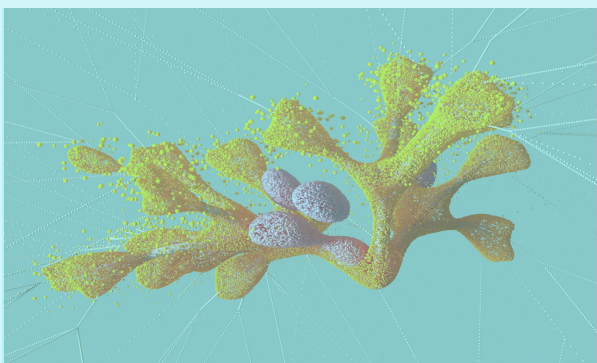
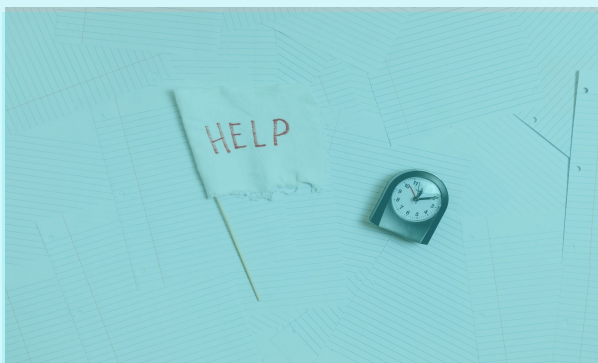
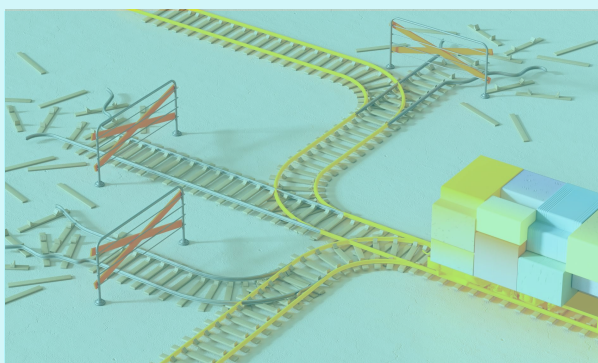


## El Prácticum como Proceso de Formación e Investigación en Educación Superior

Coordinado por :

Inés Ruiz Requies, Jairo Rodríguez Medina, Sara Lo Jacono

39 (3), 2025





ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 39 (3)

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.

***Sede Social, redacción, administración y correspondencia***

AUFOP

***Editora***

Ana Belén Mirete Ruiz

Universidad de Murcia. Facultad de Educación ([anabelen.mirete@um.es](mailto:anabelen.mirete@um.es))

***Páginas web***

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>

***Diseño de portada***

Alejandro Mirete Morales

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791 DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87  
CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores.



## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### ***Editora***

Dra. ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia, España)

### ***Editores Asociados***

Dra. LORENA CASAL OTERO (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Dra. ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)

Dra. ROMINA CECILIA ELISONDO (Instituto de Investigaciones Sociales Territoriales y Educativas. CONICET. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)

Dr. MANUEL DELGADO GARCÍA (Universidad de Huelva, España)

Dra. SILVIA GARCÍA CEBALLOS (Universidad de Zaragoza, España)

Dra. OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)

Dra. MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Dra. RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ (Universidad de Murcia, España)

Dra. ARAITZ USKOLA IBARLUZEA (Universidad de País Vasco, España)

### ***Secretario***

Dr. RAFAEL GUERRERO ELECALDE (Universidad de Granada, España)

### ***Difusión en redes***

Dña. LAURA ABELLÁN DELGADO (Universidad de Murcia, España)

## **CONSEJO EDITORIAL**

Dr. LUIS ALBERTO ALVES, Universidad de Oporto (Portugal)

Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ, Universidad de Granada (España)

Dra. BEATRICE BORGHI, Universidad de Bolonia (Italia)

Dra. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, Universidad de Granada (España)

Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA, Universidad Autónoma de Yucatán (México)

Dra. JASONE CENOZ IRAGUI, Universidad del País Vasco (España)

Dr. RAMÓN CÓZAR GUTIÉRREZ, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Dr. ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS, Universidad de Murcia (España)

Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, Universidad de Granada (España)

Dr. ÁLEX IBÁÑEZ ETXEBERRÍA, Universidad del País Vasco (España)

Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA, Universidad de Málaga (España)

Dra. MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Dr. STÉPHANE LÉVESQUE, Universidad de Ottawa (Canadá)

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO, Universidad de Santiago de Compostela (España)

Dra. MYRIAM J. MARTÍN CÁCERES, Universidad de Huelva (España)

Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA, Universidad de Concepción (Chile)

Dr. ROBERT J. PARKES, Universidad de Newcastle (Australia)

Dr. SEBASTIÁN PLÁ, Universidad Nacional de México (México)

Dra. HENAR RODRÍGUEZ, Universidad de Valladolid (España)

Dr. DANIEL SCHUGURENSKY, Arizona State University (EE.UU.)

Dra. APOLLINE TORREGROSA, Universidad de Ginebra (Suiza)

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

Dr. LUIS ALBERTO ALVES, Universidad de Oporto (Portugal)  
Dra. MARÍA LUISA BELMONTE ALMAGRO, Universidad de Murcia (España)  
Dra. BEATRICE BORGHI, Universidad de Bolonia (Italia)  
Dr. JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ, Universidad de Valladolid (España)  
Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA, Universidad Autónoma de Yucatán (México)  
Dr. CESAR COLL, Universidad de Barcelona (España)  
Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
Dr. JOHN ELLIOT, University Of East Anglia, Norwich (Reino Unido)  
Dra. JASONE CENOZ IRAGUI, Universidad del País Vasco (España)  
Dra. ADORACIÓN DÍAZ LÓPEZ, Universidad Internacional de la Rioja (España)  
Dra. MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, Universidad de Zaragoza (España)  
Dr. JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA, Universidad de Barcelona (España)  
Dra. NITA FREIRE (The Paulo And Nita Freire Project For Critical Pedagogy)  
Dr. GABRIEL GALARZA LÓPEZ, Universidad de Bolívar (Ecuador)  
Dr. EMILIO GARCÍA GARCÍA, Universidad Complutense de Madrid (España)  
Dr. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN, Universidad de Valencia (España)  
Dr. HENRY GIROUX, McMaster University (Canadá)  
Dr. RENATO GRIMALDI, Università Degli Studi di Torino (Italia)  
Dr. COSME J. GÓMEZ CARRASCO, Universidad de Murcia (España)  
Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, Universidad de Granada (España)  
Dr. STEPHEN KEMMIS, Deakin University (Australia)  
Dr. DANIEL LÓPEZ STEFONI, Universidad de Los Lagos (Chile)  
Dr. PETER MC LAREN, University Of California, Los Ángeles (EE.UU.)  
Dra. ROSABEL MARTÍNEZ ROIG, Universidad de Alicante (España)  
Dr. PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, Universidad de Murcia (España)  
Dr. JUAN MILA DEMARCHI, Universidad de la República de Montevideo (Uruguay)  
Dra. LUCÍA MIRETE RUIZ, Universidad de Alicante (España)  
Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA, Universidad de Concepción (Chile)  
Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA, Universidad de Málaga (España)  
Dr. JESÚS PALACIOS, Universidad de Sevilla (España)  
Dr. ROBERT J. PARKES, Universidad de Newcastle (Australia)  
Dr. ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ, Universidad de Málaga (España)  
Dr. SEBASTIÁN PLÁ, Universidad Nacional de México (México)  
Dra. SANDRA RACIONERO PLAZA, Universidad de Barcelona (España)  
Dr. PEDRO REIS, Universidad de Lisboa (Portugal)  
Dr. MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO, Universidad de Valladolid (España)  
Dra. HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO, Universidad de Valladolid (España)  
Dra. ERICA ROSENFELD HALVERSON, University of Wisconsin-Madison (EEUU)  
Dr. MARIANO RUBIA ABI, Universidad de Valladolid (España)  
Dra. MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA, Universidad de Castilla-La Mancha (España)  
Dr. ROBERT STAKE, University Of Illinois, Chicago (EE.UU.)  
Dr. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ, Universidad de Granada (España)  
Dra. APOLLINE TORREGROSA, Universidad de Ginebra (Suiza)  
Dr. STÉPHANE LÉVESQUE, Universidad de Ottawa (Canadá)  
Dr. DANIEL SCHUGURENSKY, Arizona State University (EE.UU.)

## **ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)**

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre, 2016. Desde 2020 los artículos están incluidos en la base de datos de SCOPUS.

Más información en nuestra página web: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/Indexacion>

Coordinado por

Inés Ruiz Requies, Jairo Rodríguez Medina, Sara Lo Jacono

Número 39 (3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## ÍNDICE

### ***El prácticum como proceso de formación e investigación en Educación Superior***

El Prácticum como espacio de formación ética: hacia una identidad docente crítica en contextos reales	
<i>Laia Lluch Molins, Eduard Masdeu-Yélamos, Clara Selva Olid</i>	1
Aprender desde el Sur Global: narrativas del Prácticum en Ghana como experiencia transformadora en la formación inicial del profesorado	
<i>José Luis Parejo, María O Cortón Heras</i>	15
Universidad y centro de prácticas: análisis de la satisfacción del estudiantado en los Grados en Educación Infantil y Primaria	
<i>Inés Ruiz-Requies, Jairo Rodríguez-Medina, M<sup>a</sup> Carmen Herguedas-Esteban, Alba Ayuso-Lanchares</i>	29
Percepción del estudiantado de los Grados de Educación sobre las prácticas académicas externas: un estudio cualitativo	
<i>Laura Cañadas, Pilar Quintanar Díaz, Esther Santos Calero, Maite Zubillaga Olague</i>	43
El prácticum y los ODS en la formación docente: competencias, percepciones y desafíos	
<i>Carme Pinya Medina, Lucía Buil Legaz, Virginia Morcillo Loro, Begoña de la Iglesia Mayol</i>	57
Elección de los centros educativos para prácticas según el perfil del estudiante de la ULE	
<i>Ana María de Caso Fuertes, Ramón Álvarez-Esteban</i>	71
Retroalimentación post-observación en el prácticum: dinámicas de diálogo que influyen en la formación de la reflexión docente	
<i>Aurora Badillo Tello, Patricio Abarca, Elena Cano García, Macarena Lobos Asenjo</i>	85
Prácticas externas universitarias en el área educativa: rendimiento y satisfacción del alumnado	
<i>Clara Isabel Fernández Rodicio, Laura Abellán Roselló</i>	99

Escuelas en transformación: estudio cuantitativo sobre Entornos Innovadores de Aprendizaje	
<i>Amelia R. Granda Piñán, Encarna Taberner Perales, Salvador Tarín-Moreno, Sonia Ferrer Lores</i>	115
Factores que influyen en la mejora de la competencia narrativa: la competencia digital de partida y el papel mediador de la calibración de desempeño	
<i>Lourdes Villalustre Martínez, Emilia Méndez Rodríguez</i>	133
Actitudes y percepciones de estudiantes y docentes en torno a los museos: revisión sistemática de la literatura científica	
<i>Sofía Marín-Cepeda, Pablo Coca Jiménez</i>	147
Un modelo explicativo del efecto de las variables psicosociales sobre los factores comunicativos no verbales en profesores universitarios de grados de educación	
<i>Gabriel González Valero, Eduardo Melguizo Ibáñez, Pilar Puertas Molero, José Manuel Alonso Vargas</i>	159
Sensibilización y formación en igualdad de género del alumnado de grado en Magisterio en Castilla-La Mancha (España)	
<i>Andreea Gabriela Pana, Enrique Bonilla Algovia, Concepción Carrasco Carpio</i>	171
¿Hacia la virtualización del Máster de Formación del Profesorado en España? Percepciones del alumnado y variables implicadas	
<i>Miguel Ángel Albalá Genol, Edgardo Etchezahar, Talía Gómez Yepes, Antonio Maldonado Rico</i>	187
La paradoja del triunfo. Cuando ganar eclipsa las trampas	
<i>Unai Sáez de Ocáriz, Pere Lavega-Burgués, Miguel Pic</i>	203
Intenciones conductuales de los futuros docentes hacia la integración de la IA: Una extensión del Modelo de Aceptación Tecnológica	
<i>Arezoo Ashoori Tootkaboni, Mojtaba Maghsoudi</i>	219
Aprendizaje y servicio solidario y derechos de aprendizaje en Educación Infantil: aportes del Proyecto “De Boa na Lagoa”	
<i>Tania do Amaral Gomes, María de Fátima Paiva Coelho</i>	239

Guest editor

Inés Ruiz Requies, Jairo Rodríguez Medina, Sara Lo Jacono

Número 39 (3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

# INDEX

## ***The practicum as a training and research process in Higher Education***

The Practicum as a space for Ethical Formation: Towards a Critical Teacher Identity in real-world contexts	
<i>Laia Lluch Molins, Eduard Masdeu-Yélamos, Clara Selva Olid</i>	1
Learning from the Global South: Practicum Narratives in Ghana as a Transformative Experience in Initial Teacher Education	
<i>José Luis Parejo, María O Cortón Heras</i>	15
University and educational centre in the practicum: analysis of student satisfaction in Early Childhood and Primary Education Degrees	
<i>Inés Ruiz-Requies, Jairo Rodríguez-Medina, M<sup>a</sup> Carmen Herguedas-Esteban, Alba Ayuso-Lanchares</i>	29
Students' perceptions of Education Degrees regarding external academic placements: a qualitative study	
<i>Laura Cañadas, Pilar Quintanar Díaz, Esther Santos Calero, Maite Zubillaga Olague</i>	43
The practicum and the SDGs in Teacher Education: competencies, perceptions, and challenges	
<i>Carme Pinya Medina, Lucía Buil Legaz, Virginia Morcillo Loro, Begoña de la Iglesia Mayol</i>	57
Selection of educational centers for work experience placements according to the profile of the ULE student	
<i>Ana María de Caso Fuertes, Ramón Álvarez-Esteban</i>	71
Post-observation feedback in the practicum: dialogue dynamics influencing the development of teacher reflection	
<i>Aurora Badillo Tello, Patricio Abarca, Elena Cano García, Macarena Lobos Asenjo</i>	85
University external internships in the educational area: student performance and satisfaction	
<i>Clara Isabel Fernández Rodicio, Laura Abellán Roselló</i>	99

Schools being transformed: quantitative study about Innovative Learning Environments	
<i>Amelia R. Granda Piñán, Encarna Taberner Perales, Salvador Tarín-Moreno, Sonia Ferrer Lores</i>	115
Factors influencing the enhancement of narrative competence: baseline digital competence and the mediating role of performance calibration	
<i>Lourdes Villalustre Martínez, Emilia Méndez Rodríguez</i>	133
Students' and teachers' attitudes and perceptions of museums: a systematic review of the scientific literature	
<i>Sofía Marín-Cepeda, Pablo Coca Jiménez</i>	147
An explanatory model of the effect of psychosocial variables on non-verbal communicative factors in university teachers of education degrees	
<i>Gabriel González Valero, Eduardo Melguizo Ibáñez, Pilar Puertas Molero, José Manuel Alonso Vargas</i>	159
Awareness and training in gender equality among undergraduate students in Teaching degrees in Castilla-La Mancha (Spain)	
<i>Andreea Gabriela Pana, Enrique Bonilla Algovia, Concepción Carrasco Carpio</i>	171
Towards the virtualization of the Master's Degree in Teacher Training in Spain? Students' perceptions and related variable	
<i>Miguel Ángel Albalá Genol, Edgardo Etchezahar, Talía Gómez Yepes, Antonio Maldonado Rico</i>	187
The trump paradox. How winning eclipses cheating	
<i>Unai Sáez de Ocáriz, Pere Lavega-Burgués, Miguel Pic</i>	203
Pre-service teachers' behavioral intentions toward AI integration: an extension of the Technology Acceptance Model	
<i>Arezo Ashoori Tootkaboni, Mojtaba Maghsoudi</i>	219
Solidarity Service Learning and Learning Rights in Early Childhood Education: contributions of the 'De Boa na Lagoa' Project	
<i>Tania do Amaral Gomes, Maria de Fátima Paiva Coelho</i>	239

Lluch Molins, L., Maseu-Yélamos, E. y Selva Olid, C. (2025). El prácticum como espacio de formación ética: hacia una identidad docente crítica en contextos reales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 1-14.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117999>

## El prácticum como espacio de formación ética: hacia una identidad docente crítica en contextos reales

### The practicum as a space for ethical formation: towards a critical teacher identity in real-world contexts

Laia Lluch Molins

Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://orcid.org/0000-0002-7288-2028>

Eduard Masdeu-Yélamos.

Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://orcid.org/0000-0003-0796-610X>

Clara Selva Olid

Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://orcid.org/0000-0001-7390-9889>

#### Resumen

Este artículo analiza los dilemas éticos vividos por el estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) durante el Prácticum, así como las formas de afrontamiento y acompañamiento recibidas, con el objetivo de comprender su impacto en la construcción de una identidad docente crítica, reflexiva y comprometida. La investigación adopta una metodología mixta con un diseño secuencial exploratorio. En esta contribución se presentan resultados de dos fases: por un lado, el análisis de contenido temático inductivo a partir de un grupo focal con 8 estudiantes en prácticas; por otro, los datos obtenidos mediante un cuestionario estructurado respondido por 92 docentes mentores de centros escolares. Los hallazgos revelan que el Prácticum es un espacio donde emergen dilemas éticos relevantes —relacionados con el trato al estudiantado, la exclusión escolar, las normas institucionales o la coherencia entre discurso universitario y realidad escolar— pero que estos no siempre son reconocidos ni abordados pedagógicamente. Mientras que el estudiantado los vive como experiencias intensas y transformadoras, el profesorado mentor muestra una baja identificación de estos conflictos y una notable falta de formación para acompañarlos. Se concluye que integrar de manera explícita la dimensión ética en el diseño, desarrollo y evaluación del Prácticum es clave para fortalecer la formación inicial del profesorado. El estudio aporta evidencia empírica y orientaciones prácticas que contribuyen a mejorar los procesos de acompañamiento y a consolidar una formación docente más ética, reflexiva y socialmente comprometida.

**Palabras clave:** *Prácticum, dilemas éticos, identidad docente, acompañamiento pedagógico, formación inicial del profesorado.*

## Abstract

This paper explores the ethical dilemmas experienced by student teachers in the Primary Education degree at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC) during their Practicum, along with the strategies they used to navigate these challenges and the types of support they received. The aim is to understand how these dilemmas shape the development of a critically reflective and ethically committed professional identity. The study follows a mixed-methods approach with a sequential design. This contribution presents results from two phases: first, a content analysis of one focus group with 8 student teachers; and second, findings from a structured questionnaire completed by 92 school-based mentors. The findings reveal that the Practicum is a critical site for the emergence of ethical tensions—linked to classroom relationships, exclusionary school practices, institutional rules, and the gap between university discourse and school reality. Yet, such dilemmas are not always identified or addressed pedagogically. While student teachers experience them as intense and transformative, mentors tend to overlook them and often lack the training to provide ethical guidance. The study concludes that ethical dimensions must be made explicit within the design and evaluation of the Practicum. Providing mentors and schools with clear frameworks, time, and resources would enable more intentional and consistent support, thus strengthening the ethical foundation of teacher education.

**Keywords:** *Practicum, ethical dilemmas, teacher identity, pedagogical mentoring, initial teacher education.*

## Introducción

El Prácticum constituye un eje vertebrador en la formación inicial del profesorado, al permitir la inmersión progresiva del estudiantado en contextos reales de práctica educativa. En este escenario vivencial, se actualiza y tensiona la relación entre saberes académicos, valores personales y demandas profesionales, dando lugar a procesos de reflexión y construcción identitaria fundamentales en la trayectoria formativa (Tejada y Carvalho, 2013; Tejada et al., 2017a; Zabalza, 2011).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de su importancia, persiste una visión instrumental del Prácticum centrada en la observación y en la aplicación técnica, que invisibiliza otros aspectos sustantivos del desarrollo profesional, como la formación ética o el posicionamiento ante la complejidad moral del contexto escolar.

Numerosos estudios señalan que el estudiantado en prácticas se enfrenta a situaciones dilemáticas que interpelan su juicio, su agencia y su sistema de valores (Campbell, 2003; Ehrich et al., 2011; Lindqvist et al., 2020; Lluch et al., 2025). Estos dilemas éticos no son eventos aislados, sino experiencias formativas que movilizan emociones, generan conflictos internos y propician procesos de toma de decisiones que pueden ser fundacionales para la construcción de una identidad docente crítica y comprometida (Badia et al., 2022; Beauchamp y Thomas, 2009; Monereo y Badia, 2020; Rodgers y Scott, 2008).

No obstante, la vivencia y gestión de estos dilemas ha sido escasamente explorada desde una perspectiva formativa, especialmente en lo que respecta a la interacción entre la experiencia del estudiantado y el acompañamiento del profesorado mentor en las escuelas.

El presente estudio se enmarca en esta línea de indagación y responde al objetivo de comprender cómo el estudiantado del Grado de Educación Primaria experimenta y gestiona dilemas éticos durante sus prácticas externas, y cómo estas vivencias inciden en la construcción de su identidad profesional. Tal como ha señalado Anastas (2014), el valor del Prácticum no reside únicamente en su función formativa, sino también en su potencial como espacio para la investigación situada, en diálogo con las condiciones reales del ejercicio profesional.

La investigación se sitúa en el contexto de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y adopta un enfoque metodológico mixto que combina un grupo focal con estudiantes y cuestionarios



aplicados a sus mentores escolares, siguiendo experiencias similares como Barceló y Ruiz-Corbella (2015a, 2015b) Gutiérrez y González-Garzón (2015), Melgarejo et al. (2014), Smith y Lev-Ari (2005), Tejada y Carvalho (2013) y Tejada et al. (2017b).

De este modo, el presente trabajo concibe el Prácticum no solo como un espacio de profesionalización, sino también como un ámbito privilegiado para la investigación educativa, la construcción ética de la docencia y la articulación entre la formación universitaria y la transformación social. Se pretende destacar el potencial del Prácticum como lugar de aprendizaje vivencial, ético y crítico, orientado por una mirada comprometida con los principios de justicia social, equidad y educación para el bien común, en coherencia con los retos que plantea la Agenda 2030.

## **Marco teórico**

### **El prácticum como espacio formativo vivencial**

El Prácticum constituye un componente nuclear en los planes de formación inicial del profesorado, al ofrecer un contexto de aprendizaje situado en el que se articula el saber académico con la complejidad de la práctica educativa real (Zabalza, 2011, 2017). Esta etapa permite al estudiantado no solo poner en práctica sus conocimientos (Egido y López-Martín, 2016), sino confrontarse con las dinámicas escolares, sus propios límites profesionales y las expectativas institucionales, iniciando así un proceso de construcción identitaria que va más allá de lo técnico o instrumental (Selva et al., 2022; Torres et al., 2022).

Así, lejos de concebirse como una fase de observación pasiva o mera reproducción de prácticas, el Prácticum se define como una experiencia vivencial con una fuerte carga formativa, emocional y social (Álvarez, 2008; Barceló y Ruiz-Corbella, 2015a, 2015b; Rodríguez et al., 2017). En este espacio interaccional, el acompañamiento del profesorado mentor, junto con las tensiones propias del contexto real, actúan como catalizadores de reflexión y desarrollo profesional, especialmente cuando las situaciones vividas interpelan los marcos de referencia previos del estudiantado. En esta línea, el Prácticum se convierte en un escenario privilegiado para el análisis ético de la práctica, el cultivo del juicio profesional y la emergencia de una conciencia crítica sobre la función docente (Tejada y Carvalho, 2013; Tejada et al., 2017a).

### **La dimensión ética del Prácticum y los dilemas vividos**

En las dos últimas décadas, se ha consolidado una línea de investigación que reconoce la enseñanza como una práctica inherentemente moral, atravesada por dilemas éticos cotidianos que, con frecuencia, no reciben la atención necesaria en la formación inicial (Campbell, 2003; Shapira-Lishchinsky, 2011). Estos dilemas se configuran como situaciones en las que entran en tensión principios, valores o responsabilidades, cuya resolución no se limita a la aplicación técnica de conocimientos (Egido y López-Martín, 2016), sino que exige en el futuro profesional de la docencia la capacidad de tomar decisiones sustentadas en el juicio ético y en el compromiso profesional reflexivo.

Estudios recientes evidencian que, en contextos reales de aula, el estudiantado en prácticas se enfrenta a situaciones moralmente complejas vinculadas con la equidad, la gestión de la disciplina, la atención a la diversidad, el trato al estudiantado o las decisiones metodológicas (Lindqvist et al., 2020; Wang et al., 2022). A menudo, estas experiencias generan sentimientos de duda, inseguridad o frustración, y movilizan una dimensión emocional que forma parte inseparable del aprendizaje ético (Wang et al., 2022). En este sentido, los dilemas no solo constituyen retos profesionales, sino oportunidades formativas para construir una ética situada que reconozca la pluralidad de valores en juego, el peso del contexto y la necesidad de deliberación crítica (Selva y Pina, 2025). Sin embargo, la literatura también muestra que estos dilemas suelen vivirse de manera individual o sin espacios institucionales para su abordaje colectivo (Ehrich et al., 2011; Junaid et al., 2024). La ausencia de un acompañamiento sistemático en torno a la dimensión ética puede invisibilizar estos procesos y limitar el potencial reflexivo del Prácticum. Por ello, incorporar el

análisis y la discusión de dilemas éticos en la formación y la mentoría se configura como una estrategia formativa clave para una docencia comprometida con el bien común y con los principios de justicia educativa (Campbell, 2008; UNESCO, 2017).

### **Identidad docente y compromiso ético profesional**

La identidad docente se entiende como un proceso dinámico, narrativo y situado, que se construye a lo largo del tiempo mediante la interacción entre experiencias formativas, prácticas profesionales y marcos personales de valores y creencias (Beauchamp y Thomas, 2009; Rodgers y Scott, 2008). Este proceso dialógico, en el que convergen múltiples 'I-positions', o posicionamientos del yo, ha sido descrito como constitutivo de la identidad docente en contextos de innovación educativa (Monereo y Badia, 2020).

Durante el Prácticum, esta identidad se encuentra en un momento de especial plasticidad, donde las vivencias escolares pueden actuar como "experiencias fundantes" que configuran tanto el sentido de la tarea educativa como su autoimagen como futuros docentes (Lestari et al., 2024; Zabala, 2016). Como señalan Badia et al. (2022), los espacios cotidianos de enseñanza contribuyen a la configuración identitaria a través del posicionamiento continuo entre acción, reflexión adulta y cultura escolar. Esta construcción identitaria, lejos de ser lineal o prescriptiva, se nutre del conflicto, la incertidumbre y la necesidad de interpretar situaciones complejas en entornos reales.

Diversas investigaciones han demostrado que los dilemas éticos vividos en las prácticas no solo afectan a la toma de decisiones puntuales, sino que impulsan procesos profundos de posicionamiento respecto a lo que significa "ser docente" y ejercer la profesión con coherencia (Pandey y Mohanty, 2025; Tzifopoulos, 2021).

Este posicionamiento ético se expresa en la manera en que el estudiantado reflexiona sobre sus acciones, interpreta las situaciones escolares y toma conciencia de su agencia profesional en contextos de alta complejidad. En este marco, la ética no se concibe como un conjunto de normas externas, sino como una dimensión constitutiva de la identidad docente que articula el saber, el ser y el actuar del futuro educador.

Así pues, la construcción de una identidad docente crítica y éticamente comprometida requiere condiciones formativas que favorezcan la reflexión profunda, el acompañamiento sistemático y el reconocimiento del conflicto moral como parte legítima del aprendizaje profesional.

El presente estudio se inscribe en esta línea de investigación, explorando cómo el Prácticum puede convertirse en un espacio de emergencia ética capaz de movilizar procesos de transformación personal y profesional. De este modo, el Prácticum se convierte en un espacio de confluencia entre experiencia real, reflexión crítica y construcción profesional (Tejada y Carvalho, 2013; Tejada et al., 2017a), donde la ética deja de ser un contenido aislado para adquirir una centralidad formativa y transformadora.

### **Objetivos de la investigación**

Objetivo general:

Analizar los dilemas éticos vividos por el estudiantado del Grado en Educación Primaria durante el Prácticum, así como las formas de gestión y acompañamiento recibidas, con el fin de comprender su impacto en la construcción de una identidad docente crítica, reflexiva y comprometida.

Objetivos específicos:

1. Identificar los tipos de dilemas éticos que el estudiantado reconoce haber vivido durante sus prácticas externas y la frecuencia con que se presentan.
2. Explorar las estrategias utilizadas por el estudiantado para afrontar dichos dilemas, así como el tipo de acompañamiento recibido por parte del profesorado mentor y del contexto escolar.

3. Valorar la percepción del profesorado mentor sobre la preparación del estudiantado para gestionar situaciones con carga ética y sobre el rol que desempeñan como acompañantes en estos procesos formativos.
4. Analizar cómo estas experiencias dilemáticas contribuyen a la construcción de la identidad profesional del estudiantado y al desarrollo de una ética docente situada en valores como la justicia, la inclusión y el bien común.

## **Método**

### **Enfoque y diseño metodológico**

El estudio adopta un enfoque mixto, con predominio cualitativo y carácter exploratorio, en consonancia con la naturaleza del objeto de estudio y con el interés por comprender en profundidad las vivencias éticas del estudiantado durante el Prácticum. La elección de un diseño mixto responde a la voluntad de triangular perspectivas —la del estudiantado y la del profesorado mentor—, así como de complementar técnicas de recogida de información estructuradas y abiertas, siguiendo experiencias similares como Barceló y Ruiz-Corbella (2015a, 2015b) Gutiérrez y González-Garzón (2015), Melgarejo et al. (2014), Smith y Lev-Ari (2005), Tejada y Carvalho (2013) y Tejada et al. (2017b).

Desde una perspectiva pragmática, el estudio combina técnicas cualitativas (grupo focal con estudiantes) y cuantitativo-cualitativas (cuestionario con ítems cerrados y preguntas abiertas dirigido al profesorado mentor), con el propósito de generar un conocimiento situado, interpretativo y transferible a procesos de mejora formativa.

Esta investigación también responde a una línea emergente que concibe el Prácticum no solo como una experiencia formativa, sino como una oportunidad para producir conocimiento sobre el desarrollo profesional docente desde la propia vivencia en el contexto escolar (Ann-Walsh et al., 2019).

### **Contexto y participantes**

La investigación se desarrolló en el contexto del Grado de Educación Primaria de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En ella participaron, por un lado, estudiantado en prácticas. Se conformó un grupo focal con 8 estudiantes del Grado en Educación Primaria que habían cursado recientemente alguna de las asignaturas de Prácticum (del Prácticum I al Prácticum V). La participación se obtuvo mediante una convocatoria abierta dirigida a todo el estudiantado matriculado en prácticas durante el curso 2024-2025, y la muestra se configuró en función del orden de inscripción y la disponibilidad de las personas interesadas. Aunque no se aplicaron criterios de selección intencionada, se garantizó la diversidad en cuanto a Prácticum y experiencias vividas.

Y, por otro lado, participó el profesorado mentor de centros escolares. Más concretamente, respondieron al cuestionario un total de 92 docentes de distintos centros (públicos, concertados y privados) que habían acompañado a estudiantes de la UOC en diferentes niveles de Prácticum. El perfil del profesorado es diverso con lo que respecta a trayectoria, tipo de centro y nivel educativo. El cuestionario se envió a 216 centros educativos a mediados de junio de 2025.

### **Instrumentos de recogida de información**

Se utilizaron dos instrumentos principales. En primer lugar, el guion para el grupo focal con el estudiantado se estructuró en seis bloques temáticos que abordaban el reconocimiento de dilemas, su gestión, el acompañamiento recibido y el impacto en la identidad docente. Las preguntas fueron abiertas y situacionales, diseñadas para favorecer la rememoración de experiencias vividas y la reflexión crítica. El grupo fue moderado por dos investigadores, desarrollado en línea y grabado con consentimiento informado.

La estructura del guion se fundamentó en estudios que han analizado los dilemas éticos vividos durante el Prácticum desde una perspectiva experiencial y emocional, poniendo énfasis en su capacidad transformadora y en su potencial para activar procesos de reflexión profesional profunda (Lindqvist et al., 2021; Wang et al., 2022). Asimismo, se tomaron como referentes marcos clásicos sobre aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991), reflexión crítica (Brookfield, 1998) y práctica reflexiva (Schön, 1983), con el objetivo de generar un entorno dialógico donde el estudiantado pudiera explorar su posicionamiento ético y profesional en contextos reales de práctica. Además, el guion permitió abordar dimensiones como la gestión emocional del conflicto, el diálogo con el profesorado mentor y la construcción identitaria en torno a los valores pedagógicos (Rodgers y Scott, 2008; Zabalza, 2016).

En segundo lugar, el cuestionario para el profesorado mentor, diseñado ad hoc y validado por juicio de expertos, combinó preguntas cerradas tipo Likert (1–5) con preguntas abiertas. Este instrumento abordaba la frecuencia y tipología de dilemas observados, el acompañamiento ofrecido, la preparación del estudiantado y el impacto percibido del Prácticum en la dimensión ética. Se administró de forma anónima y en línea.

El diseño de los ítems se apoyó en una revisión de la literatura sobre dilemas éticos en la formación docente y sobre el rol del acompañamiento en contextos dilemáticos (Campbell, 2003; Ehrich et al., 2011; Hoekstra et al., 2020), así como en estudios centrados en la construcción de la identidad docente como proceso relacional y situado (Beauchamp y Thomas, 2009; Pandey y Mohanty, 2025; Zeichner y Liston, 2014).

También se consideraron investigaciones que analizan la cultura institucional y el papel del profesorado mentor como figura clave para el desarrollo del juicio ético y el compromiso profesional (Brookfield, 1998; Junaid et al., 2024). Con todo, la estructura del cuestionario permitió recoger tanto la experiencia de los profesionales de mentoría ante dilemas éticos emergentes como su percepción sobre la preparación y actitud del estudiantado, y su propia práctica de acompañamiento en clave ética.

### **Consideraciones éticas**

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC, Exp.: CE25-PR44). Antes de participar en las técnicas de recogida de información (grupo focal y cuestionario), el estudiantado y el profesorado mentor fueron informados de los objetivos de la investigación y recibieron un documento informativo que podían consultar en cualquier momento.

En coherencia con la Declaración de Helsinki, se implementaron medidas destinadas a salvaguardar los derechos y el bienestar de los participantes, garantizando la voluntariedad en la participación, la toma de decisiones informada, el anonimato y la protección de la información confidencial.

Asimismo, el estudio cumplió con la normativa legal en materia de confidencialidad y protección de datos, en particular con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

### **Estrategia de análisis**

Con lo que respecta a los datos recabados a partir del grupo focal y las preguntas abiertas del cuestionario, se empleó un análisis cualitativo temático siguiendo una codificación inductiva y categorial (Braun y Clarke, 2006, 2021), con el propósito de identificar patrones de significado emergentes a partir de los relatos del estudiantado y del profesorado mentor.

Esta estrategia analítica se basa en una aproximación bottom-up, que no impone una estructura categorial previa, sino que permite que los temas emerjan de forma inductiva a partir de las experiencias y percepciones expresadas. Posteriormente, estos hallazgos se contrastaron con el marco teórico y los objetivos del estudio, a fin de garantizar su coherencia conceptual.

El proceso constó de seis fases sucesivas. En primer lugar, se realizó una fase de familiarización con los datos, que incluyó la lectura intensiva de las transcripciones del grupo focal y de las respuestas textuales del cuestionario, así como la elaboración de anotaciones preliminares. A continuación, se llevó a cabo una codificación inicial, identificando unidades de significado relevantes para la investigación y asignándoles códigos descriptivos e interpretativos. Estos códigos fueron contruidos inductivamente a partir de fragmentos del discurso vinculados con dilemas, emociones, decisiones o valoraciones sobre la dimensión ética del Prácticum.

En una tercera fase, los códigos fueron agrupados en categorías temáticas más amplias, en función de su afinidad conceptual y de los patrones emergentes. Este proceso permitió organizar los datos en torno a temas como: dilemas entre valores personales y normas institucionales, estrategias de evitación del conflicto, diversidad en los estilos de acompañamiento ético, construcción identitaria a partir del malestar, o tensiones entre el discurso universitario y la cultura escolar.

Una vez definidos estos temas, se procedió a su revisión y refinamiento, evaluando su coherencia interna, su diferenciación respecto a otros temas, y su alineación con los objetivos del estudio. Cada tema fue descrito analíticamente, incluyendo subcategorías emergentes, citas ilustrativas y vínculos con el marco conceptual.

Finalmente, se realizó una triangulación de fuentes entre la perspectiva del estudiantado y la del profesorado mentor, con el fin de identificar convergencias, contradicciones o vacíos interpretativos. Asimismo, se aplicó una validación intercodificadora mediante revisión cruzada entre varios investigadores, lo cual reforzó la fiabilidad, coherencia y transparencia del proceso analítico.

El enfoque temático adoptado ha permitido construir una narrativa interpretativa sólida, situada y coherente, que visibiliza la dimensión ética del Prácticum como espacio formativo clave en la construcción de una identidad docente crítica, reflexiva y comprometida.

Por su parte, el análisis cuantitativo de los ítems cerrados del cuestionario se llevó a cabo mediante estadística descriptiva univariada; con el objetivo de caracterizar la distribución de las respuestas y obtener una primera aproximación a las percepciones sobre la presencia de dilemas éticos en el Prácticum, el acompañamiento ofrecido al estudiantado y el impacto formativo de estas experiencias en la dimensión ética de la identidad docente. Concretamente, se calcularon frecuencias absolutas y relativas, medidas de tendencia central (media aritmética) y dispersión (desviación típica), lo que permitió identificar patrones de respuesta y áreas de mayor o menor consenso entre el profesorado participante.

Este tipo de análisis resulta especialmente pertinente en estudios de tipo exploratorio, donde se busca describir fenómenos emergentes y generar hipótesis para investigaciones posteriores (Bisquerra, 2009; Cohen et al., 2018).

A través del análisis de las escalas tipo Likert (1–5), se pudieron detectar no solo las valoraciones mayoritarias, sino también los grados de ambivalencia o polarización ante ciertas afirmaciones relativas al acompañamiento ético, la preparación del estudiantado o la cultura del centro educativo.

Una vez procesadas las respuestas cuantitativas, se realizó una triangulación de resultados con la información cualitativa obtenida mediante el grupo focal y las preguntas abiertas del cuestionario, siguiendo un enfoque de análisis convergente (Creswell y Plano Clark, 2011). Esta triangulación permitió establecer convergencias, tensiones o disonancias entre la mirada del profesorado mentor y la del estudiantado, enriqueciendo así la interpretación global de los hallazgos.

Los trabajos recibidos son sometidos a una PRE-evaluación sobre los aspectos formales de la propuesta y la idoneidad del trabajo, en caso de superarla, serán evaluados por dos revisores (peer review), los cuales decidirán sobre la aceptación o no del artículo, para su posterior publicación. En caso de discrepancias relevantes entre los evaluadores se recurrirá a la opinión de un tercer evaluador. Anualmente, se publicará un listado con los revisores que han colaborado en dicha tarea.

## **Resultados**

### **Primer contacto con la realidad escolar**

Las primeras experiencias del estudiantado en los centros de prácticas revelan un impacto emocional significativo y un fuerte contraste con las expectativas previas. Para la mayoría, el aterrizaje en el aula representa un momento de alta carga emocional, caracterizado por la incertidumbre, el deseo de “encajar” en la cultura del centro y la necesidad de observar cuidadosamente las dinámicas escolares antes de intervenir. Algunos participantes describen este primer contacto como una “fase de adaptación silenciosa”, en la que predomina una actitud de observación prudente, a menudo asociada con la voluntad de no interferir en las rutinas del aula ni contradecir al profesorado mentor. Esta cautela inicial refleja, en muchos casos, un posicionamiento subordinado que condiciona la capacidad del estudiantado para expresar dudas, incomodidades o conflictos de valores.

En este sentido, el inicio del Prácticum no solo actúa como puerta de entrada a la realidad docente, sino también como espacio en el que comienzan a emerger las primeras tensiones éticas: situaciones en las que el estudiantado percibe incoherencias entre los discursos pedagógicos aprendidos en la universidad y las prácticas reales observadas en los centros. Estas tensiones, si bien no siempre son nombradas como “dilemas éticos”, sientan las bases de futuros conflictos identitarios y morales.

### **Tensiones éticas emergentes**

A medida que el estudiantado se va integrando en el día a día escolar, empiezan a aflorar situaciones que reconocen como tensiones éticas o dilemas profesionales. Estas situaciones, aunque diversas en su naturaleza, tienen un rasgo común: interpelan profundamente al estudiantado en su escala de valores, su rol como futuro docente y su capacidad de posicionamiento crítico.

Uno de los dilemas más recurrentes está relacionado con el trato hacia el estudiantado por parte de ciertos miembros del equipo docente. Se describen episodios de gritos, descalificaciones o intervenciones autoritarias que generan incomodidad y malestar, especialmente cuando afecta a estudiantado con necesidades educativas específicas. En estos casos, el estudiantado expresa una clara disonancia entre sus convicciones personales —basadas en el respeto, la inclusión y la empatía— y las prácticas que observan en el aula.

Otro foco de tensión tiene que ver con el currículum oculto y los modelos relacionales predominantes en los centros. Algunas personas relatan haber presenciado situaciones discriminatorias —por razones de género, diversidad cultural o situación socioeconómica— que no siempre son explícitas, pero que sí reproducen formas sutiles de exclusión. La dificultad de verbalizar estas situaciones, sumada al temor a incomodar o a ser evaluado negativamente, hace que muchas de estas tensiones no se compartan con el profesorado mentor ni se gestionen de manera pedagógica.

En ciertos casos, estas experiencias se intensifican cuando el estudiantado percibe que de ellos se espera una actitud acrítica, de mera observación o reproducción respecto a lo que hace el profesorado tutor. Esta expectativa tácita de obediencia se convierte, en sí misma, en un dilema ético, especialmente cuando entra en conflicto con la responsabilidad profesional de actuar desde unos valores pedagógicos coherentes y justos.

En resumen, el focus group evidencia que el Prácticum no es únicamente un espacio de aplicación técnica de saberes, sino un escenario moral complejo, donde el estudiantado enfrenta contradicciones, tensiones y desafíos que inciden de forma directa en la construcción de su identidad docente.

### **Estrategias de afrontamiento y acompañamiento recibido**

Ante las tensiones éticas vividas durante el Prácticum, el estudiantado desarrolla distintas formas de afrontamiento que oscilan entre la adaptación silenciosa y el cuestionamiento activo. No obstante, la mayoría de las voces recogidas coinciden en señalar que la gestión de estos dilemas

se realiza en soledad o desde una posición de vulnerabilidad, sin marcos de referencia claros ni espacios sistemáticos de acompañamiento.

Una de las estrategias más frecuentes consiste en la inhibición o el silencio. Buena parte del estudiantado reconoce haber optado por “callar”, “no intervenir” o “seguir las instrucciones” del profesorado mentor, incluso cuando lo observado entraba en conflicto con sus valores personales. Esta estrategia se vincula al temor a ser juzgado o a recibir una evaluación negativa, pero también a una percepción de falta de legitimidad para expresar una opinión discrepante, siendo “solo estudiantes en prácticas”.

Otras personas, en cambio, intentaron afrontar las situaciones con discreción, mediante pequeñas acciones alternativas o diálogos informales con el estudiantado. Algunas relatan haber reformulado consignas, suavizado tonos o dado espacios de expresión, como formas de introducir prácticas más respetuosas dentro de los márgenes que les dejaba la intervención docente. Aunque sutiles, estas acciones revelan una agencia pedagógica incipiente, a menudo invisible para los equipos de tutorización.

En cuanto al acompañamiento recibido, los relatos muestran una gran variabilidad. En algunos casos, se describen experiencias de apoyo explícito, donde el profesorado mentor ofrecía espacios de diálogo, preguntaba por el sentir del estudiantado o comentaba situaciones delicadas desde una mirada ética. Sin embargo, estos casos son minoritarios. Predomina la sensación de que el acompañamiento se centró en aspectos técnicos del aula —gestión del grupo, temporalización, cumplimiento de contenidos—, sin dar lugar a la reflexión sobre valores, dilemas o conflictos morales.

Los datos cuantitativos refuerzan esta percepción: solo un 20% del profesorado mentor afirma haber observado dilemas éticos en el estudiantado durante las prácticas, mientras que un 65% declara no haberlo hecho, y un 15% indica no disponer de suficiente información. Además, cuando se les pregunta por la frecuencia de aparición de estos dilemas, un 50% responde que “casi nunca” se presentan, un 47% que aparecen de manera puntual, y apenas un 3% los identifica como frecuentes. Esta baja percepción de presencia y recurrencia de dilemas éticos podría estar relacionada con la ausencia de marcos conceptuales claros para su identificación, reforzando la necesidad de incorporar una formación ética más sistemática y explícita.

Asimismo, cuando se presentan dilemas, el 70% de los mentores afirma acompañar activamente y promover la reflexión, pero un 22% solo interviene si el estudiantado lo solicita, y un 8% prefiere no intervenir para no condicionar. Estas cifras apuntan a una diversidad de estilos de acompañamiento y a una posible falta de sistematización en los espacios de diálogo ético.

En las respuestas abiertas, algunos mentores identifican dilemas vinculados a la motivación y la ubicación del rol profesional del estudiante, o a cómo acompañar de forma respetuosa a niños en situaciones “disruptivas”. Estas reflexiones muestran que, aunque los dilemas existen, no siempre son fácilmente reconocidos ni conceptualizados como tales.

Por otro lado, cuando se les pregunta por recursos necesarios para mejorar el acompañamiento ético, emergen demandas centradas en el tiempo, la formación, la conversación sincera o la necesidad de una mayor implicación de los centros educativos. Así, se menciona la importancia de establecer acuerdos formales entre universidad y escuela sobre el tipo de acompañamiento esperado, o de acercar los contenidos universitarios a la realidad escolar.

En este sentido, se percibe una falta de preparación o disposición por parte del profesorado mentor para acoger, sostener o incluso detectar las vivencias dilemáticas del estudiantado. No por negligencia, sino por la ausencia de una cultura institucional que legitime y fomente el diálogo ético como parte fundamental de la formación inicial.

Finalmente, algunos de los estudiantes participantes en el focus group mencionan haber encontrado más espacios de elaboración reflexiva en el entorno universitario, especialmente en actividades de la propia asignatura del Prácticum o con docentes sensibles al tema. Sin embargo, se plantea como una oportunidad puntual y no como una práctica sistemática o integrada en el diseño del Prácticum.

### **Impacto en la construcción de la identidad docente**

Aunque desafiantes y emocionalmente exigentes, el estudiantado percibe las experiencias dilemáticas vividas durante el Prácticum como altamente formativas en términos identitarios. Lejos de ser episodios anecdóticos, los dilemas éticos se convierten en momentos de inflexión que interpelan profundamente la imagen que cada persona tiene de sí misma como futura docente.

Para muchas personas, el contacto con prácticas escolares que perciben como injustas, descontextualizadas o carentes de sensibilidad pedagógica actúa como un “despertador ético”. Estas situaciones provocan un proceso de revisión de sus propias creencias, una reafirmación de los valores que desean encarnar como profesionales y una toma de conciencia sobre las tensiones reales que atraviesan la práctica docente.

Algunos testimonios expresan cómo, a pesar del malestar o la frustración inicial, el Prácticum sirvió para “confirmar la vocación” o “dar sentido a lo aprendido en la universidad”, especialmente cuando lograron sostenerse éticamente en contextos contradictorios. Otros, en cambio, relatan sentimientos de impotencia, desmotivación o desgaste, especialmente cuando sintieron que no podían intervenir o que sus intentos eran ignorados o desautorizados.

En ambos casos, se pone de manifiesto que la dimensión ética del Prácticum no solo afecta al plano emocional o cognitivo, sino que configura el modo en que el estudiantado se posiciona en la profesión docente: como meros ejecutores de normas escolares o como agentes críticos con capacidad de juicio, sensibilidad social y compromiso con el bien común.

Sin embargo, este proceso de construcción identitaria aparece condicionado por la calidad del acompañamiento recibido. Así, aquellas personas que pudieron dialogar abiertamente sobre sus tensiones éticas, ya fuera con mentores o con docentes universitarios, muestran una mayor capacidad de elaboración reflexiva y una mirada más articulada sobre su rol docente. Por el contrario, quienes vivieron estas experiencias en soledad tienden a mostrar mayor ambigüedad, inseguridad o desvinculación emocional respecto a su futuro profesional.

### **Discusión y Conclusiones**

Los resultados de esta investigación permiten reafirmar la centralidad del Prácticum como espacio formativo donde el estudiantado no solo aplica conocimientos teóricos, sino que se enfrenta a situaciones dilemáticas que activan procesos profundos de reflexión, posicionamiento y construcción de identidad profesional. Tal como plantean Campbell (2003) y Monereo y Badia (2020), la enseñanza es una práctica ética que implica tomar decisiones en contextos atravesados por valores, tensiones y responsabilidades múltiples. Desde esta mirada, los dilemas identificados en el estudio no son hechos periféricos o anecdóticos, sino experiencias fundantes que interpelan el “ser docente” y movilizan la agencia ética del futuro profesorado.

La presencia reiterada de dilemas vinculados al trato con el estudiantado, a dinámicas escolares excluyentes o a modelos relacionales autoritarios evidencia que la dimensión ética está presente de manera transversal en la práctica educativa, aunque muchas veces permanezca invisibilizada en los discursos y dispositivos formativos. De hecho, los hallazgos corroboran lo señalado por Lindqvist et al. (2021) y Wang et al. (2022), quienes destacan que el Prácticum constituye un escenario moral complejo en el que el estudiantado necesita orientación y acompañamiento para transitar conflictos internos, gestionar emociones y construir criterios éticos sólidos.

Una de las aportaciones clave del estudio es la constatación de una asimetría entre la vivencia dilemática del estudiantado y la forma en que estos dilemas son percibidos, reconocidos y acompañados institucionalmente. Aunque algunas experiencias de tutoría ética fueron valoradas positivamente, la mayoría de los participantes señaló la ausencia de espacios sistemáticos para abordar los dilemas vividos —una percepción que contrasta con la escasa identificación de dilemas por parte del profesorado mentor recogida en los datos cuantitativos—, lo que apunta a una carencia estructural en la formación inicial. Ello sugiere una baja visibilización de estas tensiones en la cultura escolar, posiblemente asociada a la falta de marcos conceptuales compartidos o a una priorización de los aspectos técnicos sobre los formativos. Como plantean Ehrich et al. (2011) y



Junaid et al. (2024), el acompañamiento ético no puede quedar relegado a la iniciativa individual del profesorado mentor, sino que debe integrarse como componente explícito y transversal del diseño del Prácticum.

Asimismo, los resultados ponen de relieve el impacto que estas experiencias tienen en la configuración de una identidad docente comprometida. En este sentido, la forma en que el estudiantado afronta los dilemas éticos, así como el grado de acompañamiento recibido, influyen en su posicionamiento profesional, en su autoimagen como futuro docente y en la consolidación de una ética situada basada en la justicia, la inclusión y el cuidado.

Además, los estilos de acompañamiento mostrados por el profesorado mentor resultan dispares: aunque una mayoría declara intervenir activamente, una proporción significativa afirma hacerlo solo a demanda del estudiante o evitar la intervención para no condicionar. Estas variaciones reflejan una falta de sistematización del acompañamiento ético, altamente dependiente de la sensibilidad y experiencia personal de los profesionales de mentoría, y no de una orientación institucional clara. En las respuestas abiertas, se insiste en la necesidad de más tiempo, formación y diálogo sincero, así como en alinear mejor los contenidos universitarios con la realidad escolar y en establecer acuerdos más explícitos entre universidad y centros colaboradores.

Otro dato relevante es que solo un 26% del profesorado mentor afirma haber observado cambios en la identidad docente del estudiantado durante el Prácticum, lo que sugiere una posible disonancia entre la experiencia transformadora vivida por el estudiantado y su reconocimiento externo. Esta tensión subraya la importancia de generar condiciones que legitimen y visibilicen los procesos de transformación identitaria en la formación inicial.

Desde una perspectiva pedagógica, este estudio corrobora que la forma en que el estudiantado afronta los dilemas éticos y el tipo de acompañamiento recibido influye de forma directa en su posicionamiento profesional y en la consolidación de una ética docente situada, basada en la justicia, la inclusión y el cuidado. En consonancia con Rodgers y Scott (2008) y Beauchamp y Thomas (2009), este proceso de construcción identitaria es narrativo, emocional y contextual, y requiere ser reconocido como parte esencial del oficio docente.

Finalmente, el estudio invita a repensar el Prácticum desde una lógica de corresponsabilidad institucional, en la que universidad y escuelas compartan el compromiso de formar docentes éticamente preparados. Ello implica avanzar hacia modelos de mentoría que integren la dimensión ética como objeto explícito de diálogo pedagógico, revisar los mecanismos de evaluación y las rúbricas de seguimiento, y dotar al profesorado tutor de marcos, tiempos y recursos que posibiliten un acompañamiento más profundo.

En suma, esta investigación aporta evidencia empírica y conceptual para fortalecer la centralidad del Prácticum como espacio de emergencia ética y construcción identitaria, alineado con los retos contemporáneos de una educación orientada al bien común. La inclusión sistemática de la dimensión ética en el diseño y la práctica del Prácticum no solo enriquece la formación inicial, sino que sienta las bases para una docencia más reflexiva, crítica y transformadora.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; metodología, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; validación, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; análisis formal, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; investigación, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; análisis de datos, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; redacción del borrador original, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; redacción, revisión y edición, L.L.M., E.M.Y y C.S.O.; supervisión, L.L.M., E.M.Y y C.S.O. Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

## Referencias

- Álvarez Arregui, E., Iglesias García, M. T. y García Rodríguez, M. S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1-2).
- Anastas J.W. (2014). The Science of Social Work and Its Relationship to Social Work Practice. *Research on Social Work Practice*, 24(5), 571-580. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049731513511335>
- Ann-Walsh, E., Gulbrandsen, L. M. y Lorenzetti, L. M. (2019). Research Practicum: An Experiential Model for Social Work Research. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019841>
- Badia, A., Liesa, E. y Toom, A. (2022). The identity of the teacher in compulsory education. En C. Monereo (Ed.), *The identity of education professionals: Positioning, training & innovation* (pp. 55-77). Information Age Publishing.
- Barceló, M. L y Ruiz-Corbellà, M. (2015a) El Prácticum del grado en educación primaria como contexto de aprendizaje experiencial. La perspectiva de los tutores. En: *Actas del XIII Simposium Internacional sobre el Prácticum. Poio 2015. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas* (pp. 565-576). Universidad de Santiago de Compostela.
- Barceló, M. L. y Ruiz-Corbellà, M. (2015b). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brookfield, S. D. (1998). Critically reflective practice. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197-205. <https://doi.org/10.1002/chp.1340180402>
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.
- Campbell, E. (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 601-618). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Egido, I. y López-Martín, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J. y Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Gutiérrez, C. L. y González-Garzón, M. L. (2015). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Revista PULSO*, 35, 131-154.
- Junaid, M., Mahamud, A., Maruf, G. A. A. H. y Joseph, B. T. (2024). Empowering future educators: Navigating challenges in the teaching practicum for prospective teachers and supervisors. *Al-Qanṭara*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14207700>

- Lestari, H., Hartono, M., Mujiyanto, W. y Sakhiyya, M. (2024). Examining pre-service teachers' professional identity ahead of teaching practicum: A mixed-methods study. *Issues in Educational Research*, 34, 1388–1406. <https://www.iier.org.au/iier34/lestari.pdf>
- Lindqvist, H., Thornberg, R. y Colnerud, G. (2020). Ethical dilemmas at work placements in teacher education. *Teaching Education*, 32(4), 403–419. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1779210>
- Lluch, L., Masdeu, E., y Selva, C. (2025). Repensar el Prácticum en la era de la IA: Usos, potencialidades y riesgos hacia una integración crítica. *Revista Prácticum*, 10 (1), 99-111. <https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.21947>
- Melgarejo, J., Pantoja, A. y Latorre, P.A. (2014). Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de Encuentro*, 16, 53-70.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Monereo, C. y Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 157–171. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Pandey, P. y Mohanty, P. (2025). Role of Reflective Practice in Teacher Identity Formation: A Qualitative Perspective. *International Journal of research and scientific innovation*, 12(5), <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.12050001>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol C. y Meneses J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*. 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3rd ed., pp. 732–755). Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Selva, C. y Pina, R. (2025). *La ética en la práctica psicológica: dilemas y retos*. Editorial UOC.
- Selva, C., Vall-Ilovera, M., Terrado, C. y Bové, A. (2022). Perspectiva del estudiantado ante un nuevo escenario educativo para el Prácticum mediante e-actividades. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 17-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16886>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Smith, K. y Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- 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. En XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 1583 –1597). Andavira.
- Tejada, J., Carvalho, M.I. y Ruiz, C. (2017a). El prácticum en el proceso de adquisición de competencias y la construcción de la identidad profesional en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de investigación en educación*, 9(17), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tejada, J., Carvalho, M. L. y Ruiz, C. (2017b). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 161–181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Tzifopoulos, M. (2021). Influence of the practicum experience on pre-service teachers' beliefs about effective teacher. *Quest Journal of Research in Humanities and Social Science*, 9(1), 21–29. <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol9-issue1/Ser-4/C0901042129.pdf>
- UNESCO (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Wang, X., Liu, D. H. y Liu, J. Y. (2022). Formality or reality: Student teachers' experiences of ethical dilemmas and emotions during the practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 870069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870069>
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: Estado de la cuestión. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2016). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. y Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Parejo, J.L. y Cortón-Heras, M-O. (2025). Aprender desde el Sur Global: narrativas del prácticum en Ghana como experiencia transformadora en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 15-27.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117991>

## Aprender desde el Sur Global: narrativas del prácticum en Ghana como experiencia transformadora en la formación inicial del profesorado

### Learning from the Global South: practicum narratives in ghana as a transformative experience in initial teacher education

José-Luis Parejo

Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

María-O Cortón-Heras

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-8909-8088>

#### Resumen

Las prácticas internacionales en contextos del Sur Global, marcados por la escasez de recursos, las elevadas ratios escolares y profundas desigualdades sociales, brindan a los futuros y futuras docentes una experiencia formativa única que trasciende lo académico y favorece aprendizajes transformadores. Este estudio tiene como propósito comprender cómo estudiantes españoles de Educación vivieron su Prácticum en Ghana, explorando sus motivaciones, procesos de adaptación, valores, aprendizajes académicos y la transferibilidad a su desarrollo profesional. Desde un enfoque cualitativo, se organizaron cinco grupos de discusión con 27 participantes. Del análisis temático de los datos emergieron dos grandes categorías. En el plano personal y social, los y las estudiantes destacaron el impacto de la experiencia en el desarrollo de la empatía, la resiliencia, la cooperación, la inclusión y una conciencia crítica en torno a la equidad y la justicia social. En el plano académico y profesional, subrayaron la necesidad de adaptar metodologías, replantear sistemas de evaluación, colaborar con docentes locales y familias, y articular creativamente la teoría universitaria con la práctica en un contexto cultural diverso. En conclusión, el Prácticum en Ghana se configura como una experiencia decisiva que impulsa la construcción de una identidad docente crítica, resiliente y comprometida con las desigualdades Norte-Sur.

**Palabras clave:** *Prácticas, formación docente, grupos focales, desarrollo de la personalidad, desarrollo profesional.*

---

Contacto: José-Luis Parejo. Facultad de Educación de Segovia, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. Plaza de la Universidad, 1 - 40005, Segovia (España). [joseluis.parejo@uva.es](mailto:joseluis.parejo@uva.es)

Proyectos nacionales de I+D+i "Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva" (código: PID2022-138882OB-I00) y REUNID: Red universitaria de investigación e innovación educativa. Ciencia abierta para la ciudadanía" (código: RED2022-134187-T).

## Abstract

International placements in Global South contexts, marked by scarce resources, high pupil–teacher ratios and profound social inequalities, provide prospective teachers with a formative experience that transcends the strictly academic and fosters transformative learning. The purpose of this study is to examine how Spanish Education students experienced their practicum in Ghana, exploring their motivations, processes of adaptation, values, academic learning and the transferability of these experiences to their professional development. Employing a qualitative approach, five focus groups were conducted with 27 participants. From the thematic analysis of the data, two main categories emerged. On a personal and social level, students highlighted the impact of the experience on the development of empathy, resilience, cooperation, inclusion and a critical awareness of equity and social justice. On an academic and professional level, they emphasised the need to adapt methodologies, rethink assessment systems, collaborate with local teachers and families, and creatively connect university-based theory with practice in a culturally diverse context. In conclusion, the practicum in Ghana emerges as a decisive experience that fosters the construction of a critical, resilient and socially committed teacher identity, particularly attuned to North–South inequalities.

**Keywords:** *Practicums, Teacher Education, Focus Groups, Personality Development, Professional Development.*

## Introducción

El Prácticum constituye un componente esencial en la formación inicial del profesorado, al actuar como puente entre teoría y práctica. En este proceso, la colaboración, el diálogo y la reflexión resultan fundamentales para el desarrollo profesional y la construcción de la identidad docente en contextos marcados por la incertidumbre (Carrasco-Aguilar et al., 2025; Weston et al., 2025). Las actividades prácticas, la programación de la enseñanza y las reflexiones didácticas son cruciales para la adquisición de competencias (González Fernández et al., 2017). Por ello el Prácticum debe incorporar espacios de reflexión y promover la colaboración entre los y las estudiantes y sus tutores y tutoras, elemento clave en su formación (Saiz-Linares y Susinos Rada, 2017). No obstante, estos procesos suelen generar altos niveles de estrés y ansiedad vinculados a la evaluación y a la gestión del aula (Paker, 2011). A su vez, el contacto con diferentes contextos escolares favorece el desarrollo de competencias para abordar la diversidad social y educativa, especialmente en entornos de pobreza, donde resulta imprescindible construir vínculos que reduzcan desigualdades (Graham et al., 2019). Esto evidencia la necesidad de estrechar la colaboración universidad-escuela e impulsar la innovación pedagógica (Hojeij et al., 2021).

Las prácticas en contextos internacionales de cooperación al desarrollo representan, además, una oportunidad formativa de gran valor, tanto en lo personal como en lo profesional para los futuros/as docentes. La exposición directa a realidades diversas genera aprendizajes significativos y profundos. En el plano personal, suelen experimentar un incremento notable en su confianza y flexibilidad, cualidades esenciales para desenvolverse en entornos desconocidos y con recursos precarios (Knutson Miller y González, 2016). La convivencia en contextos multiculturales también potencia competencias vinculadas a la ciudadanía global, como la empatía, la adaptabilidad, la tolerancia y la comunicación intercultural (Duque Cardona et al., 2023; Sahin, 2008). Del mismo modo, los retos derivados de la adaptación a nuevas culturas y sistemas de trabajo actúan como catalizadores de un crecimiento personal profundo, al invitar a cuestionar supuestos previos y a gestionar la incertidumbre con la resiliencia (Giraldez-Hayes y Prince, 2017), como reflejan experiencias desarrolladas en Asia y África (Nyiringango et al., 2024).

En el plano profesional, estas prácticas internacionales refuerzan habilidades específicas del ejercicio docente. Por ejemplo, los y las futuros docentes de educación física que realizaron prácticas en Belice mejoraron sus estrategias de enseñanza y sus competencias de colaboración con sus docentes nativos (Robinson et al., 2017). El contacto con metodologías y realidades diferentes enriquece la práctica profesional, promoviendo estrategias innovadoras de enseñanza

e intervención (Borbon et al., 2025). A su vez, estas estancias facilitan la construcción de redes de colaboración internacional, un recurso fundamental para el desarrollo académico y profesional continuo (Laster y Christenson, 2018) y fortalecen la autonomía en la toma de decisiones y la madurez profesional (Sligo y Maydell, 2020).

Estas prácticas también conllevan desafíos culturales y logísticos que, aunque complejos, se convierten en valiosas oportunidades de aprendizaje. Según Nyiringango et al. (2024), contribuyen a cerrar la brecha entre teoría y práctica y favorecen la formación de una ciudadanía global (Parejo et al., 2022). Universidades como la Estatal de Iowa impulsan estas experiencias para fomentar la conciencia intercultural en sus estudiantes (Sahin, 2008). Además, la confrontación con las desigualdades Norte-Sur promueve sensibilidad crítica hacia la justicia social y cuestiona ideologías culturales previas (Madrid et al., 2016; Quijano, 2000; Robinson et al., 2017). Como resultado, el estudiantado fortalece su autoconocimiento y sensibilidad cultural y lingüística (Thinh, 2025).

En contextos como el de Ghana, las prácticas presentan retos singulares derivados de la falta de infraestructuras y recursos en las escuelas rurales, lo que obliga al profesorado a improvisar y adaptar de forma creativa los materiales didácticos (Boakye y Ampiah, 2017; Parejo, 2021a). A ello se suma que el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos tiene dificultades en el uso del inglés, lo que requiere pedagogías multimodales y translingüísticas que valoren las lenguas maternas y otros recursos semióticos para favorecer la participación y el aprendizaje (Adu-Gyamfi, 2014). Este contexto adverso, atravesado también por desigualdades de género y ubicación geográfica, permite a los y las futuros/as docentes comprender la relevancia de la justicia social en la educación. En consecuencia, la experiencia práctica no solo reduce la distancia entre teoría y práctica, sino que también impulsa la formación de profesionales capaces de convertirse en “agentes de cambio” con un propósito moral y una visión educativa basada en el cuidado y la solidaridad (Takyi et al., 2019). Asimismo, la supervisión recibida durante las prácticas en un entorno tan distinto favorece la consolidación de una identidad docente resiliente, crítica y adaptativa (Opoku et al., 2024).

En coherencia con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), las prácticas internacionales en contextos del Sur Global contribuyen al desarrollo de competencias docentes vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente los relacionados con la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y la construcción de alianzas para el logro de los objetivos (ODS 17). Este marco internacional potencia la formación de futuros maestros y maestras capaces de promover una ciudadanía global crítica, inclusiva y comprometida con la justicia social desde una perspectiva intercultural y de equidad.

El objeto de esta investigación es comprender cómo futuros y futuras docentes españoles experimentaron el Prácticum en Ghana, explorando sus vivencias, aprendizajes y desafíos en los planos personal, social, académico y profesional.

### ***Preguntas de investigación***

- ☐ ¿Cuáles fueron las motivaciones y expectativas de los y las estudiantes al participar en el Prácticum en Ghana, y qué retos encontraron en su adaptación al contexto, así como las estrategias empleadas para afrontarlos?
- ☐ ¿Cómo contribuyó la experiencia en Ghana al desarrollo de valores, y de qué manera transformó sus visiones sobre justicia social, diversidad y equidad?
- ☐ ¿Qué metodologías y estrategias docentes resultaron más significativas en el contexto ghanés y cómo se integraron con las estrategias de evaluación del aprendizaje?
- ☐ ¿Cómo se articularon la colaboración con docentes locales, familias y comunidad, junto con la vinculación entre la formación teórica-práctica docente en Ghana, y qué aprendizajes pueden ser transferibles al futuro profesional?

## **Método**

### **Contexto**

Desde hace más de diez años, la Universidad de Valladolid, a través de la Facultad de Educación de Segovia, impulsa un Prácticum en Ghana a través de un convenio de colaboración con la ONGd ADEPU. Nacido como un proyecto de aprendizaje-servicio para estudiantes de Educación en su inicio, ha ido ampliándose a otras facultades y titulaciones como Comunicación, Educación Social, Medicina y Enfermería, lo que refleja su carácter interdisciplinar (Parejo et al., 2017). A lo largo de este tiempo, cerca de un centenar de estudiantes han viajado a Ghana para realizar prácticas de alrededor de cuatro meses (Prácticum I: de octubre a enero; Prácticum II: de febrero a mayo), viviendo una experiencia única en contacto directo con comunidades locales del país en un entorno rural. Las estancias se llevan a cabo en dos escuelas públicas ubicadas en contextos muy diferentes: Larabanga, en el norte del país, dentro de la región del Parque Nacional de Mole, y Atsiame, en el sur, en la región de Volta. En ambos lugares, los recursos escolares son muy limitados: aulas con ratios elevadas, mobiliario precario, escasez de material curricular y una considerable diversidad en la preparación del profesorado.

El acceso al proyecto del Prácticum en Ghana está cuidadosamente planificado a través de un proceso de selección particularmente exigente. Los y las estudiantes deben participar en una formación previa en cooperación educativa, además de otras de carácter específico; acreditar un alto dominio del inglés, indispensable para comunicarse con el profesorado y las comunidades locales; mostrar motivación y contar con experiencia previa en voluntariado; además de superar una entrevista personal. Finalmente, se les requiere asumir un código de responsabilidad ética. Una vez en el terreno, conviven de manera comunitaria en una casa humilde de voluntarios/as, bajo coordinación y supervisión directas de personal de la ONGd.

### **Diseño de la investigación, instrumento y participantes**

En este estudio se ha optado por un diseño de investigación cualitativa con el fin de comprender la complejidad de las experiencias vividas desde la perspectiva de los y las estudiantes participantes, lo que resulta especialmente relevante en este ámbito dada su especial naturaleza dinámica y contextual. Para ello, se empleó la técnica de los grupos de discusión, que permitió organizar conversaciones colectivas en profundidad en torno a un tema específico, permitiendo que emergieran acuerdos, discrepancias y significados compartidos en torno al Prácticum de Ghana. La selección de miembros para la participación en los grupos de discusión se orientó a garantizar el criterio de heterogeneidad de estudiantes que hubieran formado parte de la experiencia. Para ello, se consideraron variables como la edad, el género, el curso académico, el cuatrimestre o Prácticum (I o II), la titulación cursada, el campus de procedencia y la localidad en la que se realizó el Prácticum. En total, participaron 27 estudiantes de los grados en Educación de una Universidad española, de los cuales 20 eran mujeres y 7 hombres; 18 cursaban Educación Infantil y 9 Educación Primaria. El periodo de referencia abarcó desde el curso 2013/14 hasta el 2022/23<sup>1</sup>. La mayoría de los y las estudiantes procedía de un mismo campus y las edades oscilaron entre los 21 y los 38 años.

### **Recolección y análisis de datos**

Se organizaron cinco grupos de discusión virtuales. A través de preguntas abiertas, se analizaron los aprendizajes personales, sociales, académicos y profesionales del Prácticum en Ghana. El equipo investigador moderó los encuentros, fomentando el diálogo y una participación equilibrada. Además, trató de descentrar la metodología de la hegemonía eurocéntrica para situarla en un marco crítico, plural y emancipador, siguiendo el enfoque epistémico de Quijano (2000). Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado. El análisis inductivo incluyó codificación abierta y axial en sucesivas rondas iterativas, hasta construir una biblioteca de códigos y alcanzar la saturación. La

---

<sup>1</sup> Durante los cursos 2014/15 y 2015/16 y 2019/20 y 2020/21 el proyecto se interrumpió a causa de la pandemia del ébola y COVID-19.



triangulación permitió contrastar categorías y garantizó consistencia, matices y confidencialidad, registrándose los datos en una matriz estructurada. A continuación, se presenta un ejemplo de la codificación aplicada a los resultados. La primera columna identifica el grupo de discusión (I, II, ..., V); la segunda corresponde al curso académico; la tercera al curso (3º Prácticum I, 4º o 5º Prácticum II); la cuarta al grado cursado; y la última al número asignado a cada participante (del 1 al 27).

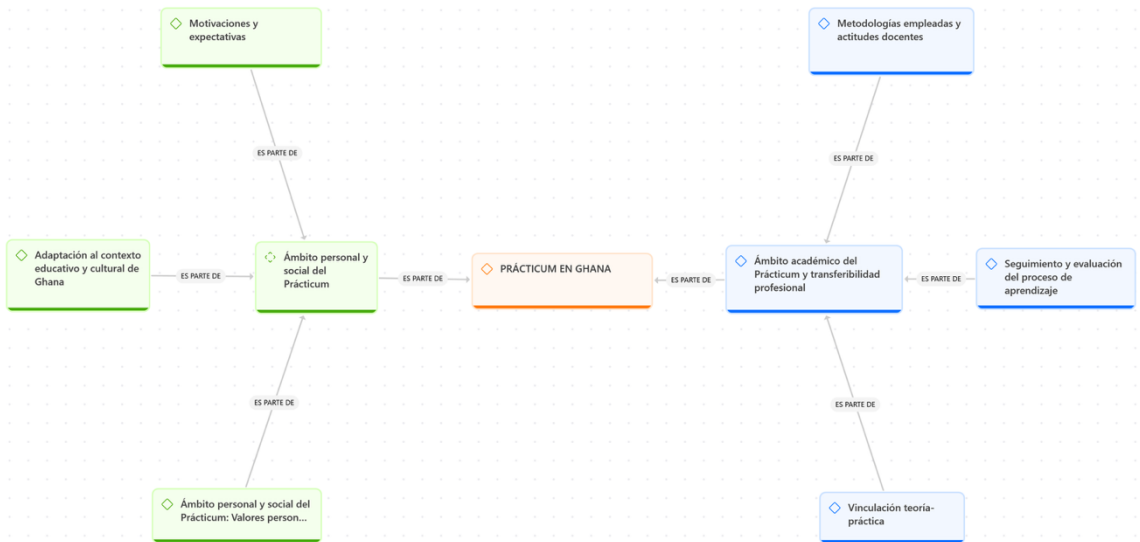
**Tabla 1**  
*Codificación de fuentes*

Grupo Discusión	Año académico	Curso	Grado	Nº participante	Código final
I	2013/14	4º	INFANTIL	1	(I, 13/14,4º,INF.,1)

### Resultados

Del análisis de los grupos de discusión surgieron dos grandes categorías en torno al Prácticum en Ghana. La primera corresponde al ámbito personal y social. La segunda al ámbito académico y la transferibilidad profesional. Ambas categorías, junto con sus subcategorías, estructuran el análisis de resultados presentado en la Figura 1.

**Figura 1**  
*Árbol de categorías y subcategorías*



### Ámbito personal y social

#### *Motivaciones y expectativas*

Las motivaciones de los futuros y futuras docentes para realizar el Prácticum de Ghana se centran, primeramente, al crecimiento profesional: “buscaba aprender y mejorar como maestra en un contexto diferente” (I,16/17,3º,PRI.,2). También destacan la singularidad de la experiencia: “hay cosas que es mejor que lo vivas tú, en vez de que te lo cuente alguien; era una oportunidad tan, tan diferente...” (II,22/23,5º,INF.,10). Igualmente, aparece el deseo de vivir una experiencia transformadora: “sabía que el Prácticum en Ghana no solo me brindaría una oportunidad formativa, sino que cambiaría mi manera de ver la educación y el impacto que un maestro puede tener en la vida de sus alumnos” (III,22/23,5º,INF.,16). Otro factor determinante es la influencia de la

Universidad, como expresa una participante: “me atrajo la forma en que está planteado el programa, priorizando el aprendizaje-servicio en lugar de caer en un enfoque de ‘turismo de voluntariado’” (IV,22/23,4º,PRI.,22). Finalmente, se valora la posibilidad de crecer tanto profesional como personalmente, contribuyendo a la mejora educativa en contextos vulnerables mediante la cooperación.

Más allá de la enseñanza en sí, me motivó la oportunidad de sumergirme en una cultura diferente, aprender de sus métodos educativos y contribuir, aunque fuera en pequeña medida, al desarrollo de una comunidad. Sabía que la experiencia me desafiaría, no solo por las diferencias en recursos y enfoques pedagógicos, sino también por la necesidad de adaptarme a un entorno completamente nuevo. Sin embargo, ese desafío era precisamente lo que buscaba: salir de mi zona de confort. Más que una oportunidad para enseñar fue una experiencia para aprender. (III,22/23,5º,INF.,16)

#### *Adaptación al contexto educativo y cultural de Ghana*

La adaptación de las y los futuros docentes al contexto educativo y cultural de Ghana se describió como un proceso complejo, caracterizado simultáneamente por retos y aprendizajes realmente significativos. Al llegar, los y las estudiantes identificaron diferencias notables respecto al sistema educativo español: “tardamos varios días en entender la organización de allí [...]. La primera semana supuso mucho trabajo, acomodación, apertura de mente...” (V,13/14,4º,INF.,24). Entre las principales dificultades señalaron la escasez de recursos materiales (V,12/13,3º,INF.,23), que les obligaba a optimizar “lo disponible” (IV,22/23,4º,PRI.,22), la prevalencia de metodologías tradicionales, “basadas en la repetición” (III,22/23,5º,INF.,16), y el castigo físico a través del uso de la vara: “la primera vez que lo vi fue muy fuerte, necesité llorar, me alejé e hice como que tenía que ir al baño...” (I,18/19,3º,PRI.,3). A estas situaciones se añadieron otras limitaciones: “reconozco que el tema del idioma fue una de las principales barreras con las que nos tuvimos que enfrentar” — aunque la lengua oficial de Ghana es el inglés, el alumnado se escolariza con el dominio de la lengua materna local, por ejemplo, en el norte el *kamara* y en el sur el *ewé*— (II,22/23,5º,INF.,10), la gestión de aulas con una ratio elevada: “en mi clase eran más de 50 niños” (I,23/24,5º,INF.,5), además de diferencias de niveles y problemas de atención y comportamiento (I,13/14,4º,INF.,1).

Más allá de los aspectos pedagógicos, la experiencia implicó una adaptación física y emocional a las condiciones de vida ghanesas. El calor y la humedad sofocantes, la alimentación diferente, las carencias sanitarias y la exposición a enfermedades tropicales, junto con la lejanía familiar, generaron incertidumbre, cansancio y tristeza entre los y las estudiantes (I,16/17,3º,PRI.,2). Para afrontarlos, recurrieron a distintas estrategias. El análisis del contexto y la reflexión compartida en los seminarios con la coordinación y con compañeros y compañeras resultaron esenciales: “a través de la observación, antes de pasar a la acción y ponerte a dar clase el primer día, primero tienes que entender cómo funcionan las cosas” (I,18/19,3º,PRI.,3). La flexibilidad para improvisar (III,13/14,4º,INF.,11) y la creatividad para aprovechar los materiales disponibles en el entorno natural (V,13/14,4º,INF.,24) también fueron recursos clave, a lo que se sumó la actitud acogedora de la comunidad (V,22/23,5º,INF.,27).x

#### *Valores personales, sociales y cívicos*

El Prácticum en Ghana se reveló como una “experiencia de vida”. La empatía se manifestó en una mayor comprensión cultural y en un compromiso social más sólido: “La convivencia con la gente nos ayudó a ponernos en su lugar, comprender las dificultades a las que se enfrentaban día a día y valorar la riqueza de sus tradiciones” (I,16/17,3º,PRI.,2). La resiliencia emergió como un pilar fundamental en su experiencia formativa: “aprendí a ver los desafíos como oportunidades de aprendizaje en lugar de fracasos” (IV,22/23,4º,PRI.,22). Asimismo, se desarrolló la capacidad de ajustarse a contextos cambiantes y diversos: “uno de los mayores cambios que noté en mi manera de pensar fue la importancia que ahora le doy a la adaptabilidad” (III,22/23,5º,INF.,16). El respeto se añadió como aprendizaje en la convivencia intercultural: “hay que ser comprensivos, no juzgar

e intentar entender bien las causas de las situaciones al acercarse a una cultura ajena" (I,18/19,3°,PRI.,3). Los y las estudiantes describen como vital y enriquecedora esta experiencia: "tuvo un impacto profundo en mi forma de ver el mundo, en mi sistema de valores y en mis prioridades" (III,22/23,5°,INF.,16). En este sentido, la estancia promovió una mirada más serena hacia la sencillez y las relaciones humanas, relativizando la centralidad de los bienes materiales tanto en la educación como en la vida cotidiana: "mi sistema de valores ha cambiado, desprendiéndose de lo superficial y basándose en el agradecimiento. Esta experiencia me ha llevado a cuestionar el verdadero sentido de la vida" (IV,22/23,4°,PRI.,22).

El Prácticum en Ghana representó un punto de inflexión en el plano social y cívico: "para mí África ha marcado un antes y un después" (IV,14/15,4°,INF.,18). Más allá de su dimensión profesional, el Prácticum se reveló como una vivencia profundamente transformadora que incidió de manera decisiva en su formación integral del estudiantado participante: "en Ghana aprendí a escuchar, adaptarte, flexibilizar y a convivir en la igualdad y equidad" (I,16/17,3°,PRI.,2). De este modo, experimentaron de forma directa las desigualdades entre el Norte y el Sur global, lo que generó una conciencia más crítica y comprometida sobre estas realidades: "antes de viajar, tenía una percepción más teórica y alejada sobre las desigualdades globales [...], pero vivirlo de primera mano cambió por completo mi manera de entenderlo" (III,22/23,5°,INF.,16).

Asimismo, la estancia fomentó valores como la solidaridad: "la sencillez con que vivían todas las personas y la forma en que se apoyaban unos a otros es algo que llevaré conmigo" (III,22/23,5°,INF.,16); la cooperación: "un valor que se hace especialmente patente en un contexto como el de Ghana" (III,13/14,4°,INF.,11); y la inclusión: "mi experiencia me ha convertido en una persona más tolerante e inclusiva, haciéndome más consciente de la diversidad presente en las aulas y de la importancia de abordarla con sensibilidad y respeto" (I,16/17,3°,PRI.,2). Otro aspecto destacado fue la sostenibilidad: "a mis alumnos actuales les pongo muchos ejemplos de cuando estuve en Ghana y viví la problemática del plástico y la existencia del vertedero tecnológico más grande del mundo, que visité en la capital, Accra" (V,22/23,5°,INF.,27).

### **Ámbito académico del Prácticum y transferibilidad al desarrollo profesional docente**

#### *Metodologías empleadas y actitudes docentes*

Las metodologías educativas empleadas durante el Prácticum en Ghana exigieron una notable capacidad de adaptación y un verdadero "desaprendizaje", como lo expresó una de las estudiantes (V,22/23,5°,INF.,27). En este contexto, el aprendizaje experiencial y lúdico se consolidó como un enfoque de enseñanza de aplicación universal, subrayando la importancia de la relación humana: "canciones y actividades vivenciales para hacer las clases más dinámicas y participativas" (III,22/23,5°,INF.,16). De este modo, "el juego se convirtió en una estrategia clave para captar su atención y motivar al alumnado a asistir al aula" (IV,22/23,4°,PRI.,22) favoreciendo la creación de un clima propicio para el aprendizaje significativo (V,13/14,4°,INF.,24). Asimismo, se procuró superar las barreras idiomáticas "mediante la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en el movimiento, la música y la improvisación, aprovechando su gran capacidad de expresión a través del cuerpo" (IV,22/23,4°,PRI.,22), así como la escasez de recursos materiales, recurriendo al "uso de elementos reciclados como piedras y palos" (IV,19/20,5°,INF.,20). Todo ello permitió aplicar en la práctica los conocimientos sobre aprendizaje globalizado de los que tanto habían hablado en la Universidad, en donde todos los saberes estuviesen siempre conectados para que tuviesen un mayor sentido y coherencia (V,22/23,5°,INF.,27). Finalmente, el aprendizaje cooperativo resultó esencial: "sobre todo lo que mejor funcionó fue el aprendizaje entre iguales" (IV,16/17,3°,PRI.,19).

#### *Seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje*

El seguimiento y la evaluación del aprendizaje durante el Prácticum en Ghana se vieron condicionados por las características y tradiciones del entorno escolar. La principal preocupación de los y las estudiantes consistía en promover el aprendizaje más que en aplicar sistemas de evaluación formal (I,13/14,4°,INF.,1). Las pruebas establecidas por el Estado ghanés resultaban desconectadas de la realidad escolar y del nivel del alumnado (V,22/23,5°,INF.,27). "El sistema de evaluación era sistemático y final, no había espacio para la evaluación formativa"

(I,16/17,3°,PRI.,2). Para responder a esta situación, se complementaron los métodos tradicionales tipo test con enfoques más cualitativos, basados en la observación directa, el análisis de trabajos prácticos con retroalimentación, las asambleas, la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente (III,22/23,5°,INF.,16). “Después de cada jornada nos reuníamos para reflexionar sobre lo ocurrido, entre las cuatro estudiantes buscábamos nuevas estrategias para captar la atención del alumnado, seleccionábamos contenidos adaptados a su edad y registrábamos todo en un cuaderno de seguimiento” (V,13/14,4°,INF.,24).

#### *Colaboración con la comunidad educativa, familias y local*

La colaboración con los y las docentes locales fue generalmente positiva, caracterizada por la apertura al diálogo y la observación mutua. Constituyó una oportunidad de aprendizaje e intercambio de saberes y experiencias para ambas partes: “aprender de todo y de todos” (I,16/17,3°,PRI.,2). No obstante, también se dieron ejemplos de docentes locales con menor implicación dada la precariedad laboral existente en la profesión y a las limitaciones en su formación inicial (II,17/18,4°,PRI.,8). La colaboración compañeras y compañeros de prácticas fue clave para la adaptación al contexto ghanés. El trabajo en equipo brindó apoyo emocional y pedagógico para afrontar las dificultades de un entorno exigente como las aulas de Ghana (I,18/19,3°,PRI.,3). La relación con las familias en muchos casos se vio limitada por la barrera lingüística, la escasa implicación, aunque siempre predominó la cordialidad y hospitalidad en espacios no formales (I,16/17,3°,PRI.,2).

#### *Vinculación teoría-práctica*

El Prácticum en Ghana puso de relieve la tensión existente entre la teoría aprendida en la Universidad y la realidad escolar. Aunque los y las estudiantes reconocieron que la formación académica les había proporcionado herramientas básicas, la práctica les llevó a reinterpretarlas y ajustarlas constantemente a contexto educativo, cultural y social profundamente distinto. (III,13/14,4°,INF.,11). Como señalaba un estudiante, “la Universidad fue la base para poder ‘surfear’ en todas las situaciones que nos íbamos encontrando” (V,13/14,4°,INF.,24). Aunque algunos estudiantes reconocieron dificultades para vincular directamente la teoría con la práctica, muchos consiguieron trasladar principios generales —como el aprendizaje globalizado, el trabajo cooperativo o la importancia de la motivación—, desde una adaptación creativa, sensible y crítica al contexto (I,18/19,3°,PRI.,3). Antes de viajar, solían concebir la educación como una estructura más rígida y predecible. “He aprendido a adaptarme con rapidez, a aprovechar al máximo lo que tenía a mi alcance y a encontrar nuevas formas de explicar conceptos sin depender exclusivamente de libros o tecnología” (III,22/23,5°,INF.,16).

#### **Discusión y conclusiones**

Los resultados de este estudio sobre el Prácticum en Ghana evidencian desafíos que generan aprendizajes significativos en los futuros y futuras maestras en los ámbitos personal, social y académico, con clara transferibilidad a su desarrollo e identidad profesional.

En cuanto a las motivaciones y expectativas, los y las estudiantes destacaron el deseo de vivir una experiencia transformadora que contribuyera a su crecimiento personal y profesional, así como a impulsar el desarrollo educativo en un contexto marcado por las desigualdades Norte-Sur.. Su preferencia por el aprendizaje-servicio frente al “turismo de voluntariado” se vincula con la creciente demanda de una formación docente fundamentada en la justicia social. En este sentido, Porto (2025) subraya principios como la sensibilidad al contexto, la flexibilidad, la autopercepción como agentes de cambio y una visión educativa basada en el cuidado y la solidaridad. Estudios previos demuestran que los programas de prácticas internacionales inciden positivamente en la vida personal y profesional del profesorado (Smolcic y Katunich, 2017), al facilitar procesos de aprendizaje transformador mediante la inmersión prolongada en culturas desconocidas (Steele y Leming, 2022). Este enfoque implica asumir la “incomodidad” como motor de crecimiento y redefinición de la identidad docente (Brøske, 2020).

La adaptación al contexto educativo ghanés se reveló como un proceso complejo, condicionado por la escasez de recursos, las aulas masificadas, las metodologías tradicionales centradas en la memorización y el castigo físico, además de las barreras lingüísticas. Estas limitaciones, frecuentes en las escuelas rurales africanas, han sido también documentadas en Zambia (Yuan y Carroll, 2025) y Sudáfrica (Mukeredzi, 2014). En Ghana, la improvisación de materiales constituye una práctica extendida entre el profesorado (Boakye y Ampiah, 2017). Para afrontar estas dificultades, los y las participantes recurrieron a la observación y la reflexión para otorgar coherencia a la experiencia (Jenssen y Haara, 2024; Mukeredzi, 2014), estrategias que favorecieron la adaptación a las condiciones reales y el desarrollo de sensibilidad hacia el contexto, en consonancia con los principios de la educación lingüística para la justicia social (Porto, 2025). Asimismo, salir de la zona de confort se configuró como un rasgo inherente a los proyectos interculturales, donde la ansiedad y la confusión se transformaron en oportunidades de renegociar la práctica docente (Kallio y Westerlund, 2020; Paker, 2011). Finalmente, las dificultades idiomáticas no solo limitaron la interacción, sino que también reforzaron la necesidad de valorar las lenguas maternas y su identidad ghanesa desde un enfoque decolonial (Adu-Gyamfi, 2014; Quijano, 2000; Parejo et al., 2021a, 2021b).

En el plano de los valores, el Prácticum catalizó el desarrollo de habilidades para la vida como futuros maestros y maestras, tales como empatía, resiliencia, adaptabilidad, cooperación e integridad (Giraldez-Hayes y Prince, 2017; Sahin, 2008). Estas habilidades potenciaron la competencia intercultural, en línea con investigaciones en Tailandia (Thin, 2025) y contextos multilingües (Martin-Beltrán et al., 2023). La resiliencia, en particular, se vinculó a la preparación para enseñar en entornos segregados y de alta vulnerabilidad (Bröske, 2020; Opoku et al., 2024). El encuentro con el “otro” impulsó cuestionamientos sobre la identidad docente, como en experiencias en Namibia (Klein y Wikan, 2019). El Prácticum en Ghana favoreció igualmente el desarrollo de valores cívicos y sociales, reforzando la conciencia sobre diversidad, equidad y sostenibilidad en contextos con recursos limitados (Parejo et al., 2021a). La experiencia evidenció la necesidad de adaptar —e incluso “desaprender”— conocimientos universitarios para responder a un contexto rural caracterizado por altas ratios y tradición pedagógica distinta. Estrategias como el aprendizaje experimental, el uso de recursos del entorno y la incorporación del juego y la música aumentaron la motivación y la participación del alumnado, en línea con Cekaite y Simonsson (2023). Así, el Prácticum se configuró como un “laboratorio de aprendizaje” donde la creatividad y la crítica emergieron ante la escasez de recursos, en sintonía con Boakye y Ampiah (2017).

Asimismo, las condiciones educativas del contexto ghanés supusieron un desafío constante que exigió adaptar la evaluación, combinando pruebas estatales (Baidoo-Anu y DeLuca, 2023) con estrategias formativas como diarios y observaciones (Asare y Afriyie, 2023). La reflexión grupal y el aprendizaje entre iguales resultaron decisivos para superar obstáculos, al proporcionar apoyo emocional y pedagógico (Jenssen y Haara, 2024; Treacy, 2020). La colaboración con la comunidad educativa, especialmente con docentes locales, fue valorada positivamente, aunque se reconocieron limitaciones estructurales derivadas de la escasa inversión estatal. En este sentido, la construcción de alianzas comunitarias recíprocas se perfila como clave para avanzar hacia la sostenibilidad social (Yuan y Carroll, 2025). Estas experiencias formativas, enmarcadas en la cooperación universitaria con el Sur Global, ponen de relieve el potencial del Prácticum para integrar la educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial del profesorado. Los aprendizajes adquiridos en Ghana fortalecen la práctica docente en contextos locales al incorporar perspectivas interculturales, ecológicas y de justicia global en las aulas futuras de los y las futuras docentes. Del mismo modo, el Prácticum evidencia su capacidad para promover competencias docentes alineadas con los ODS (Naciones Unidas, 2015), impulsando una educación comprometida con la equidad, la sostenibilidad y la ciudadanía global. Este enfoque favorece la transferencia de dichas competencias hacia otros entornos educativos, donde los y las futuras docentes pueden aplicar enfoques inclusivos y éticos inspirados en su experiencia internacional.

En definitiva, el Prácticum en Ghana se erige como un viaje formativo donde aprendizaje y vida se entrelazan, y donde la carencia se transforma en creatividad y la incertidumbre en posibilidad. En ese territorio compartido, los y las futuras maestras descubren el valor de la empatía y la resiliencia, tejiendo una identidad docente que trasciende fronteras y resignifica el sentido de educar. En ese

cruce de culturas y desafíos, la educación se revela como un acto de justicia, de cuidado y de esperanza compartida nacida desde el Sur Global.

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

Este estudio se ha desarrollado conforme a los principios éticos de respeto y confidencialidad, en cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos personales y de los estándares internacionales establecidos en la Declaración de Helsinki. Se garantizó en todo momento el anonimato de los y las participantes, quienes fueron informados/as de los objetivos de la investigación y otorgaron su consentimiento informado para el uso de sus aportaciones con fines exclusivamente académicos. Asimismo, los autores declaran no haber empleado herramientas de Inteligencia Artificial en la redacción ni en la elaboración de este manuscrito.

### **Agradecimientos y financiación**

Los autores de este artículo desean expresar su profundo agradecimiento al alumnado participante en los grupos de discusión del proyecto de Prácticum en Ghana, cuya implicación, tiempo y reflexiones resultaron fundamentales para el desarrollo de este estudio. Queremos extender también nuestro reconocimiento a las comunidades locales de Atsiame y Larabanga, así como a sus escuelas públicas y equipos directivos, por su generosa acogida, su colaboración constante y su disposición para facilitar una formación práctica, crítica, reflexiva y transformadora al alumnado universitario a lo largo de más de una década. Asimismo, hacemos extensivo nuestro agradecimiento a la ONGd ADEPU por su apoyo continuado en la coordinación del proyecto sobre el terreno, a la Embajada de España en Ghana, por su impulso y colaboración en la organización de los seminarios hispano-ghaneses de intercambio de experiencias docentes, titulados *Understanding foreign systems from a global citizenship perspective*, así como a la Universidad de Ghana, con la que mantenemos una sólida trayectoria de cooperación académica —en docencia e investigación— a través del programa Erasmus+ KA107 y, en la actualidad, del Erasmus+ KA171.

Esta investigación ha sido posible gracias al respaldo del Proyecto de Innovación Docente “El Prácticum de Ghana como estrategia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado”, del VirtUva de la Universidad de Valladolid. Del mismo modo, se integra dentro los proyectos nacionales de I+D+i “Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva” (código: PID2022-138882OB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España) y “REUNID: Red universitaria de investigación e innovación educativa. Ciencia abierta para la ciudadanía” (código: RED2022-134187-T, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España), cuyo apoyo institucional agradecemos expresamente.

### **Contribuciones de los autores**

Los dos autores han colaborado de forma equitativa en cada uno de los apartados de esta investigación, así como en la redacción del artículo.

### **Referencias**

- Adu-Gyamfi K. (2014). Challenges faced by science teachers in the teaching of integrated science in Ghanaian junior high schools. *Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 59-80.
- Asare, E., & Afriyie, E. (2023). Barriers to basic school teachers' implementation of formative assessment in the cape coast metropolis of Ghana. *Open education studies*, 5(1). <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/edu-2022-0193/html>
- Baidoo-Anu, D., & DeLuca, C. (2023). Educational assessment in Ghana: The influence of historical colonization and political accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(3-4), 225-244. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2242004>
- Boakye, C., & Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: The experiences of newly qualified science teachers. *Sage Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017706710>

- Borbon, N. M. D., Alcoba, R. C., Palupit, A. D., Vizconde, A. M. L., & Samaniego, A. S. (2025). Exploring the Lived Experiences of Teachers with International Macro Exposure: Impacts on Professional Identity, Pedagogy, and Global Educational Perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(3), 480-499. <http://ijlter.org/index.php/ijlter>
- Brøske, B. A. (2020) Expanding Learning Frames in Music Teacher Education: Student Placement in a Palestinian Refugee Camp in Lebanon. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (eds.). *Education Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Vol. 26. (pp. 83- 101). Springer Open.
- Carrasco-Aguilar, C., Luzon Trujillo, A., Domino Segovia, J., & Martín Civantos, M. (2025). El Máster de Secundaria en la formación inicial docente: desafíos y proyecciones en Andalucía desde la perspectiva de sus coordinaciones. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 100(39.1), 353-372. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.101105>
- Cekaite, A., Simonsson, M. (2023). Guided Play Supporting Immigrant Children's Participation and Bilingual Development in Preschools. *IJEC* 55, 403-420. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00370-1>
- Duque Cardona, N., Restrepo Fernández, M. C., Fellipin dos Santos, G., Ulloa Guerra, S., & Bustamante Ortiz, L. F. (2023). Pasantías internacionales en Bibliotecología y Ciencias de la Información: una oportunidad para el diálogo de saberes. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 46(3), e351358. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n3e351358>
- Giraldez-Hayes, A. y Prince, E. S. (2017). *Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. SM.
- González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A. M., & Bodas González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, (31), 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- Graham, A., MacDougall, L., Robson, D., & Mtika, P. (2019). Exploring practicum: student teachers' social capital relations in schools with high numbers of pupils living in poverty. *Oxford Review of Education*, 45(1), 119-135. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1502079>
- Hojeij, Z., Atallah, F., Baroudi, S., & Tamim, R. (2021). Challenges for practice teaching in UAE schools: Supervisors' and pre-service teachers' perceptions. *Issues in Educational Research*, 31(2), 513-536. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.053135566464704>
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum-according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876-894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Kallio, A.A., & Westerlund, H. (2020). The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (editors). *Education Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Vol. 26. (pp. 47-63). Srpinge Open.
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Knutson Miller, K., & Gonzalez, A. M. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26(2), 241-259. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.133056491980403>
- Laster, B., & Christenson, L. A. (2018). Literacy Teacher Professional Development in Two Africas: Lessons Learned by US Professors Working in Collaboration with African Educators. *The International Journal of Diversity in Education*, 18(1). <http://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v18i01/1-11>
- Madrid, S., Baldwin, N., & Belbase, S. (2016). Feeling culture: The emotional experience of six early childhood educators while teaching in a cross-cultural context. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 336-351. <https://doi.org/10.1177/2043610616664622>

- Martin-Beltrán M., Durham, C., & Cataneo A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>
- Mukeredzi, T. G. (2014). Re-envisioning teaching practice: Student teacher learning in a cohort model of practicum in a rural South African context. *International Journal of Educational Development*, 39, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.08.010>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Nyiringango, G., Meharry, P., Musabwasoni, S. M., Nyirazigama, A., & Rajeswaran, L. (2024). International Internship Collaborations: Rwandan Nephrology Graduate Nurses Describe Their Experiences Abroad. *Rwanda Journal of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 217-228. <https://doi.org/10.4314/rjmhs.v7i2.10>
- Opoku, E., Sang, G., Dzirasah, C., & Adams, F. (2024). Understanding Pre-Service Teachers' Identity Formation During Practicum: A Survey Study in Ghana. *Africa Education Review*, 20(5), 26-42. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-educare-v20-n5-a2>
- Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 207-224.
- Parejo, J. L., Cortón de las Heras, M.-O., Giráldez Hayes, A., Fernández Rodríguez, E., & Gutiérrez Pequeño, J. M. (2017). *El programa de prácticas internacionales en Ghana: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado en la Universidad de Valladolid*. En R. Roig Vila (Coord.), *XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària - XARXES 2017: Llibre d'actes* (pp. 203-204). Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/66627>
- Parejo, J. L., Corton-Heras, M.-O., Nieto-Blanco, A., & Segovia-Barberan, C. (2021a). Plastics as an educational resource for sustainable development: a case study in ghana. *Sustainability*, 13(12), 6727. <https://doi.org/10.3390/su13126727>
- Parejo, J. L., Lomotey, B. A., Reynés-Ramon, M., & Cortón-Heras, M.-O. (2022). Professional development perspectives on Global Citizenship Education in Ghana. *Educational Research*, 64(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2135120>
- Parejo, J.-L., Magaña-Salamanca, E., & Cortón-Heras, M.-O. (2021b). La formación de la identidad ghanesa: un proyecto de educación cívica. En E. Eyeang (Ed.) & J. M. Hernández Díaz (Ed.), *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains* (pp. 641-658). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-588-7/5781/7047-1>
- Porto, M. (2025). Challenges and Possibilities of Social Justice Language Education in a Difficult Context in the Global South. *Education Sciences*, 15(4), 492. <https://doi.org/10.3390/educsci15040492>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Robinson, D. B., Barrett, J., & Robinson, I. (2017). Teaching outside of the box: a short-term international internship for pre-service and in-service physical education teachers. *Intercultural Education*, 28(3), 304-321. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333345>
- Sahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24(7).1777-1790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.006>
- Saiz Linares Á. y Susinos Rada T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sligo, F., & Maydell, E. (2020). International student interns: how valued by host enterprises? *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 270-288. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1760334>
- Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education* 62, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>



- Steele, A. R., & Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 47–66. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2030688>
- Takyi, S. A., Amponsah, O., Asibey, M. O., & Ayambire, R. A. (2019). An overview of Ghana's educational system and its implication for educational equity. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613565>
- Thinh, M.P. (2025). Adapting teaching practices and enhancing intercultural competence: student teachers' experiences in an international exchange program. *Journal for Multicultural Education*, 19(1), 43-57. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2024-0077>
- Treacy, D.S. (2020). Engaging Practitioners as Inquirers: Co-constructing Visions for Music Teacher Education in Nepal. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (eds.). *Education Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Vol. 26. (pp. 195- 218). Springer Open.
- Weston, H., Mooney, A., Iannucci, C., & Thomas, M. K. E. (2025). Problematising 'Classroom Readiness': the tensions and happenstance of practicum learning. *Studies in Continuing Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2513432>
- Yuan, T., & Carroll, G. (2025). Critical Teacher Education for Social Sustainability: Voices from Zambian Student Teachers and Tutors. *British Journal of Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2450348>



Ruiz-Requies, I., Rodríguez-Medina, J., Herguedas-Esteban, M.<sup>a</sup> C. y Ayuso-Lanchares, A. (2025). Universidad y centro de prácticas: análisis de la satisfacción del estudiantado en los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 29-41.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.116884>

## Universidad y centro de prácticas: análisis de la satisfacción del estudiantado en los Grados en Educación Infantil y Primaria

### University and educational centre in the practicum: analysis of student satisfaction in Early Childhood and Primary Education Degrees

Inés Ruiz-Requies

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0001-5785-1795>

Jairo Rodríguez-Medina

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-6466-5525>

M<sup>a</sup> Carmen Herguedas-Esteban

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0003-4782-1693>

Alba Ayuso-Lanchares

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-0740-7212>

## Resumen

El Prácticum en los Grados en Educación Infantil y Primaria constituye un componente esencial en la formación inicial, al ofrecer una inmersión directa en contextos reales y facilitar el desarrollo de competencias profesionales. Este estudio analiza la satisfacción del estudiantado universitario, considerando dos dimensiones clave: la experiencia en los centros escolares y la gestión realizada por la universidad. Desde un enfoque cuantitativo no experimental, tipo descriptivo-comparativo, se aplicó un cuestionario validado a una muestra de 388 estudiantes. Los resultados reflejan una valoración mayoritariamente positiva, especialmente en lo relativo a la acogida institucional, la integración en el centro y el acompañamiento tutorial. No obstante, se identificaron áreas de mejora como la coordinación interinstitucional, la comunicación con el tutor universitario y la articulación entre teoría y práctica. Se concluye que la satisfacción del estudiantado está estrechamente relacionada con la calidad del acompañamiento y con la coherencia entre la formación académica y las exigencias del entorno escolar. Como implicaciones, se propone reforzar los mecanismos de coordinación, optimizar la preparación previa al Prácticum y fomentar procesos reflexivos. Estas conclusiones ofrecen contribuciones significativas para la mejora de los

programas de prácticas, con el fin de potenciar su impacto en la formación docente y en la profesional.

**Palabras clave:** *Prácticas; Educación Superior; Formación Inicial de Profesorado; Gestión Universitaria*

## Abstract

The Practicum in Early Childhood and Primary Education Degrees is a key component of initial teacher training, as it provides direct immersion in real educational settings and facilitates the development of professional competencies. This study analyzes university students' satisfaction by examining two key dimensions: their experience in schools and the management carried out by the university. Adopting a non-experimental, descriptive-comparative quantitative approach, a validated questionnaire was administered to a sample of 388 students. The results indicate an overall positive assessment, particularly in relation to institutional support, integration into the school setting, and tutorial guidance. However, areas for improvement were identified, such as inter-institutional coordination, communication with university tutors, and the articulation between theory and practice. The study concludes that student satisfaction is closely linked to the quality of support received and the alignment between academic training and the demands of the school environment. As implications, the study recommends strengthening coordination mechanisms, enhancing pre-Practicum preparation, and promoting reflective processes. These findings offer valuable contributions for improving practicum programs, with the aim of maximizing their impact on both teacher training and professional development.

**Keywords:** *Internships; Higher Education; Initial Teacher Education; University Management.*

## Introducción

Las prácticas académicas o Prácticum son una dimensión esencial en la formación inicial del profesorado, al ofrecer una experiencia vivencial que permite reflexionar críticamente sobre la realidad escolar (Manso, 2019; Tejada, 2020). Desde una visión histórico-pedagógica, se sostiene la necesidad de integrar teoría y práctica como base de una formación coherente (González y Laorden, 2012; Zabalza, 2011, 2016).

Este periodo articula teoría, práctica y experiencia (Cid et al., 2011; Sepúlveda et al., 2017), y debe fomentar un conocimiento compartido entre universidad y escuela, centrado en competencias profesionales y propuestas educativas innovadoras e igualitarias (Zeichner, 2010; Vanegas, 2018; Onrubia et al., 2016; White & Forgasz, 2016). Es también el primer contacto profesional del estudiante, donde puede descubrir sus capacidades desde un enfoque reflexivo y transformador (Cortés et al., 2022; Zabalza, 2016).

La figura del tutor escolar resulta clave, como señala Manso (2019), al acompañar al estudiantado en su desarrollo profesional (Ruiz-Bernardo et al., 2022). Para garantizar coherencia formativa, la coordinación entre tutores universitarios y escolares es crucial (Martín-González y García-Gómez, 2022; Maldonado y Núñez, 2023), aunque persisten barreras en la integración de los saberes académicos y prácticos y en la comunicación, que dificultan una experiencia plenamente articulada y limita la eficacia del aprendizaje en contextos reales (Torres-Cladera et al., 2022).

En los Grados en Educación Infantil y Primaria (en adelante GEIyGEP) de la Universidad de Valladolid, el Prácticum es obligatorio y comprende 20 ECTS en el Practicum I y 24 ECTS en el Practicum II, equivalentes a unas 507 horas presenciales. Incluye seminarios, estancia en centros y 593 horas de trabajo autónomo. Están regulados por las Órdenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 y Edu/641/2012, que garantizan centros de prácticas y tutores asignados para cada estudiante en Castilla y León y ambos Prácticums comparten estructura y objetivos, enmarcados en los 240 ECTS exigidos por la normativa estatal, y constituyen una parte esencial en la formación profesional del futuro docente.

Desde sus inicios, el Prácticum ha sido objeto de numerosas tesis en España, centradas principalmente en el estudiantado, tutores universitarios y tutores de los centros educativos. También se han abordado las normativas, tareas y responsabilidades del programa, aunque menos atención ha recibido la coordinación y gestión interna como ejes de calidad (Zabalza, 2011), así como el papel de las estructuras universitarias responsables y la satisfacción de los implicados. Algunos trabajos analizan las competencias de estudiantes y agentes formativos (Poveda et al., 2021; Martínez-Izaguirre et al., 2019), mientras que otros advierten la brecha entre universidad y centros de prácticas (Cortés et al., 2020). También se estudia el impacto del Prácticum en las instituciones educativas que participan del proceso (Colén & Castro, 2017; Gairín-Sallán et al., 2019), proponiendo mecanismos de cambio y aprendizaje (Díez et al., 2018).

Investigaciones como los de Gairín-Sallán et al. (2019) aportan datos sobre satisfacción y efectos formativos en los GElyEP, desde la experiencia de estudiantes, tutores y responsables institucionales. Otras investigaciones analizan el desarrollo de la identidad docente durante el Prácticum (González et al., 2019) y la mejora competencial profesional (Fierro y Majós, 2016; González y Fuentes, 2011; Sarceda-Gorgoso, 2024). Sin embargo, persiste una laguna en el análisis integrador de la coordinación interinstitucional y el rol formativo del tutor del centro. Estudios como el de Gairín-Sallán et al. (2019) ofrecen datos relevantes en esta línea, pero son escasos los trabajos que profundizan desde una perspectiva integradora en la experiencia vivida por el estudiante. En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Prácticum se reconoce como clave para una docencia crítica, reflexiva y comprometida (Aspfors & Eklund, 2017; Zeichner, 2010).

En este sentido, este estudio se alinea con las demandas actuales y pretende contribuir a este campo analizando el grado de satisfacción del estudiantado de los GElyEP de la Universidad de Valladolid respecto a su experiencia en los centros de prácticas, con especial atención al rol del tutor escolar y a los mecanismos de coordinación interinstitucional.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra del estudio estuvo compuesta por 388 estudiantes de los GEI ( $n = 187$ ; 48.2 %) y GEP ( $n = 201$ ; 51.8 %). La mayoría eran mujeres ( $n = 337$ ; 86.9 %). En cuanto a la edad el 80.9 % tenía entre 19 y 23 años; un 16.5 % tenía entre 24 y 28 años, y solo un 2.6 % superaba esta franja. El contexto de prácticas, el 64.4 % ( $n = 250$ ) las realizó en centros públicos, el 32.7 % ( $n = 127$ ) en concertados y el 2.8 % ( $n = 11$ ) en privados. Participaron estudiantes de diferentes periodos de prácticas: el 68.8 % ( $n = 267$ ) del Prácticum I y el 31.2 % ( $n = 121$ ) del Prácticum II.

### **Diseño**

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación cuantitativo, de tipo descriptivo y comparativo, con un enfoque transversal o ex post facto (Cohen et al., 2018). Su objetivo fue analizar la satisfacción del estudiantado de los GEPyGEI respecto a sus prácticas y la gestión universitaria, considerando variables académicas y sociodemográficas. Las variables dependientes fueron las puntuaciones en las dimensiones del cuestionario de satisfacción, y las independientes: titulación (Infantil vs. Primaria), sexo (Hombre vs. Mujer) y tipo de centro (público, concertado, privado).

El análisis se realizó con *RStudio*. Primero se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones en cada dimensión de satisfacción (media, mediana, desviación estándar, rango intercuartílico, mínimo y máximo).

El análisis se realizó con *RStudio*, incluyó estadísticos descriptivos (media, mediana, DE, rango intercuartílico, mínimo y máximo). Para las comparaciones, se empleó la prueba t de *Student* tras verificar normalidad (*Shapiro-Wilk*) y homocedasticidad (*Levene*); en su defecto, se utilizó la prueba U de *Mann-Whitney*. Para comparar centros, se aplicó ANOVA o, si no se cumplían supuestos, la

prueba de *Kruskal-Wallis*. Ante el tamaño reducido del grupo “Privado” ( $n = 11$ ), se consideró su agrupación con “Concertado” como “No Público”, cuando fue metodológicamente adecuado.

En todos los análisis inferenciales se fijó un nivel de significación de  $\alpha = 0.05$ .

### Instrumento

Para la recogida de datos sobre la satisfacción del estudiantado se utilizó el cuestionario ESEPE (Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes de Prácticas en Educación), diseñado y validado por Ruiz-Gutiérrez et al. (2021), con 16 ítems en escala Likert (0–4). La validación incluyó juicio de 12 expertos, obteniéndose un Índice de Validez de Contenido (CVI) de 0.83 en relevancia y 0.85 en claridad. En el estudio piloto ( $N = 97$ ), se obtuvo un Alfa de *Cronbach* de 0.95 y adecuada validez de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE), que identificó dos factores responsables del 79.04 % de la varianza total. El Factor 1, “Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro”, explicó el 57.60 % de la varianza y agrupa ítems sobre la formación en el centro y el rol del tutor. El Factor 2, “Satisfacción con la gestión realizada por la universidad”, explicó el 21.44 % de la varianza e incluye ítems sobre la labor del tutor académico y la gestión institucional.

Estos dos factores identificados en el estudio de validación fueron los utilizados como variables dependientes en los análisis comparativos del presente trabajo.

### Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo entre junio de 2022 y julio de 2024. Se solicitó la participación voluntaria del estudiantado de los GEPyGEI que se encontraban cursando o habían cursado la asignatura de Prácticum.

El instrumento de evaluación, descrito en el apartado anterior, se administró en formato digital mediante la herramienta *Google Forms*. El enlace al cuestionario se distribuyó al estudiantado a través del campus virtual de la asignatura y obtuvo el informe favorable del Comité de Ética de la Universidad con el código: PI 23-3016 NO HCUV. En la introducción del cuestionario, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, el carácter anónimo de sus respuestas y la confidencialidad en el tratamiento de los datos, solicitando su consentimiento informado para participar.

### Resultados

En esta sección, se detalla el análisis de frecuencias correspondientes a los ítems que componen los dos factores principales del instrumento:

#### Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro

La Tabla 1 expone los porcentajes de respuesta del estudiantado a los ítems correspondientes al factor “Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro”. Este factor abarca percepciones sobre: la integración en el centro; el ambiente laboral; las facilidades proporcionadas; el rol del tutor de centro y la relevancia de las prácticas para el aprendizaje.

Los resultados reflejan una valoración positiva por parte del estudiantado respecto a su experiencia en el centro de prácticas. Se observa un consenso mayoritario en la percepción de un adecuado recibimiento e integración (ítem i3), con un 94.3 % de los participantes manifestando acuerdo o mucho acuerdo, y un 85.3 % seleccionando la opción de máximo acuerdo. De forma similar, la percepción de que el centro proporcionó facilidades para un periodo de prácticas satisfactorio (ítem i15) y la valoración del ambiente y relación con los profesionales del centro (ítem i7) alcanzan porcentajes de respuesta favorable del 93.6 % y 93.3 %, respectivamente.

La figura del tutor del centro es consistentemente bien valorada. La libertad y autonomía concedidas por el tutor para preparar actividades (ítem i12), y la oportunidad de exponer ideas

propias y realizar comentarios críticos (ítem i14), son valoradas positivamente por el 92.0 % y el 91.0 % del estudiantado, respectivamente.

**Tabla 1**

*Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro*

Ítem	0	1	2	3	4	0-1	3-4
i2. La realización de las prácticas me ha permitido reconocer la importancia de los contenidos y competencias que se trabajan en las asignaturas	1.8	5.7	13.4	26.5	52.6	7.5	79.1
i3 El recibimiento e integración en el centro de prácticas han sido adecuados	1.3	0.8	3.6	9.0	85.3	2.1	94.3
i4 La disponibilidad del/de la tutor/a del centro para resolver mis dudas, ofrecermé documentos y ayudarme durante mi aprendizaje ha sido adecuada	3.1	1.8	4.9	12.9	77.1	4.9	89.9
i7 El ambiente del centro y la relación con los profesionales que en él trabajan han sido satisfactorios/adecuados	1.0	1.8	3.9	11.1	82.2	2.8	93.3
i10 Las orientaciones recibidas por parte del/de la tutor/a del centro para la realización de las tareas y la familiarización con la metodología del aula han sido claras y apropiadas	2.1	5.2	6.2	16.2	70.4	7.2	86.6
i12 El/la tutor/a del centro me ha dado libertad y autonomía para preparar actividades y participar en diferentes tareas	0.5	3.6	3.9	11.1	80.9	4.1	92.0
i14 El/la tutor/a del centro me ha dado la oportunidad de exponer ideas propias y hacer comentarios críticos a partir de los conocimientos adquiridos	2.3	2.3	4.4	13.1	77.8	4.6	91.0
i15 El centro me ha dado facilidades para llevar a cabo un periodo de prácticas satisfactorio	1.0	1.0	4.4	11.3	82.2	2.1	93.6

*Nota. N = 388. Los valores representan porcentajes. Escala de respuesta: 0 = Nada o muy poco de acuerdo, 1 = Poco de acuerdo, 2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo.*

La disponibilidad del tutor del centro para resolver dudas y apoyo al aprendizaje (ítem i4) fue valorada positivamente por el 89.9 % del estudiantado, y sus orientaciones para las tareas y la metodología del aula (ítem i10), por el 86.6 %. El ítem que refleja menor acuerdo fue el reconocimiento de la importancia de los de contenidos y competencias (ítem i2), con un 79.1 %. Las respuestas desfavorables no superaron el 7.5 % en ningún ítem.

### Satisfacción con la gestión realizada por la universidad

La Tabla 2 detalla los porcentajes de respuesta a los ítems que conforman el factor "Satisfacción con la gestión realizada por la universidad". Estos ítems se refieren a la percepción estudiantil sobre la comunicación y el apoyo del tutor universitario, la información y pautas proporcionadas, así como la eficacia de los procesos administrativos gestionados por la universidad.

**Tabla 2**

*Satisfacción con la gestión realizada por la universidad*

Ítem	0	1	2	3	4	0-1	3-4
i1. La comunicación con el/la tutor/a de la universidad durante la estancia en el centro ha sido fluida y positiva	7.0	10.3	14.7	20.9	47.2	17.3	68.0
i5 El/la tutor/a de la universidad me ha proporcionado pautas para elaborar la memoria final	3.9	8.8	13.9	20.1	53.4	12.6	73.5
i6 La comunicación con el/la coordinador/a de prácticas ha sido fluida y positiva y me ha ayudado a realizar mis prácticas de forma adecuada	3.4	4.9	14.7	27.3	49.7	8.2	77.1
i8 El/la tutor/a de la universidad me ha proporcionado la documentación e información necesaria para el desarrollo de mis funciones	5.2	11.1	13.7	22.2	47.9	16.2	70.1
i9 La gestión de la plaza de prácticas por parte de la universidad ha sido eficaz y adecuada en el tiempo	1.8	3.1	9.5	27.3	58.2	4.9	85.6
i11 La gestión de mi plaza, según el procedimiento de la comunidad autónoma donde he realizado las prácticas, me ha parecido sencilla	1.5	0.8	7.5	27.1	62.9	2.3	89.9
i13 El/la coordinador/a de prácticas me ha informado sobre el contenido de las prácticas adecuadamente	1.5	7.7	11.6	30.9	47.9	9.3	78.9
i16 El/la tutor/a de la universidad ha resuelto mis dudas durante la realización de las actividades del aula y la memoria final	6.4	8.0	11.9	21.1	52.6	14.4	73.7

*Nota. N = 388. Los valores representan porcentajes. Escala de respuesta: 0 = Nada o muy poco de acuerdo, 1 = Poco de acuerdo, 2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo.*

En este factor el estudiantado expresa, en términos generales, una valoración positiva, si bien se aprecia una mayor heterogeneidad en las respuestas y unos niveles de acuerdo global ligeramente inferiores a los observados en el factor anterior.



Los aspectos administrativos gestionados por la universidad generan los mayores niveles de satisfacción. La gestión de la plaza según el procedimiento autonómico (ítem i11) es valorada favorablemente por el 89.9 % del estudiantado, y la eficacia y adecuación temporal de dicha gestión (ítem i9) por el 85.6 %. Respecto a la coordinación universitaria, la información proporcionada sobre el contenido de las prácticas (ítem i13) y la comunicación con el coordinador (ítem i6) obtienen valoraciones positivas del 78.9 % y 77.1 %, respectivamente. En cuanto al rol del tutor universitario, la resolución de dudas en seminarios (ítem i16) y las pautas para la memoria final (ítem i5) alcanzan un 73.7 % y 73.5 % de acuerdo. Los niveles más bajos se registran en la documentación proporcionada para el desempeño (ítem i8, 70.1 %) y la comunicación durante la estancia en el centro (ítem i1, 68.0 %), este último con el mayor porcentaje de respuestas desfavorables (17.3 %).

Comparativamente, las valoraciones del factor "Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro" son más elevadas y homogéneas, superando en la mayoría de los ítems el 90 % de acuerdo. En cambio, el factor "Satisfacción con la gestión realizada por la universidad" presenta una mayor variabilidad, aunque con predominio de valoraciones positivas. Esta diferencia sugiere una percepción más favorable hacia las experiencias y apoyos ofrecidos por los centros de prácticas frente a los proporcionados desde la universidad.

Tras el análisis detallado de cada ítem, se procedió a examinar las puntuaciones globales de los dos factores principales que componen el cuestionario. Para facilitar una interpretación y comparación directa, las puntuaciones medias de los ítems correspondientes a cada factor fueron transformadas a una escala estandarizada de 0 a 100. La Tabla 3 resume los estadísticos descriptivos fundamentales (N, media, desviación estándar, mediana, mínimo y máximo) para ambos factores en esta nueva escala.

**Tabla 3**  
*Estadísticos descriptivos de los factores de satisfacción (escala 0-100)*

Factor	N	Media (0-100)	DE	Mediana	Mín.	Máx.
Satisfacción con las prácticas en el centro	388	90.01	15.65	96.88	0.00	100
Satisfacción con la gestión de la universidad	388	78.80	19.17	84.38	18.75	100

El factor "Satisfacción con las prácticas en el centro" alcanzó una media de 90.01 (DE = 15.65) y una mediana de 96.88 en una escala de 0 a 100, con puntuaciones entre 0.00 y 100.00, lo que refleja un alto nivel de satisfacción elevada con los aspectos directamente vinculados a su experiencia en el entorno del centro de prácticas. Por otro lado, el factor "Satisfacción con la gestión de la universidad" obtuvo una media de 78.80 (DE = 19.17) y una mediana de 84.38, con un rango de 18.75 a 100.00, evidenciando mayor variabilidad y menor satisfacción relativa.

### Comparación de la satisfacción entre factores

Para analizar posibles diferencias significativas en la valoración del estudiantado entre los dos factores de satisfacción, se compararon las puntuaciones medias obtenidas en "Satisfacción con las prácticas en el centro" (M = 90.01, DE = 15.65) y "Satisfacción con la gestión universitaria" (M = 78.80, DE = 19.17). La diferencia media entre ambas fue de 11.21 puntos (DE = 23.03), con una mediana de 6.25, indicando una mayor valoración hacia la experiencia en el centro. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (W = 0.947, p < .001) reveló una desviación significativa de la normalidad. No obstante, dada la robustez de la prueba t para muestras grandes (N = 388), se procedió con esta prueba paramétrica para la comparación. Los resultados mostraron una

diferencia estadísticamente significativa,  $t(387) = 9.59$ ,  $p < .001$ , con mayores niveles de satisfacción en el centro que en la gestión universitaria. El tamaño del efecto fue medio ( $d = 0.49$ ; IC 95 %: [0.38, 0.59]), lo que se interpreta como un efecto de magnitud media.

A continuación, se examinaron las posibles diferencias en los niveles de satisfacción con las prácticas en función de la titulación cursada por los estudiantes (GEPyGEI). Para ello, se realizaron análisis comparativos para cada uno de los dos factores de satisfacción.

#### **Factor 1: Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro**

Los estadísticos descriptivos para este factor mostraron una media de satisfacción de 88.74 (DE = 17.30) para los estudiantes del GEI ( $n = 187$ ) y una media de 91.20 (DE = 13.90) para los del GEP ( $n = 201$ ). La prueba de *Shapiro-Wilk* indicó una desviación significativa de la normalidad en la distribución de las puntuaciones para ambos grupos (Infantil:  $W = 0.666$ ,  $p < .001$ ; Primaria:  $W = 0.670$ ,  $p < .001$ ). No obstante, la prueba de *Levene* no reveló diferencias significativas en las varianzas entre los dos grupos ( $F(1, 386) = 1.776$ ,  $p = .183$ ). Dada la robustez de la prueba  $t$  con tamaños muestrales grandes, se procedió a realizar la prueba  $t$  de *Welch* para muestras independientes.

La comparación no reveló diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con las prácticas realizadas en el centro entre los estudiantes de los GEIyGEP,  $t(357.7) = -1.54$ ,  $p = .124$ . El tamaño del efecto para esta comparación fue negligible ( $d$  de Cohen =  $-0.16$ ).

#### **Factor 2: Satisfacción con la gestión realizada por la universidad**

Para este factor, la media de satisfacción en el grupo de EI fue de 78.91 (DE = 18.80), mientras que en el grupo de EP fue de 78.70 (DE = 19.50). Al igual que con el primer factor, la prueba de *Shapiro-Wilk* evidenció una falta de normalidad en ambos grupos (Infantil:  $W = 0.907$ ,  $p < .001$ ; Primaria:  $W = 0.903$ ,  $p < .001$ ). La prueba de *Levene*, por su parte, confirmó la homogeneidad de varianzas entre los grupos ( $F(1, 386) = 0.114$ ,  $p = .736$ ).

La prueba  $t$  de *Welch* para muestras independientes tampoco encontró diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con la gestión realizada por la universidad entre los estudiantes de ambas titulaciones,  $t(385.49) = 0.11$ ,  $p = .914$ . El tamaño del efecto asociado fue igualmente negligible ( $d$  de Cohen =  $0.01$ ).

Los análisis no encontraron evidencia de diferencias significativas en los niveles de satisfacción con las prácticas, ni en lo referente a la experiencia en el centro ni en cuanto a la gestión universitaria, entre los estudiantes de los GEPyGEI.

A continuación, se exploraron posibles diferencias en la satisfacción del estudiantado en función del tipo de centro donde realizaron las prácticas, agrupando los centros en dos categorías: "Público" ( $n = 250$ ) y "Concertado/Privado" ( $n = 138$ ). Se realizaron análisis comparativos para los dos factores de satisfacción.

#### **Factor 1: Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro**

En cuanto a la satisfacción en el centro de prácticas, el estudiantado en centros Públicos obtuvo una media de 91.90 (DE = 11.90), mientras que quienes realizaron prácticas en centros Concertados/Privados alcanzaron una media de 86.59 (DE = 20.40). La prueba de *Shapiro-Wilk* indicó que ambas distribuciones no eran normales ( $p < .001$ ), y *Levene* confirmó la heterogeneidad de varianzas ( $F(1, 386) = 9.59$ ,  $p = .002$ ). Ante esta situación, se aplicó la prueba  $t$  de *Welch* (robusta a la falta de homocedasticidad), aunque su interpretación requiere cautela.

La prueba  $t$  de *Welch* reveló diferencias estadísticamente significativas,  $t(189.83) = -2.80$ ,  $p = .006$ , con mayor satisfacción en centros Públicos. El tamaño del efecto fue pequeño ( $d = -0.32$ ). Para reforzar estos resultados, se empleó también la prueba  $U$  de *Mann-Whitney*, que confirmó la diferencia significativa ( $W = 14976$ ,  $p = .027$ ). La mediana en centros Públicos fue 96.88 y en Concertados/Privados 93.75. El tamaño del efecto, estimado mediante la correlación biserial por

rangos, fue igualmente pequeño ( $rrb = -0.13$ ; IC 95 %:  $[-0.25, -0.01]$ ), indicando una percepción algo más favorable en centros Públicos.

## Factor 2: Satisfacción con la gestión realizada por la universidad

En el segundo factor, "Satisfacción con la gestión universitaria", los estudiantes en centros Públicos obtuvieron una media de 80.10 (DE = 18.10) y en Concertados/Privados, 76.45 (DE = 20.80). Las pruebas de *Shapiro-Wilk* ( $p < .001$ ) y *Levene* ( $F(1, 386) = 4.12, p = .043$ ) indicaron una discordancia del supuesto de normalidad en ambos grupos. La prueba *t* de *Welch* no encontró diferencias significativas,  $t(250.92) = -1.73, p = .085$ , con un tamaño del efecto negligible ( $d = -0.19$ ).

En síntesis, los resultados sugieren que, si bien no hay diferencias significativas en cómo los estudiantes valoran la gestión de la universidad según el tipo de centro, sí existe una diferencia significativa en la satisfacción con la experiencia directa en el centro, siendo esta más favorable para los estudiantes que acudieron a centros públicos.

## Consistencia interna de la escala

Con el objetivo de verificar la consistencia interna de la escala ESEPE y sus dos dimensiones en la muestra ( $N = 388$ ), se calcularon los coeficientes  $\alpha$  ordinal y  $\omega$  total, empleando correlaciones policóricas. Para la escala global (16 ítems, estructura unifactorial), se obtuvo un  $\alpha_{ord} = 0.89$  y  $\omega_t = 0.90$ . En los factores, "Satisfacción con las prácticas" ( $\alpha_{ord} = 0.94$ ;  $\omega_t = 0.95$ ) y "Satisfacción con la gestión universitaria" ( $\alpha_{ord} = 0.88$ ;  $\omega_t = 0.89$ ), se evidenció alta fiabilidad. Estos resultados avalan la consistencia y validez del instrumento para su uso en análisis subsiguientes.

## Discusión y conclusiones

El presente estudio analizó la satisfacción del estudiantado de los GEPyGEI durante el Prácticum, diferenciando entre la experiencia en el centro educativo y la gestión universitaria. Los resultados reflejan una valoración positiva general, con diferencias relevantes entre ambas dimensiones y según el tipo de centro de prácticas.

La experiencia en el centro (Factor 1,  $M = 90.01/100$ ) fue altamente valorada, en línea con la literatura que destaca el Prácticum como espacio clave para el aprendizaje profesional (Zeichner, 2010; Zabalza, 2016). Se apreciaron valoraciones excelentes, en la acogida en el centro (ítem i3), las facilidades proporcionadas (i15), el ambiente de trabajo (i7) y, de forma destacada, la figura del tutor del centro (i4, i10, i12, i14), considerada fundamental para el desarrollo del estudiante (Ruiz-Bernardo et al., 2022; Fierro y Majós, 2016). Asimismo, la autonomía y la reflexión crítica (i12, i14) refuerzan su papel como motor de conexión entre teoría y práctica (Cortés et al., 2020; Sepúlveda et al., 2017).

La gestión universitaria (Factor 2,  $M = 78.80/100$ ) obtuvo puntuaciones más bajas (diferencia media = 11.21 puntos,  $p < .001, d = 0.49$ ). Aunque los aspectos administrativos fueron bien valorados (i9, i11), se señalaron déficits en la comunicación con el tutor universitario (i1) y la documentación proporcionada (i8), lo que coincide con estudios previos sobre tensiones formativas (Onrubia et al., 2016; Colén y Castro, 2017; Gairín-Sallán et al., 2019).

No se hallaron diferencias significativas entre titulaciones (Sarceda-Gorgoso et al., 2024), pero sí entre centros públicos y concertados/privados ( $p = .027$ ;  $rrb = -0.13$ ). Este hallazgo invita a una reflexión más profunda sobre las posibles causas. Investigaciones previas han señalado la importancia de seleccionar centros de buenas prácticas (Gairín-Sallán et al., 2019; Verger-Gelabert et al., 2023), y estos resultados podrían indicar una percepción diferencial de la calidad de la experiencia formativa según la titularidad del centro.

Entre las limitaciones se incluyen el diseño transversal, que no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas, la falta de generalizabilidad a otras instituciones por falta de triangulación y algunas advertencias en el análisis de fiabilidad, aunque la consistencia interna fue excelente.

### **Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación**

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones relevantes para la mejora del Prácticum y el fortalecimiento de la formación inicial docente. En primer lugar, se confirma la necesidad de ofrecer experiencias de calidad en los centros de prácticas, donde la acogida, el acompañamiento y la implicación del tutor del centro resultan claves para la satisfacción y el desarrollo profesional del estudiantado. Coincidiendo con Fierro y Majós (2016) y Ruiz-Bernardo et al. (2022), el tutor debe concebirse como agente formador capaz de fomentar autonomía, pensamiento crítico y reflexión pedagógica en contextos reales.

En segundo lugar, se evidencian áreas de mejora en la gestión universitaria del Prácticum. Las dificultades en la comunicación con el profesorado universitario, la escasa documentación y la percepción de desconexión entre universidad y escuela subrayan la necesidad de revisar los mecanismos de coordinación interinstitucional (Colén y Castro, 2017; Díez y Domínguez, 2018).

En tercer lugar, la diferencia detectada según la titularidad del centro de prácticas —aunque moderada— plantea interrogantes sobre las condiciones institucionales que configuran la experiencia del Prácticum. Resulta pertinente profundizar en factores como el clima profesional, el modelo de acogida, el perfil de los tutores y las oportunidades de implicación del estudiantado (Verger-Gelabert et al., 2023; Gairín-Sallán et al., 2019).

Desde el punto de vista metodológico, futuras investigaciones deberían adoptar enfoques longitudinales que analicen la evolución de la satisfacción y el desarrollo profesional durante todo el proceso de prácticas, incluyendo la transición al ejercicio docente. Además, se propone el uso de metodologías mixtas, incorporando técnicas cualitativas y la voz del profesorado tutor y de los responsables institucionales, para una comprensión más integral. También se recomienda explorar el impacto de intervenciones formativas dirigidas a mejorar la coordinación y el desarrollo de la identidad docente (Beauchamp & Thomas, 2009; Tzifopoulos, 2021).

### **Agradecimientos y financiación**

A la Universidad de Valladolid, en concreto a la Facultad de Educación y Trabajo Social y al Comité de Ética de la Investigación con Medicamentos Área De Salud Valladolid quien otorgó el informe favorable al proyecto de investigación “Evaluación Formativa de Los Prácticum de Educación y Trabajo Social con el código: PI 23-3016 NO HCUV.

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran haber atendido a las consideraciones éticas propias de la investigación y que para la elaboración del presente trabajo no se han utilizado herramientas de inteligencia artificial.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, I.R.-R., J.R.-M., M.C.H.-E., A.A.-L.; metodología, I.R.-R., J.R.-M., A.A.-L.; software, I.R.-R., J.R.-M.; validación, I.R.-R., J.R.-M., A.A.-L.; análisis formal, J.R.-M.; investigación, I.R.-R., J.R.-M.; análisis de datos, I.R.-R., J.R.-M.; redacción del borrador I.R.-R., J.R.-M., M.C.H.-E., A.A.-L.; redacción, revisión y edición, I.R.-R., J.R.-M.; adquisición de financiación, U.V.A.

## Referencias

- Aspfors, J. & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400-413.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e90cb301-302a-4a8f-9d50-03bdb024dc79/re35406-pdf.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 59-79. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10352>
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2012, 25 de julio). Orden EDU/641/2012, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del Prácticum 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, y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas (BOCyL núm. 31, de 31 de julio de 2012). <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/o/2012/07/25/edu641/>
- Cortés, P., González, A., B. y Ruiz, D. (2022). El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del Alumnado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2, (32), 167-177. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-340>
- Cortés, P., González, B. y Padua, D. (2020). Students' perspectives and the meaning of the Prácticum in primary education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Díez, Á. y Domínguez, R. (2018). El Tutor Universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 2, 311-328. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000200311](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200311)
- Fierro, B. T. y Majós, T. M. (2016). Aprendizaje como participación durante el Prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 343-363. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200020>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco, I. y Flores, 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 XXI*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21311>
- González, E., Muñoz, M., Cruz, A. y Olivares, M. A. (2019). Construction of the teaching professional identity in early childhood education in Córdoba (Spain). *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41. <https://www.redalyc.org/journal/280/28060161002/>
- González, M. L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, 35, 131-154. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/5050>
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ee24d5ef-9ce0-4634-85fb-cb764bffaf18/re35403-pdf.pdf>

- Maldonado, C. y Núñez, C. (2023). Formación Inicial Docente y prácticas de co-enseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3), 1-6. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3>
- Manso, J. (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martínez-Izaguirre, M., Barrenetxea, L. y Díaz-Iso, A. (2019). Aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas del Grado de Educación Primaria a través de los foros online. *Aloma*, 37(1), 45-53. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.1.45-53>
- Martín-González, S. y García-Gómez, T. (2022). Fortalezas y debilidades del Prácticum según el alumnado del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 7(1), 106-121. <https://doi.org/10.24310/RevPrácticumrep.v7i1.13501>
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. y Clará, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el Prácticum de maestro. *Journal CIDUI'S*, 3, 1-9. <https://www.cidui.org/revistacidui>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, 53735-53738 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22446>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22449>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, 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. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.519361>
- Ruiz-Gutiérrez, B., Basilotta Gómez-Pablos, V. y González Elices, P. (2021). The design and validation of a questionnaire evaluating students' satisfaction regarding their Prácticums in a range of education degrees (ESSIE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 145-159. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.85994>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Ríos-de-Deus, M. P. y Rodicio-García, M. L. (2024). Contribution of the Prácticum to the competence training of Early Childhood and Primary Education teachers in Spain. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 243-260. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100296>
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110. <https://doi.org/10.18239/ENSAYOS.V32I1.1368>
- Tejada, J. (2020). El Prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>

- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Amat-Castells, V. (2022). El Prácticum en la formación inicial del maestro de primaria: Construyendo identidades docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Tzifopoulos, M. (2021). Influence of the practicum experience on pre-service teachers' beliefs about effective teacher. *Quest Journal of Research in Humanities and Social Science*, 9(4), 21-29
- Vanegas, C. (2018). Prácticas pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores: una revisión de literatura. *Brazilian Applied Science Review*, 2(7), 2220-2243. <https://doi.org/10.34115/basr.v2i7.636>
- Verger-Gelabert, S., Riera-Negre, L., Rosselló-Ramon, M<sup>a</sup> R. y Mut-Amengual, B. (2023). Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las Universidades Españolas. *Revista Aula Abierta*, 52(1), 81-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90>
- White, S., & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The place of experience? In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*, 1, (pp. 231-266). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6)
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354(2). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2dcee7bd-8c3c-412e-86e3-bbf098bc3ae8/re35402-pdf.pdf>
- Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <http://revistaPracticum.com>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>





Cañadas, L., Quintanar-Díaz, P., Santos-Calero, E. y Zubillaga-Olague, M. (2025). Percepción del estudiantado de los Grados de Educación sobre las prácticas académicas externas: un estudio cualitativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 43-55.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117848>

## Percepción del estudiantado de los Grados de Educación sobre las prácticas académicas externas: un estudio cualitativo

### Students' perceptions of Education Degrees regarding external academic placements: a qualitative study

Laura Cañadas

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

Pilar Quintanar-Díaz

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0009-0008-1156-4430>

Esther Santos-Calero

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0002-2387-1226>

Maite Zubillaga-Olague

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>

#### Resumen

Las prácticas académicas externas son un periodo fundamental en la formación del futuro profesorado. Los objetivos de esta investigación son: (1) Analizar la percepción del estudiantado sobre su grado de preparación inicial para afrontar el período de prácticas académicas externas y las competencias docentes adquiridas durante el periodo de prácticas; (2) Examinar el papel de los/as tutores/as académicos/as y profesionales, así como las acciones consideradas más efectivas para el desarrollo de competencias docentes; y (3) Explorar la influencia de las prácticas en la configuración de la imagen profesional del futuro profesorado, atendiendo a posibles desajustes entre expectativas y realidad, así como el impacto del prácticum en su autopercepción de competencia y su motivación hacia la docencia. Se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas a 12 estudiantes universitarios de titulaciones de formación docente. Los resultados indican que aunque el estudiantado no se sentía suficientemente preparado al inicio durante el prácticum percibió haber desarrollado competencias clave vinculadas a la futura labor como docentes. Se destaca el rol del/a tutor/a profesional como esencial, destacando como necesario un adecuado acompañamiento y *feedback*. El cumplimiento de expectativas varió según el contexto. Aunque las prácticas reforzaron la motivación y mejoraron la autopercepción de competencia, se considera necesaria mayor formación para afrontar con seguridad la labor docente.

**Palabras clave:** percepción; infantil; primaria; prácticum; educación.

## Abstract

External teaching practicum constitutes a fundamental stage in the preparation of future teachers. The objectives of this study are: (1) to analyze pre-service teachers' perceptions of their initial preparedness to undertake the practicum period and the teaching competences acquired during this formative experience; (2) to examine the role of academic and school mentors, as well as the actions perceived as most effective for the development of teaching competences; and (3) to explore the influence of the practicum on the construction of future teachers' professional identity, considering potential mismatches between expectations and reality, as well as the impact of the practicum on their self-perceived competence and motivation towards teaching. A qualitative study was conducted through interviews with 12 university students enrolled in teacher education programs. The findings indicate that, although participants did not feel sufficiently prepared at the outset, during the practicum they perceived themselves as having developed key competences related to their future teaching role. The role of the school mentor emerged as essential, with adequate guidance and feedback highlighted as necessary. The extent to which expectations were met varied according to context. Although the practicum reinforced motivation and enhanced self-perceptions of competence, further training is deemed necessary to confidently undertake the teaching profession.

**Keywords:** *perception; early childhood education; primary education; teaching practicum; education.*

## Introducción

La formación inicial del profesorado es una etapa fundamental para el desarrollo de competencias docentes, la construcción de una identidad profesional sólida y la realización de una práctica docente reflexiva y competente (Mayorga et al., 2017). Debe concebirse como un proceso articulado entre teoría y práctica, en el que las prácticas externas desempeñan un papel esencial para el desarrollo profesional del futuro profesorado (Eliyawati et al., 2023; García-Lázaro et al., 2022; Stenberg & Maaranen, 2022; Ventura, 2007). Este periodo formativo representa una oportunidad clave para integrar los saberes pedagógicos adquiridos en la universidad con los experienciales que emergen del contexto real del aula (Schön, 1992). Se ha evidenciado que el impacto formativo de esta etapa está mediado por múltiples factores, entre los que destacan el grado de preparación inicial del estudiantado para enfrentarse al periodo de prácticas, el acompañamiento brindado por los/as tutores/as académicos/as y profesionales de los centros escolares, y las dinámicas que se generan en los centros escolares durante la estancia (Serrate et al., 2019).

Numerosas investigaciones han destacado la relevancia que las interacciones “reales” en el contexto de la práctica profesional tienen en el desarrollo de competencias profesionales esenciales, tales como la planificación, la gestión del aula, la evaluación, la atención a la diversidad y la colaboración con otros agentes educativos (Arco et al., 2021; Prieto-Prieto et al., 2024; Sarceda-Gorgoso et al., 2024). La percepción de preparación inicial del estudiantado para enfrentarse al *prácticum* se configura a partir del bagaje formativo previo, la calidad del currículo universitario, y las oportunidades para desarrollar competencias de planificación, gestión del aula, evaluación y atención a la diversidad (Alsarawi & Sukonthaman, 2021; Jenssen & Haara, 2024). Una formación inicial de calidad favorece la consolidación de la autonomía profesional y de la identidad docente del estudiantado, fortaleciendo su autoestima y la confianza necesaria para intervenir de manera efectiva en el contexto del *prácticum*. Esta preparación se refleja en una participación activa, en la generación de experiencias pedagógicas significativas y en el establecimiento de relaciones constructivas dentro del aula. Asimismo, permite al estudiantado aplicar, experimentar y compartir los conocimientos y competencias adquiridas, contribuyendo al desarrollo progresivo de su seguridad profesional, sin perder de vista que se encuentra en un periodo de aprendizaje y consolidación formativa. Una formación inicial que no contemple una adecuada articulación entre teoría y práctica puede generar en el estudiantado sensación de

desajuste o incertidumbre al incorporarse al aula real (Krichevsky, 2023). En este sentido, diversos estudios subrayan la importancia de preparar al estudiantado no solo en términos técnicos, sino también en aspectos relacionales, emocionales y éticos de la profesión docente (Flores & Day, 2006).

Además, este periodo no solo permite aplicar saberes pedagógicos, didácticos y organizativos, sino que también actúa como un elemento para la construcción de la imagen profesional del futuro profesorado (Ibarras, 2014; Marcelo & Vaillant, 2009; Reiban et al., 2024). Esta imagen se refiere tanto a la representación interna que el estudiante construye sobre sí mismo como profesional, como a sus creencias sobre el rol docente y el sistema educativo (Waber et al., 2022). La configuración de este ideal profesional se ve profundamente influida por las experiencias vividas durante el *prácticum*.

En ocasiones, se produce un choque entre las expectativas idealizadas previas y la complejidad real del ejercicio docente, lo que puede dar lugar a sentimientos de frustración, desmotivación o, en el mejor de los casos, a una revisión crítica y constructiva de dichas expectativas (Beauchamp & Thomas, 2009).

Asimismo, la autopercepción de competencia y la motivación hacia la profesión están estrechamente ligadas a la calidad de las interacciones, al reconocimiento recibido, al grado de autonomía otorgado y a la posibilidad de experimentar logros significativos durante las prácticas (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Comprender estos procesos resulta clave para diseñar programas de formación inicial que no solo formen docentes técnicamente competentes, sino también emocional y éticamente preparados para afrontar los desafíos de la profesión.

Dentro de este proceso formativo, el acompañamiento tutorial durante el *prácticum* se ha identificado como un factor determinante en la calidad de la experiencia formativa (Cohen et al., 2013; Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022). El tutor académico, vinculado a la universidad, y el tutor profesional, perteneciente al centro educativo, asumen funciones complementarias que, cuando están bien coordinadas, potencian el aprendizaje reflexivo, el *feedback* constructivo y la autonomía del futuro docente (Cid et al., 2011; Martínez & Raposo, 2011; Ocampo-Gómez et al., 2021). Las acciones tutoriales más efectivas suelen ser aquellas que promueven la observación guiada, la co-docencia, el análisis crítico de la práctica, y el conocimiento y gestión del centro educativo (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Sánchez-Núñez et al., 2011).

Por ello, tomando como referencia este marco, el presente estudio se propone, por tanto, alcanzar tres objetivos principales:

- (1) Analizar la percepción del estudiantado sobre su grado de preparación inicial para afrontar el período de prácticas académicas externas y las competencias docentes adquiridas durante el periodo de prácticas.
- (2) Examinar el papel de los/as tutores/as académicos/as y profesionales, así como las acciones consideradas más efectivas para el desarrollo de competencias docentes.
- (3) Explorar la influencia de las prácticas en la configuración de la imagen profesional del futuro docente, atendiendo a posibles desajustes entre expectativas y realidad, así como el impacto del *prácticum* en su autopercepción de competencia y su motivación hacia la docencia.

## **Método**

Para alcanzar el objetivo planteado en este estudio, se desarrolló una investigación de corte cualitativo (Flick, 2018) que empleó la entrevista semi-estructurada como técnica de recogida de datos.

## **Participantes**

Participaron 12 estudiantes de las titulaciones del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, Grado en Maestro/a en Educación Primaria, y del Grado en Pedagogía que en el momento de

realización de esta investigación cursaban una titulación en una universidad de la Comunidad Autónoma de Madrid. De estos, 11 eran mujeres y uno de los participantes era hombre.

Para su selección, se realizó un muestreo por conveniencia, dada la factibilidad de acceso a los estudiantes y la relevancia de estos como informantes clave para el estudio. En todos los casos los participantes habían tenido experiencias significativas en el desarrollo de sus prácticas.

Este procedimiento permitió conformar una muestra intencionada con potencial para aportar información relevante, pertinente y contextualizada. Como criterio de inclusión se estableció que hubiesen realizado durante su formación, al menos, un periodo de prácticas externas de tres meses de duración en centros educativos.

A continuación, se indican las características básicas de cada uno de los participantes:

**Tabla 1**  
*Información básica de los participantes*

Participantes	Sexo	Grado	ECTS de prácticas realizados
Participante 1 (E1)	Mujer	Grado en Maestro/a en Educación Infantil (Grado_EI)	30
Participante 2 (E2)	Mujer		
Participante 3 (E3)	Mujer		
Participante 4 (E4)	Mujer		
Participante 5 (E5)	Mujer		
Participante 6 (E6)	Mujer		
Participante 7 (E7)	Mujer		
Participante 8 (E8)	Mujer	Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Grado_EP)	18
Participante 9 (E9)	Mujer		
Participante 10 (E10)	Mujer		
Participante 11 (E11)	Hombre	Grado en Pedagogía (Grado_Pedag)	24
Participante 12 (E12)	Mujer		

## Instrumentos

Para la recogida de información se empleó una entrevista semi-estructurada específicamente diseñada para esta investigación. La entrevista se realizó al estudiantado una vez concluido alguno de los periodos de prácticas que deben desarrollar durante la titulación. Esta incluía preguntas relacionadas con: (a) preparación inicial para afrontar las prácticas y competencias; (b) vivencias de las prácticas y apoyos; (c) percepción de la profesión docente y motivación hacia esta. La entrevista fue revisada por tres investigadores/as de forma previa a su aplicación analizando su ajuste a los objetivos, la pertinencia y claridad de las preguntas planteadas y su suficiencia para los objetivos de la investigación.

A continuación, se expone el guion de la entrevista empleado:

### 1. Preparación inicial y competencias

1. ¿Ha sido el periodo de prácticas como lo esperabas? ¿Qué diferencias encontraste entre lo que imaginabas y la realidad? ¿Cómo de preparado te sentías para afrontar las prácticas al comenzar?
2. ¿Qué dificultades principales encontraste durante las prácticas? ¿Qué situaciones te generaron inseguridad o incertidumbre?
3. ¿En qué aspectos consideras que tu formación universitaria sí te preparó bien para afrontarlas, y en cuáles no?
4. ¿Qué competencias docentes sentiste que sí pudiste poner en práctica, y cuáles no? Tras realizar unas prácticas externas ¿qué competencias de las que al comienzo considerabas que te faltaban has adquirido?

### 2. Vivencia del prácticum y apoyos

5. En base a tu experiencia y tus creencias, ¿qué papel crees que debe tener el/la tutor/a académico y el/la tutor/a del centro en tu aprendizaje? ¿Crees que debería darse una formación específica durante este periodo desde la universidad para afrontar los retos del periodo de prácticas? En su caso, ¿en qué elementos debería focalizarse/cómo debería ser?

### 3. Evaluación, propuestas de mejora y percepción de la profesión

6. ¿Qué cambios o refuerzos propondrías en la formación inicial para afrontar mejor el prácticum?
7. ¿Cómo ha cambiado tu visión de la profesión docente tras realizar las prácticas? ¿Qué aspectos positivos de la profesión descubriste durante las prácticas? ¿Y negativos?
8. Tras la realización de las prácticas ¿te sientes competente para desempeñar tu labor como docente responsable de un aula? ¿Por qué?

## Procedimiento

Tras la finalización del curso 2024-2025 se solicitó la participación de los estudiantes que habían desarrollado prácticas académicas en dicho curso y que cumplieran los criterios indicados previamente. Se les informó de la finalidad de la investigación, así como de los compromisos que adquirirían ambas partes en la investigación. Una vez aceptaron participar, se concretó una fecha y hora con ellos, realizándose la entrevista en formato online.

De forma previa al comienzo de la entrevista se solicitaba consentimiento para poder grabar la entrevista para su posterior transcripción y, una vez aceptaban, se les volvía a informar de las condiciones de participación, así como de las formas en las que se aseguraría la confidencialidad y anonimato de la información reportada, solicitándoles en ese momento su consentimiento verbal. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se analizaron.

## Análisis de la información

Para analizar la información se ha utilizado un criterio de proximidad al discurso de los participantes, empleando un proceso de codificación inductiva basado en un enfoque *bottom up*. Tras lectura detallada de la transcripción de las 12 entrevistas y, con la ayuda del software Atlas.ti, se elaboró, por parte de los investigadores, una lista de códigos en función de los temas de la investigación y de la información obtenida del discurso de los participantes.

La información recogida a través de las 12 entrevistas saturó, valorando que nuevas entrevistas no aportaban información relevante a la ya obtenida. Las frases se tomaron como unidades de codificación. La información se organizó mediante un sistema de codificación abierta, en el que los códigos identificados fueron agrupados en categorías y subtemas de acuerdo con su vinculación y

trascendencia (Vaismoradi et al., 2013). Surgieron 17 subcategorías que se engloban en cuatro grandes categorías:

- (1) Formación previa al periodo de prácticas que alude a los aprendizajes y experiencias adquiridos antes de iniciar las prácticas.
- (2) Competencias aplicadas y desarrolladas durante el periodo de prácticas, que integra las habilidades y conocimientos puestos en juego y fortalecidos en este contexto.
- (3) Rol tutores/as que recoge aspectos relativos a la labor desempeñada tanto por el/la tutor/a académico como el profesional en este periodo.
- (4) expectativas e imagen profesional que, analiza la influencia del periodo de prácticas en la construcción de la identidad y la autoestima profesional.

La Tabla 2 muestra la estructura final del análisis tras este proceso y el número de referencias en cada una de ellas.

**Tabla 2**  
*Categorías de análisis derivadas de las entrevistas*

Categoría	Subcategorías	Códigos	N.º Referencias	Definición
(1) Formación previa al periodo de prácticas	Inseguridad/Falta de herramientas	PrePrac_CompPerc	10	Percepción de cómo de formados y preparados se sentían para afrontar el periodo de prácticas
	Carencias formativas específicas	PrePrac_Form_Negativ	6	Aspectos dónde podían percibir necesidad de formación
	Aportes útiles de la formación	PrePrac_Form_Posit	5	Elementos de la formación inicial donde percibían una buena preparación
	Gestión de aula y resolución de conflictos	Prac_Gest_Resol	4	Competencias desarrolladas vinculadas a la gestión del aula y la resolución de conflictos
(2) Competencia s aplicadas y desarrolladas durante el periodo de prácticas	Programación e intervención	Prac_Prog_Int	4	Competencias desarrolladas vinculadas al diseño e intervención en procesos de enseñanza y aprendizaje
	Evaluación	Prac_Eval	2	Competencias desarrolladas vinculadas a la evaluación del aprendizaje
	Atención a las diferencias individuales	PracADI	5	Competencias desarrolladas vinculadas a la atención a la diversidad
	Relación con las familias y otros agentes del centro	Prac_Fam_ComEdu	5	Competencias desarrolladas vinculadas al trato y trabajo con las familias y el trabajo con otros profesionales
(3) Rol tutores/as	Tutor/a Profesional – Acompañamiento efectivo	TutProf_Acomp	5	Acciones del/a tutor/a profesional que han sido de utilidad para el aprendizaje

(4) Expectativas e imagen profesional	Tutor/a Profesional – carencias/obstáculos	TutProf_Mej	4	Acciones del/a tutor/a profesional que deben potenciarse para mejorar el aprendizaje
	Tutor/a Académico/a – Acompañamiento útil	TutAcad_Acomp	5	Acciones del/a tutor/a académico/a que han sido de utilidad para el aprendizaje
	Tutor/a Académico/a – áreas de mejora	TutAcad_Mej	3	Acciones del/a tutor/a académico/a que deben potenciarse para mejorar el aprendizaje
	Acciones más efectivas	Tut_AccEfect	4	Acciones más efectivas desarrolladas por ambos tutores/as durante el periodo de prácticas
	Expectativas vs. Realidad	PostPrac_Expect_Re al	10	Cumplimiento (o no) de las expectativas con las que se comenzaban las prácticas
	Imagen profesional	PostPrac_ImagProf	5	Retos de la docencia
	Autopercepción de competencia	PostPrac_Auto_Com p	7	Cambios en la percepción de competencia docente
	Motivación hacia la docencia	PostPrac_Motiv_Do c	5	Aumento/confirmación de la vocación docente

## Resultados y discusión

Para la presentación de los resultados se dará respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos al mismo tiempo que se irán discutiendo dichos resultados.

### (1) Analizar la percepción del estudiantado sobre su grado de preparación inicial para afrontar el periodo de prácticas académicas externas y las competencias docentes adquiridas durante el periodo de prácticas

En relación con el primer objetivo, encontramos que entre los participantes predomina una inseguridad inicial para afrontar el periodo de prácticas externas. Uno de los aspectos más recurrentes en esta categoría es la falta de herramientas prácticas. Se destaca como la formación universitaria pone el foco en mayor medida en aspectos teóricos, demandando el estudiantado más propuestas, experiencias y ejemplos prácticos para poder desarrollar su práctica docente.

Me sentía muy poco preparada porque sentía que lo que había visto durante la carrera no era fácilmente replicable en un aula. O sea, no sentía que tuviera las herramientas concretas para llevar a cabo una sesión o para tener un control sobre un grupo. (E1, Grado\_EI\_PrePrac\_CompPerc).

Muy poco, porque creo que la carrera está muy enfocada de forma teórica... Entonces, de recursos para el aula o de cómo dar temarios o cómo afrontar diferentes conflictos que se puedan originar en clase, creo que estamos súper poco preparadas. (E8, Grado\_EP\_PrePrac\_CompPerc).

Por otra parte, entre las carencias que destacan para abordar las prácticas externas está la atención a la diversidad, la enseñanza de la lectoescritura, la gestión del aula y el trabajo con las familias.

Pero, por ejemplo, en ámbitos como necesidades educativas especiales, yo llegué allí y, por ejemplo, me encontré con un alumno que era de necesidades y yo no sabía cómo actuar con él. O, por ejemplo, con el proceso de lectoescritura, yo no era consciente de que no sabía

apenas gestionarlo y, de repente, me encontré ahí... Me pidió una niña que le enseñara a escribir y yo dije “¿y cómo se hace esto?” (E4, Grado\_EI\_PracADI).

A ver, sí que siento que me faltaban competencias, sobre todo, de cara, por ejemplo, a tratar con las familias. Se pone muchísimo énfasis en lo referente al estudiantado, pero otros agentes, como las familias o incluso el trato con otros docentes, creo que, a lo mejor, queda un poco rezagado. (E12, Grado\_Pedag\_Prac\_Fam\_ComEdu).

Finalmente, se destacan aspectos positivos de la formación universitaria para afrontar las prácticas externas y, por tanto, la práctica docente. Encontramos aspectos vinculados a las TIC, los procesos evolutivos, y en algunos casos, los procesos lógico-matemáticos.

Pues cosas que me ha aportado la Universidad, por ejemplo, ha sido la formación de recursos, especialmente tecnológicos. Por ejemplo, no sé, en algunas situaciones vi cómo un poco de carencias en ese ámbito y pues, yo qué sé, hemos podido implementar juegos o algunas aplicaciones, dentro que son digitales, que pues, servían en la clase... Luego también, el saber usar otros recursos como pueden ser, sobre todo, en talleres de matemáticas, que hemos hecho muchas veces... (E5, Grado\_EI\_PrePrac\_Form\_Posit).

Estos resultados muestran que existe una dualidad en la percepción que tiene el estudiantado entre la teoría y la práctica. Mientras existe una alta demanda en la formación inicial sobre la aplicación práctica, a su vez se infravalora la necesidad de una formación teórica que responda a las exigencias de la labor docente. En este sentido, en estudios como los de Flores-Lueg (2022) y Gil-Madrona et al. (2025), se aprecia la separación entre lo teórico y lo práctico, donde parece que el valor que se da a la formación inicial depende del grado de aplicabilidad recibido en esta, sin analizar el valor que dicha formación tiene para la posterior aplicación en el contexto real, así como para atender a los dilemas que la profesión puede plantearles.

Respecto a las competencias docentes adquiridas durante este periodo, se observa una gran variedad. En relación con la gestión del aula y la resolución de conflictos se valora una mejora de las competencias, por las posibilidades de aplicarlas en un contexto real. Por otro lado, destaca la mejora en el diseño e intervención de unidades de programación más contextualizadas y adaptadas a contextos reales.

Sí, yo creo que la de control y gestión del aula, sobre todo, y, a lo mejor, también organizar y planificar. (E3, Grado\_EI\_Prac\_Gest\_Resol).

Sin embargo, a pesar de poder intervenir en otros aspectos, todavía se destaca la necesidad de reforzar la formación y el trabajo más en determinados ámbitos como los procesos de evaluación, la atención a la diversidad, o la colaboración y relación con las familias. Así, se destaca el contexto de las prácticas como un espacio para poder conocer cómo se trabaja entre los distintos profesionales del centro y coordinarse entre ellos.

Con respecto a la evaluación, sí que pude ver informes y tal, pero sí que ellos se reunían a hablar de los niños y demás... Y eso sí que no lo he podido ver. Entonces, la evaluación, como en Infantil además es como la máxima observación, pues tampoco sabía lo que observaba mi profesora... Porque claro, ella, pues lo tiene claro, pero tampoco me lo hacía saber específicamente, entonces, pues, a lo mejor, en evaluación sí que me noto un poco más insegura (E4, Grado\_EI\_Prac\_Eval).

Sobre todo, eso sí que es verdad que lo he notado mucho porque mi centro escolar era preferente TEA, entonces, en mi clase había dos alumnos con TEA, aparte de que había muchísima diversidad... Entonces, claro, yo me encontré un poco con “cómo hago”, o sea, “qué hago aquí yo”... Esto sí que no se había tratado. De hecho, las PT nos dijeron al principio que qué conocíamos y entonces, a mí me dio hasta vergüenza porque digo “es que nada”. A mí no me han preparado para saber cómo actuar en caso de un alumno con TEA, que también teníamos... Nada... Entonces, sí que eso también a cómo que aprendí un poco a cómo gestionarlo, a cómo lidiar con este tipo de alumnos (E10, Grado\_Pedag\_PracADI).

Y también me ha faltado mucho el trato con las familias, pero porque eso era más parte del contexto del centro, entonces no hemos podido mucho tratar con las familias, ni hacer



colaboraciones ni nada (E5, Grado\_EI\_Prac\_Fam\_ComEdu).

Estos resultados están en consonancia con investigaciones previas (Arco et al., 2021; Prieto-Prieto et al., 2024; Sarceda-Gorgoso et al., 2024). El contexto en el que se desarrollan las prácticas es fundamental para la adquisición de las competencias docentes y, este puede potenciar el desarrollo de unas frente a otras (Reiban et al., 2024). Asimismo, de forma general se aprecia que las competencias más desarrolladas durante este periodo son aquellas que tienen que ver con la intervención docente, especialmente las vinculadas a la gestión y el control del aula.

## **(2) Examinar el papel de los/as tutores/as académico/a y profesional, así como las acciones consideradas más efectivas para el desarrollo de competencias docentes**

Respecto al segundo objetivo, destaca especialmente el rol que ejerce el/la tutor/a profesional en la formación y mejora de competencias docentes durante este periodo. La mayoría de las participantes destaca que su papel es fundamental, pero para que de verdad les permita aprender debe ser una persona que los acompañe en el proceso y les deje intervenir dándoles *feedback* sobre su desempeño y aprendizaje.

Que sea capaz de adaptarse a ti, que te acompañe y que te dé *feedback*, siempre que sea constructivo, que no sea un ataque. Que acepte el error, en ese sentido, pues, por ejemplo, que te diga “eso yo lo haría así”, pero que sea consciente de que no siempre lo que dice el tutor es lo correcto. Al final, es su visión de verlo, pero yo creo que tiene que tener como ese punto de “yo creo que yo lo haría así”, pero, al final, que te dé la opción también de decir: ¿tú qué opinas? (E7, Grado\_EI\_TutProf\_Acomp).

Sin embargo, cuando el proceso que se produce no es activo, es decir, que, aunque puedan intervenir en acciones docentes no se les da *feedback*, el estudiantado valora que no sabe en qué aspectos puede estar fallando y cuáles debería mejorar.

Quizás, la primera parte que me hubiera encantado tener sería tener espacios de diálogo entre la estudiante de prácticas y el tutor profesional para que te guiara un poco durante el proceso de “a lo mejor en la primera semana te he visto más suelta en este aspecto, pero en este otro podías mejorar esto” [...]. O sea, creo que, por parte de la Universidad, el tutor académico debería ser acompañante y, por parte del centro, la tutora o el tutor que esté debería enseñarte a mejorar simplemente, pero a veces es complicado. (E1, Grado\_EI\_TutProf\_Mej).

Por otra parte, el estudiantado valora en menor medida el rol que debe asumir el/la tutor/a académico. Entre las funciones más destacadas y que consideran deben ser reforzadas para que el acompañamiento sea útil encontramos la claridad en las tareas que deben realizarse durante este periodo, realizar tareas que tengan sentido dentro del contexto de prácticas y, la más demandada son visitas al centro donde se haga un seguimiento del progreso del estudiante, observándole en sus sesiones de clase.

Considero que tendría que venir más tiempo y, por lo menos, pues ya no digo todo el día porque quizá tenga que ver a más alumnos. Pero hombre, por lo menos, quedarte, qué menos que una clase entera, que ya que estoy dando la clase a los alumnos, que me la he trabajado, que mi tutora también está dejando que haya alguien allí... Que, por lo menos, esté toda la clase. Eso y que, por lo menos, haya más de una o dos visitas, porque estuvimos como tres meses y medio de prácticas, dos visitas... (E10, Grado\_Pedag\_TutAcad\_Mej).

En esta línea, estudios previos han mostrado que el estudiantado valora en mayor medida el papel que el/la tutor/a profesional tiene durante este periodo formativo, siendo el principal agente de acompañamiento y formación (Gil-Madrón et al. 2025). En el caso del/a tutor/a académico se valora como un agente con un carácter más administrativo y cuya tarea principal es organizar las tareas que se le solicitarán al estudiantado desde la universidad y como persona de referencia en caso de que surja algún problema durante este periodo. Sin embargo, en este estudio no ha surgido la necesidad de una coordinación entre ambos agentes, elemento que estudios previos sí han mostrado como necesario para una adecuada formación y acompañamiento del estudiantado (Maurício & Valente, 2024).

**(3) Explorar la influencia de las prácticas en la configuración de la imagen profesional del futuro docente, atendiendo a posibles desajustes entre expectativas y realidad, así como el impacto del *prácticum* en su autopercepción de competencia y su motivación hacia la docencia**

Finalmente, respecto al tercer objetivo se observan tanto confirmaciones como desajustes respecto a las expectativas. En la mayoría de los casos las expectativas se cumplieron o superaron lo pensado, aunque hay algunos donde el contexto y el desarrollo de las prácticas docentes hizo que estas no fuesen alcanzadas.

Creo que lo primero es que no me imaginaba para nada que me dejaran tanto intervenir en un aula. O sea, así hablando claro, he hecho todo lo que yo quería, con ciertas correcciones y siempre como encauzándome en su metodología de centro... (E6, Grado\_EI\_PostPrac\_Expect\_Real).

No ha sido lo que yo esperaba porque yo tenía unas expectativas muy altas que esperaba que se cumpliesen. Todo con una visión del profesorado súper idealizada y entonces, al estar en un centro de difícil rendimiento con unas características muy concretas, no se han llegado a cumplir esas expectativas (E1, Grado\_EI\_PostPrac\_Expect\_Real).

Respecto a la imagen profesional se aprecia una valoración muy positiva y un refuerzo de la profesión, aunque se indican cuestiones que han emergido a raíz del periodo de prácticas como la complejidad de la docencia por ser un contexto cambiante, la necesidad de adaptación, la exigencia que supone para el docente tener que controlar todo y cómo puede llegar a causar un *burnout* por la complejidad de la misma.

Mi visión se puede resumir en que sigue siendo idealizada y que yo pienso que la educación puede ser una herramienta que puede cambiar muchas cosas, pero que es una profesión muy compleja y para la que no todo el mundo sirve y para la que la vocación solamente como piedra base tampoco sirve. (E1, Grado\_EI\_PostPrac\_ImagProf).

Yo sé que he dado en un colegio que he tenido mucha suerte y he aprendido muchísimo [...] Entonces, claro, yo he tenido esa suerte y mi visión como docente siempre ha sido la que tengo ahora, pero claro, también me pongo a pensarlo y digo “es que no todos los colegios son como este. (E7, Grado\_EI\_PostPrac\_ImagProf).

Por otra parte, la autopercepción de competencia mejora, aunque con cautelas para asumir un aula en solitario, y la motivación tiende a reforzarse.

Probablemente, cometería muchísimos fallos y, al fin y al cabo, yo nunca he estado sola en un aula. Entonces, decir que me siento competente es decir bastante. Yo creo que, obviamente, no se aprende a ser competente en unas prácticas y menos de cuatro meses. Creo que, si se pudiesen alargar, sería muchísimo mejor. Y, no sé, o sea, me siento más competente que al iniciarlas porque, al fin y al cabo, pues he estado gestionando el aula y demás, pero todavía me sentiría insegura si me planto en un aula sola. (E4, Grado\_EI\_PostPrac\_Auto\_Comp).

En parte, sí y en parte, siento que, a lo mejor, me falta algo. Porque, por ejemplo, a mí me han dado la oportunidad de “¿quieres dar clase?” y yo todavía tengo eso miedo al error, que luego me pongo y no... Pero el miedo sigue estando. (E9, Grado\_EP\_PostPrac\_Auto\_Comp).

Finalmente, encontramos que las expectativas previas suelen enfrentarse a la complejidad del sistema educativo real, lo que puede generar tensiones, pero también aprendizajes significativos si se canalizan adecuadamente, tal y como han indicado estudios previos (Beauchamp & Thomas, 2009). Dado el papel que juega el contexto y la tutorización, se enfatiza la importancia de una planificación cuidadosa en la asignación de centros y tutores, así como la necesidad de garantizar experiencias formativas de calidad y equitativas para todo el estudiantado. Además, el reconocimiento de la complejidad del rol docente y de las diferencias contextuales es esencial para formar profesionales reflexivos y resilientes (Reiban et al., 2024), resaltando la importancia de analizar y reflexionar sobre las experiencias vividas.

## **Conclusiones**

En relación con el primer objetivo de este estudio se puede concluir que el estudiantado universitario no se percibe lo suficientemente preparado para afrontar las prácticas externas, especialmente en aspectos relacionados con la gestión y el control del aula, y la atención a la diversidad. Además, durante el periodo de prácticas consideran que han podido desarrollar estas competencias, especialmente aquellas vinculadas a la intervención docente, viéndose reforzadas el desarrollo de unas u otras por el contexto de prácticas en el que estuviese. Respecto al segundo objetivo se puede concluir que se valora el papel del/a tutor/a profesional como muy relevante en este proceso, estando en un segundo plano la tarea del/a tutor/a académico. Es fundamental un proceso de tutela basado en el seguimiento y el *feedback* constructivo para la mejora de las competencias docentes. Finalmente, respecto al tercer objetivo se puede concluir que el cumplimiento de las expectativas con las que se comenzaban las prácticas externas depende en gran medida del contexto de prácticas y la tutela vivida y que, aunque las prácticas mejoran la autopercepción de competencia y la motivación hacia la docencia, todavía se valora necesaria mayor formación y desempeño docente para considerar que pueda asumirse la labor profesional con total seguridad.

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, solo recoge la perspectiva de uno de los agentes involucrados en las prácticas externas, el estudiantado, quedándose fuera la visión de los/as tutores. Además, únicamente se emplea un instrumento para la recogida de información, limitándose la información recabada a la percepción de los participantes, no discutiéndose entre ellos o, contrastándose con la realidad. Finalmente, al ser un estudio cualitativo queda circunscrito a un ámbito muy concreto, no pudiéndose generalizar los resultados. Como futuras líneas de investigación, no solo sería necesario realizar un estudio que analizase la realidad del contexto nacional, tratando de valorar la situación de los estudios que dan acceso a la profesión docente, sino también estudios que apliquen programas de formación para mejorar los procesos de tutela, así como las experiencias formativas en el contexto de las prácticas externas.

## **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

La investigación sigue los procedimientos éticos de la *American Psychological Association* con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de los participantes

La inteligencia artificial ha sido empleada en este trabajo como herramienta de apoyo para la búsqueda de información, el análisis del instrumento de recogida de información empleado y para la revisión de la redacción de algunos párrafos.

## **Agradecimientos y financiación**

Las autoras quieren agradecer a todas las personas participantes en el estudio su contribución desinteresada al mismo. Este trabajo se llevó a cabo bajo la financiación del contrato FPI-UAM disfrutado por Maite Zubillaga-Olague, el contrato FPI-UAM disfrutado por Esther Santos-Calero y la beca de colaboración disfrutada por Pilar Quintanar-Díaz.

## **Conflicto de intereses**

No existen conflicto de intereses.

## **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, L.C.; metodología, L.C.; validación, P.Q.-D., E.S.-C. y M.Z.-O.; análisis de datos, P.Q.-D. y L.C.; redacción del borrador original, L.C.; redacción, revisión y edición, P.Q.-D., E.S.-C. y M.Z.-O.

## Referencias

- Alsarawi, A. & Sukonthaman, R. (2021). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 705–721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Arco, I. D. B., Gairín, J. S. & Armengol, C. A. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 42(7), 128–144. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellas, A. & Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass.
- Eliyawati., Widodo, A., Kaniawati, I. & Fujii, H. (2023). The development and validation of an instrument for assessing science teacher competency to teach ESD. *Sustainability*, 15(4), 3276. <https://doi.org/10.3390/su15043276>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge Obtained by Teachers in Initial Training. *Education Sciences*, 12(9), 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J. & Colás-Bravo, M.P. (2022). El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial. *Revista Fuentes*, 24(2), 149-161. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>
- Gil-Madrona, P., Zapatero-Ayuso, J. A. & Díaz-Carretero, A. (2025). Is the Practicum an efficient process for the development of competences of future teachers? An approach from the perspective of professional socialisation. *International Journal of Educational Research*, 131, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102579>
- Ibarras, G. (2014). Ética e identidad docente. En J. M. Sancho. *Aprender a ser docente en un mundo de cambio*. Simposio internacional. Universidad de Barcelona.
- Jenssen, E. S. & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876–894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Krichevsky, B. (2023). University-School Divide: The Original Problem in Teacher Education. *Human Arenas*, 6(2), 264–91. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00213-2>
- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez Figueira, E. & Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el

- prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación* 354, 155-181.
- Maurício, P. & Valente, B. (2024). Synergy between lesson study and content representation in a preservice teacher practicum. *Teaching and Teacher Education*, 142, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104525>
- Mayorga, M. J., Sepúlveda, M. P., Madrid, D. & Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles educativos*, 39(157), 140-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58446>
- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N. & Aguilar-Tamayo, M. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana. *Formación Universitaria*, 14(4), 151-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Prieto-Prieto, J., Cruz-Rodríguez, J., García-Riaza, B. & Hernández-Serrano, M. J. (2024). Competences Expected and Gained during the Teaching Practicum: Analysis of Three Competence Areas Affected during the Pandemic. *Education Sciences*, 14(1), 88. <https://doi.org/10.3390/educsci14010088>
- Reiban, D., Fajardo, I., Saldana, P. & Cando, J. (2024). Pre-service teaching practicum in Ecuador: an assessment from the educational actors' perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(8), 244-264. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.13>
- Sánchez-Núñez, C. A., Ramírez, S. & García, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 119-145. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6164>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Ríos-de-Deus, M. P. & Rodicio-García, M. L. (2024). Contribución del Practicum en la formación competencial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100296>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serrate, S., Casillas, S. & Cabezas, M. (2019). Factores de calidad determinantes de la formación práctica de los estudiantes de educación. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 817-838. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701625>
- Stenberg, K. & Maaranen, J. (2022). Promoting Practical Wisdom in Teacher Education: A Qualitative Descriptive Study. *European Journal of Teacher Education* 45(5), 617-633. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Ventura, J. (2007). El prácticum en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (coords.), *Buenas prácticas en el prácticum* (pp. 1237-1249), Pontevedra, Universidad de Santiago de Compostela.
- Waber, J., Hagenauer, G. & de Zordo, L. (2022). Student teachers' Perceptions of Trust During the Team Practicum. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>



Pinya Medina, C., Buil-Legaz, L., Morcillo Loro, V. y De la Iglesia Mayol, B. (2025). El prácticum y los ODS en la formación docente: competencias, percepciones y desafíos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 57-70.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117502>

## El prácticum y los ODS en la formación docente: competencias, percepciones y desafíos

## The practicum and the SDGs in teacher education: competencies, perceptions, and challenges

Carme Pinya Medina

Universitat de les Illes Balears, <https://orcid.org/0000-0002-5165-304X>

Lucía Buil-Legaz

Universitat de les Illes Balears, <https://orcid.org/0000-0002-9454-8194>

Virginia Morcillo Loro

Universitat de les Illes Balears, <https://orcid.org/0000-0001-6296-4903>

Begoña De la Iglesia Mayol

Universitat de les Illes Balears, <https://orcid.org/0000-0001-5065-9071>

### Resumen

La relevancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) subraya la necesidad de analizar su integración en la formación inicial del profesorado como herramienta para contribuir a la transformación socioeducativa. Este estudio analiza el impacto del Prácticum en Educación Infantil y Primaria en la adquisición de competencias transversales clave y el compromiso con los retos sociales actuales. Se utilizó un diseño cuantitativo, de tipo ex post facto, con la participación de 56 estudiantes de cuarto curso. La recogida de datos se realizó utilizando un cuestionario adaptado de la guía de la UNESCO (2017) sobre los objetivos específicos de aprendizaje para los ODS. Los resultados indican un aumento en el conocimiento de los ODS tras el Prácticum, destacando el objetivo 3, Salud y bienestar; 4, Educación de Calidad; 5, Igualdad de género y 10, Reducción de desigualdades. Se identificaron correlaciones positivas entre el desarrollo de competencias transversales y la satisfacción con el Prácticum, así como con la valoración de los indicadores de aprendizaje sobre ODS. Estos hallazgos destacan la necesidad de enfocar el acompañamiento del alumnado en el desarrollo de competencias transversales clave para su formación profesional y para avanzar en los ODS desde una práctica educativa transformadora.

**Palabras clave:** ODS; prácticum; formación inicial docente; educación infantil; educación primaria; EDS.

## Abstract

The relevance of the Sustainable Development Goals (SDGs) highlights the need to analyze their integration into initial teacher education as a tool to contribute to socio-educational transformation. This study examines the impact of the Practicum in Early Childhood and Primary Education on the acquisition of key transversal competencies and the commitment to current social challenges. A quantitative, ex post facto design was used, involving 56 fourth-year students. Data were collected through a questionnaire adapted from UNESCO's (2017) guide on specific learning objectives for the SDGs. The results indicate an increase in SDG-related knowledge after the Practicum, with particular emphasis on Goal 3 (Good Health and Well-being), Goal 4 (Quality Education), Goal 5 (Gender Equality), and Goal 10 (Reduced Inequalities). Positive correlations were identified between the development of transversal competencies and satisfaction with the Practicum, as well as with the students' assessment of the SDG-related learning indicators. These findings underscore the need to guide student teachers in the development of key transversal competencies, both for their professional growth and for advancing the SDGs through transformative educational practices.

**Keywords:** SDGs; teaching practicum; initial teacher education; Early Childhood Education; Primary Education.

## Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han adquirido una presencia creciente en los discursos y políticas educativas a nivel internacional. Se han consolidado como un marco de referencia para repensar la función social de la educación en el contexto de los desafíos contemporáneos. Organismos como las Naciones Unidas (2023) y la UNESCO (2016, 2023) subrayan el papel estratégico del sistema educativo en la adquisición de competencias para una ciudadanía comprometida, siendo el ODS 4 el eje vertebrador para el logro de la Agenda 2030.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se presenta como una herramienta pedagógica fundamental para el logro de estos objetivos, pues facilita el desarrollo de competencias orientadas a una reflexión crítica sobre las propias acciones y sus impactos. La UNESCO (2023) y la Comisión Europea (2019) insisten en que alcanzar los ODS dependerá de la capacidad del sistema educativo para preparar docentes capaces de pensar y actuar en clave de sostenibilidad. Por ello, la formación inicial docente es un espacio clave para preparar futuros maestros como agentes de cambio social (Gómez-Gómez y García-Lázaro, 2023).

Sin embargo, el contexto social actual exige definir y justificar las capacidades específicas de este perfil profesional. El informe *Youth Survey 2024* (European Parliament, 2025), por ejemplo, muestra que el 76% de la juventud está expuesta a la desinformación. Esto demanda profesionales que desarrollen un pensamiento crítico. Además, existe baja participación cívica activa, lo que subraya la necesidad de formar docentes que movilicen las competencias para la acción. Este perfil, reflexivo, crítico y ético, comprometido con la justicia social, responde directamente a la urgencia de los desafíos globales. Por ello, cada docente debe superar la mera transmisión curricular. Así, se asegura que el alumnado adquiera las herramientas para afrontar la compleja realidad y contribuir al logro de la Agenda 2030.

En este sentido, la eficacia de esta formación se materializa en el Prácticum. Este es el escenario formativo más relevante para contextualizar los ODS en experiencias educativas concretas. Lejos de ser una etapa de aplicación técnica, es un ámbito privilegiado para el desarrollo de la agencia docente, entendida como la capacidad de tomar decisiones fundamentadas y reflexionar críticamente sobre la práctica (Esteve y Alsina, 2024).

Diversos estudios confirman el potencial del Prácticum para activar procesos de concienciación y transformación en torno a los ODS (García-Lázaro et al., 2024; Villarubia et al., 2024), lo cual subraya la gran importancia de repensar el papel del profesorado tutor. La tutorización, tanto desde la universidad como desde los centros educativos, debe entenderse como un proceso



dialógico y constructivo que guía al alumnado en la construcción de su identidad profesional desde una perspectiva crítica y ética (Pinya et al., 2025).

Este estudio se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears en el marco de una transformación global del Prácticum (Facultat d'Educació, 2023). Esta iniciativa es coherente con la elaboración de un Plan para la Igualdad, Equidad y Sostenibilidad propio de la Facultad, pionero entre las universidades españolas. Dicho Plan ha permitido integrar los ODS de manera transversal en la formación, impulsando la adquisición de competencias en sostenibilidad, igualdad y equidad, y favoreciendo el desarrollo de docentes comprometidos con estos valores.

En un marco más amplio, la escuela se identifica también como un agente necesario en la implementación de la Agenda 2030 (Bernárdez-Gómez et al., 2024). Esto ha impulsado el concepto de escuelas transformadoras que buscan integrar la EDS en su cultura institucional (Cubillos-Padilla, 2023). Este esfuerzo requiere coherencia con el marco legal y curricular (Guardesño-Juan, 2025). También refuerza el papel fundamental de la formación inicial y permanente del profesorado, cuyo conocimiento sobre la Agenda 2030 es necesaria para una práctica docente orientada al poder transformador de la sociedad actual y futura (Shakir et al., 2024).

A pesar de la relevancia teórica y el potencial reconocido del Prácticum para el desarrollo de la agencia docente y las competencias vinculadas a la sostenibilidad, en el contexto español apenas existen estudios empíricos que analicen de forma directa la relación entre el Prácticum, las competencias docentes y los ODS. Esta escasez de evidencia justifica la presente investigación, la cual se propone responder a la pregunta central: ¿Qué impacto tiene el Prácticum en la formación del alumnado del grado en Educación Infantil y Primaria, en relación con la implementación de los ODS? Concretamente, se pretende analizar el nivel de conocimiento del alumnado sobre los ODS, su presencia y relevancia durante el Prácticum, así como la valoración de los indicadores específicos vinculados al aprendizaje de competencias transversales para la sostenibilidad. Además, el estudio examina la satisfacción global del alumnado con el periodo de prácticas.

## **Método**

Para este estudio se llevó a cabo un diseño metodológico cuantitativo, de tipo ex post facto y no experimental, en el marco de la formación inicial de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de la UIB. Este diseño permitió observar asociaciones entre variables de estudio, aunque no establecer relaciones causales. La investigación se ha desarrollado durante el curso académico 2024-2025, coincidiendo con el periodo de Prácticum de cuarto curso. Para la recogida de datos, se administró un cuestionario a través de Microsoft Forms, garantizando, en todo momento, el cumplimiento de los aspectos éticos fundamentales: la voluntariedad de participación del alumnado, el anonimato de los datos recogidos y la confidencialidad de la información proporcionada.

## **Participantes**

La muestra estuvo constituida por 56 estudiantes de la asignatura de Prácticum II del grado en Educación (Infantil y Primaria) de la Facultad de Educación de la UIB que participaron de forma voluntaria. La mayoría eran mujeres (80.36 %), predominando estudiantes de Educación Primaria (71.43 %) respecto a los de Educación Infantil (28.57 %). En cuanto a la edad, destaca especialmente el grupo de estudiantes de 21 años, que representa el 44.64 % del total (Tabla 1). Todos los participantes se encontraban cursando el Prácticum II, lo cual ofrece una visión homogénea del nivel formativo evaluado en esta investigación y, junto con la consecución del cuestionario completo se establecieron como criterios de inclusión en la muestra final.

## **Instrumento**

El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado ad hoc y adaptado a partir del documento Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2017).

Para esta adaptación se seleccionaron los objetivos de aprendizaje más relevantes considerando su relación directa con el periodo de Prácticum en centros educativos de Infantil y Primaria y tomando en consideración los planes de estudio de estos grados. El cuestionario se estableció mediante una escala Likert de 1 a 4, siendo 1 nada y 4 mucho.

**Tabla 1**

*Caracterización sociodemográfica de la muestra*

Variable	Categoría	Frecuencia (n)
Edad	21–23 años	37
	24–26 años	11
	27–31 años	6
	>40 años (45 años)	1
Sexo	Femenino	45
	Masculino	11
Estudios cursados	Grado en Educación Infantil	16
	Grado en Educación Primaria	40
Periodo de prácticas	Prácticum II	56

*Nota.* La n representa el 22 % del total de personas matriculadas.

Para validar esta adaptación se empleó la técnica Delphi. Participaron diez expertos universitarios especializados en formación docente y diez maestros experimentados en implementar los ODS en el aula, garantizando la diversidad disciplinaria y representativa del panel. Los expertos evaluaron cada ítem utilizando una escala de 1 (nada adecuado) a 4 (muy adecuado), obteniéndose una puntuación media global elevada ( $M = 3.18$ ). Se llevó a cabo una única ronda, suficiente dada la consistencia y el alto nivel de acuerdo obtenido.

La alta puntuación promedio obtenida en la mayoría de los ítems, junto con la relativamente baja desviación estándar observada, indica un sólido consenso entre los expertos sobre la relevancia y pertinencia de los contenidos evaluados para la formación práctica del alumnado. Estos resultados confirman un sólido consenso entre los profesionales consultados sobre la relevancia y pertinencia del cuestionario.

## Resultados

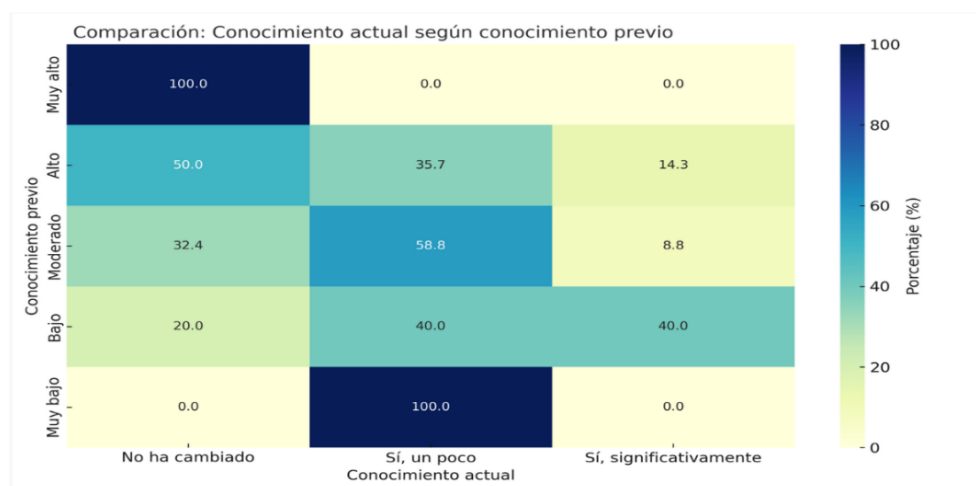
Se exponen los resultados obtenidos organizados en función de los objetivos planteados en el estudio.

Inicialmente se evaluó el conocimiento del alumnado sobre los ODS antes de comenzar el Prácticum y su percepción de cambio una vez finalizado. Los resultados mostraron que un 61 % de participantes reportaron un conocimiento moderado, un 29 % un conocimiento alto o muy alto y un 10 % un conocimiento bajo o nulo de los ODS. Posteriormente se les preguntó a los participantes si su percepción del conocimiento sobre ODS había cambiado tras el Prácticum, con opciones de respuesta que indicaban distintos grados de cambio. El 50 % de participantes manifestó haber mejorado su percepción tras el Prácticum, indicando un impacto positivo en la autoevaluación del aprendizaje de ODS tras la realización del Prácticum.

Como se observa en la Figura 1, la percepción de mejora en el conocimiento de los ODS tras el Prácticum varía según el nivel de conocimiento previo declarado. El 100 % del alumnado que declaró un conocimiento muy bajo inicialmente considera que su conocimiento ha mejorado tras el Prácticum.

**Figura 1**

Distribución de respuestas sobre la percepción de mejora en el conocimiento de los ODS después del Prácticum, desglosada por el nivel de conocimiento expresado antes del Prácticum



Nota. Los datos están expresados en porcentaje. N = 56.

Por otro lado, se preguntó al alumnado si consideraba haber tenido la oportunidad de implementar actividades relacionadas con los ODS durante el Prácticum. El 61 % respondió afirmativamente, mientras que el 39 % manifestó no haber tenido dicha oportunidad.

En cuanto a las dificultades encontradas durante el Prácticum en relación con los ODS, el 39 % del alumnado señaló haber percibido una escasa formación para integrar los ODS en diferentes áreas curriculares, siendo esta la laguna formativa más frecuente. Un 29 % mencionó haber tenido dificultades para diseñar actividades prácticas vinculadas a los ODS, mientras que el 14 % indicó falta de conocimiento teórico sobre ODS específicos. Por otro lado, un 13 % manifestó una carencia de recursos educativos o materiales adaptados, y un 5 % aportó otras dificultades no contempladas en las categorías anteriores.

El estudio también indagó sobre la percepción del alumnado respecto a cuáles fueron los ODS más trabajados durante el Prácticum. En esta pregunta se les permitió marcar hasta 5 opciones. Los resultados muestran una mayor presencia de determinados ámbitos vinculados a la sostenibilidad social y educativa. Como se muestra en la Tabla 2, destaca la identificación por parte de los participantes de los ODS 4 y 5, con un 80.36 % y 76.78 % de las respuestas, respectivamente. Asimismo, destacaron los ODS 3 (60.71 %), ODS 10 (50 %) y ODS 13 (44.64 %). En cambio, el resto de ODS fueron menos mencionados, con puntuaciones iguales o inferiores al 25 %.

**Tabla 2**

Identificación de los ODS más trabajados durante el Prácticum

ODS	Porcentaje de respuestas (%)
ODS 4: Educación de calidad	80.36 %
ODS 5: Igualdad de género	76.78 %
ODS 3: Salud y bienestar	60.71 %
ODS 10: Reducción de las desigualdades	50.00 %
ODS 13: Acción por el clima	44.64 %

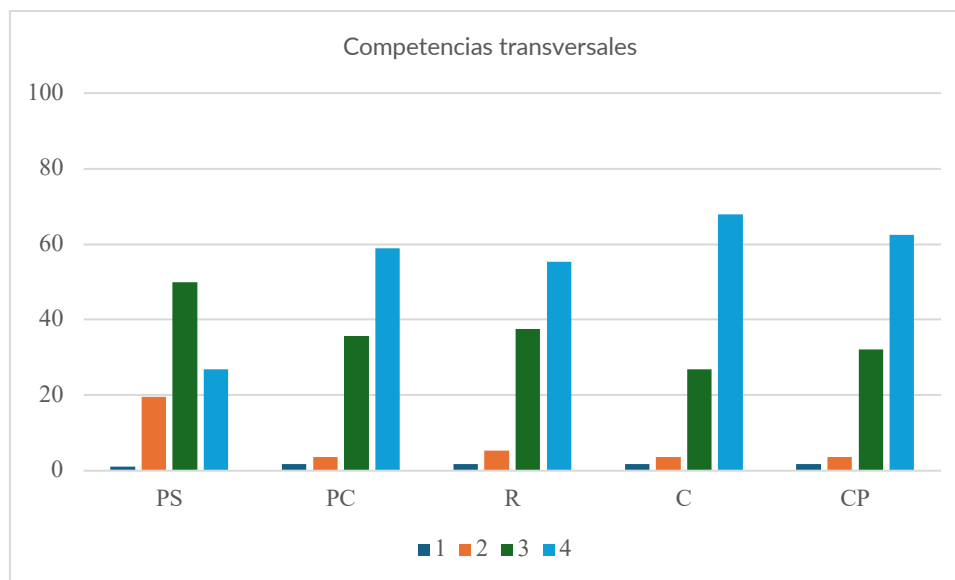
ODS 12: Producción y consumo responsables	25 %
ODS 15: Vida de los ecosistemas terrestres	17.85 %
ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas	16.07 %
Resto de ODS	<10 %

*Nota.* Se permitía seleccionar hasta cinco opciones. La tabla recoge los ODS más frecuentemente identificados como trabajados durante el Prácticum, según la valoración del alumnado (n = 56).

Paralelamente, se les pidió que priorizaran los ODS considerados más relevantes para su formación y su práctica educativa, seleccionando de nuevo un máximo de 5 opciones. Los ODS más mencionados fueron el ODS 4 (87.5 %), ODS 5 (76.8 %), ODS 3 (67.9 %), ODS 10 (48.2 %), ODS 13 (46.4 %) y ODS 16 (37.5 %). El resto de ODS obtuvieron puntuaciones iguales o por debajo del 25 %. Las preguntas sobre la adquisición de competencias transversales esenciales para el progreso del desarrollo sostenible se agruparon en cinco categorías: Pensamiento sistémico (comprender relaciones e interdependencias); Pensamiento crítico (reflexionar sobre valores y prácticas); Resolución de problemas (aplicar soluciones prácticas a desafíos complejos); Colaboración (trabajar efectivamente con otras personas) y Conciencia propia (reflexionar sobre tu impacto personal y profesional; UNESCO, 2017). Los resultados mostraron que la competencia con mayor percepción de adquisición es la de Colaboración, con un 67.9 % de respuestas en el nivel 4, seguida de la Conciencia propia, con un 62.5 % y del Pensamiento crítico, con un 58.9 %.

**Figura 2**

*Puntuaciones (%) sobre la percepción de la adquisición de competencias transversales para el desarrollo sostenible a través del Prácticum*



*Nota.* Las puntuaciones en escala Likert corresponden a una escala 1-4, donde 1 era “nada” y 4 “mucho”. PS = Pensamiento sistémico; PC = Pensamiento crítico; R = Resolución de problemas; C = Colaboración; CP = Conciencia propia. Las respuestas están expresadas en porcentajes.

En relación con la valoración de los indicadores específicos de aprendizaje vinculados a los ODS, se pidió al alumnado que puntuara, en una escala Likert de 1 (nada importante) a 4 (muy importante), la idoneidad de diferentes descriptores para evaluar los indicadores de aprendizaje de cada uno de los ODS seleccionados.

En la Tabla 3 se presentan las medias y desviaciones típicas obtenidas para cada ODS, calculadas

a partir del promedio de los ítems correspondientes. Los resultados muestran que todos los ODS analizados obtuvieron puntuaciones medias superiores a 2.9, lo que indica una valoración generalmente alta de su idoneidad como indicadores de aprendizaje en el Prácticum.

Los indicadores relacionados con el ODS 10: Reducción de las desigualdades obtuvo la puntuación más alta ( $M = 3.13$ ;  $DT = 0.78$ ), seguido del ODS 4 y el ODS 5 ( $M = 3.12$ ;  $DT = 0.79$ ) y el ODS 13 ( $M = 3.07$ ;  $DT = 0.79$ ). En el extremo inferior se encuentra el ODS 1 ( $M = 2.90$ ;  $DT = 0.81$ ). Estos resultados reflejan una percepción positiva del alumnado respecto a la utilidad de los indicadores propuestos para evaluar el aprendizaje en sostenibilidad durante el Prácticum.

**Tabla 3**

*Valoración media de los indicadores de aprendizaje de los ODS durante el Prácticum*

ODS	N.º de indicadores	Media (M)	Desviación típica (DT)
ODS 1: Fin de la pobreza	4	2.90	0.81
ODS 3: Salud y bienestar	8	3.04	0.79
ODS 4-5: Educación de calidad e igualdad	13	3.12	0.79
ODS 10: Reducción de las desigualdades	9	3.13	0.78
ODS 13: Acción por el clima	5	3.07	0.79
ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas	7	2.97	0.84

*Nota.* Se muestra la media de la puntuación otorgada a los indicadores de aprendizaje correspondientes a cada ODS. Escala de 1 (nada importante) a 4 (muy importante).

Al estudiar los ítems individualmente destacan por su alta puntuación aquellos relacionados con la empatía y la justicia social, como la capacidad de mostrar solidaridad frente a las desigualdades ( $M = 3.45$ ;  $DT = 0.71$ ) o la promoción de la igualdad de género en la educación ( $M = 3.36$ ;  $DT = 0.74$ ). Por el contrario, algunos ítems vinculados a la comprensión técnica de la sostenibilidad (por ejemplo, indicadores para medir el desarrollo sostenible,  $M = 2.68$ ;  $DT = 0.83$ ) o a contenidos menos abordados en la práctica (como la relación entre alimentación y pobreza,  $M = 2.78$ ;  $DT = 0.83$ ) obtuvieron puntuaciones ligeramente inferiores.

**Tabla 4**

*Valoración media del alumnado sobre indicadores de aprendizaje en sostenibilidad*

Ítem	Media (M)	Desviación típica (DT)
ODS 10- Empatía y solidaridad	3.45	0.71
ODS 10- Desigualdad como problema social	3.30	0.76
ODS4-5- Fomentar igualdad de género en educación	3.36	0.75
ODS4-5- Estrategias para igualdad de género	3.21	0.85
ODS13- Motivar a proteger el clima	3.27	0.78
ODS1- Lucha contra el hambre y nutrición	2.78	0.88
ODS16- Conceptos para medir sostenibilidad	2.68	0.87
ODS16- Identificarse con los ODS	2.89	0.83
ODS45- Rol de la cultura en sostenibilidad	2.95	0.79

*Nota.* Se muestran los ítems con puntuaciones medias más altas y bajas en relación con su idoneidad como indicadores de aprendizaje en sostenibilidad, según la percepción del alumnado (escala Likert de 1 a 4).

En relación con la satisfacción general con la experiencia de Prácticum, un 66.1 % del alumnado indicó un nivel 4; muy alto, mientras que un 28.6 % reportó el nivel 3; bastante alto. Un 5.4 % manifestó un nivel 2; bajo. No se registraron respuestas en los niveles más bajos de la escala. Estos resultados muestran una tendencia hacia una valoración positiva del Prácticum por parte del alumnado.

Por otro lado, se analizó la relación entre la percepción de adquisición de competencias transversales y el nivel de satisfacción global con el Prácticum. Dado que las variables no se distribuyen normalmente ( $p < .001$ ), realizamos correlaciones de Spearman. Los análisis muestran asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre el nivel de satisfacción y tres de las competencias cruciales para el progreso del desarrollo sostenible: Pensamiento sistémico ( $\rho = .334$ ,  $p = .012$ ), Colaboración ( $\rho = .393$ ,  $p = .003$ ) y Conciencia propia ( $\rho = .337$ ,  $p = .011$ ). Estos coeficientes muestran una correlación moderada, indicando que, a mayor percepción de desarrollo competencial en estas tres áreas, mayor es la satisfacción experimentada por el alumnado.

**Tabla 5**

Correlaciones de Spearman entre las variables de satisfacción y la adquisición de competencias transversales

Variable	Satisf	PS	PC	R	C	CP
Satisf	-					
	-					
PS	0.334*					
	.012					
PC	0.240	0.417**				
	.075	.001				
R	0.262	0.263*	0.491***			
	.051	.048	< .001			
C	0.393**	0.277*	0.644***	0.406**		
	.003	.037	< .001	.002		
CP	0.337*	0.329*	0.349**	0.435***	0.489***	-
	.011	.012	.008	< .001	< .001	-

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Nota. PS = Pensamiento sistémico; PC = Pensamiento crítico; R = Resolución de problemas; C = Colaboración; CP = Conciencia propia.

Asimismo, observamos correlaciones significativas positivas entre el nivel de satisfacción con el Prácticum y las puntuaciones promedio de la valoración de los indicadores específicos de aprendizaje vinculados a los ODS 13 ( $\rho = .310$ ,  $p = .02$ ) así como de ODS 16 ( $\rho = .291$ ,  $p = .03$ ). Estos coeficientes de correlación muestran una magnitud baja-moderada.

Con el objetivo de explorar si a mayor adquisición de competencias transversales el alumnado valora más positivamente los indicadores de aprendizaje vinculados a los ODS, se analizó la relación entre ambas áreas. Las correlaciones de Spearman mostraron asociaciones significativas entre varias competencias clave y bloques de indicadores de aprendizaje de los ODS. Concretamente, se observaron correlaciones significativas entre la competencia de Pensamiento sistémico y los indicadores del ODS 13, Acción por el clima ( $\rho = .345$ ,  $p = .009$ ) y del ODS 16, Paz, justicia e instituciones sólidas ( $\rho = .347$ ,  $p = .009$ ), ambas de magnitud moderada. La competencia de Pensamiento crítico presentó correlación positiva estadísticamente significativa con los indicadores del ODS 10, Reducción de las desigualdades ( $\rho = .363$ ,  $p = .006$ ), del ODS 13, Acción por el clima ( $\rho = .405$ ,  $p = .002$ ) y del ODS 16, Paz, justicia e instituciones sólidas ( $\rho = .336$ ,  $p = .011$ ), también en rango moderado. Asimismo, la competencia de Resolución de problemas se

asoció positivamente con los indicadores de valoración de los mismos ODS, siendo la correlación más significativa la relacionada con los indicadores del ODS 10, Reducción de las desigualdades ( $p = .423$ ,  $p = .001$ ), con un coeficiente de correlación moderado-alto. La competencia de Conciencia propia, por su parte, presentó una baja correlación significativa únicamente con los indicadores del ODS 10, Reducción de las desigualdades ( $p = .298$ ,  $p = .026$ ).

**Tabla 6**

Correlaciones de Spearman entre las variables de satisfacción y las puntuaciones promedio de valoración de indicadores de aprendizaje vinculados a los ODS

Variable	Satis	ODS1	ODS3	ODS45	ODS10	ODS13	ODS16
Satis	-						
	-						
ODS1	0.244 .070						
ODS3	0.131 .336	0.726** <.001					
ODS45	0.216 .110	0.815*** <.001	0.737*** <.001				
ODS10	0.212 .117	0.780*** <.001	0.705*** <.001	0.887*** <.001			
ODS13	0.310* .020	0.670*** <.001	0.718*** <.001	0.735*** <.001	0.695*** <.001		
ODS16	0.291* .030	0.800*** <.001	0.762*** <.001	0.835*** <.001	0.849*** <.001	0.756*** <.001	- -

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 7**

Correlaciones de Spearman entre las variables de adquisición de competencias transversales y las puntuaciones promedio de valoración de indicadores de aprendizaje vinculados a los ODS

Variable	PS	PC	R	C	CP	ODS1	ODS3	ODS45	ODS10	ODS13	ODS16
PS	— —										
PC	0.417** .001										
R	0.264* .050	0.493*** <.001									
C	0.278* .038	0.645*** <.001	0.407** .002								
CP	0.330* .013	0.351** .008	0.435*** <.001	0.489*** <.001							
ODS1	0.243 .071	0.174 .199	0.243 .072	0.130 .339	0.202 .135						
ODS3	0.304* .030	0.212 .030	0.230 .030	0.222 .030	0.194 .030	0.726*** <.001					

Variable	PS	PC	R	C	CP	ODS1	ODS3	ODS45	ODS10	ODS13	ODS16
	.023	.117	.088	.099	.152	< .001					
ODS45	0.305*	0.305*	0.253	0.251	0.218	0.815***	0.737***				
	.022	.022	.060	.062	.107	< .001	< .001				
ODS10	0.302*	0.363*	0.423**	0.307*	0.298*	0.780***	0.705***	0.887***	—		
	.024	.006	.001	.021	.026	< .001	< .001	< .001	< .001		
ODS13	0.345**	0.405**	0.351**	0.318*	0.119	0.670***	0.718***	0.735***	0.695***	—	
	.009	.002	.008	.017	.383	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	
ODS16	0.347**	0.336*	0.348**	0.315*	0.248	0.800***	0.762***	0.835***	0.849***	0.756***	—
	.009	.011	.009	.018	.065	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Discusión

El objetivo inicial de este estudio fue analizar el alcance del Prácticum en la formación del alumnado de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de la UIB en relación con el conocimiento, la integración y la valoración de los ODS. Dado el diseño *ex post facto* y correlacional, los resultados describen asociaciones y no permiten inferir causalidad entre las variables analizadas. Esta intención de examinar si el período de prácticas se asocia con oportunidades de integrar los ODS en la formación inicial y facilita el traspaso de la teoría a la práctica es especialmente relevante, ya que el Prácticum constituye un espacio privilegiado para la incorporación de los principios de la EDS y se vincula con la puesta en práctica de competencias transversales relacionadas.

Con el objetivo de formar docentes con compromiso hacia los retos del mundo actual, incluir los ODS en el Prácticum parece tener un valor transformador y no solo formativo, ya que se vincula la experiencia de prácticas con los nuevos desafíos globales, pudiendo favorecer una educación comprometida con la equidad, la justicia social y la sostenibilidad.

Este estudio muestra que en los centros educativos donde el alumnado realiza el Prácticum ofrecen espacios y oportunidades para trabajar los ODS, en coherencia con el potencial transformador de las escuelas como generadoras de ciudadanía crítica y sostenible (Cembranel et al., 2024; De Albuquerque et al., 2024). Ahora bien, esta disponibilidad de espacios y oportunidades presenta variabilidad entre centros y tutores, lo que limita la generalización de las conclusiones a otros contextos de prácticas. Los datos evidencian que la mitad de los participantes percibió un incremento en el conocimiento de los ODS tras el Prácticum, especialmente entre quienes declararon inicialmente un nivel bajo, lo que resulta consistente con la idea del potencial del Prácticum como contexto propicio para reforzar la conciencia sobre los ODS. Conviene matizar que se trata de autopercepciones recogidas mediante cuestionario, susceptibles de deseabilidad social y de efectos de recuerdo; por ello deben interpretarse con cautela.

En cambio, parte del alumnado no ha tenido oportunidad de implementar actividades específicas durante sus prácticas, lo que sugiere la necesidad de mejorar la coordinación entre la formación universitaria y las escuelas donde se realizan las prácticas con formación previa, inclusión de los ODS en talleres y en las rúbricas de evaluación de los manuales del Prácticum, creación de materiales y guías que faciliten la tutorización y el acompañamiento. Los ODS más identificados por el alumnado están estrechamente relacionados con los contenidos curriculares prioritarios en la Educación Infantil y Primaria. Así, los principios prioritarios de las políticas educativas actuales que promueven la inclusión educativa y la equidad social se entrecruzan en la prevalencia destacada de los ODS 3, 4, 5, y 10 reflejando el peso que estos temas han adquirido en el contexto socioeducativo actual, compatible con la sensibilidad de la comunidad educativa hacia cuestiones sociales y ambientales críticas. Esta pauta podría estar condicionada por el currículo y los proyectos específicos de cada centro, por lo que no cabe asumir su extrapolación directa a otros contextos.



No obstante, la escasa formación previa detectada por el alumnado para integrar los ODS en las diferentes áreas curriculares y dificultades prácticas para el diseño de actividades relacionadas, apunta a áreas de mejora en el sentido más académico, coincidiendo con lo señalado por García-Lázaro et al., (2024). Además, la muestra voluntaria (22 % del total) puede implicar sesgo de autoselección, con posible sobrerrepresentación de perfiles más sensibilizados con los ODS.

Este estudio también ha puesto de manifiesto que el alumnado percibe un mayor desarrollo de competencias tras el Prácticum, particularmente aquellas vinculadas con la Colaboración, la Conciencia propia y el Pensamiento crítico. Esta identificación positiva cobra aún más relevancia si se considera que las competencias transversales -como la reflexión crítica, la responsabilidad, la iniciativa o la resolución de problemas- son de referencia en la formación del profesorado (Rubene et al., 2024). Estas competencias destacan por su implicación en las habilidades fundamentales para abordar de manera colectiva los retos de la sociedad actual. Con todo, el tamaño muestral ( $n = 56$ ) y el ámbito institucional único (UIB) acotan la validez externa de estos hallazgos.

Dentro de estas competencias, la Práctica Reflexiva se perfila como eje relevante, desarrollándose a partir de la interacción significativa del alumnado con el contexto escolar, con sus iguales, con los marcos teóricos y consigo mismo, constituyéndose como una vía privilegiada para convertir la experiencia vivida en aprendizaje profesional de calidad. Junto con el Pensamiento crítico, se articulan como elementos fundamentales en el desarrollo de la agencia docente, entendida como la capacidad para interpretar críticamente el contexto educativo, tomar decisiones fundamentadas, actuar de manera ética y revisar de forma constante la propia práctica (Esteve y Alsina, 2024; Zeichner, 2010). En un momento de cambio social, en el que el desarrollo de estas competencias transversales es tan complejo, evidenciar los ODS como una vía para su logro es un hito que cabe tener en consideración en todas las etapas educativas y aún más en la formación docente.

Respecto a la satisfacción global del alumnado con el Prácticum, teniendo en cuenta que se basa en la autopercepción, este estudio pone de manifiesto que la valoración guarda una relación significativa con el desarrollo de competencias transversales vinculadas a los ODS. Los resultados muestran asociaciones entre las competencias de Pensamiento sistémico, Pensamiento crítico, Resolución de problemas y Conciencia propia, y bloques específicos de indicadores de aprendizaje de los ODS 10, 13 y 16. Esta correlación resulta coherente con la premisa teórica de que las competencias genéricas constituyen la base para profundizar en aprendizajes específicos. No obstante, al tratarse de múltiples correlaciones exploratorias con pruebas no paramétricas, la potencia estadística es limitada y no se aplicaron correcciones por multiplicidad; por tanto, estos resultados deben interpretarse con prudencia.

En conjunto, las correlaciones observadas se relacionan con los marcos teóricos que abogan por una formación inicial docente orientada hacia la sostenibilidad, la justicia social y otros enfoques orientados al cambio (Guardaño Juan, 2025). Las competencias vinculadas al análisis crítico, la acción transformadora y la conciencia sistémica muestran una mayor conexión con aquellos ODS que exigen un rol docente activo y comprometido. La valoración positiva de los indicadores específicos de aprendizaje, destacando especialmente la alta puntuación otorgada a aquellos relacionados con la empatía, la justicia social y la igualdad de género, refuerza la vinculación del currículum con temas que actualmente se priorizan en la Educación Infantil y Primaria y remarca la necesidad de diseñar prácticas que no se limiten a ser meras experiencias profesionales, sino que se configuren como escenarios de aprendizaje ético, reflexivo y colectivo (Aristizabal et al., 2018, Monge López et al., 2022).

Los datos obtenidos respaldan la importancia de diseñar mejoras orientadas a reforzar las competencias transversales como vía para mejorar la experiencia del alumnado en prácticas y promover experiencias formativas que integren dichas competencias, no solo por su valor intrínseco, sino también por su asociación positiva en la vivencia y valoración del proceso formativo por parte del alumnado. No obstante, los resultados invitan a revisar y reforzar ciertos aspectos clave en la formación inicial docente. Uno de los ejemplos más evidentes es la baja valoración de los indicadores técnicos, como la medición del desarrollo sostenible o la comprensión específica de la relación entre pobreza y nutrición, hecho que sugiere la necesidad de reforzar la formación teórico-práctica en estos aspectos.

Este estudio, a pesar de basarse en información auto percibida y una muestra situada en la Facultad de Educación de la UIB, presenta implicaciones prácticas importantes sobre el futuro del Prácticum y pone de manifiesto la importancia de orientar el acompañamiento al alumnado hacia el fortalecimiento de competencias transversales fundamentales, tanto para su desarrollo profesional como para impulsar una práctica educativa comprometida con los ODS y el cambio social. Así, es importante seguir analizando el alcance a largo plazo de la incorporación de los ODS en todo el proceso que rodea al período de prácticas y el refuerzo del trabajo de los ODS desde las áreas más académicas para favorecer su traspaso a la práctica. En conjunto, estos elementos —diseño correlacional, autoinforme, muestra voluntaria y reducida, variabilidad entre centros y multiplicidad de pruebas— aconsejan prudencia e invitan a ampliar la muestra, replicar en otras facultades y emplear diseños complementarios.

Las futuras líneas de investigación irán orientadas en este sentido y en abordar de manera concreta las implicaciones más prácticas que pueden tener estos estudios en la formación inicial docente del alumnado en prácticas de los Grados en Educación. Será necesario continuar incorporando esta perspectiva en la docencia universitaria y, desde ésta, contribuir al desarrollo de un cuerpo docente más formado, más sensible y preparado para abordar los retos de la Agenda 2030.

### ***Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial***

Las investigadoras declaran que el diseño y los procedimientos empleados en esta investigación cumplen rigurosamente con los principios éticos y jurídicos necesarios para garantizar tanto la seguridad del proceso como la protección de las personas participantes. En particular, se han respetado estrictamente los principios éticos fundamentales de respeto a la dignidad humana, confidencialidad de los datos, no discriminación y proporcionalidad entre los riesgos y beneficios derivados de la participación en el estudio. Además, todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos, procedimientos y el tratamiento de la información recogida, garantizándose su consentimiento explícito, informado y por escrito antes del inicio de la investigación. Esta declaración de buenas prácticas asegura que la realización del estudio se ha ajustado plenamente a los estándares éticos reconocidos internacionalmente para investigaciones de carácter social.

Las autoras declaran haber utilizado inteligencia artificial únicamente como apoyo para la edición y traducción del manuscrito, así como para la búsqueda de referencias actualizadas, sin sustituir en ningún caso la generación original de contenido y el análisis crítico llevado a cabo por las propias autoras.

### ***Conflicto de intereses***

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, método, validación, redacción del borrador, supervisión, C.P.-M.; conceptualización, método, software, análisis de datos, redacción y revisión, L.B.-L.; conceptualización, investigación, análisis formal, redacción, revisión y edición, V.M.-L.; conceptualización, investigación, redacción, revisión, edición y supervisión, B. De la I.-M.

### ***Referencias***

- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Bernárdez-Gómez, A., Martínez, M., González-Barea, E. y Rodríguez-Entrena, M. (2024). How are

- the Sustainable Development Goals Being Worked Within the Schools? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 26(2), 162– 193. <https://doi.org/10.2478/jtes-2024-0021>.
- Cembranel, P., Gewehr, L., Moro, L., Fuchs, P., Birch, R. y Guerra, J. (2024). The pivotal role of higher education institutions in cultivating a sustainable development goals-centric culture. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-01-2024-0057>.
- Comisión Europea. (2019). *Apoyo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en todo el mundo: Informe de síntesis conjunto de la Unión Europea y sus Estados miembros para 2019* (COM(2019)232 final). Dirección General de Desarrollo y Cooperación EuropeAid. [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2019\)232&lang=es](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2019)232&lang=es)
- Cubillos-Padilla, D. (2023). Hacia la construcción de indicadores para la consolidación de escuelas sostenibles. *Revista electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 15-28. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog22.11061102>
- De Albuquerque, C., Cordeiro, A., Alcoforado, J. y Carvalho, J. (2024). The sustainable development goals, master plans and the school curriculum: an interdisciplinary scoping review. *Frontiers in Education*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1452475>.
- European Parliament, Directorate-General for Communication, Youth Outreach Unit & Ipsos European Public Affairs. (2025). *Youth Survey 2024 (Flash Eurobarometer EP013EP)*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392>
- Esteve, O. y Alsina, Á. (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores* (1.ª ed.). Narcea Ediciones.Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears. (2023). *Guia didàctica: Transformam el món des de les aules*. [https://cooperacio.uib.cat/documents/d/cooperacio/736161\\_guia-didaictica\\_transformam-el-moin-des-de-les-aules\\_feuib-1-pdf](https://cooperacio.uib.cat/documents/d/cooperacio/736161_guia-didaictica_transformam-el-moin-des-de-les-aules_feuib-1-pdf)
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J. y Colás-Bravo, P. (2024). Tutorización de prácticas externas en la formación inicial docente para el cambio social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(12), 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e12.4816>
- Gómez-Gómez, M. y García-Lázaro, D. (2023). Concienciación y conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(3), 243–264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27948>
- Guardaño Juan, M. (2025). Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible y su integración en el currículum de España y Francia. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1335>
- Judd, R. (1972). Use of Delphi methods in higher education. *Technological Forecasting and Social Change*, 4, 173-186. [https://doi.org/10.1016/0040-1625\(72\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0040-1625(72)90013-3).
- Monge López, C., Gómez Hernández, P. & García Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197–214. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición Especial*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf)
- Pinya, C., Ferrer-Ribot, M., Verger, S. y Rosselló, M. R. (2025). Desarrollar el Prácticum de Maestro en tiempos de confinamiento. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 100(39.1), 251–270. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.93901>
- Rubene, Z., Dimdiņš, Ģ. y Miltuze, A. (2024). Sustainable Growth of Transversal Competencies: Exploring the Competence Relationships among University Students. *Education Sciences*.

<https://doi.org/10.3390/educsci14070677>.

- Shakir, F., Naz, A. y Ahmed, S. (2024). Exploring Teachers' Perceptions and Practices in Education for Sustainable Development (ESD) in Public Schools of Karachi. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i1.2090>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>
- UNESCO. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023: Edición especial – Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf)
- Villarrubia Zúñiga, M. S., Ortiz-Jiménez, M., González García P. y Suárez-Campos, L. (2024) Evaluation of sustainability in university tutoring programs for educational leadership: a case study. *Frontiers in Education*. 9:1416666. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416666>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 123–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>

De Caso Fuertes, A. M.<sup>a</sup> 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 impartan 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 (Ruíz-Arriaga y Ruíz-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 Ruíz-Arriaga y Ruíz-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

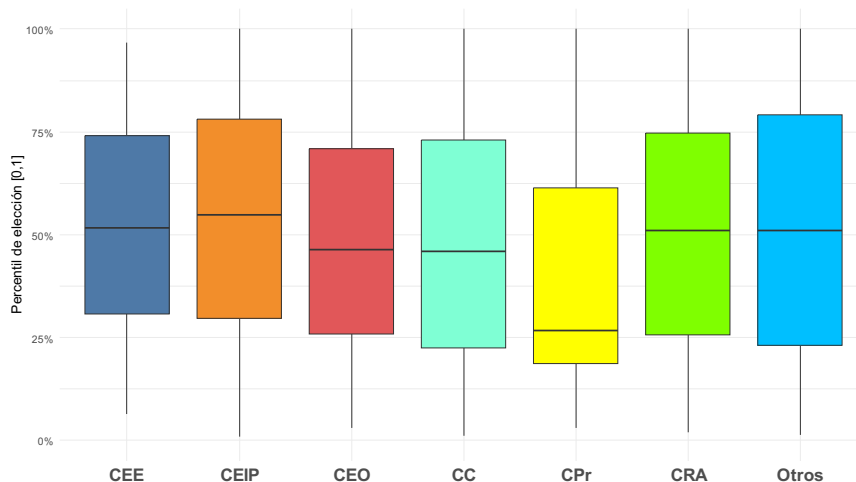
Al haber transformado la variable cuantitativa de la nota a una variable ordinal al hacer los percentiles, es preferible utilizar los percentiles antes que la media a la hora de comparar los resultados. No obstante, se obtuvieron resultados muy parecidos entre estas dos medidas.

**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*

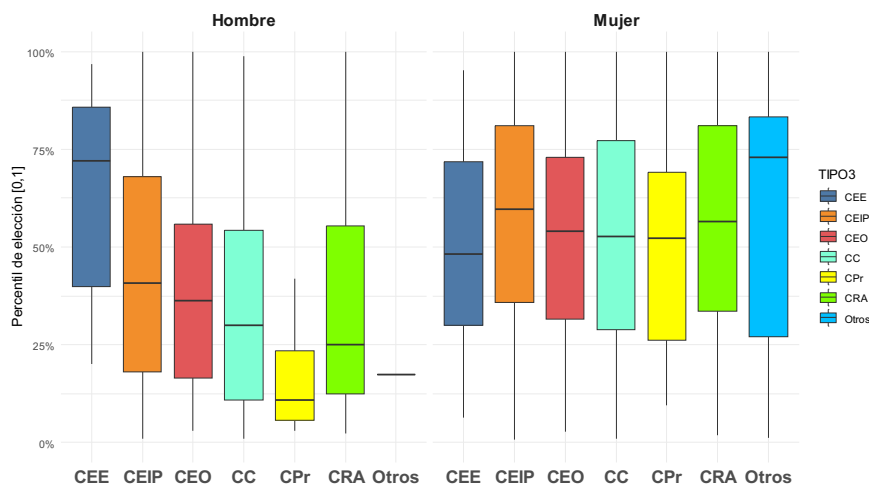
	N	Media	Desv.Típ.	Primer cuartil	Mediana	Tercer cuartil
Hombre	825	0.401	0.285	0.149	0.356	0.628
Mujer	2196	0.557	0.278	0.325	0.571	0.797

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
<b>Hombre</b>								
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
<b>Mujer</b>								
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 sobrerrepresentación 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 encontremos 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.

### **Conflicto 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 Posseriede, 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.org/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://revibiomedica.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](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.org/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>
- Ruíz-Arriaga, N. y Ruíz-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>



Badillo Tello, A., Abarca, P., Cano García, E. y Lobos Asenjo, M. (2025). Retroalimentación post-observación en el prácticum: dinámicas de diálogo que influyen en la formación de la reflexión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 85-98.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117908>

## **Retroalimentación post-observación en el prácticum: dinámicas de diálogo que influyen en la formación de la reflexión docente**

### **Post-observation feedback in the practicum: dialogue dynamics influencing the development of teacher reflection**

**Aurora Badillo Tello**

Universidad de Barcelona – Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026>

**Patricio Abarca**

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0000-0003-4762-9028>

**Elena Cano García**

Universidad de Barcelona, <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>

**Macarena Lobos Asenjo**

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0009-0006-8176-4943>

## **Resumen**

La reflexión docente es fundamental en la Formación Inicial Docente, especialmente en programas de corta duración. Este estudio cualitativo-interpretativo analiza las interacciones de retroalimentación post-observación entre formadores y docentes en formación en un programa de titulación alternativa en Chile. Se realizó un análisis de contenido de 15 sesiones representativas de esta interacción de retroalimentación. De este modo, se caracterizó el diálogo y el tipo de preguntas.

Los resultados evidencian un modelo directivo de retroalimentación en que el formador domina la conversación. A la vez, las preguntas que elabora tienden a ser retóricas. Esto limita la participación activa del estudiante. También se encontró que el "saber especializado" referido por los tutores, se basa más en la experiencia que en la teoría académica. Por otro lado, las respuestas del estudiante son predominantemente de reafirmación. Lo anterior plantea interrogantes sobre las interacciones para el fomento de la autonomía profesional.

Se concluye la necesidad de fortalecer las dinámicas dialógicas que potencian la retroalimentación sostenible. Esto promovería con mayor énfasis el desarrollo del juicio evaluativo y la formación de la Reflexión Generativa. Especialmente para programas de corta duración que debieran equipar con herramientas para un desarrollo profesional autónomo de los futuros profesores.

**Palabras clave:** formación de docentes, retroalimentación, práctica pedagógica, juicio.

## Abstract

Teacher reflection is fundamental in Initial Teacher Education (ITE), especially in short-duration programmes. This qualitative-interpretative study analyses post-observation feedback interactions between teacher educators and trainee teachers within an alternative certification programme in Chile. A content analysis of 15 representative sessions of this feedback interaction was conducted. In this way, the dialogue and the type of questions were characterised.

The results evidence a directive feedback model in which the teacher educator dominates the conversation. Simultaneously, the questions they formulate tend to be rhetorical. This limits the active participation of the student. It was also found that the "specialised knowledge" referred to by the tutors is based more on experience than on academic theory. Furthermore, the student's responses are predominantly affirmative. This raises questions about the interactions for fostering professional autonomy.

It is concluded that there is a need to strengthen the dialogic dynamics that enhance sustainable feedback. This would promote with greater emphasis the development of evaluative judgement and the formation of Generative Reflection. This is especially important for short-duration programmes which should equip future teachers with tools for autonomous professional development.

**Keywords:** *teacher training, feedback, teaching practice, judgment.*

## Introducción

La reflexión docente fomenta prácticas pedagógicas efectivas para generar aprendizajes, mejora el propio quehacer y promueve la innovación (Brevis-Yeber et al., 2022). Debido a sus beneficios, la formación de la reflexión docente es crucial para que los futuros educadores autorregulen su práctica y enfrenten con éxito los desafíos de su carrera (Appleyard et al., 2025; Correa Molina et al., 2014; Beauchamp, 2006). En consecuencia, se ha puesto un énfasis especial en desarrollar esta capacidad reflexiva en los programas de Formación Inicial Docente (Ruffinelli, 2020).

Según Ruffinelli y colaboradores (2020), la enseñanza de la reflexión en la Formación Inicial Docente (en adelante FID) ocupa cuatro tipos de estrategias: guiadas, constructivistas, una combinación de ambas o un sistema metodológico. La retroalimentación es una de las principales herramientas de las estrategias guiadas (Ruffinelli et al., 2020; Asregid et al., 2023).

La perspectiva más estudiada sobre retroalimentación en educación superior es la *sostenible y dialógica* (Boud y Carless, 2018). Esta busca que el estudiante sea protagonista enfocándose en fomentar la autorregulación y el juicio evaluativo (Tai et al., 2018). Al desarrollar este juicio, el estudiante interioriza las expectativas de su profesión y puede autoevaluar su práctica de forma efectiva (Tai et al., 2018; Boud, 2000).

El prácticum es un espacio ideal para formar la reflexión, ya que se considera el curso más influyente para el desarrollo de competencias docentes (Rodicio-García et al., 2024). Este debe ser un entorno que integre teoría y práctica, promoviendo la reflexión y la crítica (Fuertes Camacho, 2011). En este contexto, los estudiantes aprenden de sus propias experiencias dialogando con los saberes especializados. Así, el vínculo teoría-práctica estimula la Reflexión Generativa (ReGe) (Ruffinelli et al., 2025).

En el prácticum, la observación es clave para mejorar el aprendizaje (Fuertes Camacho, 2011). El diálogo posterior con un par o formador es un medio potente para desarrollar la ReGe, ya que permite el análisis crítico de la práctica. Para ello, el tutor (docente de la universidad que visita el terreno) debe ser hábil tanto en conocimientos teóricos, como del contexto escolar (Correa Molina, 2009; 2011; Ruffinelli et al., 2020). Su entrenamiento es fundamental para fomentar la reflexión (Correa Molina, 2009; 2011).

En la formación de docentes con ReGe, la retroalimentación post-observación constituye un eje

central (Ruffinelli et al., 2020; Asregid et al., 2023). Por consiguiente, resulta crucial entender cómo es la interacción entre el formador y el futuro profesor. Esto bajo el supuesto de que la articulación de la ReGe con la retroalimentación sostenible asegura un crecimiento profesional autónomo y su integración en las prácticas docentes.

A la luz de posibles futuras limitaciones en la cantidad y calidad de formación de docentes, este tema cobra aún más importancia. El informe de la UNESCO (2024) proyecta una escasez de docentes para la década de 2030, sugiriendo programas de *titulación alternativa* para abordar esta crisis. Sin embargo, el informe enfatiza que estos programas no deben comprometer la calidad de la formación. Una menor calidad solo transformaría el problema en una falta de docentes calificados.

Considerando la corta duración de estos programas alternativos, la reflexión generativa (ReGe) podría ser el enfoque formativo clave para garantizar el crecimiento profesional de los futuros docentes. Además, la contribución específica del tutor en el aprendizaje del futuro docente sigue siendo un área poco investigada y teorizada (Griffiths, 2020), evidenciando la necesidad de explorarla.

Este contexto nos dirige a las preguntas de investigación del presente estudio, las que a su vez constituyen sus objetivos:

- ¿Qué características tienen las interacciones entre el formador y el profesor en formación durante la retroalimentación post-observación en un programa de *titulación alternativa*?
- En estas interacciones: ¿cómo se presentan los elementos de la ReGe y cómo son las preguntas que aparecen en el diálogo?

### **Formación docente y prácticum**

En la Formación Inicial Docente (en adelante FID) el prácticum permite la alternancia entre universidad y escuela para construir competencias, integrar saberes diversos y apropiarse de un modelo identitario (Fuentes Camacho, 2011; Rodicio-García et al., 2024). Este es uno de los espacios más pertinentes de su formación, aprendiendo en y por medio del ejercicio profesional (Correa Molina, 2009). La razón es que el prácticum ofrece un terreno de experimentación donde los estudiantes pueden probar enfoques pedagógicos, cometer errores y aprender de ellos (Correa Molina, 2011; Ruffinelli et al., 2020). Sin embargo, el aprendizaje a partir de la experiencia no es espontáneo: requiere de un análisis y una reflexión sistemática (Correa Molina, 2009; 2011; Korthagen, 2010; Rodicio-García et al., 2024).

Por lo anterior, el rol del formador de práctica (o tutor) va más allá de un simple acompañamiento (Correa Molina, 2011). Para lograrlo, el saber derivado de la experiencia en contextos escolares es un pilar fundamental, sin embargo, no es suficiente para dirigir los complejos procesos de reflexión (Correa Molina, 2009, 2011; Ruffinelli et al., 2020). Por ello, el tutor debe dominar técnicas de observación y diálogo (Correa Molina, 2009; Griffiths et al., 2020), ya que el encuentro post-observación es un momento clave para la retroalimentación. Esta debe ser específica, equilibrar lo positivo con lo crítico y entregarse con sensibilidad (Griffiths et al., 2020).

Sin embargo, según la literatura existe una clara falta de preparación y entrenamiento específico para el formador (Ruffinelli Vargas y Álvarez Valdés, 2025). Esto deviene en que se basen en nociones rígidas, percibiéndose como expertos que juzgan y sugieren, en lugar de colaboradores horizontales (Ruffinelli et al., 2025). La complejidad natural de ser mentores y evaluadores que certifican competencias (a la vez) conlleva a que los estudiantes decidan imitarle para evitar riesgos y asegurar una calificación (Griffiths et al., 2020; Ruffinelli et al., 2025).

### **La Reflexión docente**

Históricamente la Formación Inicial Docente ha enfrentado una brecha notable entre la teoría enseñada en la universidad y la realidad de las aulas. Los enfoques tradicionales, ya sean puramente teóricos o basados en el simple ensayo y error, no logran una transferencia efectiva de conocimientos ni el desarrollo de competencias profundas (Griffiths et al., 2020; Rodicio-García et

al., 2024).

Para superar este desafío, la reflexión emerge como un puente fundamental que conecta la teoría con la práctica (Korthagen, 2010). Al reflexionar sobre la experiencia a la luz del conocimiento teórico, los futuros docentes logran transferir lo aprendido y crear un nuevo conocimiento profesional que les permite modificar su práctica. Así se genera un impacto directo en las estrategias pedagógicas y en los resultados de aprendizaje (Kolayo, 2025; Ruffinelli et al., 2025). De esta manera, la reflexión se convierte en un motor para el desarrollo profesional continuo (Korthagen, 2010).

En este contexto emerge la Reflexión Generativa (Ruffinelli et al., 2025). Esta se entiende como una metacapacidad, social y recursivamente construida, que permite llevar a cabo sistemáticamente procesos metacognitivos. Estos permiten poner en perspectiva consciente la práctica profesional y revisarla a la luz de la experiencia con los saberes especializados. Así, se el quehacer se reconfigura y transforma, incidiendo en el desarrollo profesional.

### **Retroalimentación sostenible en educación superior**

El vínculo entre una retroalimentación efectiva y el fomento de la reflexión es indiscutible si se materializa a través de un diálogo estructurado que conecte la teoría con la práctica (Ruffinelli et al., 2020). Sin embargo, este proceso enfrenta desafíos: a menudo, los tutores se muestran reacios a dar feedback crítico por temor a dañar su relación con el estudiante (Griffiths, 2020). A la vez, el formador tiene la difícil tarea no solo de guiar, sino de estimular la reflexión (Korthagen, 2010).

El enfoque de un diálogo guiado es vital para lograr una retroalimentación sostenible. En esta su objetivo principal es promover el rol protagónico del estudiante fomentando así la autorregulación y la autonomía (Boud et al., 2018; Tai et al., 2018). Se atiende así a la meta de la educación superior que es preparar a los estudiantes para un desarrollo profesional que trascienda la graduación (Boud y Molloy, 2013).

Un pilar fundamental para lograr esta autonomía profesional es el desarrollo del juicio evaluativo. Este es la capacidad del estudiante para tomar decisiones informadas sobre la calidad de su propio trabajo y el de otros (Tai et al., 2018). Este enfoque se ve facilitado por la inclinación natural de los estudiantes a comparar sus aprendizajes (Nicol, 2020). Lo anterior permite que el juicio evaluativo se convierta en una pedagogía cuya utilidad se extiende más allá de las instancias formales de evaluación.

Por lo tanto, el rol activo del estudiante es clave en la educación superior. Esto implica que no solo busquen la retroalimentación y tomen decisiones sobre ella (Boud y Molloy, 2013). La deben comprender a través del diálogo y usar para generar acciones de mejora (Carless y Boud, 2018; Nash y Winstone, 2017). Esta visión se opone a las retroalimentaciones directivas que no motivan los hábitos reflexivos (Crichton y Valdera Gil, 2015).

Si bien la literatura sugiere que el diálogo con una persona con experiencia fortalece la reflexión docente (Krapivnyk et al., 2021), la responsabilidad en este proceso debe ser compartida entre formadores y estudiantes (Boud y Molloy, 2013). Cuando los estudiantes reconocen su rol activo, usan la información de manera efectiva (Razali y Arifrin, 2023), lo que a su vez fomenta la autorregulación (Boud y Molloy, 2013), un elemento estrechamente ligado a la autonomía que caracteriza a la reflexión docente (Ruffinelli et al., 2020).

En relación con estrategias que promueven la participación activa en el diálogo de retroalimentación, las preguntas son una de las más valoradas por los formadores. Los estudiantes, en cambio, valoran más lo directivo y sugerente (Ruffinelli et al., 2020).

Para motivar una interacción, las preguntas de los formadores debieran buscar autenticidad, invitando a los estudiantes a compartir ideas, justificar opiniones y participar activamente en la construcción conjunta del conocimiento (Muhonen et al., 2018). Este tipo de preguntas genera una incorporación de las ideas del estudiante, lo que permite que tenga un protagonismo en la retroalimentación, además de modificar progresivamente el tema del diálogo (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Yang y Carless, 2013).

## **Método**

Para caracterizar la relación entre la retroalimentación y la reflexión docente, se realizó un estudio cualitativo-interpretativo (Gibbs, 2012). La investigación se llevó a cabo en Chile, en un programa de titulación alternativa de dos semestres. Allí se forma a 12 menciones de docentes para la enseñanza secundaria. El programa incluye un curso semestral de prácticum por semestre. Cada uno de estos implica que los estudiantes estén tres mañanas a la semana en un centro educativo, con un promedio de tres visitas de su tutor por semestre.

La recolección de datos fue diversa, abarcando entrevistas a formadores y estudiantes, cuestionarios escritos aplicados al inicio y al final del programa, así como la revisión de retroalimentaciones y actividades evaluativas.

Para los propósitos específicos de este artículo, se presenta el análisis de las retroalimentaciones orales post-observación que los formadores compartieron como casos ejemplares de aquellas que fomentan la reflexión docente en la FID.

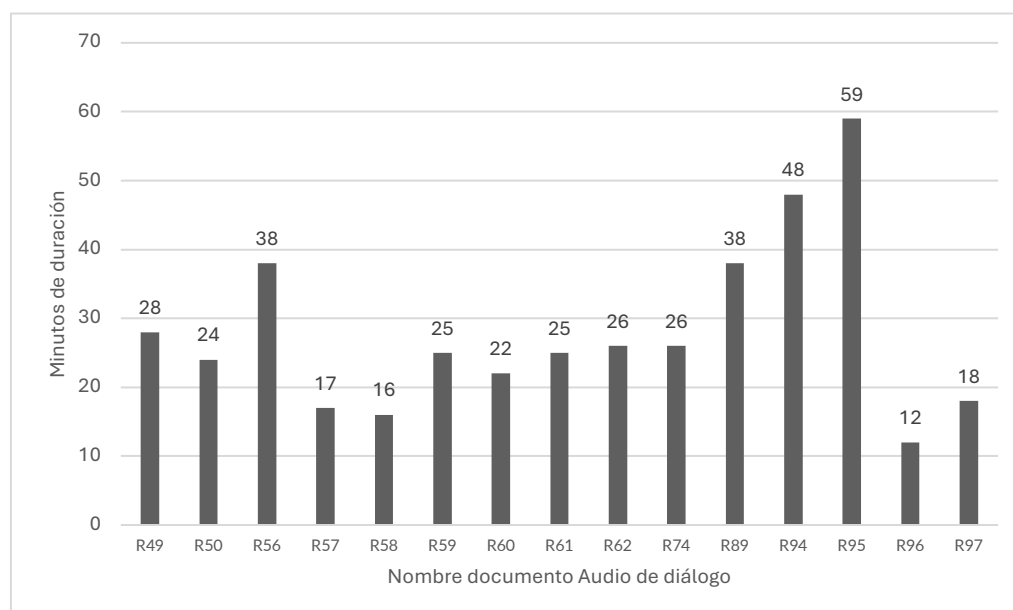
## **Fuentes de análisis**

Para seleccionar a los participantes, se utilizó una muestra por conveniencia. Primero, se identificó a los cursos más influyentes en el desarrollo de la reflexión docente, a partir de un grupo focal con egresados del año anterior. Se identificaron seis tipos de cursos, entre los que estaba el prácticum. Con esta información, se reclutó a un total de 22 formadores que dictan los cursos, 15 de los cuales imparten el prácticum.

Para recolectar las retroalimentaciones se indicó a los formadores que compartieran aquella que, según su visión, era ejemplificadora de cómo ellos forman la reflexión docente. De los 15 formadores del prácticum, 5 compartieron videos o grabaciones post-observación (Figura 1).

Cada registro de audio es un diálogo cara a cara entre un formador con un docente en formación. El tema es la visita de observación del tutor al terreno. La duración de este diálogo en minutos está representada en la Figura 1.

**Figura 1**  
*Minutos de duración de audio de retroalimentación post-observación*



*Nota. Cada audio fue encryptado con una "R" de retroalimentación y un número al azar.*

## Análisis

Para el estudio de los resultados, se empleó la técnica de análisis de contenido (Blair, 2015). Se establecieron códigos y categorías a partir de la literatura (Tabla 1), tomando en cuenta dos elementos clave:

- componentes de la ReGe (práctica consciente, saberes especializados, experiencias y acciones futuras);
- las preguntas, dado que son el recurso que más fomenta la reflexión durante las interacciones post-observación;

Además, se incluyó una categoría emergente de tipos de pregunta (tabla 1). Los códigos no fueron excluyentes y se organizaron en dos grandes grupos, según si la intervención era realizada:

- por el formador;
- por el estudiante.

Con asistencia del software Atlas.ti V25 se desarrolló una codificación manual. Para garantizar la validez del análisis, se llevó a cabo una validación intersubjetiva (Merriam, 2009) entre dos de los investigadores. Ellos revisaron de forma conjunta una de las transcripciones para comparar sus criterios de codificación. Posteriormente, la investigadora principal codificó el resto de los datos y el coinvestigador validó cada una de las unidades de análisis identificadas por código.

En total se extrajeron 1130 unidades de análisis, las cuales correspondían a citas de las interacciones que se codificaron en 36 distintos. Esto permitió extraer frecuencias de ciertas características para revisar la preminencia.

Se analizó también la duración del tiempo de habla de cada participante durante las sesiones. Esta medición buscaba determinar si la retroalimentación se mantiene en un paradigma de mera entrega de información o si, por el contrario, se ubica en un enfoque más conversacional y bidireccional.

**Tabla 1**  
Códigos y categorías de análisis

Categoría	Código	Propósito y/o descripción	Ejemplo de discursos de formadores
Preguntas con foco en abrir o profundizar en la interacción o diálogo (emergente)	Indagación	Abrir un nuevo diálogo o tema	"¿Cómo te sentiste con esa clase?" (R50)
	Profundización	Ahondar en el tema previamente establecido	"Y, ¿por qué crees tú qué pasó eso?" (R56) o "¿Qué tal habría funcionado?" (R50)
	Retóricas	Inducir respuestas	"Hay gente que se acelera mucho (...) ¿Te fijas?, en tu caso eso no sucede." (R49)
Preguntas para la autorregulación y reflexión (Anijovich, 2017; Ruffinelli et al., 2020)	Foco en la competencia	Dialogar sobre alguna competencia demostrada (o no) en la visita	"(...) en términos de evaluación continua, ¿qué te pareció?" (R59)
	Proyectivas	Abordar los desempeños de las siguientes implementaciones o del quehacer profesional futuro	"Pero la decisión (...) ¿pasó por ti, fue la decisión de la profesora? Porque podría haber sido, no sé, teatro multimedial. ¿Qué tal habría funcionado?" (R50)
	Sobre los aciertos	Promover la autoevaluación de lo positivo	"¿Qué crees tú... qué es lo que más te gustó de tu clase? ¿Qué fue lo que mejor lograste?" (R74)



Contenido del discurso que conecta con la ReGe (Ruffinelli et al., 2020)	Práctica consciente	Explicitar lo realizado como acción pedagógica, relacionado con la promoción del juicio evaluativo.	"Ahí te fuiste dando vueltas por la sala y les fuiste dando recomendaciones sobre qué lugares hacer." (R62)
	Experiencias	Relatar anécdotas sucedidas antes o durante la observación, otorgadas como un dato para la discusión.	"Ah ya, pero es que me acordé, porque es muy graciosa esa situación y a la vez es muy emocionante (...)" (R57)
	Saberes especializados	Usar tecnicismos de la pedagogía o saberes teóricos.	"También eso es bueno, como poner la información que uno da siempre como algo que dice otra persona y algo que puede ser debatible, pero saber que tú tienes respaldo para decir lo que estás diciendo." (R58)
	Compromiso a futuro	Referir a acciones que se deben realizar en el futuro inmediato, en las próximas observaciones o en el quehacer profesional.	"Ya, entonces, tal vez en otra ocasión, ya que has visto ese cambio de conducta, trata tú de moverlos." (R60)

*Nota 1. Se codificaron las respuestas a los tipos de preguntas realizadas, para la profundidad del análisis, indicando por ej. "Respuesta a pregunta de indagación".*

*Nota 2. Ejemplos extraídos de videos de post-observación.*

## Resultados y conclusiones

Respecto del primer objetivo, sobre las características que tienen las interacciones en las retroalimentaciones post-observación, se evidencia que el formador domina gran parte del discurso (Tabla 2). Esto sugiere un tipo de diálogo poco interactivo, donde la participación del estudiante se podría estar limitando a escuchar la entrega de información del docente.

**Tabla 2**  
*Tiempo de interacción de formador y estudiante*

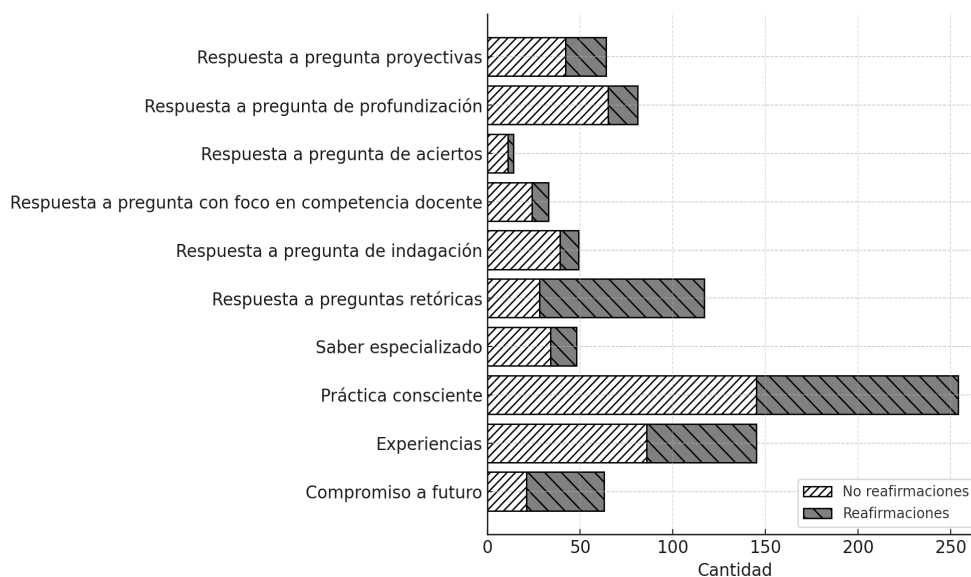
Retroalimentación	Cantidad de minutos en que la palabra estuvo en el formador	Cantidad de minutos en que la palabra estuvo en el estudiante	Diferencia
R49	21'	7'	14'
R50	12'	12'	0
R56	24'	14'	10'
R57	12'	5'	7'
R58	13'	3'	10'
R59	15'	10'	5'
R60	16'	6'	10'
R61	22'	3'	19'
R62	17'	9'	8'
R74	18'	8'	10'
R89	20'	18'	2'
R94	38'	10'	28'
R95	49'	10'	39'
R96	6'	6'	0
R97	10'	8'	2'
Promedio	20'	9'	11'

*Nota. Elaboración propia.*

Esta idea se refuerza al revisar las respuestas de los estudiantes, quienes a menudo reaccionan afirmando, validando o reforzando lo dicho por el formador (Figura 2), con frases como: “Sí, muy de acuerdo” (R95) o “Sí, es verdad” (R49). Este patrón no refleja un proceso de reflexión guiado, sino más bien una aceptación del discurso del profesor.

En lugar de profundizar en sus propias ideas, el estudiante se limita a aseverar lo dicho por el tutor o, en ocasiones, a parafrasear su idea (ver Figura 2). Ejemplo de esto es la retroalimentación 50, en que un estudiante indica: “Claro, no están afuera de la sala, como que están aquí”.

**Figura 2**  
Reacciones de estudiantes como reafirmaciones de lo que dice el formador



*Nota. Se presenta el total de enunciados codificados en los discursos de estudiantes que pertenecen a dicho código.*

En relación con el segundo objetivo, sobre los elementos de promoción de la Reflexión Generativa, se encontró que los discursos de los formadores tienden a situarse en el saber especializado (N=249) más que en relatos anecdóticos de experiencias (N=157). Al examinar el contenido de este "saber especializado", se observa que se presentan como principios derivados de la propia experiencia en su rol de docentes o formadores.

El saber especializado entonces son referencias a conceptos propios del saber educativo, sin embargo, estos no logran relacionarse con la teoría de base. Por ejemplo: “Yo al menos cuando enseño técnicas en el colegio con el mismo currículum, lo hago para eso. (...) Entonces, en ese sentido, empatizo [mucho], con tu decisión” (R50). Es más, en ninguna de las interacciones donde se hace referencia al saber especializado se mencionan explícitamente cursos de la formación, autores o teorías académicas.

A pesar de esto, se pueden inferir alusiones a conocimientos teóricos, como en la frase: “Y ahí es donde tienes que incluir intencionalmente también el uso de los *indicadores de logro*. No solo en ellos, también en tus comentarios, en el *monitoreo* que puedes hacer mientras vas.” (R49). Allí se alude a un contenido de la teoría de la evaluación. Sin embargo, estas referencias no son la mayoría de los discursos.

Respecto a la práctica consciente, es crucial que esta contribuya al desarrollo del juicio evaluativo al relacionarla con las expectativas de un docente de calidad. Un 30% de las interacciones de formadores son de revelar la práctica del estudiante en la visita, siendo el tipo de discurso más frecuente. Esto podría explicarse por el uso de notas tomadas durante la observación, ya que, en 8 de las 15 retroalimentaciones la interacción se basaba en la lectura de estas, o bien, se habían enviado previamente y se discutían en este diálogo.

Sin embargo, para que esta práctica consciente realmente fomente el juicio de calidad, la retroalimentación debe ofrecer una descripción detallada del desempeño en lugar de simplemente enumerar las acciones realizadas. En la tabla 3 se presentan ejemplos de la diferencia hallada entre el discurso que solo se refiere a lo hecho y el que facilita el desarrollo del juicio evaluativo mediante la descripción.

**Tabla 3**  
*Ejemplos de discursos de práctica consciente otorgados por el formador*

Ejemplo de práctica consciente como información o reporte	Ejemplo de práctica consciente que promueve el desarrollo del juicio evaluativo
“Después dijiste que ibas a anotar las instrucciones y que lo primero que había que hacer era elegir un lugar de Santiago que fuera significativo. Distes las instrucciones de manera oral antes de anotarlas en la pizarra. Resolviste dudas, verificaste que entendieran las instrucciones.” (R62)	“Y lo otro a modo general, yo creo que tú... el feedback que ibas dando (...) además de ser muy claro de las cosas buenas, lo que podían, las sugerencias, era potente en el sentido de que les dejabas ver como las habilidades que ya estaban desarrolladas de manera muy fuerte. No es sólo oye muy bien, oye que súper, lo hiciste [bien], <i>great job</i> , sino que era muy concreto en torno a qué fue que hiciste bien. Entonces eso lo rescato, porque además si uno lo piensa también le puede servir de estrategia para un otro, a un otro que escucha.” (R97)

Para lograr la sustentabilidad de la profesión docente a través de la Reflexión Generativa (ReGe), es relevante que la formación promueva una transformación prospectiva. Para observar esto, en el análisis, se agruparon las unidades que refieren al futuro como los compromisos, las preguntas y las respuestas que invitan a la acción o a la mejora. Si bien estos diálogos se centran en el futuro, no siempre promueven una transformación prospectiva. En muchos casos, se limitan a la observación de aula realizada por el tutor como la única fuente de mejora. Un ejemplo de esto se encuentra en la retroalimentación 56, donde el formador pregunta: “Oye y, ya para cerrar esta tutoría...Tienes claro más o menos, o se te ocurre más o menos: ¿cuáles podrían ser las áreas de mejora que a mí me gustaría que tú focalizaras para la próxima observación?” (R56). Esta dinámica fomenta un tipo de aprendizaje que solo responde a las expectativas del formador adaptándose a sus gustos o preferencias. La transformación prospectiva no emerge del futuro profesor, por ende, no se desarrolla su capacidad reflexiva y de agencia como tal. De esta forma, existe una ReGe en la que el estudiante solo reafirma la proyección que realiza el formador.

Por otro lado, se centra exclusivamente en la tarea (la visita) en lugar del desarrollo de las competencias. Entonces, aunque se podría estar desarrollando el juicio evaluativo, este no se potencia en su totalidad. En consecuencia, si la mejora o la transformación se restringe únicamente a las actividades del programa de formación, la autorregulación o independencia posterior al egreso se vuelve cuestionable.

Sobre el segundo objetivo en relación con caracterizar las preguntas, un 36 % de unidades de análisis son preguntas elaboradas por los formadores (Tabla 1). De estas, las que más realizan son las retóricas (Tabla 4). Estas suelen ser muletillas para generar una falsa interacción a partir de algún juicio o descripción del desempeño, como: “¿Te fijas?” (R49), “¿Cierto?” (R50), “¿Sí?” (R56) ó “¿Ya?” (R74). Dado que son las más usadas, y para develar cuál es el punto que buscan destacar, resulta interesante señalar que las coocurrencias de estas preguntas (retóricas), suelen acompañarse de: mención a saber especializado (56 %), referencia a la prácticas consciente (99%), relato de experiencias (56%) y mención a compromiso a futuro (42 %). Por otro lado, las preguntas que tienen un potencial para el desarrollo de la ReGe son las menos utilizadas (Tabla 4).

A partir de todo lo anterior, se concluye que las interacciones de retroalimentación post-observación son discursos del formador, predominantemente directivos y con un espacio limitado para la participación de los estudiantes. La interacción se concentra en el formador, lo que sugiere que la retroalimentación se mantiene en un modelo de transmisión de información, restando potencial a la retroalimentación sostenible.

**Tabla 4**  
*Frecuencia de tipos de preguntas elaboradas por el formador*

Tipo de pregunta	Frecuencia discurso formadores
Retóricas	39 %
De indagación	12 %
De profundización	23 %
Foco en la competencia	9 %
Proyectivas	14 %
Sobre los aciertos	3 %

*Nota. Categorías no son excluyentes.*

Además, el potencial transformador de este diálogo es escaso, ya que las preguntas formuladas tienden a orientar al estudiante a reafirmar el juicio del formador. Esta dinámica podría llevar a un desarrollo insuficiente de la reflexión generativa (ReGe) y del juicio evaluativo.

### **Discusiones y proyecciones**

Este estudio, al analizar las interacciones de retroalimentación post-observación, contribuye a comprender cómo se puede fomentar la reflexión y la autonomía desde el prácticum. Aquí se confirma la tensión que enfrentan los tutores al desempeñar simultáneamente los roles de mentor y calificador (Griffiths et al., 2020; Ruffinelli et al., 2025). Esta dualidad podría explicar por qué las reacciones de los estudiantes en los diálogos tienden a ser reafirmativas, sin espacio para el debate.

Por otro lado, a pesar de que Korthagen (2010) ya abordaba la dicotomía entre la teoría universitaria y la práctica escolar, los hallazgos de esta investigación sugieren que esta brecha persiste. El "saber especializado" de los tutores parece estar más arraigado en la teorización de su propia experiencia que en la referencia explícita a la teoría académica. Esto indica que la retroalimentación post-observación no está logrando integrar el conocimiento académico con los saberes del contexto escolar para fomentar la Reflexión Generativa (Correa Molina, 2009, 2011; Ruffinelli et al., 2020).

En cuanto a la retroalimentación sostenible promotora de un rol protagónico para el estudiante (Boud y Carless, 2018), se observa que esta es una práctica escasa. Los estudiantes interactúan mínimamente en el diálogo y en general es para confirmar ideas del formador (Tabla 2). Eventualmente esta interacción reafirmante podría dar cuenta de una comprensión de la retroalimentación, un aspecto clave para que sea utilizada en mejoras posteriores (Carless y Boud, 2018; Nash y Winstone, 2017). No obstante, podría estarse obstaculizando la autorregulación si las ideas no emanan de la reflexión del estudiante. Esto a su vez impactaría en el fomento del juicio evaluativo (Tai et al., 2018). Se pone en cuestionamiento lo que podría pasar posterior al egreso en relación con el crecimiento profesional sostenible en el tiempo, que es algo que asegura la ReGe (Ruffinelli et al., 2025).

Se reconoce como limitación el hecho de haber contado solo con una muestra de las interacciones orales post-observación (n=15), lo cual restringe la evidencia para establecer patrones amplios. Si bien se logró una caracterización profunda de los diálogos analizados, las conclusiones sobre la dinámica de la retroalimentación en el programa estudiado deben interpretarse con cautela.

Aun con la anterior limitación, el estudio se centra en un programa de titulación alternativa en Chile y sus hallazgos son de gran relevancia en el contexto de la sugerencia de la UNESCO (2024) para enfrentar la escasez de profesores. Analizar la calidad de las interacciones de feedback en estos programas se vuelve fundamental para caracterizar el fomento del juicio evaluativo y la Reflexión Generativa.

La creencia de este estudio es que la Reflexión generativa emerge como una herramienta central para asegurar la calidad en estos programas. A diferencia de los enfoques tradicionales, la ReGe promueve una autonomía profesional duradera que trasciende la graduación, al enseñar a los futuros docentes a reflexionar de manera recursiva sobre su práctica. Esta se potencia con un desarrollo del juicio evaluativo a través de la retroalimentación sostenible. La capacidad de autorregulación es vital, ya que dota a los profesores de las herramientas para adaptarse y crecer de manera exponencial a lo largo de su carrera (Ruffinelli, 2021). Por ello, el foco de estos programas de titulación alternativa debería estar precisamente en el desarrollo de la ReGe con el uso de la retroalimentación sostenible. Esto permitiría garantizar que, a pesar de la duración reducida, sus egresados estén equipados para enfrentar los desafíos de la profesión de manera autónoma.

Los hallazgos del presente estudio permiten enfatizar la necesidad de capacitar al profesorado, cuya falta de formación ya ha sido puesta de manifiesto con anterioridad (Ruffinelli Vargas y Álvarez Valdés, 2025). El contenido de dicha formación debería preparar a los profesores/as tutores no solo para proporcionar retroalimentaciones post-observación que integren la teoría y su saber experiencial en un discurso constructivo, sino también para mostrar menos directividad en el diálogo y, en especial, para formular preguntas que promuevan la ReGe.

### ***Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial***

Se veló por los criterios éticos de cuidado y resguardo, generando aprobación de dos comités de ética: uno donde la investigadora es la doctoranda (IRB0003099) y otro en la casa de estudio donde se desarrolló la indagación (ID protocolo: 221015003). Entre los resguardos éticos destaca: autorización institucional para acceder a la documentación, autorización de parte del programa donde se realiza el estudio por parte de las direcciones del mismo, acceso a la documentación velando por el uso de códigos para el proceso de análisis, invitación a participantes por conveniencia según diferentes criterios que se especifican en adelante, velando por la voluntariedad de la participación, anonimización de los datos y proveyendo de toda la información previo a la participación en la firma de un consentimiento informado, donde se invita a abandonar el estudio en el momento en que se crea conveniente.

El uso de inteligencia artificial se restringió a la labor de edición de texto mediante *Gemini* versión 2.5 flash.

### ***Agradecimientos y financiación***

Agradecimientos a Daniel Vicencio, quien permitió los resguardos éticos al ser el ayudante que anonimizó las fuentes de análisis. También a los formadores y estudiantes que generosamente contribuyeron otorgando acceso a estas grabaciones de interacción.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, A.B.T., P.A. y E.C.G.; recogida de datos, A.B.T.; metodología, A.B.T., P.A., E.C.G. y M.L.; software, A.B.T.; validación, A.B.T.; análisis, A.B.T., P.A., E.C.G. y M.L.; redacción del informe, A.B.T. y E.C.G.; edición del informe, P.A. y M.L.

## Referencias

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38.
- Appleyard, K., Appleyard, N. & Wallace, S. (2025). *Reflective teaching and learning in further education*. Routledge.
- Asregid, D., Mihiretie, D. M. & Kassa, S. A. (2023). Teacher educators use of feedback to facilitate reflective practice among pre-service teachers during microteaching. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2257121>
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature (Tesis doctoral inedita). *Université McGill*. Recuperado de [http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1540587365911~397](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1540587365911~397)
- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29.
- Boud, D. & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Sage.
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, Ó. & Bueno, C. R. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos (La Serena)*, 32(2), 269-287. <https://doi.org/10.15443/rl3216>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Correa Molina, E. (2009). El supervisor de práctica: Recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 45(2), 237-254. <https://doi.org/10.7764/PEL.45.2.2009.2>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.41>
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Crichton, H. & Valdera Gil, F. (2015). Student Teachers Perceptions of Feedback as an Aid to Reflection for Developing Effective Practice in the Classroom. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 512-524. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>
- Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Fuertes-Camacho, M. T., Dulsat-Ortiz, C. & Álvarez-Cánovas, I. (2021). Reflective practice in times of COVID-19: a tool to improve education for sustainable development in pre-service teacher training. *Sustainability*, 13(11), 6261. <https://doi.org/10.3390/su13116261>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Williams, G. M., Wordsworth, H. & Hughes, J. C., (2020) "Growing Tomorrow's Teachers Together: The

- CaBan Initial Teacher Education Partnership", *Wales Journal of Education*, 22(1), 209-231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>
- Kolajo, Y. (2025). Advancing pedagogical excellence through reflective teaching practice and adaptation. *Reflective Practice*, 26(6), 832-847. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504143>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Krapivnyk, G., Tuchyna, N., Bashkir, O., Borysov, V., Gonchar, O. & Plakhtyeyeva, V. (2021). Modelling the Process of Reflection in Pre-Service Teacher Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 116-133. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Nash, R. A. & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nocetti de la Barra, A. & Medina-Moya, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista de Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Razali, R. & Arifin, M. A. (2023). A bibliometric analysis on feedback literacy from the Asian perspective: What do we know and where do we go from here? *Cogent Education*, 10(2), Article 2222655. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2222655>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(1), 30-51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- Ruffinelli Vargas, A. & Álvarez Valdés, C. (2025). Transformando la enseñanza de la reflexión en la formación inicial docente: un programa para tutores de prácticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 62(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.62.2.2025.7>
- Ruffinelli, A., Álvarez Valdés, C. & Salas Aguayo, M. (2025). Effects of generative reflection on the professional development of trainee teachers: Social representations emerging from practicum tutorials. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(2), 142.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-De-Deus, M. P. & Sarceda-Gorgoso, M. del C. (2024). Contribution of the curricular Practicum to competences training of teachers of Early Childhood and Primary Education in Spain. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 100296. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100296>
- Steen-Utheim, A. & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
- Williams, G., Wordsworth, H. y Hughes, J. (2020). Growing tomorrow's teachers together: The CaBan initial teacher education partnership. *Wales Journal of Education*, 22(1), 209-231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>

Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in higher education*, 18(3), 285-297.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>



Fernández-Rodicio, C. I. y Abellán-Roselló, L. (2025). Prácticas externas universitarias en el área educativa: rendimiento y satisfacción del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 99-114.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.104952>

## **Prácticas externas universitarias en el área educativa: rendimiento y satisfacción del alumnado**

### **University external internships in the educational area: student performance and satisfaction**

Clara Isabel Fernández-Rodicio

Universidad Internacional de la Rioja, <https://orcid.org/0000-0001-8419-0670>

Laura Abellán-Roselló

Universidad Jaume I, <https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

#### **Resumen**

El objetivo del presente estudio fue explorar la relación entre autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional del alumnado respecto a su rendimiento y satisfacción tras la realización de prácticas curriculares. Se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General (MOCSE-AAG), Cuestionario de adaptación psicoemocional (MOCSE-AP), Cuestionario de Satisfacción del Alumnado (MOCSE-SSPQ) y el rendimiento académico. La muestra consta de 127 estudiantes universitarios, cuya edad media es 21.09 años (75.3 % mujeres y 24.7 % hombres). Respecto a la titulación, el 74% cursa Grado y el 26 % Máster. Se efectuó un análisis estadístico descriptivo, correlacional y de la fiabilidad de los instrumentos y una comparación entre alumnado de grado y máster. Todas las variables están relacionadas entre sí de forma positiva y significativa. El alumnado de máster obtuvo mejores resultados en satisfacción y rendimiento. Además, el estudiantado que efectuó las prácticas en 4.º curso de grado o en máster obtuvo mejor puntuación en autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional. La percepción del estudiantado respecto a su autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional a la hora realizar sus prácticas curriculares influyó en la satisfacción y rendimiento en los centros educativos donde efectuaron sus prácticas. No se encontraron diferencias significativas entre el género del alumnado participante.

**Palabras clave:** prácticas externas; satisfacción; autoeficacia académica; rendimiento académico; educación superior.

#### **Abstract**

The objective of the present study was to try to explore the relationship between general academic self-efficacy and psycho-emotional adaptation of students with respect to their performance and satisfaction after completing the curricular practices concerning educational university degrees. The General Academic Self-Efficacy Questionnaire (MOCSE-AAG), Psychoemotional Adaptation Questionnaire (MOCSE-AP), Student Satisfaction Questionnaire (MOCSE-SSPQ) and academic performance (final grade of the subject) were used. The sample

consists of 127 university students, whose average age is 21.09 years (75.3 % women and 24.7 % men). Regarding qualifications, 74 % study for a Bachelor's degree and 26 % for a Master's degree. A descriptive, correlational and statistical analysis of the reliability of the research instruments and a comparison between undergraduate and master's students was carried out. All the variables are related to each other in a positive and significant way. The master's students obtained better results in satisfaction and performance after completing their internships. Furthermore, the students who carried out the internship in the 4th year of their degree or master's degree obtained better scores in general academic self-efficacy and psycho-emotional adaptation. The perception of the students regarding their general academic self-efficacy and psycho-emotional adaptation and no significant differences were found between the gender of the participating students.

**Keywords:** *external internships; satisfaction; academic self-efficacy; academic performance; higher education.*

## Introducción

La realización de prácticas académicas externas por parte del alumnado universitario tiene como objetivo “aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias” (R.D. 592/2014, p. 3). La adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio en las asignaturas de prácticas académicas de los títulos universitarios debido al aumento del número de horas, con una prolongación máxima de 60 créditos (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril y desarrollado por el Real Decreto 1393/2007). En la actualidad, la carga lectiva para la materia de prácticum constará de “una duración preferentemente no superior al cincuenta por ciento del curso académico” (R.D. 592/2014, p. 5), siendo la asignatura troncal con mayor carga de créditos. Para las titulaciones del área de educación conlleva una mejora en la formación del alumnado, ya que supone una conexión entre la formación teórica recibida en las demás materias de la titulación y la práctica en centros externos, convirtiéndose en una oportunidad para aproximarse a la realidad profesional contando para ello con un aumento en el número de horas en los centros educativos (Gabarda & Colomo, 2019). Hay que tener en cuenta que actualmente la realidad de los centros educativos ha cambiado con respecto a los últimos años, ya que, con la aplicación de políticas de integración educativa, las aulas son heterogéneas, con estudiantes procedentes de culturas diversas, con diferentes lenguas y capacidades diversas, lo que ha generado un incremento de alumnado con diversidad funcional dentro de las aulas ordinarias (Li & Cheung, 2021).

Respecto a los títulos de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil existen diferencias sustanciales en la organización del Prácticum debido a las diferencias existentes en los planes de estudio de cada universidad. No hay un criterio unánime, en el momento de planificar las prácticas académicas para adquirir las competencias profesionales, ya que mientras en algunas facultades las prácticas se realizan exclusivamente en 4.º curso, en otras se inician en 2.º curso para concluir en 3.º y 4.º curso. El Prácticum, al tratarse de una asignatura se concibe como una propuesta de aprendizaje para lograr adquirir competencias de la identidad profesional desde una experiencia previa a su incorporación laboral (González-Sanmamed & Fuentes, 2011; Tejada-Fernández et al., 2017). Si bien es cierto, la realización de las prácticas dentro del aula brinda la oportunidad de un aprendizaje vivenciado para que los futuros docentes utilicen los conocimientos adquiridos anteriormente con las habilidades que van asimilando y experimentando durante su puesta en práctica en el aula (Ginns et al., 2020). La experiencia de estar al frente de una clase genera en el alumnado la práctica de verse como docente (Madueño & Márquez, 2020) y de esta manera se adquiere la identidad profesional (Muñoz & Arvayo, 2015).

Teniendo en cuenta esta información, se han realizado investigaciones sobre el perfil y la motivación que genera en el alumnado su formación inicial como docente. Muñoz-Fernández et al. (2019) analizaron a estudiantes del Máster de Profesorado: la cuarta parte del alumnado considera la docencia como una salida profesional; otra parte del alumnado no consideraba la docencia como futuro profesional, pero cambian de opinión tras la realización del máster. No obstante, la mayor parte del alumnado tenía una vocación intrínsecamente docente. Otros

estudios se centran en valorar la satisfacción del alumnado respecto a la formación pedagógica y didáctica del profesorado de Ciclos de Formación Profesional, obteniendo como resultado una estimación positiva de la formación del prácticum cuanto mayor es el tiempo dedicado a la participación en el aula (Sarceda-Gargoso & Rodicio-García, 2018; Sarceda-Gargoso et al., 2020).

Dada la relevancia de la materia de Prácticum para los futuros docentes, la mayor parte de las investigaciones se concentra en analizar el papel del tutor universitario (Tejada-Fernández et al., 2017) y analizar el papel del tutor del centro de prácticas (Egido & López, 2016). Respecto a las publicaciones que estudian la satisfacción del Prácticum por parte del alumnado, se puede concluir que existen mayoritariamente investigaciones de corte cualitativo. Como indican Ruiz-Gutiérrez et al. (2021) predominan las investigaciones cualitativas realizadas con técnicas como la entrevista, estudio de casos, grupos de discusión, cuestionarios. Se echa en falta investigaciones de corte cuantitativo para poder comprender las relaciones causa efecto, confirmar teorías y poder realizar predicciones.

### **Autoeficacia académica general y prácticas universitarias**

La autoeficacia es una variable personal clave dentro de la teoría social-cognitiva de Bandura (1986), y que el propio autor ha definido como “la creencia de un individuo en su propia capacidad para organizar y poner en práctica la acción para producir los logros y los resultados deseados” (Bandura, 1997, p. 3). Cuanta más alta se tenga la percepción de autoeficacia, más altas son las metas que la persona se asigna, mayor compromiso y mayor implicación (Wood & Bandura, 1989). Por otra parte, la autoeficacia académica hace referencia a las creencias que el alumnado posee de sus propias capacidades para enfrentarse a las tareas, organizarse y tener éxito dentro del ámbito académico (Abelló, et al. 2012). Igualmente, se considera que la autoeficacia académica puede llegar a variar si se tiene en cuenta las diferentes tareas que debe afrontar el alumnado, además de la influencia de las circunstancias ambientales que rodea al estudiante. Además, la formación práctica de los futuros docentes influye de forma significativa en su percepción de autoeficacia docente (Bueno-Álvarez et al., 2022). Esto puede estar motivado porque la autoeficacia aumenta a lo largo de las prácticas, así como el estado emocional evoluciona de negativo a positivo durante las mismas (Reyes-Cruz, 2020). Es por ello que los programas de preingreso a la universidad pueden tener un impacto positivo mejorando la autoeficacia académica del alumnado. Esto implica que se puede mejorar si se incrementa el apoyo docente (Pennington et al., 2018). La autoeficacia se erige como variable predictora de las acciones que los futuros profesores proyectan para el ejercicio profesional (Carmona-Mesa et al., 2020 y Lautenbach et al., 2020). Cuando la autoeficacia es elevada, la motivación para enseñar aumenta, al igual que su eficacia a la hora de implementar prácticas inclusivas, lo que repercute en la calidad de su enseñanza (Kim y Seo, 2018).

Asimismo, la investigación realizada por Tschannen-Moran et al. (2007) comparan las creencias de autoeficacia en docentes noveles y docentes experimentados, siendo más baja la autoeficacia en los docentes noveles. Esto pudo deberse a que los docentes inicien su carrera con baja autoeficacia. Por otra parte, la investigación de Hasselquist et al. (2017) resaltó que los docentes que obtienen un elevado nivel de autoeficacia tienden a generar en sus estudiantes una mayor confianza en situaciones a la hora de afrontar la resolución de nuevas tareas. Los docentes que poseen un elevado nivel de autoeficacia tienden a ser más entusiastas y comprometidos con su trabajo (Granziera & Perera, 2019; Wang, 2022). En la misma línea la investigación de Skaalvik & Skaalvik (2014) descubrió que niveles más altos de autoeficacia docente generan un mayor compromiso laboral. Investigaciones más recientes revelaron que los niveles de autoeficacia docente pueden influir significativamente en la persistencia del docente, su compromiso, y sus comportamientos de enseñanza al trabajar con estudiantes desafiantes (Lu et al., 2016; Wang, 2022). Además, la autoeficacia influyó significativamente en los efectos de las variables contextuales (apoyo supervisor, relaciones con compañeros y compañeras de trabajo y presión de tiempo) general en el agotamiento emocional y el logro personal del docente (Zen et al., 2024). Hay que tener en cuenta que la experiencia profesional, el género y la edad no influyó en el nivel de autoeficacia de los futuros profesores (Carmona-Mesa et al., 2020). Respecto a las diferencias de género las investigaciones concluyen que las mujeres se perciben más autoeficaces que los hombres (Aguirre, et al., 2015 y Blanco et al., 2012).

En la investigación de Alsarawi & Sukonthaman (2021) se estudia la relación existente entre

actitudes, conocimientos y autoeficacia de los futuros docentes en relación con el empleo de las prácticas educativas inclusivas, llegando a la conclusión de que las tres variables estudiadas predicen la eficacia de los docentes en el momento de emplear estrategias de instrucción inclusivas dentro del aula de prácticas, colaborar con los demás docentes y gestionar las conductas disruptivas dentro del aula. Además, cursar la asignatura universitaria de educación inclusiva no genera cambio actitudinal hacia la inclusión en los futuros docentes (ya era positiva). Pero después de cursar la asignatura la autoeficacia mejora significativamente (Gómez-Marí et al., 2023). Se ha demostrado que los docentes en formación en escuelas urbanas ponen en práctica más estrategias educativas inclusivas para la atención a la diversidad que los docentes en formación en escuelas rurales (ej. uso de TIC, trabajo colaborativo) (Murillo et al., 2020). Esto es debido a que existe una relación positiva y significativa de la autoeficacia docente con las estrategias inclusivas, lo que indica que a mayor capacitación del profesorado en educación inclusiva mayor será su autoeficacia percibida, lo que se refleja en su actuación en el aula al desarrollar estrategias inclusivas.

### **Adaptación psicoemocional y prácticas universitarias**

La inteligencia emocional se concibe como la competencia de percibir, comprender, expresar, clasificar, administrar y regular emociones, todas influyen positivamente en la autoeficacia del docente (Valente et al., 2020). La inteligencia emocional ejerce una gran influencia en el ámbito cognitivo como en las situaciones de aprendizaje, los componentes de la atención, la memoria, la toma de decisiones y las relaciones sociales (Pherez et al., 2018). Todas estas competencias pueden actuar para generar una mejora en la motivación por aprender y el rendimiento académico (Suberviola, 2011). En la actualidad los planes de estudio incluyen las competencias sociopersonales que más se demandan en las prácticas profesionales del alumnado, lo que ayuda a su inserción laboral (Pérez et al., 2010; Fortes-Vilaltella et al., 2013). El estudio de las competencias emocionales personales realizado por Peñalva et al. (2013) con alumnado de educación muestra que el 47.2% de la muestra posee alta competencia y presentan “un perfil estable emocionalmente, no tiene miedo a hablar en público, se siente capaz de afrontar nuevas situaciones y no se desanima ante las dificultades” (p. 705). Investigaciones recientes llegan a la conclusión que docentes emocionalmente competentes tienen mayor habilidad para percibir las emociones de su alumnado, gestionar los conflictos, tratar al estudiante con empatía ya que es capaz de crear climas cálidos y respetuosos (Gómez-Leal et al., 2022). Respecto a las diferencias de género, los estudios de Giménez & Prado (2014) y Rodríguez et al., (2019) no detectaron diferencias significativas respecto a la inteligencia emocional.

Por otro lado, existe un aspecto a tener en cuenta y es la tolerancia a la frustración ya que esto significa ser capaz de ser resilientes ante contrariedades y limitaciones que nos encontramos a nivel laboral o personal. La resiliencia docente puede entenderse como la competencia de reponerse con éxito frente a condiciones desafiantes y contratiempos (Brunetti, 2006; Sammons et al., 2007). El efecto significativo de la autoeficacia en la propia resiliencia fue propuesto por Bandura (1977), “la autoeficacia afecta tanto el inicio como la persistencia de la conducta de afrontamiento” (p. 193). En la investigación de Johnson et al. (2014) llegaron a la conclusión de que los docentes más resilientes presentaban un alto nivel de autoconciencia, motivación para aprender y autorreflexión, lo cual repercutió en su sentido de eficacia y agencia personal. Los programas de formación docente finlandesa proporcionan una experiencia inicial positiva en sus prácticas docentes para que posteriormente puedan desarrollar prácticas docentes eficientes y de esta forma potenciar su autoeficacia. Un ejemplo práctico es la organización de pasantías guiadas y programas de supervisión, donde los futuros docentes pueden observar y obtener retroalimentación de compañeros docentes experimentados (Fackler et al., 2020; Fackler et al., 2021).

### **Rendimiento académico y satisfacción con las prácticas en el alumnado de educación**

Respecto al análisis de la satisfacción académica es necesario que se convierta en el eje central para explicar la calidad del aprendizaje. Los estudios relacionados con la satisfacción en el ámbito académico se han llevado a cabo desde diversos ámbitos conceptuales, centrándose las

investigaciones actuales en dos perspectivas: la calidad del servicio y el bienestar psicológico (Vergara-Morales et al, 2018).

El concepto de satisfacción académica trata de explicar la valoración que los propios estudiantes llevan a cabo con relación al “ajuste académico, la integración social, la persistencia, el éxito académico y la satisfacción general con la vida” (Medrano & Pérez 2010, p. 5). Además, se suele vincular la satisfacción académica junto con el estado de ánimo que se produce en el momento en que el estudiante analiza sus competencias en el contexto educativo (Cabana et al., 2016). Concretamente, la satisfacción es la valoración favorable que realizan los propios alumnos de los productos obtenidos durante las experiencias en su educación, respecto a sus propias necesidades para poder alcanzar sus propias expectativas (Candelas et al., 2013; Figuera et al., 2022). Obtener una alta puntuación en satisfacción académica lleva al estudiante a lograr una mejor integración de las demandas académicas de los docentes dentro del contexto universitario (Antaraminan, 2017; Wilkins-Yet et al., 2018). La investigación realizada por Mayorga et al. (2017) muestra la satisfacción del alumnado con la utilidad de las prácticas para su futuro profesional. En relación al género Monsalud et al., (2020) concluyen que el nivel de satisfacción es mayor en las mujeres respecto a la tutorización de las prácticas (tutorización académica y profesional). Respecto al rendimiento académico las mujeres tienen mayor rendimiento y utilizan más estrategias cognitivas que los hombres (Vera-Gil, 2018).

Por otro lado, hay que tener en cuenta la existencia una relación positiva entre el rendimiento y la satisfacción académica, ya que la vivencia de prácticas gratificantes y significativas ayudan a alcanzar una mejor adquisición de la información (Tacca-Huamán et al., 2019). En líneas generales los factores que han demostrado una superior capacidad de predicción en el alumnado con un nivel elevado de rendimiento se caracterizan fundamentalmente por gestionar adecuadamente el tiempo empleado en las actividades, gestionar su entorno y conservar expectativas positivas (Gozalo-Delgado et al., 2022) además de interactuar con los docentes ayuda a saber las predilecciones del profesorado en la evaluación (Gozalo-Delgado et al., 2020). En conclusión, el bienestar psicológico que se genera en las experiencias de aprendizaje aporta al rendimiento académico (Tacca-Huamán et al., 2019).

**Objetivo general:** Explorar la relación entre autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional del alumnado en su rendimiento y satisfacción en la realización de las prácticas curriculares de títulos universitarios del ámbito educativo.

**Objetivos específicos:**

- Relacionar las dimensiones autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional del alumnado con su rendimiento y satisfacción tras la realización de las prácticas curriculares.
- Constatar la existencia de diferencias entre los títulos de grado y máster, curso, titulación y género en la materia de prácticas curriculares.

## **Método**

La muestra está formada por alumnado universitario,  $n = 127$  estudiantes, cuya edad media es de 21.09 años (d.e. = 8.2), formada por 95 mujeres (75.3 %) y 32 hombres (24.7). Respecto a los estudios académicos en los que están matriculados, el 74 % cursan formación de Grado (16.4 % se encuentran en el Grado en Educación Infantil; 46.6 % corresponden al Grado en Educación Primaria; y finalmente el 11 % se encuentran en el Grado en Educación Social), mientras que el 26 % del alumnado está matriculados en Máster Oficial (12 % corresponden al Máster en Formación del Profesorado; mientras que el 14 % cursa el Máster de Psicopedagogía). Respecto al curso en el que el alumnado realiza las prácticas académicas se reparten en el 16.4 % en el 2.º curso académico, el 5.5 % del alumnado están en 3.º curso, el 54.8 % corresponden a 4.º curso y un 23.3 % llevaron a cabo las prácticas académicas de Máster. Concretamente se lleva a cabo un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Se contacta con el estudiantado a través de diferentes docentes y se les invita a colaborar en la investigación anónimamente, asegurando la confidencialidad y voluntariedad de su participación. Una vez que aceptan participar, se envía el

cuestionario en línea. Todos los estudiantes se ofrecieron como voluntarios para participar en el estudio, en sus clases habituales, en grupos de, aproximadamente, 20 estudiantes. Para ello se contó con el permiso de los centros educativos. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2000 y fue aprobado por el comité de ética de la UNIR (Universidad de la Rioja).

**Tabla 1**  
*Datos descriptivos del alumnado participante*

Descripción del alumnado participante	N (%)
<b>Sexo</b>	
Mujer	95 (75.3 %)
Hombre	32 (24.7 %)
<b>Titulación</b>	
Grado	93 (74 %)
Máster	34 (26 %)
<b>Estudio</b>	
G. Educación Infantil	21 (16.4 %)
G. Educación Primaria	56 (46.6 %)
G. Educación Social	14 (11 %)
M. Formación profesorado	17 (12 %)
M. Psicopedagogía	19 (14 %)
<b>Curso prácticas</b>	
2.º	21 (16.4 %)
3.º	6 (5.5 %)
4.º	67 (54.8 %)
Máster	33 (23.3 %)

Se emplea el Cuestionario de Autoeficacia Académica General (MOCSE-AAG) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Dicho cuestionario está formado por 27 ítems y compuesto por 7 dimensiones; D1. Conocimiento de nuevas tecnologías aplicadas al estudio (4 ítems); D2. Técnicas de estudio (4 ítems); D3. Planificación y organización (3 ítems); D4. Capacidad de memorización (3 ítems); D5. Habilidades de trabajo en grupo (4 ítems); D6. Comunicación oral y escrita (5 ítems) y D7. Manejo de situaciones de estrés (4 ítems). Todas estas dimensiones se valoran con una escala Likert con 6 escalares (comprendidos entre 6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). Para la presente investigación se efectuó el coeficiente alfa de Cronbach para valorar la consistencia interna logrando resultados aceptables (D1.  $\alpha = .87$ , D2.  $\alpha = .84$ , D3.  $\alpha = .94$ , D4.  $\alpha = .87$ , D5.  $\alpha = .85$ , D6.  $\alpha = .79$ , D7.  $\alpha = .85$  y total  $\alpha = .91$ ).

También se empleó el Cuestionario de adaptación psicoemocional (MOCSE-AP) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Dicho cuestionario lo integran 23 ítems compuesto por 5 dimensiones; D1. Perseverancia (5 ítems); D2. Tolerancia a la frustración (6 ítems); D3. Empatía (4 ítems); D4. Asertividad (4 ítems); D5. Autocontrol (4 ítems). Dichas dimensiones se valoran a través de una escala Likert con 6 escalares (cuyas puntuaciones varían de 6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). Para la presente investigación se calcula el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna logrando unos resultados aceptables (D1.  $\alpha = .88$ , D2.  $\alpha = .85$ , D3.  $\alpha = .69$ , D4.  $\alpha = .70$ , D5.  $\alpha = .71$  y total  $\alpha = .72$ ).

Además, se implementó el Cuestionario de Satisfacción del Alumnado (MOCSE-SSPQ) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Dicho cuestionario comprende 11 ítems y formado de dos dimensiones correspondientes a: D1. Satisfacción de las actuaciones que son obligación del docente (ítems del 1 al 7) y D2. Satisfacción de las actuaciones que son obligación del alumnado (ítems del 8 al 11). Todas estas dimensiones se evalúan a través de una escala Likert con 6 escalares (cuyas puntuaciones oscilan desde 6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). En el presente estudio se efectuó el coeficiente alfa de Cronbach (D1.  $\alpha = .84$ , D2.  $\alpha = .87$  y total  $\alpha = .85$ ). Los resultados obtenidos muestran una consistencia interna aceptable.

Finalmente, se midió el Rendimiento Académico empleando la nota media (0-10) obtenida en la asignatura de prácticum teniendo en cuenta el trabajo realizado, abarcando tanto los contenidos teóricos como prácticos, supervisado por un supervisor de prácticas en el centro educativo y un tutor perteneciente a la universidad.

El actual estudio se llevó a cabo en dos etapas: 1) el análisis descriptivo, correlacional y de la fiabilidad de las escalas empleadas en la investigación y 2) la confrontación de diferencias entre diversos grupos. Tras efectuar el cálculo de todas las técnicas inferenciales realizadas se lleva a cabo la estimación del tamaño del efecto teniendo en consideración los criterios proporcionados por Cohen (1988; 1992; 2018). Una vez recogidos los datos, se efectuaron los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales empleando del software SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018). Finalmente se establece una significación estadística de  $p < .01$  y  $p < .05$  para todas las pruebas estadísticas.

## Resultados

Primeramente se efectuaron las pruebas estadísticas de normalidad con cada una de las subescalas utilizadas que forman parte de los instrumentos seleccionados, consiguiendo una estimación en la prueba de Shapiro entre 0.80 y 0.988 ( $p = < 0.001$ ), lo que demuestra que la distribución estadística de los datos de la investigación es no normal y por ello se selecciona para su aplicación la estadística no paramétrica.

Seguidamente se presenta los valores obtenidos de los análisis de estadísticos descriptivos, de confiabilidad y correlacionales de las diversas subescalas que se ha seleccionado para este estudio (Tabla 2).

**Tabla 2**  
Análisis correlacional, descriptivo y de fiabilidad

Parámetros	Estadísticos (n = 127)			
	AAG	AP	R	S
Autoeficacia Académica General (AAG)	--			
Adaptabilidad Psicoemocional (AP)	.587***	--		
Rendimiento (R)	.407***	.683**	--	
Satisfacción (S)	.375***	.555***	.591***	--
Media (D.E)	4.76 (0.42)	4.75 (0.58)	5.13 (0.45)	4.48 (0.62)
$\omega$ de McDonald	0.76	0.71	0.87	0.86

Nota. \*\*  $p = < 0.01$ ; \*\*\*  $p = < 0.001$ . Se practicó la prueba Rho de Spearman para calcular el análisis correlacional.

Partiendo de las puntuaciones presentadas, se describen correlaciones altamente significativas entre las escalas calculadas; destacando primeramente la adaptabilidad emocional con el rendimiento como variables más predominantes ( $t = 20.62$ ,  $p = < 0.001$ ,  $d = 0.84$ , media teórica=

4.76) y, por otro lado, la satisfacción con la autoeficacia académica general muestra los valores más bajos ( $t = -33.18$ ,  $p < 0.001$ ,  $d = -1.33$ , media teórica = 4.1).

A continuación, se observan los resultados estadísticos comparativos efectuados entre las categorías correspondientes a: titulación, estudio y curso en la que se llevan a cabo las prácticas curriculares.

A partir de los resultados, se puede destacar, respecto a la titulación la existencia de diferencias significativas con respecto al rendimiento académico y la satisfacción. Concretamente el alumnado de máster presenta mayores índices que los estudiantes de grado que obtienen un tamaño de efecto menor (Tabla 3).

**Tabla 3**  
*Análisis comparativo por titulación*

Categorías	Estadísticos	AAG <sup>a</sup>	AP <sup>b</sup>	R <sup>c</sup>	S <sup>d</sup>
	Grado (n= 93) *	4.73 (0.44)	4.73 (0.59)	5.11 (0.46)	4.47 (0.66)
	Máster (n= 34) *	4.78 (0.38)	4.79 (0.64)	5.18 (0.43)	4.55 (0.55)
Titulación	Mann-Whitney	39937	40292	37361.6	39262
	Valor p	0.282	0.371	0.024	0.119
	Tamaño del efecto	-0.043	-0.035	-0.105	-0.058

*Nota.* Se presentan las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción. Para obtener el tamaño del efecto, se seleccionó el estadístico de correlación de rango biserial.

Respecto a los resultados del análisis comparativo, se ha teniendo en cuenta el nivel estudios que los estudiantes están cursando mientras efectúan sus prácticas curriculares (grado o máster), comprobando la existencia de diferencias significativas respecto a la escala de satisfacción, obteniendo como resultado un tamaño de efecto pequeño. Posteriormente se efectúa el cálculo empleando la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para hallar el contraste por pares de titulaciones y los resultados obtenidos para la escala de satisfacción muestran la existencia diferencias estadísticamente significativas con respecto a los títulos de Máster de Profesorado y con el Máster de Psicopedagogía ( $W = 4.21$ ,  $p = 0.046$ ), alcanzando una puntuación mayor en el Máster de Psicopedagogía (Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Comparativo por subescalas en función de la titulación*

Valores	AAG <sup>a</sup>	AP <sup>b</sup>	R <sup>c</sup>	S <sup>d</sup>
*Grado Educación Infantil (n= 21)	4.89 (0.52)	4.64 (0.26)	5.15 (0.37)	4.76 (0.36)
*Grado Educación Primaria (n= 56)	4.68 (0.49)	4.75 (0.71)	5.06 (0.49)	4.48 (0.68)
*Grado Educación Social (n= 14)	4.76 (0.51)	4.77 (0.49)	5.15 (0.53)	4.47 (0.68)
*Máster Profesorado (n= 17)	4.83 (0.32)	4.93 (0.48)	5.21 (0.33)	4.54 (0.57)
*Máster Psicopedagogía (n= 19)	4.72 (0.34)	4.72 (0.47)	5.15 (0.34)	4.47 (0.57)
$\chi^2$	7.07	9.78	9.84	5.04
Gl	6	6	6	6
P	0.33	0.137	0.14	0.55
$\epsilon^2$	0.012	0.017	0.015	0.009

*Nota.* Se exponen las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción.



A continuación, se presenta la matriz que muestra el análisis comparativo respecto al curso en el que el estudiantado se matriculó y efectuó sus prácticas académicas. Teniendo en cuenta los resultados expuestos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia académica general obteniendo un tamaño de efecto pequeño. Debemos añadir que tras la realización del anterior análisis, utilizando para ello la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el alumnado que realizaban 4.º curso de Grado y también en máster ( $W = 3.92$ ,  $p = 0.028$ ), obteniéndose una puntuación superior para los estudiantes de Máster (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Comparativo por subescalas con base en el curso en el que los estudiantes efectúan sus prácticas*

Valores	AAG <sup>a</sup>	AP <sup>b</sup>	R <sup>c</sup>	S <sup>d</sup>
*2.º curso (n= 21)	4.71 (0.47)	4.74 (0.43)	5.07 (0.52)	4.54 (0.63)
*3.º curso (n= 6)	4.91 (0.42)	4.77 (0.65)	5.13 (0.41)	4.56 (0.58)
*4.º curso (n= 67)	4.78 (0.38)	4.75 (0.58)	5.14 (0.44)	4.48 (0.63)
*Máster (n= 33)	4.69 (0.47)	4.76 (0.72)	5.13 (0.48)	4.56 (0.62)
$\chi^2$	9.01	1.06	0.51	3.18
GI	3	3	3	3
P	0.028	0.78	0.93	0.367
$\epsilon^2$	0.015	0.001	0.001	0.004

*Nota.* Se presentan las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción.

Por último, se presenta la matriz que muestra el análisis comparativo respecto al género del alumnado participante en este estudio. Según los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, aunque las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en todas las variables estudiadas (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Comparativo por subescalas con base al género del alumnado participante en el estudio*

Valores	AAG <sup>a</sup>	AP <sup>b</sup>	R <sup>c</sup>	S <sup>d</sup>
*Mujeres (n= 95)	5.32 (0.21)	4.55 (0.34)	5.48 (0.26)	4.96 (0.33)
*Varones (n= 32)	4.68 (0.19)	4.21 (0.15)	5.11 (0.31)	4.32 (0.19)
$\chi^2$	3.14	2.67	1.89	2.96
GI	3	3	3	3
P	0.43	0.38	0.91	0.37
$\epsilon^2$	0.004	0.002	0.002	0.001

*Nota.* Se presentan las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción.

## Discusión

La presente investigación se planteó como meta la exploración la autoeficacia académica general, la adaptación psicoemocional, el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes universitarios que han realizado sus prácticas curriculares en titulaciones de grado o máster en el área educativa. El resultado obtenido es afirmativo, lo que genera implicaciones teóricas y prácticas.

Primeramente, todos los constructos analizados (autoeficacia académica general, la adaptación psicoemocional, el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes) presentan una relación estadísticamente positiva y significativa entre sí, lo que significa que estas variables ejercen influencia, en mayor o menor medida, en el momento en que un estudiante realice sus prácticas curriculares. En este sentido la investigación de Tacca-Huamán et al., (2019) y Gozalo-Delgado et al., (2020) concluyen que el bienestar psicológico que se genera en las experiencias de aprendizaje aporta al rendimiento académico. Respecto a la variable adaptación psicoemocional ejerce una influencia positiva a la hora de realizar las prácticas curriculares ya que el alumnado con un perfil emocional estable puede afrontar las dificultades, situaciones novedosas, la resolución de conflictos en el aula de forma eficiente y poder crear un clima adecuado en el aula (Peñalva et al., 2013; Gómez-Leal et al., 2022). Por otro lado, la realización de las prácticas genera una evolución positiva del estado emocional del futuro docente (Reyes-Cruz, 2020). Respecto a las diferencias de género la presente investigación no encontró diferencias estadísticamente significativas entre hombre y mujeres respecto a la inteligencia emocional y dichos resultados que están en la línea de las investigaciones efectuadas por Giménez & Prado (2014) y Rodríguez et al. (2019).

Por otro lado, si comparamos los datos teniendo en cuenta el nivel de los estudios, los estudiantes de máster obtienen resultados óptimos en cuanto a satisfacción y rendimiento una vez que finalizan sus prácticas en una institución. Estos resultados pueden deberse a la experiencia que han obtenido previamente en sus estudios de grado, o que en esta materia de prácticas se incluyen un incremento en el número de horas lectivas en comparación con los títulos de grado. Algunos estudios como los llevados a cabo por Sarceda-Gargoso & Rodicio-García (2018) y Sarceda-Gargoso et al. (2020) muestran una evaluación óptima de la formación del prácticum por parte del alumnado cuanto mayor es el tiempo que se dedica a la intervención dentro del aula, lo que indica que la asignatura de prácticum debería cursarse íntegramente en 4.º y no dividirla en diferentes cursos académicos como sucede en algunas facultades españolas. Respecto a las diferencias de género la presente investigación no encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque las alumnas obtienen mayor puntuación. En cambio, Monsalud et al. (2020) concluyen que las mujeres obtienen mayor nivel de satisfacción con la tutorización de las prácticas. Además, con respecto al rendimiento académico Vera-Gil (2018) obtuvo un mayor rendimiento en las mujeres, mientras que en la presente investigación no se obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque la puntuación de las mujeres es superior.

Además, debemos reseñar que los estudiantes que efectúan sus prácticas en 4.º curso de grado o en máster presentan puntuaciones más elevadas de autoeficacia académica general. Este resultado puede atribuirse a que el estudiantado de 4.º curso percibe sentirse más eficaces en su estancia en prácticas que el alumnado que efectúan sus prácticas en mitad de la titulación de grado. Esto es debido a que la autoeficacia aumenta a lo largo de la realización de las prácticas (Reyes-Cruz, 2020), ya que la formación práctica influye significativamente en la percepción de la autoeficacia (Bueno-Álvarez et al., 2020). Cuando la autoeficacia es elevada, la motivación para enseñar aumenta, repercutiendo en la calidad de su enseñanza (Kim & Seo, 2018) lo que en el caso del alumnado en prácticas genera un mayor rendimiento académico.

Respecto a la variable de autoeficacia, Tschannen-Moran et al. (2007) concluyen que la autoeficacia en docentes noveles es más baja respecto a los docentes experimentados. Esto se debe a que la autoeficacia académica puede variar en función de las tareas realizadas y de las circunstancias ambientales. Esto implica que el nivel de autoeficacia se puede mejorar con el apoyo docente al alumnado (Pennington et al., 2018). Además, la experiencia profesional, el género y la edad no influyen en la autoeficacia (Carmona-Mesa et al., 2020). En la presente investigación no se obtuvo diferencias significativas respecto a la variable género, aunque las mujeres obtuvieron puntuación superior. Este resultado no sigue la línea de los estudios de Aguirre et al. (2015) y Blanco et al. (2012).

Cabe destacar la escasez de estudios que se preocupen de investigar sobre si estas variables pueden influir en mejorar la situación de prácticas del estudiante. Los programas de formación docente finlandesa proporcionan una experiencia inicial positiva en sus prácticas docentes para que posteriormente puedan desarrollar prácticas docentes eficientes y potenciar su autoeficacia (Fackler et al., 2020; Fackler et al., 2021). Johnson et al. (2014) concluyen que los docentes más

resilientes presentan un alto nivel de autoconciencia, motivación para aprender y autorreflexión, lo cual repercutió en su sentido de eficacia y agencia personal.

Una gran parte de estudios se centran en alumnado universitario que cursan sus estudios en diferentes títulos y cabe destacar que el obtener una alta puntuación en satisfacción académica lleva al estudiante a lograr una mejor integración de las demandas académicas de los docentes dentro del contexto universitario (Antaraminan, 2017; Wilkins-Yet et al, 2018). Incluso los programas de preingreso a la universidad pueden tener un impacto positivo mejorando la autoeficacia académica del alumnado. Esto implica que se puede mejorar con el apoyo docente (Pennington et al., 2018).

## **Conclusiones**

La materia de prácticas curriculares se le asigna una gran relevancia en los títulos universitarios, concretamente en el área de educación, ya que se convierte en el instrumento a través del cual el alumnado se acerca al mundo laboral. Es a través de la materia de prácticas en donde el alumnado se enfrenta a la situación real de su quehacer como futuro docente. El presente trabajo resulta innovador, ya que las investigaciones que estudian el tema de prácticum no se suelen encontrar estudios que tengan en cuenta la percepción de cada estudiante respecto a su autoeficacia académica general y su adaptación psicoemocional a la hora de enfrentarse a este reto. Hoy en día los centros educativos están configurados por alumnado de diferentes culturas, originarios de diversos países, con problemáticas familiares variadas. Todos estos aspectos dan como resultado un clima de aula muy diverso al que tiene que hacer frente los estudiantes en prácticas. Evaluar la adaptación emocional a la hora de realizar las prácticas curriculares, es una variable relevante a investigar en el alumnado universitario a la hora de afrontar el reto de ejercer la “función docente” por primera vez al frente de un aula ya que debe afrontar la novedad de la situación y la gestión de las dificultades que surgen, y de esta forma permite al estudiante auto percibirse de forma eficaz, lo que repercute en una mayor autoeficacia académica general. Ambas variables, adaptación psicoemocional y la autoeficacia académica influyen en el aumento del rendimiento académico de la materia de prácticum, logrando así una mayor satisfacción con las competencias adquiridas en su experiencia práctica en un centro educativo externo. Esto posiblemente garantizará que en un futuro el alumno pueda efectuar sus tareas de forma óptima y logre trasladar los contenidos teóricos adquiridos previamente a la práctica en el aula de manera eficaz.

Entre las principales limitaciones a reseñar de la presente investigación se encuentran el número de muestra que lo configura y el tipo de muestreo utilizado. Ambos aspectos no posibilita una generalización estadística de los resultados debido a que no se logra una representación de la población universitaria. Cabe añadir otra limitación, y es el haber incluido variables contextuales con el propósito de obtener una visión más amplia de las variables que pueden estar influyendo en la realización de las prácticas curriculares.

Respecto a la prospectiva de futuro, cabe la posibilidad de orientar las investigaciones de la asignatura de prácticas curriculares teniendo en cuenta otras variables como el engagement, las variables sociodemográficas familiares, el apoyo entre iguales, con la finalidad de lograr una visión más amplia de los factores que pueden estar influyendo. Otro aspecto a tener en cuenta sería también el tipo de centro en donde se llevan a cabo las prácticas: centros públicos, privados, concertados demás del entorno poblacional en donde están ubicados: ámbito rural, urbano o semiurbano.

## **Agradecimientos y financiación**

Este trabajo fue realizado en el marco de una estancia de investigación en la Universidad de Vigo del 10 de abril al 10 de junio de 2023.

### Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Los autores declaran no haber utilizado inteligencia artificial para la elaboración y redacción de la presente investigación.

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Contribuciones de los autores

Conceptualización, C.I.F.-R.; metodología, L.A.-R.; software, L.A.-R.; validación, L.A.-R.; análisis formal, L.A.-R.; investigación, C.I.F.-R.; recursos, L.A.-R.; análisis de datos, L.A.-R.; redacción del borrador original, C.I.F.-R. y revisión de la redacción, L.A.-R.

### Referencias

- Abelló, R., Díaz, A., Pérez, M. V., Almeida, L. S., Lagos, I., González, J. & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: Adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Alsarawi, A. & Sukonthaman, R. (2021). Actitudes, conocimientos y autoeficacia de las prácticas docentes inclusivas de los futuros docentes. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 70(5), 705–721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Aguirre, J. F., Blanco, Jo. R, Rodríguez-Villalobos, J. M & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academicsuccess. *Cogent Education*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191e215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. & Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812e825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Martín, M. & Asensio-Muñoz, I. (2022). Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: Revisión sistemática en Iberoamérica 2015-2021. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 31-50. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- Cabana, S. R., Cortés, F. H., Vega, D. L. & Cortés, R. A. (2016). Análisis de la Fidelización del Estudiante de Ingeniería con su Centro de Educación Superior: Desafíos de Gestión Educacional. *Formación universitaria*, 9(6), 93-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600009>

- Candelas, C. M., Gurruchaga, M. E., Mejías, A. & Flores, L. C. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: Un estudio de caso en una institución Mexicana. *Revista Iberoamericana de Ingeniería Industrial*, 5(9), 261-274.
- Carmona-Mesa, J. A., González-Gómez, D. & Villa-Ochoa, J.A. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 583-603. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8nd ed.). Routledge.
- Doménech-Betoret, F. & Abellán-Roselló, L. (2021). The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. *Col·lecció Psique*, 25
- Egido, I. & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Fackler, S., Malmberg, L. E. & Sammons, P. (2021). An international perspective on Teacher self-efficacy: Investigating personal, cultural, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1.26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fackler, S., Sammons, P. & Malmberg, L. E. (2020). Context and implications document for: A comparative analysis of predictors of teacher self-efficacy in student engagement, instruction and classroom management in nordic, anglosaxon, and east and south-east asian countries. *The Review of Education*, 9(1), 240-242. <https://doi.org/10.1002/rev3.324>
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G. & Buxarrais, M. R. (2022). Reasons for course selection and academic satisfaction among Master's degree students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(3), 261-281. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Gabarda, V. & Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Practicum*. 4(1) 37-54. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874->
- Granziera, H. & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemp.Educ. Psychol.* 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Ginns, D. S., Moulton, S. E., Castillo, J. M., Jenkins, A. S. & Hodnett, J.M. (2020). Facilitators of and barriers to school psychologists' social-emotional/behavioral practices. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1003-1021 <https://doi.org/10.1002/pits.22390>
- Giménez, M. C. & Prado, V. J. (2014). Diferencias en los niveles de inteligencia emocional en función del sexo en enfermería. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 40-49
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G. & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros

- docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165–176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>
- González-Sanmamed, M. & Fuentes-Abeledo, E. J. (2011) El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Gozalo-Delgado, M., León-del-Barco, B. & Mendo-Lázaro, S. (2020). Good practices and learning strategies of undergraduate university students. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 17(6), 1849. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061849>
- Gozalo-Delgado, M., León-del-Barco, B. & Romero-Moncayo, M. (2022). Buenas prácticas del estudiante universitario que predicen su rendimiento académico. *Educación XX1*, 25(1), 171-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30565>
- Hasselquist, L., Herndon, K. & Kitchel, T., (2017). School culture's influence of beginning agricultural teachers job satisfaction and teacher self-efficacy. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 267-279. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01267>
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22.0. IBM Corp
- Johnson, B., Down, B., Le-Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530e546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2018). The relationship between teachers' efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>.
- Lautenbach, F., Korte, J., Möhwald, A., Heyder, A. & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). A 14-week intervention study on changing preservice teachers' psychological perspectives on inclusion: Explicit and implicit attitudes, self-efficacy, and stress perception toward inclusion. *Frontiers in Education*, 5. 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 13 de abril de 2007. BOE nº 89.
- Li, K. & Cheung, R. (2021) Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. doi: 10.1080/1034912X.2019.1678743
- Lu, J. M., Chen, N. Q., Xu, L., Chen, Y. X. & Wu, J. (2016). A survey of contemporary college students' emotional intelligence in China. *Journal Psychology Sciences*, 39, 1302–1309. <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.20160604>
- Madueño, M. L. & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Medrano, L. A. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa psicológica*, 7(2), 5-14.
- Mayorga, M<sup>a</sup>. J., Sepúlveda, M<sup>a</sup>. P., Madrid, D. & Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, 39(157), 140-159.
- Monsalud, F. D., Guillén-Gómez, M<sup>a</sup>. J., Mayorga-Fernández, M. J. & Sepúlveda, M. P. (2020). Identificación de factores que afectan la satisfacción del alumnado de educación sobre la tutorización en su formación práctica. Un estudio con ANOVA. *Formación Universitaria*, 13(3), 147-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300147>

- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vilchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: Perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20007>
- Muñoz, F. O. & Arvayo, K. L. (2015). Identidad Profesional Docente. ¿Qué significa ser professor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110.
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Pennington, C. R., Pennington, C., Bates, E. A., Kaye, L. K. & Bolam, L. T. (2018). Transitioning in higher education: An exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 596-607. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Peñalva, A., López, J. J. & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pérez, N., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Competencias emocional y habilidades en estudiantes universitarios. *Revista de Motivación y Emoción*, 1, 22-30.
- Pherez, G., Vargas, S. & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre [Ministerio de Educación y Ciencia], por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 30 de octubre de 2007. BOE nº 260.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte] por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. 30 de julio de 2014. BOE nº 184.
- Reyes-Cruz, M.R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.23.e25.2686>
- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. n., Cruz, I. A. & Fonseca, R. T. (2019) Niveles de inteligencia emocional según el género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26.
- Ruiz-Gutiérrez, B., Gómez-Pablos, V. B. & González, P. (2021). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes de prácticas en educación (ESEPE). *Bordón, Revista de Pedagogía*, 73(1), 145-159. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.85994>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681e701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Barreira-Cerqueiras, E. M. & Caldeiro-Pedreira, M. C. (2020). El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP. *Revista Practicum*, 5(1), 37-53. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14x0>

- Suberviola, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 1-17. <https://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Tacca-Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L. & Alva Rodriguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. & 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.m9-19>.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A. & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal Educational Research*, 8, 916–923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>
- Vera-Gil, S. (2018). Resiliencia, género y rendimiento académico en los estudios universitarios. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Wang, L. (2022). Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Frontiers and Psychology*. 12:810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M. L., Tracey, T. J. G. & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.006>
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Teoría cognitiva social de la gestión organizacional. *Revista de la Academia de Gestión*, 14(3), 361-384.
- Zen, Y., Liu, Y. & Peng, J. (2024). Noticing the unnoticed: Teacher self-efficacy as a mediator between school context and teacher burnout in developing regions. *Revista Psicodidáctica*, 29(1) <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.003>



Granda-Piñán, A. R., Taberner-Perales, E., Tarín-Moreno, S. y Ferrer-Lores, S. (2025). Schools being transformed: quantitative study about Innovative Learning Environments. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 115-132.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.110134>

## Schools being transformed: quantitative study about Innovative Learning Environments

### Escuelas en transformación: estudio cuantitativo sobre Entornos Innovadores de Aprendizaje

Amelia R. Granda-Piñán

Universitat de València, <https://orcid.org/0000-0003-2296-193X>

Encarna Taberner-Perales

Generalitat Valenciana, <https://orcid.org/0000-0003-2296-193X>

Salvador Tarín-Moreno

Generalitat Valenciana, <https://orcid.org/0009-0007-7987-5238>

Sonia Ferrer-Lores

Generalitat Valenciana, <https://orcid.org/0009-0005-3419-8785>

#### Resumen

Las escuelas atraviesan procesos de transformación constante para adaptarse a las necesidades de la sociedad. La difusión de los Entornos Innovadores de Aprendizaje (EIA) ha promovido transformaciones en términos de metodologías implementadas, espacios diseñados y recursos utilizados, entre ellos la tecnología digital. Este estudio analiza el proceso de transformación emprendido por 46 escuelas en el marco de los EIA, con el fin de identificar patrones comunes, explorando las percepciones del profesorado, describiendo los procesos seguidos y destacando los factores clave que influyen en su implementación. Se validó un cuestionario creado *ad hoc* que recogió información sobre la percepción del impacto, las estrategias aplicadas y las prácticas de evaluación. Se desarrolla un análisis de datos de tipo descriptivo exploratorio no experimental, utilizando el programa SPSS. El estudio subraya la importancia de la planificación estratégica, el desarrollo profesional, el liderazgo y las reflexiones colaborativas para fomentar transformaciones educativas exitosas alineadas con los EIA. Se observa una fuerte relación entre diversas estrategias y una mejora en diferentes cuestiones del centro y del alumnado. Estos hallazgos brindan valiosos datos, ya que ofrecen orientaciones concretas sobre cómo diseñar un proceso de transformación, indicando estrategias organizativas o formativas que han resultado exitosas en los casos estudiados.

**Palabras clave:** educación infantil y primaria; transformación educativa; estrategias organizativas; innovación educativa; entornos innovadores de aprendizaje.

## Abstract

Schools undergo constant transformative processes to adapt themselves to the evolving needs of society. The spread of Innovative Learning Environments (ILEs) has driven transformations in terms of teaching methodologies, spatial design, and the use of resources, including digital technologies. This study examines the transformation process undertaken by 46 schools within the framework of ILEs, aiming to identify common patterns by exploring teachers' perceptions, describing the processes followed, and highlighting key factors influencing their implementation. An *ad hoc* questionnaire was designed and validated, to collect information on perceived impact, applied strategies, and evaluation practices. A non-experimental exploratory descriptive data analysis was conducted using SPSS. The study highlights the importance of strategic planning, professional development, leadership and collaborative reflection in fostering successful educational transformations aligned with ILEs. Findings show a strong relationship between various strategies and improvements in both school functioning and student outcomes. These findings provide valuable insights, offering concrete guidance on how to design transformation processes, including organizational and training strategies that proved effective in the schools studied.

**Keywords:** *Early childhood and Primary Education; educational transformation; organizational strategies; educational innovation; innovative learning environment.*

## Introduction

Since 2012, the creation of Innovative Learning Environments (ILE) has been promoted internationally. Despite growing interest and policy support, teachers often express uncertainty about how to design and implement them effectively. Research has primarily focused on ILEs outcomes rather than the processes leading to their successful development, even though thoughtful design and execution are crucial to their success.

For instance, Beery *et al.* (2013) and French *et al.* (2022) found that without aligned teacher training, pedagogical change fails to materialize. This highlights the practical value of identifying common elements of school transformation to guide other schools in initiating their own processes.

This study addresses this gap by exploring the transformation process itself. Specifically, the research question is: "What are teachers' perceptions of the school transformation process toward ILEs, and what factors facilitate, shape, or hinder these processes across different educational contexts?"

Addressing these questions serves a dual purpose: meeting the needs of educators navigating transformation and contributing to a still-developing body of literature. The goals pursued three goals: (1) to analyze teachers' perceptions of the impact of the transformation on different aspects of school life; (2) to describe the processes followed by schools implementing ILEs; and (3) to identify key elements that facilitate, condition, or hinder this transformation.

To this end, teachers actively involved in these transformations were consulted. The analysis seeks to support and guide schools embarking on educational change by highlighting the factors that support or hinder such processes.

In line with these objectives, this study contributes to the ILE literature in three ways. First, it offers a large-scale, empirically grounded account of teachers' voices, perspectives often underrepresented in a field focused on architectural features or institutional visions. Second, it provides a comparative analysis of transformation processes across multiple schools, moving beyond the single-case studies commonly found in earlier research. Third, it identifies common factors shaping these processes and synthesizes them into a practical framework for school leaders and policymakers.

To contextualize the study, it is important to define ILEs. According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013, p. 11), a learning environment is the context in which “learning takes place within the school setting, including but not limited to the social, cultural, temporal, aesthetic and virtual elements as well as the physical aspects of the environment”. Building on this, contemporary research defines ILEs as environments that combine innovative physical design and innovative pedagogies (Mahat *et al.*, 2018; Mahat & Imms, 2021). These highly flexible spaces feature intentioned furniture, ubiquitous technology, openness, and high connectivity, used facilitating student-centred learning experiences (Blannin *et al.*, 2020; Bradbeer *et al.*, 2019; Fisher & Newton, 2014). Their dynamic, adaptable nature is intended to foster 21st-century skills more effectively than traditional classrooms (Mahat *et al.*, 2018).

Two key aspects emerge from this definition. First, space is conceptualized as a carefully designed, flexible area where technology is integrated. Second, it must be used innovatively to enable student-centred learning experiences. Recent research has examined how ILEs support creativity (Davies *et al.*, 2013), influence learning outcomes (Byers *et al.*, 2018; Fahrani, 2023), and operate within higher education (Khamitova, 2023). Overall, literature suggests that ILEs should be sensitive and inclusive to individual and group differences, including backgrounds, prior knowledge, motivation, and skills, while providing personalized, qualitative feedback (Anderson & Boyle, 2019; Rogeiers, 2016).

This emphasis on student-centred, competency-based education is reflected not only in academic research but also in policies and guidelines from international institutions (European Union, 2018; OECD, 2017; Scott, 2015a and 2015b; Tena & Carrera, 2020; UNESCO, 2017) and national governments, such as Spain’s LOMLOE (2020).

Yet, how to achieve these environments remains a pressing concern. Studies show that teachers are highly interested in training on the topic (Lozano *et al.*, 2024). To design the questionnaire for this study, two key tools were considered: the Future Classroom Lab (FCL) Toolkit (European Schoolnet, 2024). The Toolkit comprises five phases of school transformation: identifying stakeholders and trends (KIT 1), analyzing the current context (KIT 2), designing scenarios and activities (KITs 3 and 4), and evaluating outcomes (KIT 5). Spain’s national government (INTEF, 2024) and the Generalitat Valenciana (2024) further adapted it into the “Transformative Kit” within the Aulas Transformadoras (AT) project, adding a transitional phase focused on school organization and teacher training. These kits have been disseminated through websites, training sessions, and visits to existing ILEs.

By identifying institutions at different stages of this journey, the aim is to analyse their processes and uncover common elements to guide future educational transformation.

## **Method**

The research, conducted from October 2023 to June 2024, is an exploratory descriptive quantitative study with a non-experimental design using a questionnaire (McMillan & Schumacher, 2005). As the research scenario unfolded in a real-world context, this method was considered the most (Losada López & López-Feal-Ramil, 2003).

### **Process of development and validation of the instrument**

An *ad hoc* questionnaire was developed to gather information on schools’ educational transformation processes. Over fifty potential items were initially identified; after analysis, those without unanimous agreement were discarded, resulting in 26 items (35 including “Other” follow-ups) grouped into four dimensions: General Information, Change Process, Training, and Results.

Seven experts evaluated each item’s clarity and importance following Lawshe’s guidelines (1975), adapted by Tristán-López (2008). Clarity was rated on a four-point Likert scale (4 = Very high to 1 = Very low), and importance as Essential, Useful but not essential, or Not important. Experts also provided open-ended suggestions. Content Validity Ratio (CVR) were calculated; eight items with  $CVR < 0.62$  were revised or eliminated. In a second round, all items exceeded 0.62.

Experts were selected for their training in ILEs or the FCL framework and their roles as teacher trainers. All were active compulsory education teachers with extensive experience supporting professional development; three held PhDs and two master's degrees. Their feedback improved 21 items, resulting in a final 35-item online questionnaire, administered electronically with Likert-scale and closed-choice responses (e.g., Yes, No, In process).

### Sample

A total of 48 teachers from Early Childhood, Primary, and Secondary Education in public schools of the Valencian Community participated, although two responses were excluded for not meeting requirements, leaving 46 valid. Selection targeted schools engaged in a recognized transformation process, defined in ILE literature as implementing student-centred methodologies, redesigning learning spaces, and integrating digital resources.

The questionnaire was sent to 57 schools identified by the four researchers, who were then responsible for supporting and training teachers in these transformations, making this a convenience sample. Each school was invited to participate through a single respondent, preferably a management team member or innovation coordinator. Consequently, the responses represent 46 different schools. Both public and private schools were eligible, but only public-school teachers responded. Of these, 71 % (f = 33) taught Early childhood or Primary Education and 26.1 % (f = 12) taught Secondary Education (and 1 was lost).

Finally, the responses from teaching staff were collected anonymously during April and May 2024.

### Data analysis

Data were analysed with IBM SPSS 28. Measures of central tendency and dispersion were employed to examine. Tests for normality and homogeneity showed that parametric assumptions were not met, so non-parametric tests were applied, more suitable for ordinal data and non-normal distributions. Specifically, the Mann-Whitney U test compared responses between two independent groups, and effect sizes were calculated using Rosenthal's r to assess the practical relevance of differences.

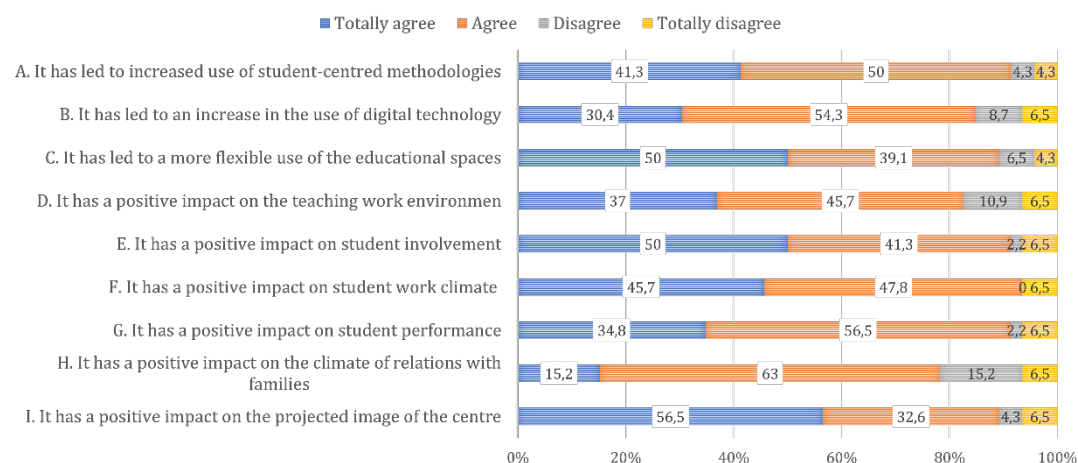
## Results

### How does an ILE transformative process impact in a school?

Figure 1 answers the first research question, gathering teachers' perceptions on different statements.

**Figure 1**

*Descriptive analysis (frequency) of answers to question 31: How much do you agree with the following statements? (N = 46)*

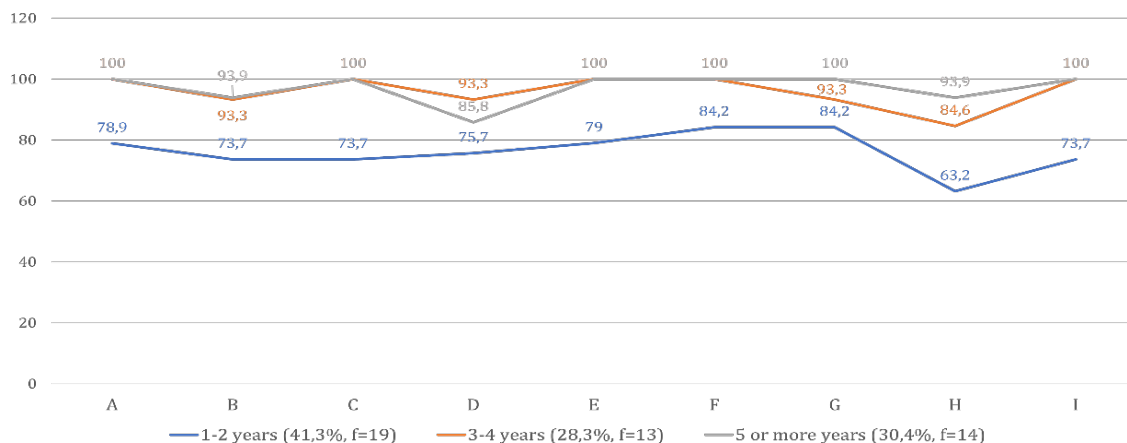


A positive impact is perceived across all aspects. The highest percentages were for the school's image (89.1 %) and digital technology use (89.1 %), student involvement (91.3 %) and achievement (91.3 %), student-centered methodologies use (91.3 %), and especially the students' work climate (93.5 %), the most positively rated aspect. The lowest result concerned relationships with families, although still 78.2 % of schools reported improvement. This may reflect the challenge of involving families in innovation processes focused mainly on internal dynamics and spatial reconfiguration, which may not immediately involve or be visible to external actors such as families.

These results suggest that the transformation processes are perceived not only as structural changes but also as catalysts of deeper pedagogical shifts, particularly toward student-centred practices supported by digital tools. The weaker impact on family relationships suggests a need for more intentional inclusion of families in the transformation.

Schools with longer implementation consistently report higher positive responses across all items, often reaching full agreement, suggesting that the perceived impact strengthens over time, reinforcing the importance of continuity and sustained effort (Figure 2).

**Figure 2**  
Descriptive analysis (frequency) of question 31 conditioned by years of transformation



### How is the ILE transformative process?

To address the second research question, a descriptive analysis of the schools' transformation process was conducted, organised into three stages: (1) beginning and first steps, (2) implementation and (3) assessment.

#### Stage 1: Beginning and first steps

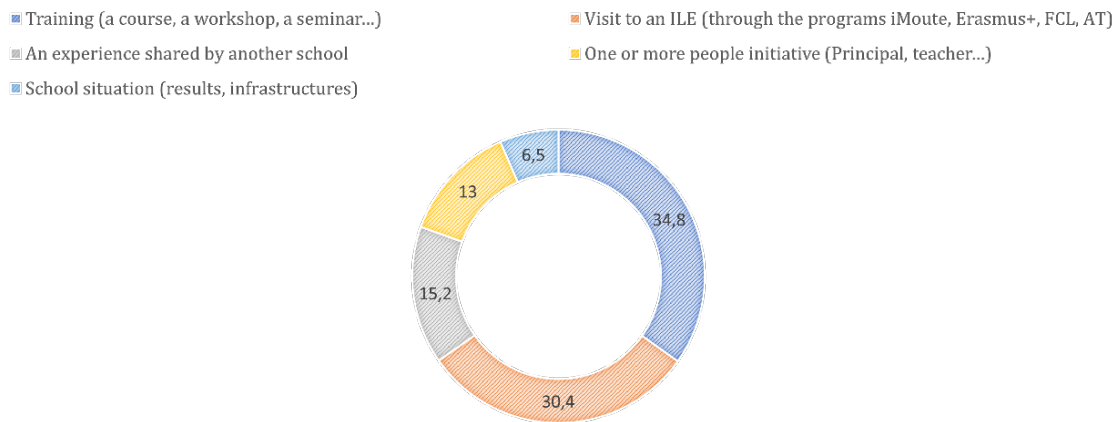
This section compiles 3 questions. The first one refers to the trigger that initiated the change (Figure 3).

The data show that 80.4 % (f = 37) related the beginning of their transformation process to a training experience, either formal training, a visit to an ILE, or contact with a school or teacher already involved in the process. Similar percentages for "Training" (34.8 %, f = 16) and "Visit to an ILE" (30.4 %, f = 14) shows a high impact of both training experiences. Experiential learning thus emerges as a key trigger for school transformation, highlighting the power of direct exposure and professional inspiration.

Figure 4 presents the responses regarding first action taken after the decision to initiate the transformation process. 26.0 % (f = 12) of respondents sought external support, while 71.8 % (f = 33) took internal initiatives within the school, such as applying for projects, creating leadership committees or organizing in-house training.

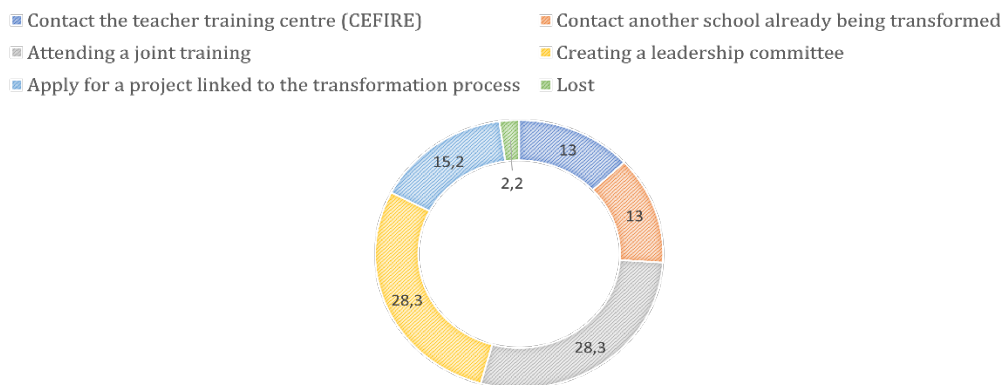
**Figure 3**

*Descriptive analysis of question 9: What was the trigger to initiate the change? (N = 46)*



**Figure 4**

*Descriptive analysis of question 17: Once the decision to begin the transformation was taken, what was the first step to start the process? (N = 46)*



Most schools initiated change by activating internal capacities, reflecting agency and collaboration, while some also sought external support. This suggests that effective transformation blends autonomy with external input. Future research should explore how pre-existing conditions influence strategic choices.

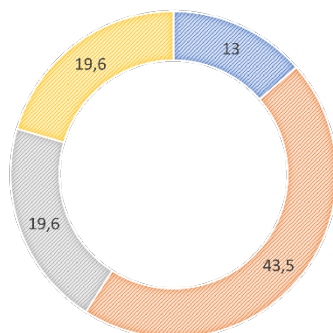
Aligned with the theoretical framework, some teacher training programs for ILEs begin with reflection on current contexts and innovation levels. The study therefore asked whether the tools facilitated for this reflection are used during the early stages of transformation (Figure 5).

Positive answers outweighed negative ones: 82.7 % (f = 38) reported using strategies to diagnose their starting point, with 39.2 % (f = 18) specifically applying ILEs tools. This suggests that most schools value diagnosing initial conditions to guide change, reflecting a culture of informed, reflective practice. Limited access, training, or institutional support may explain why some schools did not use these tools, potentially hindering transformation.

**Figure 5**

Descriptive analysis of question 20: Has the starting point been analysed with any tool or strategy? (N = 46)

■ No ■ Yes, a SWOT ■ Yes, Future Classroom Tools ■ Yes, Aulas Transformadoras Tools



## Stage 2: Implementation phase

Answers related to this phase have been classified according to different categories.

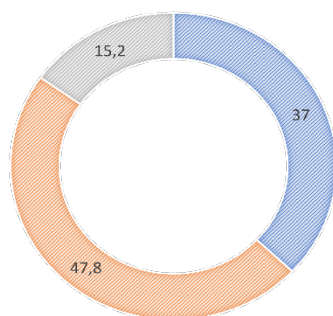
### 1. Use of the transformative tools

First of all, there is an interest in knowing if schools are using the transformative tools created (Figure 6).

**Figure 6**

Descriptive analysis of question 22: Have you implemented the transformation kit? (N = 46)

■ No ■ Some phases ■ All the phases



As shown in figure 6, most respondents reported using this kit (62.0 %, f = 29). This use was not significantly related to positive impacts on the specific aspects teachers were consulted about, which does not necessarily imply that these tools are ineffective, but rather that their influence may be indirect or dependent on other contextual variables, or less immediate.

### 2. Leading team and stakeholders

Both ILE toolkits include a phase requiring the creation of a leading team or commission, so its creation and members are explored (Figure 7).



**Figure 7**

Descriptive analysis (percentage) of question 13: Has a leading team been created to drive the change process? And question 14: Who comprises this team? (N = 46)

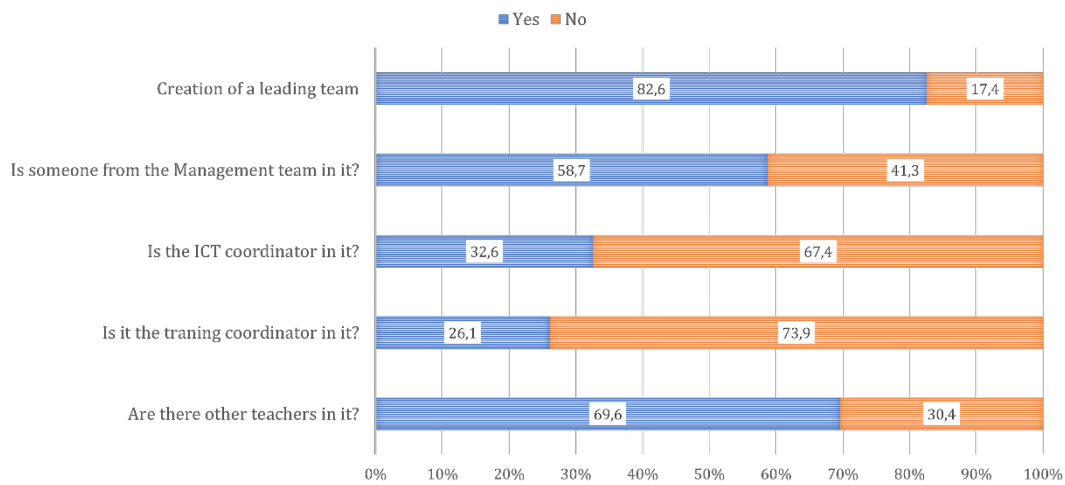
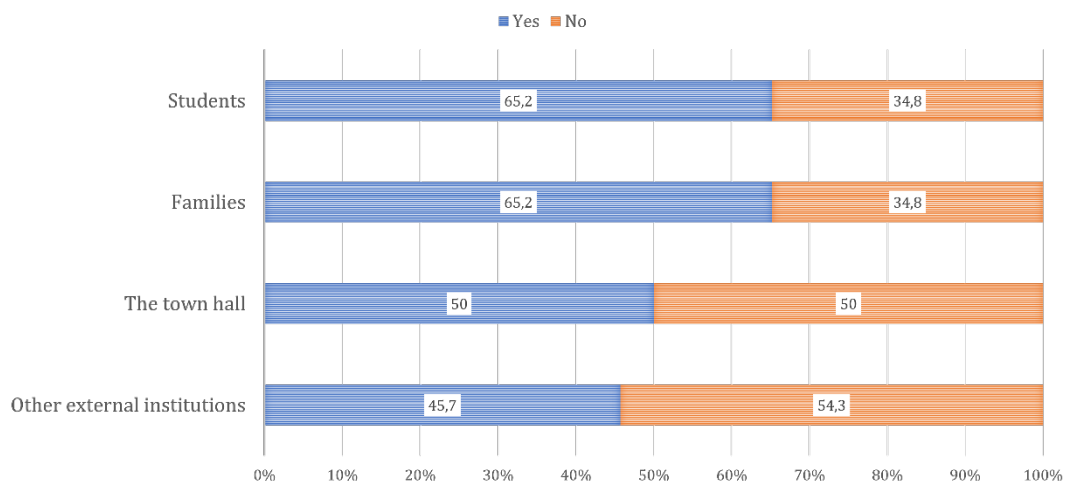


Figure 7 shows that a significant majority (82.6 %,  $f = 38$ ) created a leading team. Regarding the members' profile, 58.7 % included a management team member, while ICT or training coordinators were less frequently involved. The creation of these teams reflects an institutionalization of the process, though the lower presence of certain roles might also reveal structural constraints (e.g., staff availability, school size) or limited awareness of their strategic.

On another note, during the implementation phase involving other key stakeholders is considered essential, so this was specifically addressed (Figure 8).

**Figure 8**

Descriptive analysis (percentages) of question 16: In the transformative process, you have involved... (N = 46)



According to the data, 65.2 % of schools ( $f = 30$ ) involved students and families, while 50 % ( $f = 23$ ) included the town hall.

These results can be linked to the perceived impact of the transformation process. After rejecting normality through the Kolmogorov-Smirnov test, the Mann-Whitney U test revealed that schools involving students reported a significantly more positive impact on the school's image ( $U = 164.50$ ,  $Z = 1.966$ ,  $p = .049$ ,  $r = .29$ ) and the teachers work climate ( $U = 152$ ,  $Z = 2.197$ ,  $p = .028$ ,  $r = .33$ ).



Both effect sizes were small to medium, indicating statistically significant but modest yet meaningful practical impacts. Family involvement was significantly associated with better student involvement ( $U = 129.00$ ,  $Z = 2.854$ ,  $p = .004$ ,  $r = .42$ ), classroom work climate ( $U = 148.00$ ,  $Z = 2.379$ ,  $p = 0.017$ ,  $r = .35$ ), and student performance ( $U = 136.00$ ,  $Z = 2.720$ ,  $p = .007$ ,  $r = .40$ ). Effect sizes ranged from medium to large, showing that family involvement had a meaningful impact on key outcomes. In contrast, town hall or other external institutions involvement showed no significant impact.

These findings suggest the critical role of students and families in enhancing the quality and visibility of transformative processes. Student participation seems to foster ownership and motivation, generating more positive internal and external perceptions. Similarly, family's involvement seems to contribute to a more supportive and collaborative climate, which is positively reflected in students' attitudes and academic outcomes. Nevertheless, the quantitative data do not capture the depth or nature of this collaboration, underscoring the need for complementary qualitative insights.

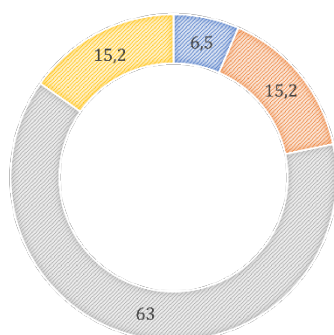
### 3. Methodologies

The toolkit guiding transformation includes a stage where teachers reflect on and select a methodology to implement. To examine this, two specific questions were included (Figure 9).

**Figure 9**

*Descriptive analysis of question 19: Have one or more methodologies or didactic strategies been agreed upon for the faculty to implement? (N = 46)*

■ No ■ Yes, one in common ■ Yes, diverse methodologies ■ No, but we are planning to agree on it shortly



78.2 % of schools reported having reached an agreement on the implementation of a specific methodology or a group of methodologies, with the latter being the most common (63.0 %,  $f = 29$ ).

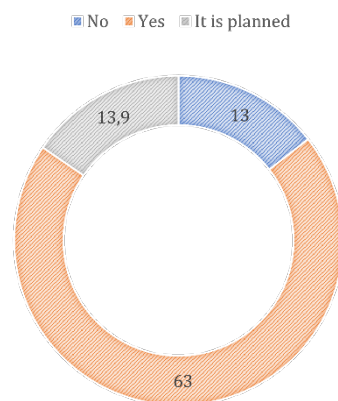
To explore the potential impact of this agreement, a Mann-Whitney U test was conducted, revealing statistically significant differences indicating that schools with a methodological agreement reported a greater positive impact on students' work climate ( $U = 99.00$ ,  $Z = 2.418$ ,  $p = .016$ ,  $r = .36$ ) and performance ( $U = 112.00$ ,  $Z = 2.054$ ,  $p = .040$ ,  $r = .30$ ). Both effects were of medium magnitude, suggesting that the methodological agreement was not only statistically significant but also of practical relevance in shaping students' experiences and outcomes.

These findings suggest that reaching a collective agreement on pedagogical approaches may contribute to a more cohesive and consistent teaching environment, positively influencing students' learning conditions and academic outcomes.

The second question explored students' engagement in the learning process (Figure 10).

**Figure 10**

*Descriptive analysis of question 24: Has the faculty collaboratively planned learning situations or action proposals with the students? (N = 46)*



Most respondents involve pupils in the decision-making process of their own learning (63.0 %,  $f = 29$ ), while some who do not currently do so expressed an intention to so implement this practice in the near future.

To further analyse this aspect, responses were recoded to examine their relationship with the perceived impact of the transformation process. The Mann-Whitney U test revealed significant differences: involving students in decision-making is associated with a positive impact on student performance ( $U = 155.50$ ,  $Z = 2.349$ ,  $p = .019$ ,  $r = .35$ ) and on the quality of relationships with families ( $U = 172.00$ ,  $Z = 1.968$ ,  $p = .049$ ,  $r = .29$ ). Positive responses are also significantly related to an increased use of student-centred methodologies ( $U = 142.50$ ,  $Z = 2.638$ ,  $p = .008$ ,  $r = .39$ ) and digital technologies ( $U = 127.00$ ,  $Z = 3.020$ ,  $p = .003$ ,  $r = .45$ ). Effect sizes ranged from small-to-medium to large, suggesting that these associations are not only statistically significant but also educationally meaningful. The strong association between student involvement and the use of student-centred and digital approaches points to a broader pedagogical shift positioning learners as active agents. These findings reinforce the idea that meaningful student participation is both a driver and an indicator of educational innovation, requiring a school culture that supports autonomy, trust, and shared responsibility.

#### 4. Organisational changes

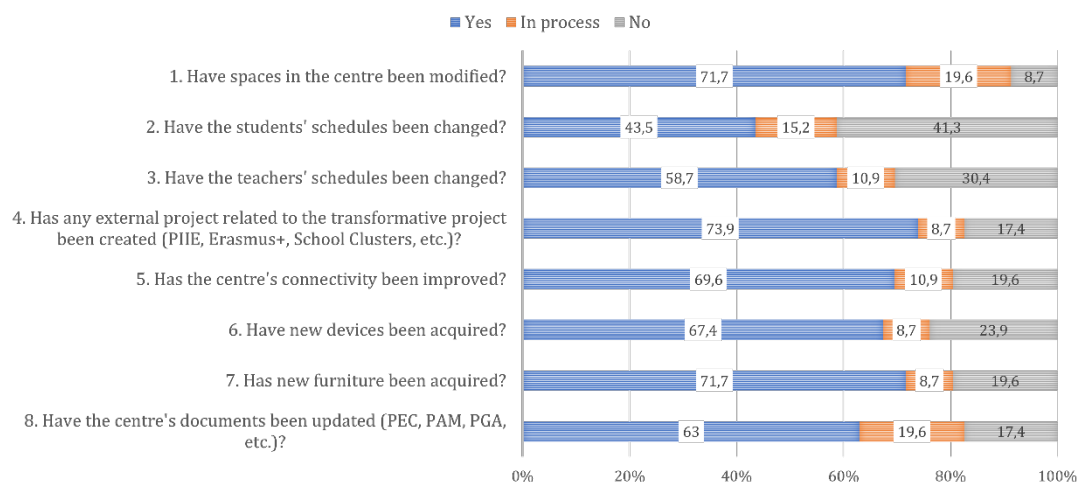
Figure 11 explores the third phase of the toolkit, which invites schools to decide on key organisational aspects, including learning spaces, timetables, and digital connectivity.

The highest number of positive responses concerned the creation of external projects connected to the transformation, reported by 73.9 % of schools ( $f = 34$ ). Around 75 % of schools answered “yes” or “in process in most organisational aspects, except for changes to students’ and teachers’ timetables, where positive responses were lower.

After recoding the answers, the Mann-Whitney U test revealed significant differences in several aspects. Changes of space were associated with a better school image ( $U = 140.5$ ,  $Z = 2.038$ ,  $p = .042$ ,  $r = .30$ ). Modifications to students’ timetables related positively to students’ involvement ( $U = 147.00$ ,  $Z = 2.791$ ,  $p = .005$ ,  $r = .41$ ), classroom climate ( $U = 173.00$ ,  $Z = 2.161$ ,  $p = .031$ ,  $r = .32$ ) and performance ( $U = 143.50$ ,  $Z = 2.928$ ,  $p = .003$ ,  $r = .43$ ). These adjustments also showed a significant relationship with increased use of student-centred approaches ( $U = 130.50$ ,  $Z = 3.199$ ,  $p = .001$ ,  $r = .47$ ) and flexible spaces ( $U = 166.00$ ,  $Z = 2.307$ ,  $p = .021$ ,  $r = .34$ ).

**Figure 11**

Descriptive analysis (frequency and percentages) of question 23: During the transformative process... (N = 46)



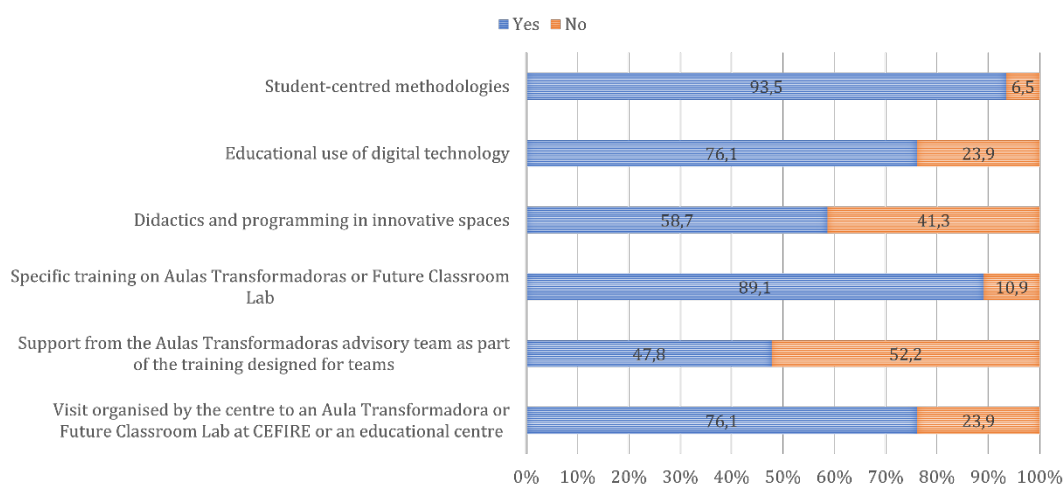
Similarly, teacher timetable changes were significantly related to improvements in students' work climate ( $U = 168.00$ ,  $Z = 2.214$ ,  $p = .027$ ,  $r = .33$ ) and performance ( $U = 140.00$ ,  $Z = 2.948$ ,  $p = .003$ ,  $r = .43$ ), and greater adoption of student-centred approaches ( $U = 158.50$ ,  $Z = 2.437$ ,  $p = .015$ ,  $r = .36$ ). Increased use of digital technology was associated with improved connectivity ( $U = 115.00$ ,  $Z = 2.890$ ,  $p = .004$ ,  $r = .43$ ) and the acquisition of new devices ( $U = 100.500$ ,  $Z = 3.435$ ,  $p = <.001$ ,  $r = .51$ ). Updating school documents also corresponded to more positive outcomes across all impact-related items ( $p < .015$ ). Overall, effect sizes ranged from medium to large, indicating that organisational changes were not only statistically significant but also of substantial practical relevance.

### 5. Training

As training is a key component of the transformation process, teachers were asked about the types of training received (Figure 12).

**Figure 12**

Descriptive analysis (frequency and percentage) of question 28: What training have you received regarding the transformation process? (N = 46)



The highest number of positive responses referred to training on student-centred methodologies (93.5 %,  $f = 43$ ), followed by training linked to the FCL or similar models (89.1 %,  $f = 41$ ). High percentages were also reported for training on the educational use of digital technology (76.1 %,  $f = 35$ ) and for visits to ILEs.

Mann-Whitney U test revealed significant differences between the training and perceived impact. Training on student-centred methodologies related to better student involvement ( $U = 24.00$ ,  $Z = 2.009$ ,  $p = 0.045$ ,  $r = .30$ ) and student work climate ( $U = 25.00$ ,  $Z = 1.970$ ,  $p = 0.049$ ,  $r = .29$ ). Training on the educational use of digital technology was linked to improvements in classroom climate ( $U = 99.00$ ,  $Z = 2.700$ ,  $p = .007$ ,  $r = .40$ ), student performance ( $U = 122.00$ ,  $Z = 2.059$ ,  $p = 0.039$ ,  $r = .30$ ), family-school relationships ( $U = 104.00$ ,  $Z = 2.645$ ,  $p = .008$ ,  $r = .39$ ), staff climate ( $U = 72.00$ ,  $Z = 3.359$ ,  $p = <.001$ ,  $r = .50$ ), as well as with an increased use of digital tools ( $U = 123.00$ ,  $Z = 1.988$ ,  $p = .047$ ,  $r = .29$ ). Training on didactics and programming in innovative spaces was significantly linked to a positive impact on student work climate ( $U = 168.00$ ,  $Z = 2.214$ ,  $p = .027$ ,  $r = .33$ ) and performance ( $U = 153.50$ ,  $Z = 2.606$ ,  $p = .009$ ,  $r = .38$ ), as well as to an increased use of student-centred approaches ( $U = 158.50$ ,  $Z = 2.437$ ,  $p = .015$ ,  $r = .36$ ) and digital technology ( $U = 149.50$ ,  $Z = 2.651$ ,  $p = .008$ ,  $r = .39$ ). Overall, effect sizes ranged from medium to large, suggesting that targeted professional development has not only statistically significant but also practically relevant impacts on the transformation process.

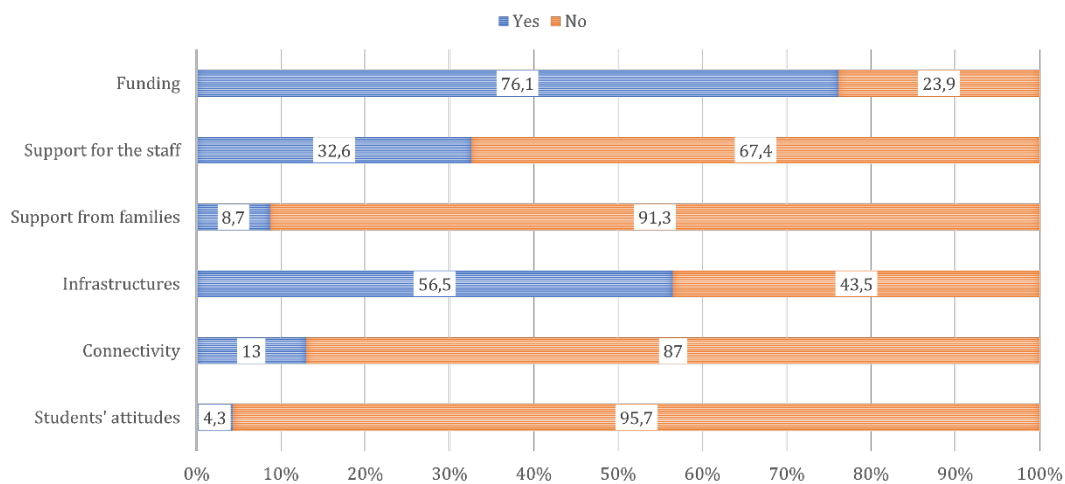
These findings suggest that targeted professional development plays a crucial role in shaping the depth and scope of the transformation process. Notably, 73.9 % of schools ( $f = 34$ ) reported that such training was included in their annual internal program.

## 6. Problems/challenges

Teachers were asked whether they encountered difficulties in certain aspects (Figure 13).

**Figure 13**

Descriptive analysis (percentage) of question 26: Main challenges encountered (select those that apply)? ( $N = 46$ )



The main difficulties reported concerned funding (76.1 %,  $f = 35$ ) and infrastructure (54.5 %), underscoring structural barriers to implement significant transformations, particularly in terms of accessing sufficient resources and adapting physical spaces to support new pedagogical approaches.

In contrast, student attitudes and family support were rarely seen as obstacles, suggesting a generally favourable reception of the process.

### **Stage 3: Assessment**

Most schools do not formally document the transformation process (63 %,  $f = 29$ ), while only 37 % ( $f = 17$ ) reported doing so. In contrast, the majority (80.4 %,  $f = 37$ ) schedule regular moments for reflection and assessment.

Mann-Whitney U test results showed significant associations between this last and the perceived impact in: students' involvement ( $U = 1.500$ ,  $Z = 2.568$ ,  $p = .010$ ,  $r = .38$ ), student work climate ( $U = 9.000$ ,  $Z = 2.025$ ,  $p = .043$ ,  $r = .30$ ), family relationship ( $U = 4.000$ ,  $Z = 2.414$ ,  $p = .016$ ,  $r = .30$ ) and the school's image ( $U = 7.500$ ,  $Z = 2.222$ ,  $p = .026$ ,  $r = .33$ ). It is also linked to an increased use of student-centred methodologies ( $U = 1.500$ ,  $Z = 2.524$ ,  $p = .012$ ,  $r = .37$ ), digital technologies ( $U = 4.000$ ,  $Z = 2.309$ ,  $p = .021$ ,  $r = .34$ ) and flexible learning spaces ( $U = 2.00$ ,  $Z = 2.517$ ,  $p = .012$ ,  $r = .37$ ). These medium effect sizes suggest that regular opportunities for reflection and assessment play a meaningful role in the success of transformation processes.

These findings suggest that establishing regular spaces for collective reflection and assessment is a critical component in the success of transformation processes. The lack of formal documentation in most schools (63 %) may reflect a low prioritisation of it, what may make the evaluation process harder.

### **Discussion and conclusions**

The descriptive and comparative analyses indicate teacher's positive perceptions regarding transformation processes linked to ILEs. Although the design does not allow causal inference, this limitation highlights a potential avenue for future research.

Regarding the first research objective, which examined teachers' perceptions of the transformation process impact, findings confirm that ILEs are associated with increased use of student-centred methodologies, in line with previous studies (Charteris & Smardon, 2019; Mahat *et al.*, 2018), as well as greater use of digital technologies (Martín-Lucas & Sánchez-Rojo, 2022) and flexible learning spaces (Bradbeer *et al.*, 2019; Fisher & Newton, 2014).

The study also explored perceived effects on the professional work climate, school-family relationships, and the school's public image. While promising, these findings call for deeper qualitative inquiry to identify specific strategies behind these improvements.

Similarly, the perceived positive impact on students, particularly regarding engagement, performance, and classroom climate, aligns with prior research (OECD, 2013). However, other studies (Hornstra *et al.*, 2014; Robinson & Munro, 2014) caution that students with specific needs may be negatively affected by certain ILE features, such as increased noise or lower structural predictability. A differentiated analysis of student impact would therefore be valuable.

Overall, the transformation process is viewed as promoting effective and enjoyable educational experiences. Although likely influenced by additional internal and external factors, teachers report broadly positive perception of ILEs across multiple dimensions of school life. The progressive increase in reported impact based on the number of years of involvement underscores the importance of time, consistency, and sustained commitment for achieving positive change.

Concerning the second research objective in the "Beginning and first steps" stage teachers identified the main trigger for initiating the transformation process. Training experiences—such as formal courses, visits to ILEs, or learning from other schools—were cited by 80% of respondents as the catalyst for change. Although responses were limited to one option, and such decisions are inherently multifactorial, the aim was to identify the most influential factor.

The reported impact of training on the transformation process aligns with previous research linking successful ILE implementation to teacher professional development (Rojas Carrasco, 2019; Granda-Pinan & Rojo-Bofill, 2024). These findings highlight the importance of training as a key lever for principals, coordinators, and policymakers in planning innovation. Response patterns suggest that training should be structured, experiential—such as ILE-focused school visits—and involve whole-staff participation to foster collective engagement and consistency. Furthermore,

training should be sustained and integrated into broader strategic planning, rather than delivered as isolated activities.

Two additional questions addressed the early stages of the transformation process, addressing the recurring concern of how to begin. . The most frequently cited first steps were the creation of a leadership committee and participation in joint training (both 28.3 %). These two actions reflect a strong collective commitment. Their equal frequency highlights two key dynamics: the need for internal coordination and the importance of shared professional learning as catalysts for change, consistent with OECD (2013) and Bull and Gilbert (2012) respectively. Similarly, joint training is seen not only as preparation but also as a means of building a shared professional identity, align visions, fostering trust, and developing a common language, key elements for initiating broad change.

A related question asked whether schools had conducted a self-assessment. While 82.7 % reported using some tool, only 39.2 % used the ILE ones. Although these align with Schildkamp *et al.* (2013), providing a flexible foundation for initiating professional dialogues, they may be perceived as more restrictive than a SWOT analysis.

The second stage, "Implementation phase", showed that 62 % of respondents used tools provided by public ILE programmes such as AT or the FCL, indicating a relatively high alignment with official guidance. However, no significant statistical relationship was found between their use and the perceived impact of the transformation process, prompting a more critical analysis.

One explanation may be that the tools are applied superficially or without connecting the results to action plans, limiting their transformative potential. Another possibility is limited awareness of their existence or value. This reflects Fullan (2009) argument that system-led reforms often fail when relying on standardised solutions disconnected from school realities. While these programmes advocate for contextual adaptation, they also depend heavily on teacher engagement and initiative. Thus, despite their widespread adoption, their impact appears limited unless supported by deeper professional involvement, coaching, and collaborative design. Most schools (82 %) created a leading team involving various staff members. Future studies could explore how team composition relates to success. Stakeholders involvement was reported by 65.2 % of respondents, including students and families, although the study did not gather details about their participation. Schools reporting a better public image often involved students, while those engaging families noted positive impacts on student involvement, classroom climate, and performance. Although these results do not establish causality, they suggest areas for further investigation.

Respondents who reported agreeing on common methodologies, being those 78.2 %, also noted a positive impact on students' work climate and performance. While causality cannot be confirmed, this supports Hargreaves and O'Connor (2020) and the OECD's (2013) view that collaborative teaching as key to inclusion and participation.

Similarly, schools involving students in planning (63) reported positive impacts on student performance and family-school relationships, consistent with previous research linking student-centred strategies to better outcomes (Byers *et al.*, 2018; Fahrani, 2023).

Material and organisational changes, such as adjusting students' and teachers' schedules, were linked to reported improvements in students' work climate and performance. Likewise, schools aligning their official documents with the transformation also reported improvements across all areas. While causality cannot be established, these relationships warrant further exploration. Training likewise showed positive impacts, depending on its focus, consistent with earlier conclusions.

This analysis does not differentiate between schools implementing extensive changes and those making fewer adjustments. While such contextualisation would enrich the interpretation and clarify impact variations, it lies beyond the scope of this study and is proposed for future research. Future work should also include triangulation with perspectives from other teachers, students, and families to reduce social desirability bias and enable deeper analysis.



The third stage explored assessment. Schools scheduling moments for reflection and evaluation reported positive impacts across all areas, suggesting that regular assessment is a key component of transformation processes, strengthening internal coherence, collaboration, and continuous improvement. It was also related to better work climate, possible due to a sense of shared and supported process.

The analysis identified key elements that facilitate or hinder the transformation process, addressing the study's third research objective. Based on the strategies common to schools moving towards ILEs, educational leaders should consider key actions: first, providing initial experiential training, such as school visits or immersive workshops, as an effective starting point; followed by a self-assessment phase to reflect on readiness and areas for improvement.

During implementation, schools should establish a leadership team and actively involve students and families. Using available transformation tools supports decisions on shared pedagogical approaches, schedules, spaces, and professional development. Incorporating trainings into the school's annual plan ensures continuity, while regular reflection and assessment enhance internal coherence and external visibility.

Funding and infrastructures were identified as the main barriers to transformation, outweighing issues such as staff or family support, connectivity, or student attitudes. Educational authorities and school leaders should therefore prioritise sustainable funding, through public investment, partnerships, or grants, and allocate resources strategically to adapt spaces to pedagogical needs. Infrastructure planning should align with pedagogical goals to ensure that space, equipment, and layout support the desired teaching and learning practices.

### **Limitations**

Most limitations have already been noted through the analysis, but some general ones remain. First, the study relies on responses from a limited number of schools, restricting the generalizability of findings to other contexts. Second, while appropriate statistical methods were used, the lack of a controlled experimental design data limits causal inference. Third, data collection was confined to April and May 2024; a longitudinal study would provide deeper insights into the transformative process. Despite these limitations, the study employed a valid instrument that effectively captured key aspects of school transformation, yielding valuable findings.

### **Acknowledgments and funding**

Language models have been used to polish the language used, as English is not the mother tongue of the researchers. This research received no external funding.

### **Conflicts of Interest**

The authors declare no conflicts of interest.

### **Informed Consent Statement**

Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

### **Data Availability Statement**

Data used in this study are available at <https://zenodo.org/records/12675752>

### **Authors' contributions**

Conceptualización, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.; metodología, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.; validación, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.; análisis formal, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.; investigación, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.; recursos, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.; análisis de datos, A.R.G-P.; redacción del borrador original, A.R.G-P.; redacción, revisión y edición, A.R.G-P., E.T-P., S. T-M., S. F-L.

## References

- Anderson, J. & Boyle, C. (2019). Looking in the mirror: Reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 796-810. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622802>
- Blannin, J., Mahat, M., Cleveland, B., Morris, J. & Imms, W. (2020). Teachers as Embedded Practitioner-Researchers in Innovative Learning Environments. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(3), 99-116. <https://doi.org/10.26529/cepsj.887>
- Bradbeer, C., Mahat, M., Byers, T. & Imms, W. (2019). *A Systematic Review of the Effects of Innovative Learning Environments on Teacher Mind Frames - Technical Report 5*. University of Melbourne, LEARN.
- Bull, A. & Gilbert, J. (2012). *Swimming out of our depth? Leading learning in 21st century schools*. New Zealand Council for Educational Research. <https://www.nzcer.org.nz/research/publications/swimming-out-our-depth-leading-learning-21st-century-schools>
- Byers, T., Mahat, M., Liu, K., Knock, A. & Imms, W. (2018). *Systematic Review of the Effects of Learning Environments on Student Learning Outcomes* (Report num. 4/2018). University of Melbourne, <http://www.ilet.com.au/publications/reports>
- Charteris, J. & Smardon, D. (2019). Dimensions of Agency in New Generation Learning Spaces: Developing Assessment Capability. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.1>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- European Schoolnet (2024). *Future Classroom Lab*. <https://fcl.eun.org/>
- European Union (2018). *COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Fahrani, R. N., Turmudi, T. & Dahlan, J. A. (2023). The role of Innovative Learning Environment in improving students' mathematical learning outcomes: a systematic review. *Gagasan Pedididkan Indonesia*, 4(1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.30870/gpi.v4i1.19412>
- Fisher, K. & Newton, C. (2014). Transforming the twenty-first-century campus to enhance the net-generation student learning experience: using evidence-based design to determine what works and why in virtual/physical teaching spaces. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 903-920. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.890566>
- French, R., Mahat, M., Kvan, T. & Imms, W. (2022). Viewing the transition to innovative learning environments through the lens of the burke-litwin model for organizational performance and change. *Journal of Educational Change*, 23, 115-130. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09431-5>
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Generalitat Valenciana (2024). *Aulas Transformadoras*. <https://portal.edu.gva.es/aulestransformadores/es/inicio/>
- Granda-Piñán, A. R. & Rojo-Bofill, L.M. (2024). Los Entornos Innovadores de Aprendizaje como respuesta a los retos educativos del siglo XXI. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 32, 22-35 <https://doi.org/10.7203/realia.32.27803>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.



- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2014). Innovative learning and developments in motivation and achievement in upper primary school. *Educational Psychology*, 35(5), 598-633. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.922164>
- INTEF (2024). *Aula del Futuro*. <https://auladelfuturo.intef.es/>
- Khamitova, A. (2023). Innovative Learning Spaces of Higher Education: a Systematic Mapping Review of Themes. *TechTrends*, 67, 830-842. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00892-4>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lozano, Ó. R., Granda-Pinan, A. R. & Alameda-Villarrubia, A. (2024). Training on Innovative Learning Environments: Identifying Teachers' Interests. *Education Sciences*, 14(6), 601. <https://doi.org/10.3390/educsci14060601>
- Losada-López, J. L. & López-Feal Ramil, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Thomson-Paraninfo.
- Mahat, M., Bradbeer, C., Byers, T. & Imms, W. (2018). *Innovative Learning Environments and Teacher Change: Defining key concepts - Technical Report 3/2018*. University of Melbourne, LEaRN. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12508.28802>
- Mahat, M. & Imms, W. (2021). The Space Design and Use survey: Establishing a reliable measure of educators' perceptions of the use of learning environments. *The Australian Educational Researcher*, 48, 145-164. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00382-z>
- Martín-Lucas, J. & Sánchez-Rojo, A. (2022). Technology and Teaching Space: A Pedagogical Approach to the Classroom of the Future. In *International conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism* (pp. 499-508). Springer Nature Singapore. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-0942-1\\_51](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-0942-1_51)
- Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. [https://www.oecd.org/en/publications/the-nature-of-learning\\_9789264086487-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/the-nature-of-learning_9789264086487-en.html)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Innovative learning environments*. OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/innovative-learning-environments_9789264203488-en.html)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. <https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm>
- Robinson, A. & Munro, L. R. (2014, 16 November). *New generation learning environments: Creating good acoustic environments-policy to implementation*. [Paper] INTER-NOISE and NOISE-CON Congress, Melbourne, Australia. [https://www.acoustics.asn.au/conference\\_proceedings/INTERNOISE2014/papers/p89.pdf](https://www.acoustics.asn.au/conference_proceedings/INTERNOISE2014/papers/p89.pdf)
- Rojas, O. A. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 54-67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (2013). *Data-based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3>

- Scott, C. L. (2015a). *The Futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807>
- Scott, C. L. (2015b). *The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Tena, R. & Carrera, N. (2020). La Future Classroom Lab como marco de desarrollo del aprendizaje por competencias y el trabajo por proyectos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 449-468. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064761010>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48. <https://www.semanticscholar.org/paper/Modificaci%C3%B3n-al-modelo-de-Lawshe-para-el-dictamen-Trist%C3%A1n-L%C3%B3pez/401781bbf691f0c15965fcf667e98a48e4899165>
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Villalustre Martínez, L. y Méndez Rodríguez, E. (2025). Factores que influyen en la mejora de la competencia narrativa: la competencia digital de partida y el papel mediador de la calibración de desempeño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 133-145.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.110190>

## **Factores que influyen en la mejora de la competencia narrativa: la competencia digital de partida y el papel mediador de la calibración de desempeño**

### **Factors influencing the enhancement of narrative competence: baseline digital competence and the mediating role of performance calibration**

Lourdes Villalustre Martínez

Universidad de Oviedo, <http://orcid.org/0000-0002-5427-5355>

Emilia Méndez Rodríguez

Consejería de Educación del Principado de Asturias

#### **Resumen**

El diseño de una narrativa digital no sólo potencia la alfabetización mediática sino también la adquisición de competencias. El objetivo de este estudio es analizar el efecto mediador de la calibración de desempeño entre las competencias digital y narrativa, y la capacidad moderadora del género en esta relación. En este estudio participaron 276 estudiantes universitarios. Se utilizaron los instrumentos COMP-D para determinar el nivel de competencias digital de partida y COMP-N para el nivel en competencias narrativas. También el COMP-N para determinar el nivel de desempeño. Los resultados revelaron que los efectos directos de la competencia digital hacia la calibración de desempeño y a su vez, hacia el nivel de competencia es estadísticamente significativa. También el nivel de competencia digital hacia el nivel de logro en competencia narrativa. Se observa cómo los efectos indirectos de la competencia digital hacia la competencia narrativa pasando por la calibración de desempeño son significativos. Sin embargo, el género no actúa como moderadora de dicha relación. Podemos concluir que la competencia digital actúa como un facilitador para la mejora de la competencia narrativa, y a su vez, la capacidad de los estudiantes para calibrar su nota es mediador sobre el nivel de competencia narrativa.

**Palabras clave:** *competencia narrativa; competencia digital; calibración de desempeño; gamificación; educación universitaria.*

#### **Abstract**

The design of a digital narrative not only enhances media literacy but also the acquisition of skills. The aim of this study is to analyse the mediating effect of performance calibration between digital and narrative skills, and the moderating capacity of gender in this relationship. A total of 276

Contacto: Lourdes Villalustre Martínez. C/Aniceto Sela, S/N. 33005 Oviedo (Asturias). [villalustrelourdes@uniovi.es](mailto:villalustrelourdes@uniovi.es).

Financiación: Agencia de Ciencia, Competitividad Empresarial e Innovación del Principado de Asturias (SEKUENS)

university students participated in this study. The COMP-D instruments were used to determine the initial level of digital skills and the COMP-N instruments to determine the level of narrative skills. The COMP-N instruments were also used to determine the level of performance. The results revealed that the direct effects of digital skills on performance calibration and, in turn, on the level of competence are statistically significant. The same is true of the level of digital skills on the level of achievement in narrative skills. The indirect effects of digital competence on narrative competence through performance calibration are significant. However, gender does not act as a moderator of this relationship. We can conclude that digital competence acts as a facilitator for the improvement of narrative competence, and in turn, the ability of students to calibrate their grades mediates the level of narrative competence

**Keywords:** *narrative competence; digital competence; performance calibration; gamification; university education.*

## **Introducción**

Las competencias narrativas incluyen la comprensión y la producción de relatos, utilizando estrategias que se encuentran relacionadas con determinados procesos cognitivos, encaminados a la creación de significados y, que refuerzan el valor de lo narrativo como herramienta fundamental para una adecuada alfabetización letrada, audiovisual o mediática centrada en la comunicación (Spencer & Peterson, 2020). Desde esta perspectiva, surgen nuevos formatos narrativos, asociados a la alfabetización audiovisual donde se prima la interactividad, convirtiendo al lector en protagonista o autor del discurso narrativo en diferentes formatos. En este sentido, algunos estudios establecen que el diseño de una narrativa digital no sólo potencia la alfabetización mediática sino también promueve la implicación y motivación de los estudiantes (p.e., Aditiya, 2022; Gardner et al., 2024; Handayani et al., 2020; entre otros).

En esta línea, la gamificación ha demostrado tener un impacto positivo en la activación, motivación y comportamiento de los estudiantes (Barbosa y de Ávila Rodrigues, 2020; Hussein et al., 2023). Además, ofrece una amplia gama de beneficios tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de competencias, en especial la digital y narrativa. Fernando y Premadasa (2024) consideran que, al proporcionar una experiencia en un entorno positivamente competitivo y gratificante, la gamificación tiene un fuerte impacto en el proceso de aprendizaje. También se ha establecido que ofrece una oportunidad para involucrar y empoderar a los estudiantes, dándoles un sentimiento de propiedad sobre su proceso formativo, proporcionándoles nuevas experiencias de aprendizaje (Troussas et al., 2020).

La gamificación hace que los ambientes y el aprendizaje sean más atractivos para los estudiantes. El uso de herramientas tecnológicas y actividades lúdicas rompe con la linealidad y repetición del conocimiento tradicional, evitando que éste resulte tedioso. Kapp (2013) define la gamificación como "la aplicación de mecánicas de juego a ámbitos que no son propiamente de juego, con el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores" (p. 4). Para Dos Santos et al. (2023) la gamificación o aprendizaje gamificado supone el uso de elementos de diseño de juegos para mejorar el rendimiento académico, bien sean las actitudes de aprendizaje, las competencias o los resultados del aprendizaje. Por su parte, Gkintoni et al. (2024) consideran que la gamificación tiene el potencial de elevar el compromiso y la motivación en el proceso de aprendizaje, pero también introduce ciertas limitaciones, como el riesgo de trivializar la materia y desviar la atención del contenido central.

La integración de narraciones gamificadas es una estrategia que puede ser utilizada para promover y potenciar aprendizajes. El presente trabajo se centra en analizar los niveles de logro en el desarrollo de la competencia narrativa de los estudiantes universitarios tras el diseño de una propuesta gamificada, para determinar cómo el nivel de competencia digital en el área de creación de recursos digitales enunciada por el marco europeo DigCompEdu, influye en los diferentes niveles de logro de dicha competencia narrativa. Por tanto, se analiza el comportamiento causal entre las competencias analizadas y el poder mediador que puede ejercer la calibración entre ellas.

En este sentido, Pegalajar (2021) considera que gamificar una historia supone un desafío en el que se ponen en juego numerosas habilidades a través de una narrativa que enriquece la experiencia de aprendizaje, mediante el diseño de un sistema de retroalimentación inmediata, y la planificación de incentivos mediante retos y desafíos.

Así, diseñar una historia gamificada en un entorno tecnológico requiere poseer determinadas competencias digitales orientadas a la creación de recursos digitales. En esta línea, existen diferentes estándares, entendidos como constructos teóricos de referencia que son útiles para evaluar la competencia digital (DigCompEdu) (Unión Europea, 2018). En Europa el proyecto DigCompEdu se ha convertido en un referente para el desarrollo del marco europeo de la competencia digital. Su versión más actual está estructurada en cinco áreas (Compromiso profesional; Contenidos digitales; Enseñanza y aprendizaje; Evaluación y retroalimentación; Empoderamiento del estudiantado; y Desarrollo de las competencias digitales del estudiantado), con un total de 22 competencias digitales organizadas en seis niveles de competencia, de A1 a C2, siguiendo una pauta similar al Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Common European Framework of Reference for Languages -CEFR-).

En este contexto, nos enfocamos en el área 2, que aborda los contenidos digitales y se desglosa en tres subáreas específicas: selección de recursos digitales, creación y modificación de recursos digitales, y protección, gestión e intercambio de contenidos digitales. Para el propósito de este estudio, nos centramos específicamente en la subárea de creación de recursos digitales. Ésta implica la habilidad para crear y modificar contenido digital de manera efectiva. Esto abarca desde la capacidad para diseñar materiales didácticos innovadores hasta la destreza para adaptar recursos existentes a las necesidades específicas del entorno educativo (Unión Europea, 2018). Explorar y analizar esta dimensión de la competencia digital es crucial, ya que la creación de contenidos digitales desempeña un papel fundamental como vehículo para desarrollar y consolidar otras competencias.

Diferentes estudios analizan cómo el desarrollo de la competencia digital a través de actividades lúdicas o gamificadas contribuye a la mejora de los diferentes componentes de la competencia narrativa. Así, Amin & Wahyudin (2022) analizaron como a través de la utilización de videojuegos repercute en la comprensión lectora, concluyendo que se producía un incremento significativo tras la utilización y puesta en práctica de estos recursos tecnológicos. En esta línea, Kirginas (2022) comparó la capacidad discursiva de los estudiantes mientras utilizaban juegos digitales o visionaban una película, observando mejores resultados en los primeros, sobre todo, en lo referente a la cohesión y la coherencia del discurso.

La utilización de tecnologías digitales para la creación narrativa amplía la noción del texto al incorporar diversos códigos lingüísticos, tanto visuales, sonoros como icónicos, generando relatos que incrementan su potencial de transmisión y recepción. Así, existen numerosos trabajos que analizan cómo las habilidades digitales que se poseen pueden potenciar los procesos de escritura y lectura. Fauzi et al. (2021) llevaron a cabo un estudio para mejorar la narrativa de los estudiantes de magisterio de educación primaria mediante la utilización de cortometrajes, obteniendo un aumento significativo en las habilidades de escritura. Azmi & Aziz (2019) desarrollaron una experiencia para mejorar la escritura narrativa de los discentes mediante la integración de tecnologías digitales. Los resultados revelaron una mejora significativa, y los participantes afirmaron que la integración de los medios tecnológicos les motivó a escribir y mejorar su escritura. Sin duda, la educación es un ámbito en el que la utilización de las tecnologías está creciendo exponencialmente, al integrar elementos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vehículo para adquirir y desarrollar otras competencias.

### **El papel de la calibración de desempeño como mediador del aprendizaje**

La calibración permite conocer el ajuste entre la metacognición y el propio desempeño del estudiante para favorecer el aprendizaje autorregulado (Bruin et al., 2017). Concretamente, la calibración se refiere al grado en que una persona juzga su desempeño y a la forma en que ese juicio o creencia se corresponde con su desempeño real (Gutiérrez y Price, 2017). De esta forma, la calibración emerge como un mediador esencial en el proceso de aprendizaje, actuando como un

punto entre la ejecución real y la comprensión reflexiva.

La calibración de desempeño se presenta como un mecanismo de retroalimentación intrapersonal, donde los estudiantes desarrollan la capacidad de autoevaluarse de manera precisa en relación con los estándares establecidos. Este proceso no solo implica identificar aciertos y errores, sino también comprender las razones subyacentes detrás de su desempeño. Así, la calibración va más allá de la mera cuantificación de resultados, involucrando una reflexión profunda que alimenta el proceso de mejora continua (Lindsey & Nagel, 2015). Este enfoque metacognitivo facilita un aprendizaje más autónomo y autorregulado. Los estudiantes que son competentes en la calibración de su propio desempeño son capaces de ajustar sus estrategias de estudio, abordar deficiencias identificadas y potenciar sus fortalezas (Saénz y Bruno, 2018).

La calibración de los aprendizajes desempeña un papel crucial en el rendimiento académico al facilitar una evaluación precisa y reflexiva de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, existe un efecto diferencial del rendimiento académico sobre la calibración. Así el estudio llevado a cabo por Kruger & Dunning (1999) determinó que mientras que los estudiantes con rendimiento alto son más precisos y tienden a subestimar sus actuaciones, los de rendimiento bajo son más imprecisos y muestran una tendencia acusada a la sobreestimación. No obstante, se considera que el momento en el que se solicita que los estudiantes estimen su nota puede ser relevante a la hora de analizar su precisión. En esta línea, existen diferentes estudios que han abordado la comparación entre la calibración antes y después de llevar a cabo la tarea. La mayoría de estos estudios han demostrado que la precisión de los estudiantes mejora después de llevar a cabo la tarea (Erickson & Heit, 2015; Gutiérrez y Price, 2017), dando lugar a lo que se ha denominado un juicio retrospectivo de precisión de desempeño o "juicio de confianza retrospectiva" (JRC = Judgments of Retrospective Confidence), es decir, una calibración del adecuado desempeño de la tarea después de completarla.

Por último, los juicios metacognitivos y el desempeño pueden verse influenciados por variables como el género. Si bien, los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones son dispares, no estableciendo un consenso al respecto. Así, algunos estudios han encontrado que las mujeres muestran una menor confianza que los hombres en diversas tareas (Gutiérrez y Price, 2017), mientras que Sharma & Bewes (2011) evidenciaron que las calibraciones de hombres y mujeres eran muy similares.

Con todo, con el presente estudio se persiguen varios objetivos. Por un lado, caracterizar a los estudiantes de la muestra de estudio que sobreestiman, aciertan y subestiman su calificación con relación a las competencias narrativas, así como analizar las diferencias en la calibración de los estudiantes en función del género. Y por otro, analizar el comportamiento causal entre el nivel las competencias analizadas y el poder mediador que puede ejercer la calibración entre ellas, así como la capacidad moderadora del género.

## **Método**

### **Participantes**

En el estudio participaron un total de 276 estudiantes de las titulaciones de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria y del Máster de Investigación e Innovación Educativa. De ellos, el 53.4 % eran mujeres y el resto hombres. Todos ellos tenían edades comprendidas entre los 18 y 36 años, siendo la franja de 18 a 24 años la que aglutinaba a un mayor número de estudiantes (82.5 %). La elección de dicha muestra siguió un procedimiento intencional, siguiendo criterios de conveniencia y accesibilidad (Etikan et al., 2016).

### **Instrumentos**

Se elabora un modelo de indicadores de la competencia digital que poseen los estudiantes y la competencia narrativa desarrollada a partir del diseño de narraciones gamificadas, que da como resultado dos instrumentos, COMPetencia Digital (COMP-D) y COMPetencia Narrativa (COMP-N). Éstos tienen como objetivo medir, por un lado, el nivel de competencia digital que poseen los

estudiantes con relación al área 2.2. Diseño de recursos digitales del marco europeo DigCompEdu, y por otro, el nivel de logro de la competencia narrativa desarrollada por los estudiantes universitarios a partir del diseño de las narraciones gamificadas, a partir de las aportaciones de Orellana et al. (2022) y Røkenes et al. (2014). Para la validación del contenido del modelo de estas competencias se siguió el método de juicio de expertos. Un total de 5 expertos en el diseño de indicadores de evaluación, en gamificación y competencia digital y narrativa, evaluaron la importancia, pertinencia y claridad de los indicadores a través de una escala Likert de 4 niveles (1 = ninguna, 2 = poca, 3 = bastante y 4 = mucha).

Finalmente, el instrumento COMP-D queda constituido por 6 ítems para determinar la habilidad de los estudiantes para crear y modificar contenido digital de manera efectiva, y diseñar materiales didácticos innovadores a través de cinco niveles (de muy bajo a muy alto). Por su parte, el COMP-N está formado 10 ítems con los que se valoran aspectos relativos al espacio y coherencia narrativa, los personajes, el tiempo y trama y, la estructura narrativa. Cada indicador se mide con una escala tipo Likert con cinco opciones de 1 a 5 (donde 1 equivale a muy bajo y 5 a muy alto) para determinar el nivel de logro de los estudiantes universitarios. El COMP-N fue completado tanto por los estudiantes como por un experto en la materia con el fin de obtener el valor de calibración de desempeño.

En relación con las propiedades psicométricas del instrumento COMP-N, la correlación ítem-total corregida (ri-t) fue positiva en todos los ítems con valores entre .329 y .673, lo que indica que todos contribuían a medir el constructo general que mide el instrumento y en la misma dirección. Además, el Alpha de Cronbach fue alta (.804). La medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo se situó en .765 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $p < .001$ ) con un valor de chi-cuadrado de 282,876, con 6 grados de libertad.

## **Procedimiento**

El estudio se realizó en tres fases. La primera fase se centró en elaborar un modelo de indicadores de la competencia digital y narrativa, materializado en los instrumentos COMP-D y COMP-N. A continuación, se determinó el nivel de competencia digital de los estudiantes universitarios con relación al área 2.2. Diseño de recursos digitales. Para ello, el profesorado a partir de los trabajos desarrollados por los estudiantes hasta el momento en las asignaturas implicadas determinó el nivel de partida en competencia digital de los estudiantes mediante el instrumento COMP-D.

Posteriormente, se diseñaron los relatos digitales gamificados. Los estudiantes universitarios participantes crearon una historia para promover valores y establecieron una estructura dentro de la narrativa para introducir las mecánicas de juego (misión, reglas, retos, etc.). La propia narrativa y los personajes que las integran eran quienes presentaban los diferentes desafíos en el transcurso de la historia, a modo de juegos digitales, mediante la incorporación de códigos QR o elementos de realidad aumentada que el lector debía escanear con un dispositivo móvil. La correcta ejecución de dichos retos implicaba la obtención de puntos que permitían al lector seguir avanzando en la lectura de la historia. De igual modo, aquel jugador que resolviera todos los retos y desafíos planteados en la narrativa gamificada, tenía como recompensa la opción de elegir el final de la historia entre dos posibles desenlaces que debían estar contemplados dentro de la estructura narrativa ideada por los estudiantes universitarios. Por último, al inicio de cada narración gamificada los estudiantes universitarios debían presentar unas orientaciones básicas de desarrollo, así como las reglas que los lectores se comprometían a seguir antes de iniciar la lectura gamificada.

La siguiente fase del estudio, se centró en determinar el nivel de competencia narrativa de los estudiantes universitarios a través del instrumento COMP-N. Con él, el profesorado llevó a cabo la evaluación de las narraciones gamificadas digitales diseñadas por los estudiantes, que permitió determinar el nivel de logro de los discentes con relación a la competencia narrativa puesta en juego con el relato diseñado.

En una tercera fase, los estudiantes universitarios debían juzgar su desempeño en el desarrollo de la narración gamificada digital empleando el instrumento COMP-N, con el fin de determinar cómo ese juicio o creencia se correspondía o se ajustaba con su desempeño real.

Así, una vez concluida la recogida de datos, se calcularon los porcentajes de error en las estimaciones de los estudiantes (Error de Calibración, EC = estimación del estudiante menos la nota del profesor por cien y dividido por diez) empleando el enfoque propuesto por Dulonsky & Metcalfe (2008). A partir de dicho enfoque se definieron los errores de calibración para las estimaciones que realiza el estudiante de su nivel de competencia narrativa. Finalmente, a partir de los errores de calibración se definió la variable juicio de confianza retrospectiva (JCR), que tiene como finalidad determinar el juicio de los estudiantes sobre el adecuado desempeño de la tarea después de completarla. Así, se definen tres tipos de JCR: un signo negativo en los errores de calibración implica una subestimación, un signo positivo se correspondería con una sobreestimación, y un valor cero implica un acierto en la calibración de los estudiantes.

### Análisis de datos

Los datos fueron recopilados, ordenados, y analizados de forma digital. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la distribución de las variables para analizar los porcentajes de estudiantes que sobreestiman, aciertan y subestiman su calificación con relación a la competencia narrativa. Posteriormente, para determinar las diferencias entre los estudiantes en función del género en las competencias objeto de análisis y en las diferencias de medias en la calibración de los estudiantes se llevaron a cabo análisis univariados de la varianza (ANOVA).

Finalmente, para analizar el comportamiento causal entre las competencias analizadas y el poder mediador que puede ejercer la calibración entre ellas, así como la capacidad moderadora del género, se utilizó la macro PROCESS v.4.2 que permite realizar análisis de regresión mediante la creación de modelos teóricos de referencia. En concreto, se propusieron dos modelos:

Modelo de mediación: se pretende comprobar cómo los estudiantes que poseen un alto nivel de competencia digital en el área 2.2. diseño de recursos digitales poseen un mayor juicio de confianza retrospectiva, lo cual a su vez le permite obtener mejores resultados en la competencia narrativa a partir del diseño de las narraciones gamificadas.

Modelo de moderación: se pretende verificar cómo los estudiantes que muestran un mayor nivel de competencia digital en el área 2.2. diseño de recursos digitales consiguen mejores resultados en competencia narrativa, aunque se piensa que esta conclusión varía en función del género.

De igual modo, para llevar a cabo este análisis se definieron las siguientes variables:

*Dependiente:* nivel de competencia narrativa desarrollada por los estudiantes a partir de las narraciones gamificadas digitales.

*Independiente:* nivel de competencia digital que poseen los estudiantes en el área 2.2. diseño de recursos digitales.

*Mediadora:* calibración de los estudiantes en competencia narrativa.

*Moderadora:* género de los estudiantes.

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS v.27 y Process v.4.2, teniendo como referencia para la significatividad un valor  $p < .05$ . Los tamaños del efecto se valoraron mediante la eta parcial al cuadrado teniendo en cuenta que el tamaño del efecto es pequeño cuando  $\eta_p^2 = 0.01$ ; medio cuando  $\eta_p^2 = 0.059$  y grande cuando  $\eta_p^2 = 0.080$  (Cohen, 1988).

### Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas. Las medias más elevadas se sitúan en el desarrollo medio tanto para la competencia digital (40.4 %) como para la narrativa (47.9 %) en el caso de las mujeres, mientras que en los hombres las medias se encuentran entre el medio y alto en ambas competencias.

Con el fin de determinar la existencia de diferencias en función del género en ambas competencias se realizaron análisis univariados de la varianza (ANOVA). Los resultados reflejaron la existencia



de diferencias significativas en función del género en el nivel de competencia digital que poseen los estudiantes  $F(1, 174) = 6.39, p = .012, \eta_p^2 = 0.01$ ; y en el nivel de competencia narrativa que desarrollan los discentes  $F(1, 17) = 8.48, p = .00, \eta_p^2 = 0.04$ .

**Tabla 1**

*Distribución Porcentual de las Variables Analizadas en Función del Género*

Nivel competencia digital (NCD) en el área 2.2. diseño de recursos digitales que poseen los estudiantes					
	1	2	3	4	5
Mujer	8.5	30.9	40.4	12.8	7.4
Hombre	1.2	30.5	29.3	25.6	13.4
Nivel competencia narrativa (NCN) desarrollada por los estudiantes a partir del diseño de narraciones gamificadas					
	1	2	3	4	5
Mujer	8.5	21.3	47.9	11.7	10.6
Hombre	2.4	15.9	36.6	29.3	15.9

Las puntuaciones reflejaron que eran los hombres quienes indicaban presentar mejores niveles de logro en la competencia narrativa (mujeres  $M = 2.95, DT = 1.05$ ; hombres  $M = 3.40, DT = 1.01$ ), y mayor nivel de competencia digital (mujeres  $M = 2.80, DT = 1.02$ ; hombres  $M = 3.20, DT = 1.05$ ).

De igual modo, en la Tabla 2 se recoge la distribución porcentual de los juicios de confianza retrospectiva (JCR) de los estudiantes universitarios. Los resultados reflejan que tanto gran parte de hombres como mujeres subestiman su calificación con relación a la competencia narrativa.

**Tabla 2**

*Comparación de las Sobreestimaciones, Aciertos y Subestimaciones en la Calibración en Función del Género (Distribución Porcentual)*

Juicio de confianza retrospectiva (JCR) = Calibración en competencia narrativa			
	Subestiman	Acertan	Sobreestiman
Mujer	42.6	18.1	39.4
Hombre	40.2	37.8	22

Los resultados del ANOVA para determinar la existencia de diferencias significativas en los juicios de confianza retrospectiva (JCR) en función del género de los estudiantes indicaron que las diferencias no eran estadísticamente significativas, mostrando hombres y mujeres juicios similares en relación con su desempeño,  $F(1, 174) = 1.33, p = .24, \eta_p^2 = 0.00$ .

### Modelos de mediación y moderación

Para analizar el papel mediador de la calibración de desempeño en la relación entre las competencias digital y narrativa, se plantea que los estudiantes que poseen un alto nivel de competencia digital en el área 2.2. diseño de recursos digitales, poseen un mayor juicio de confianza retrospectiva, lo cual a su vez les permite obtener mejores resultados en las competencias narrativas a partir de la creación de narraciones gamificadas digitales.

Para el presente análisis de mediación se tuvo en cuenta la competencia digital como variable independiente, la calibración de los estudiantes en cuanto a su desempeño en competencia narrativa como variable mediadora y los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación de la competencia narrativa desarrollada a partir del diseño de las narraciones gamificadas digitales como variable dependiente.

**Tabla 3**

Resultados procedentes del análisis de mediación

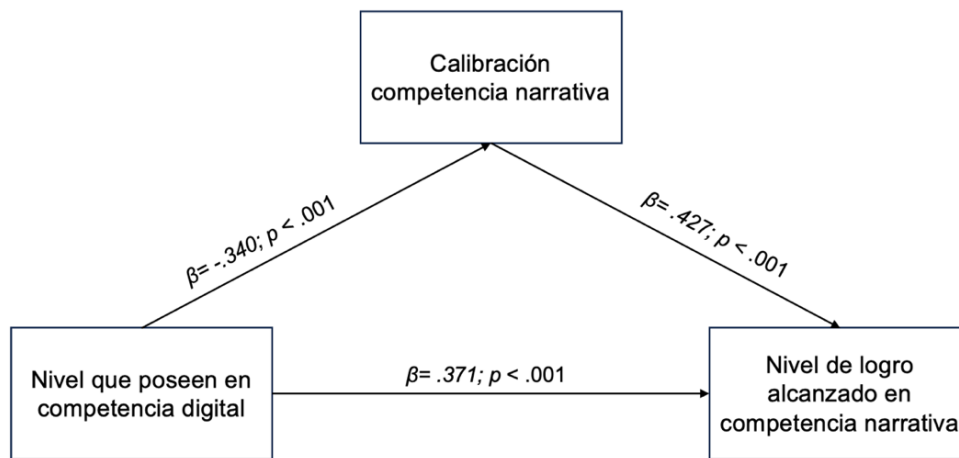
Efectos directos	$\beta$	$p$	SE	LL	UL
VD: JRC_NAR					
COMP_DIG	-.340	.000	.055	-.449	-.231
VD: COMP_NAR					
COMP_DIG	.371	.000	.051	.270	.473
JCR_NAR	.427	.000	.089	.251	.604
Efecto indirecto					
	.235	-	.038	.163	.311

*Nota.* COMP\_DIG: Competencia digital; JCR\_NAR: Juicio de confianza retrospectiva de la competencia narrativa; COMP\_NAR: Competencia narrativa.

Tal y como se recoge en la Tabla 3, los efectos directos de la competencia digital hacia la calibración de desempeño de los estudiantes ( $R^2 = .178$ ;  $\beta = -.340$ ;  $p < .001$ ) y a su vez, de la calibración hacia el nivel de competencia narrativa ( $R^2 = .667$ ;  $\beta = .427$ ;  $p < .001$ ) fueron estadísticamente significativos. También el nivel de competencia digital ( $R^2 = .623$ ;  $\beta = .371$ ;  $p < .001$ ) hacia el nivel de logro en competencia narrativa. Por otro lado, se observa cómo el efecto indirecto de la competencia digital hacia la competencia narrativa a través de la calibración de desempeño ( $\beta = .285$ ; LI = .163; LS = .311) resultó estadísticamente significativo.

**Figura 1**

Resultados del Modelo Estandarizado de Mediación



El diagrama de rutas correspondiente al modelo de mediación se recoge en la Figura 1, donde se observa una relación positiva entre el nivel que poseen los estudiantes en competencia digital y el nivel de logro alcanzado con relación a la competencia narrativa a partir del diseño de narraciones gamificadas digitales, donde la calibración de desempeño media en el nivel de competencia narrativa.

A tenor de los resultados obtenidos podemos establecer que poseer un alto nivel de competencia digital en el área de diseño de recursos digitales incide en el nivel de logro de la competencia narrativa, y a su vez, la capacidad de los estudiantes para calibrar su nota media sobre el nivel de competencia narrativa adquirido.

Por otro lado, se pretende analizar cómo los estudiantes que muestran un mayor nivel de competencia digital consiguen mejores resultados en competencia narrativa, aunque se piensa que esta conclusión varía en función del género. Para el presente análisis de moderación se tuvo en

cuenta nivel de competencia digital en el área de diseño de recursos digitales como variable independiente, el género como variable moderadora y el nivel de competencia narrativa adquirido por los estudiantes como variable dependiente.

**Tabla 4**  
*Resultados Procedentes del Análisis de Moderación*

Efectos	$\beta$	$p$	SE	LL	UL	o
COMP_DIG hacia COMP_NAR	.868	.000	.190	.491	1.24	
GEN hacia COMP_NAR	.789	.043	.387	.024	1.55	
COMP_DIG * COMP_NAR moderada por GEN	-.188	.122	.121	-.429	.051	Hombre Mujer* *No existe una moderación significativa

*Nota.* COMP\_DIG: Competencia digital; JCR\_NAR: Juicio de confianza retrospectiva de la competencia narrativa; COMP\_NAR: Competencia narrativa; GEN: género.

A tenor de los resultados obtenidos y, tal y como se recoge en la Tabla 4, el análisis de moderación reveló una interacción significativa entre el nivel de competencia digital y narrativa desarrollado por estudiantes a partir del diseño de narraciones gamificadas digitales ( $\beta = .868$ ;  $p < .001$ ), observando cómo el género no actúa como moderadora de dicha relación.

### **Discusión y conclusiones**

La integración de narraciones gamificadas digitales es una estrategia que puede ser utilizada para promover y potenciar aprendizajes. En el presente trabajo se ha analizado el nivel de competencia digital de partida que poseen los estudiantes y de competencia narrativa en el diseño de relatos digitales gamificados. De igual modo, se ha caracterizado a aquellos discentes que sobreestiman, aciertan y subestiman su calificación con relación a la competencia narrativa desarrollada, así como examinado las diferencias en la calibración de los estudiantes en función del género. Todo ello, con el fin de determinar cómo el nivel de competencia digital en el área de creación de recursos digitales enunciada por el marco europeo DigCompEdu, influye positivamente en los niveles de logro de la competencia narrativa. Por tanto, se analiza el comportamiento causal entre las competencias analizadas y el poder mediador que puede ejercer la calibración entre ellas, así como la capacidad moderadora del género.

En base a los resultados obtenidos en el estudio, se puede concluir que existe una disparidad significativa entre hombres y mujeres en cuanto a la competencia digital, siendo los hombres quienes reportan niveles superiores en esta área. Este patrón se repite también en la competencia narrativa, donde los hombres destacan con puntuaciones más altas y una mayor capacidad para calibrar su propio nivel de competencia. En esta línea, algunos estudios han identificado diferencias en los niveles de competencia digital y narrativa entre hombres y mujeres. Así, en relación con la competencia digital, el estudio de Pérez et al. (2021) evidenció que los hombres tenían niveles más altos en esta competencia que las mujeres. Al igual que en el trabajo de Fernández y Silva (2022), donde se identifican áreas críticas en la formación inicial del profesorado, en las que la visión de género puede tener una incidencia. Por el contrario, el estudio de Prieto y San Martín (2002) evidenció que las mujeres poseían mayor capacidad comunicativa y expresiva en el discurso directo que los hombres. En la misma línea, los estudios de Brozo et al. (2014) y Artola et al. (2017) pusieron de manifiesto las actitudes más favorables de las mujeres hacia la competencia narrativa. Sin embargo, en el trabajo de Romero et al. (2022) se puso de relieve como los hombres poseen

mayor capacidad narrativa que las mujeres. Parece, por tanto, que los efectos del género sobre las competencias analizadas son muy dispares lo que subraya la dificultad que entraña establecer generalizaciones a este respecto.

Por otro lado, se evidencia cómo la relación entre la competencia digital y la competencia narrativa se revela como un factor importante, ya que los estudiantes con un alto nivel de competencia digital demuestran un desempeño superior en competencia narrativa. Estos hallazgos sugieren que la competencia digital actúa como un facilitador o mediador para el desarrollo de habilidades narrativas. Este resultado confirma los anteriormente publicados (p.e., Amin & Wahyudin, 2022; Kirginas, 2022) donde se sugieren que la competencia digital puede influir positivamente en la competencia narrativa, ya que las tecnologías digitales, como la realidad aumentada, proporcionan nuevas herramientas para la creación de narrativas interactivas y multimedia. Además, la competencia digital puede mejorar la forma en que se presentan las narrativas, lo que puede aumentar la motivación e implicación de los discentes en su creación, al utilizar efectos visuales y sonoros que pueden hacer que la narrativa sea más memorable e incrementar su impacto y efectividad.

De acuerdo con el análisis de moderación llevado a cabo, la introducción de narraciones gamificadas digitales muestra una interacción significativa entre la competencia digital y la narrativa, sin que el género actúe como moderador en esta relación. Esto indica que, independientemente del género, los beneficios de la competencia digital en la competencia narrativa se mantienen consistentes. Esta observación sugiere que las estrategias de gamificación pueden ser herramientas efectivas e inclusivas para potenciar el desarrollo de habilidades narrativas, al tiempo que aprovechan los niveles existentes de competencia digital de los estudiantes. De igual modo, el efecto positivo de la calibración de los estudiantes en los niveles de logro de desarrollo de la competencia narrativa sugiere que la retroalimentación generada por los propios discentes puede favorecer su autorregulación, en la misma línea que se apunta en investigaciones precedentes como la de Baars et al. (2014), donde se evidenció que la precisión en los juicios de los estudiantes potencia la adquisición de aprendizajes.

Los resultados encontrados en este trabajo constituyen una primera aproximación, aunque se puede afirmar que la competencia digital juega un papel clave en el desarrollo de otras habilidades, como la competencia narrativa. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la planificación de acciones formativas, destacando la necesidad de incorporar estrategias que potencien la competencia digital como vehículo para fortalecer habilidades narrativas, reconociendo a la competencia digital como un componente integral del desarrollo de habilidades cognitivas más amplias. Es esencial, por tanto, considerar estos resultados al diseñar programas educativos destinados a mejorar las competencias de los estudiantes en ambos aspectos.

Aunque esta investigación ha proporcionado algunos resultados importantes sobre el papel clave que desempeña la competencia digital en el desarrollo de otras habilidades, como las competencias narrativas, hay que tener en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, es necesario tener en cuenta que este estudio se centró en universitarios, por lo que se desconoce si los resultados pueden extrapolarse a otros niveles educativos. También es posible que el tamaño de la muestra haya influido en los hallazgos, y sería necesario considerar muestras de mayor tamaño para confirmar las conclusiones apuntadas. De igual modo, es necesario tener en cuenta para futuras investigaciones la presencia de múltiples factores que pueden incidir en los procesos de aprendizaje y, por ende, en el despliegue de las competencias narrativas que están relacionadas con estos aprendizajes. No obstante, los resultados permiten apreciar que las narrativas gamificadas constituyen un recurso con gran capacidad para estimular el aprendizaje y fomentar el desarrollo de diversas habilidades. Ahora bien, su aplicación aún plantea interrogantes que requieren ser explorados con mayor profundidad, ya que comprender tanto sus fortalezas como sus limitaciones resulta clave para integrar estas estrategias de manera efectiva en los procesos educativos. Además, conviene analizar en qué contextos y con qué enfoques generan un impacto más significativo.

### **Agradecimientos y financiación**

Proyecto financiado por la Agencia de Ciencia, Competitividad Empresarial e Innovación del Principado de Asturias (SEKUENS) dentro de la convocatoria Subvenciones para Grupos de Investigación de Organismos del Principado de Asturias, con referencia SEK-25-GRU-GIC-24-034

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran haber atendido a las consideraciones éticas propias de la investigación y que para la elaboración del presente trabajo no se han utilizado herramientas de inteligencia artificial.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, L.V. y E.M.; metodología, L.V.; software, L.V.; validación, L.V. y E.M.; análisis formal, L.V.; investigación, L.V.; recursos, L.V. y E.M.; análisis de datos, L.V.; redacción del borrador original, L.V.; redacción, revisión y edición, L.V. y E.M.; supervisión, L.V.; administración de proyectos, L.V.; adquisición de financiación, L.V.

### **Referencias**

- Aditiya, M. D. (2022). Students' perspectives in writing narrative texts using the animated film. *Ahmad Dahlan Journal of English Studies*, 9(1), 27–36. <https://doi.org/10.26555/adjes.v9i1.36>
- Amin, F. y Wahyudin, A. Y. (2022). The impact of video game: "age of empires II" toward students' reading comprehension on narrative text. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(1), 74–80. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i1.1818>
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: Una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(1), 11–26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Azmi Zakaria, M. y Aziz, A. A. (2019). The impact of digital storytelling on ESL narrative writing skill. *Arab World English Journal*, 5, 1–14. <http://doi.org/10.2139/ssrn.3431789>
- Baars, M., Vink, S., van Gog, T., de Bruin, A. y Paas, F. (2014). Effects of training self-assessment and using assessment standards on retrospective and prospective monitoring of problem solving. *Learning and Instruction*, 33, 92–107. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.004>
- Barbosa, M y Ávila Rodrigues, C (2020). Project portfolio management teaching: contributions of a gamified approach. *International Journal of Management Education*, 18, Article e100388. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100388>
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. y Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 57(7), 584–593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.

- De Bruin, A. B. H., Kok, E. M., Lobbetael, J. y de Grip, A. (2017). The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacognition and Learning*, 12(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
- Dos Santos T. T., Ríos M. P., de Medeiros G. C. B. S., Mata Á. N. d. S., Silva Junior D. d. N., Guillen D. M. et al. (2023) Gamification as a health education strategy of adolescents at school: Protocol for a systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 18(11), e0294894. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294894>
- Dunlosky, J. y Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. SAGE Publications.
- Etikan, I., Musa, S. A. y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Erickson, S. y Heit, E. (2015). Metacognition and confidence: comparing math to other academic subjects. *Frontiers in Psychology*, 6, Article e742. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00742>
- Fauzi, M., Wardhani, D., Puspita, R., Pratama, D. y Septian, G. (2021). Enhancing Narrative Writing Skills of Elementary School Teacher Education Students through Concentrated Language Encounter (CLE) Model Assisted by Short Film Learning Media. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8(2), 133–148. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i2.29464>
- Fernández-Sánchez, M. R. y Silva, J. (2022). Evaluación de la competencia digital de futuros docentes desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 327–342. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32128>
- Fernando, P. A. y Premadasa, H. S. (2024). Use of gamification and game-based learning in educating Generation Alpha. *Educational Technology & Society*, 27(2), 114–132. [https://doi.org/10.30191/ETS.202404\\_27\(2\).RP03](https://doi.org/10.30191/ETS.202404_27(2).RP03)
- Gardner-Neblett, N., Ramos, A., De Marco, A. y Addie, A. (2024). Can I Tell You About This...?: A Qualitative Approach to Understanding Teachers' Perspectives on Children's Oral Narrative Skills. *Early Childhood Education Journal*, 52(3), 537–549. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01453-3>
- Gkintoni, E., Vantaraki, F., Skoulidi, C., Anastassopoulos, P. y Vantarakis, A. (2024). Promoting physical and mental health among children and adolescents via gamification—A conceptual systematic review. *Behavioral Sciences*, 14(2), 102. <https://doi.org/10.3390/bs14020102>
- Gutiérrez, A. P. y Price, A. F. (2017). Calibration between undergraduate students' prediction of and actual performance: The role of gender and performance attributions. *The Journal of Experimental Education*, 85(3), 486–500. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1180278>
- Handayani, S., Youlia, L., Febriani, R. B. y Syafryadin, S. (2020). The use of digital literature in teaching reading narrative text. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures*, 3(2), 65–74. <http://doi.org/10.20527/jetall.v3i2.8445>
- Hussein, E., Kan'An, A., Rasheed, A., Alrashed, Y., Jdaitawi, M., Abas, A. y Abdelmoneim, M. (2023). Exploring the impact of gamification on skill development in special education: A systematic review. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), 443. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13335>
- Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. John Wiley & Sons.
- Kirginas, S. (2022). Improving students' narrative skills through gameplay activities: A study of primary school students. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), Article e351. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11526>

- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Lindsey, B. A. y Nagel, M. L. (2015). Do students know what they know? Exploring the accuracy of students' self-assessments. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 11(2), Article e20103. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.11.020103>
- Orellana, P., Valenzuela, F., Pezoa, J. y Villalón, M. (2022). Competencia narrativa: Evidencias de validez para la estandarización de su evaluación en niños Chilenos. *Psykhé*, 31(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>
- Pérez, A., Lena, F. J. y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Revista Aula Abierta*, 50(1), 505–514. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-514>
- Pegalajar, M. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Prieto, L. y San Martín, A. (2002). Diferencias de género en el empleo del discurso referido: Aproximación sociolingüística y pragmático-discursiva. *Boletín de Filología*, 39(1), 269–303. <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/20327>
- Røkenes, F. M. & Krumsvik, R. J. (2014). Development of student teachers' digital competence in teacher education - A literature review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250–280. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-03>
- Romero, J. M., Simaluiza, J. & Ramón, P. (2022). Narrativas digitales en foros académicos: Una estrategia para el aprendizaje colaborativo en la educación superior a distancia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 31–50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.18354>
- Saénz, C. y Bruno, G. (2018). Calibración, autoconcepto y competencia matemática. *AIEM*, 14, 1–14.
- Sharma, M. D. y Bewes, J. (2011). Self-monitoring: Confidence, academic achievement and gender differences in Physics. *Journal of Learning Design*, 4(3), 1–13. <https://doi.org/10.5204/jld.v4i3.76>
- Spencer, T. D. y Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081–1096. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00015](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015)
- Troussas, C., Krouska, A. y Sgouropoulou, C. (2020). Collaboration and fuzzy-modeled personalization for mobile game-based learning in higher education. *Computers & Education*, 144, Article e103698. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103698>
- Unión Europea (2018). Recomendación C 189, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4 de junio de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>





Marín-Cepeda, S. y Coca Jiménez, P. (2025). Actitudes y percepciones de estudiantes y docentes en torno a los museos: revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 147-158.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.103898>

## Actitudes y percepciones de estudiantes y docentes en torno a los museos: revisión sistemática de la literatura científica

### Students' and teachers' attitudes and perceptions of museums: a systematic review of the scientific literature

Sofía Marín-Cepeda

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0003-0383-0408>

Pablo Coca Jiménez

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-4639-8937>

#### Resumen

Actualmente, escuelas y museos comparten objetivos y metas educativas. Los grupos de investigación desarrollan una labor fundamental en la mejora tanto de la calidad docente como de la relación entre escuelas, jóvenes y museos. La investigación como la difusión de resultados y experiencias resultan clave. Con el objetivo de conocer qué se está investigando en la actualidad en torno a las actitudes y percepciones de estudiantes y docentes sobre la educación en museos, desarrollamos una revisión bibliográfica de las publicaciones científicas relacionadas en la *Web of Science* entre 2018 y 2023. A través de un método mixto, mapeo científico y revisión en profundidad de la muestra, concretamos líneas, metodologías y principales resultados de los estudios localizados. El análisis cualitativo arroja luz sobre la necesidad de implementar metodologías educativas que incorporen exposiciones y visitas a museos, pues incrementan y mejoran la valoración y percepción en dimensiones como las propias capacidades, las actitudes hacia el arte y los museos, y un mejor y mayor aprendizaje en diversas materias. Los estudios desarrollados apuntan hacia el interés y necesidad de seguir trabajando en esta línea, aplicando nuevos métodos docentes e integrando aprendizajes de diversas disciplinas, tanto en la escuela como en la educación superior.

**Palabras clave:** actitudes; percepciones; museo; revisión bibliográfica; investigación educativa.

#### Abstract

Currently, schools and museums share several educational goals and objectives. In relation to this, research groups play a fundamental role in improving both the quality of teaching and the relationship between schools, young people, and museums. For this reason, research and dissemination of results and experiences are key. With the aim of knowing what is currently being researched on students and teachers' attitudes and perceptions around museum education, we

developed a literature review of related scientific publications in the Web of Science between 2018 and 2023. Through a mixed method, scientific mapping, and an in-depth review of the sample, we can concretize the lines, methodologies and main results of the selected studies. Results shed light on the need to implement educational methodologies that incorporate exhibitions and visits to museums, as they increase and improve the valuation and perceptions around various dimensions, such as their own abilities, attitudes towards art and museums, and better and greater learning in various subjects. The research carried out points to the interest and need to continue working along these lines, applying new teaching methods, and integrating learning from different disciplines, both at school and in higher education.

**Keywords:** *attitudes; perceptions; museum; literature review; educational research.*

## Introducción

Las primeras acciones educativas organizadas en los museos se concretaron en actividades claramente separadas de las funciones principales del museo, que eran coleccionar, conservar y exponer (Hooper-Greenhill, 1994). En 1937, la creación del departamento de educación del *Museum of Modern Art* de Nueva York constituyó un paso significativo en la integración de la actividad educativa en las funciones del museo. Desde entonces, hasta la actualidad, la actividad didáctica desarrollada con y desde los museos ha experimentado una constante evolución y crecimiento, ampliando su alcance a un mayor número de grupos sociales.

Recientemente, la función educativa de los museos ha sido reconocida también por el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organización de alcance mundial dedicada, desde su creación en 1946, a promocionar y proteger el patrimonio cultural, natural, material e inmaterial. En la asamblea celebrada en Praga en 2022, actualizó la definición de museo reafirmando su compromiso con la dimensión educativa, señalando que “los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2022)”.

A pesar de que ha aumentado el número de museos que construyen nuevas alianzas con la comunidad escolar (Kotler & Kotler, 2000), esto no parece ser suficiente para consolidar una colaboración sostenida entre ambas instituciones. Huerta (2010), señala como una de las causas el “desconocimiento de las realidades que viven, por una parte, los maestros en sus escuelas, y, por otra, los educadores de museos” (p. 78). Tampoco ayuda la ausencia de formación específica en didáctica en museos en los planes de estudio de los grados de educación (Marín-Cepeda y Coca, 2023), así como la ausencia de formación específica en pedagogía entre los profesionales de museos. Esta capacitación se adquiere, en algunos casos, a través de programas de posgrado, másteres o doctorados. Al respecto, Alderoqui (2021) subraya la importancia de una formación basada en la investigación sobre la práctica reflexiva (Schön, 1982), que implica “un aprender haciendo, resolviendo problemas y desafíos específicos” (p. 8). La mejora de sus relaciones podría dar lugar a investigaciones en la que todos sus integrantes participaran activamente, fomentando así la diversidad de experiencias que cada individuo puede aportar (Semedo y Ferreira, 2012).

En línea con lo expuesto, parece claro que la colaboración entre museos, escuelas y universidades constituye un desafío que ofrece una excepcional oportunidad para explorar y enriquecer la confluencia entre los espacios tradicionalmente considerados de educación formal y no formal. La investigación se presenta, por ello, como una vía necesaria para conocer, estudiar, diagnosticar, mejorar y trabajar en torno a las relaciones entre escuela, universidad y museo. Los proyectos de innovación e investigación pueden proporcionar interesantes vías para mejorar la colaboración entre estas instituciones y promover programas educativos de calidad que respondan a los retos educativos y sociales actuales.

En España contamos con diversos grupos de investigación e innovación que han centrado su actividad en torno a la colaboración educativa con los museos. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Navarra, donde se llevó a cabo una propuesta de colaboración con el Museo de

Navarra para diseñar un programa de mediación en dicha institución (Arriaga y Aguirre, 2020). En la Universidad de Granada se desarrolla desde 2013, en colaboración con el Centro Cultural CajaGranada, el proyecto de innovación “Arte para aprender”, dirigido al desarrollo de estrategias innovadoras de mediación en museos (Roldán et al., 2019). Por otro lado, la Universidad de Oviedo desarrolló un proyecto que consistió en la evaluación cualitativa de los programas didácticos de varios museos españoles con el objetivo de proponer mejoras educativas (Calaf et al., 2015). Con el fin de sensibilizar y formar a los futuros docentes en torno a las posibilidades didácticas de los museos, han surgido en los últimos años iniciativas en distintas universidades, como la Universidad de Murcia (Castejón, 2021), la Universidad de Almería (Almagro, 2020) o la Universidad de Valladolid, con el proyecto de innovación docente UVaMusEA (Coca y Marín-Cepeda, 2023).

A continuación, presentamos los resultados de nuestro estudio, dirigido a analizar y conocer el estado de la cuestión en torno a las actitudes y percepciones de la población general y de los y las docentes en formación en torno a los museos, como primer paso para continuar trabajando hacia la mejora de las relaciones educativas entre museo, universidad y escuela.

## Método

Desarrollamos una revisión bibliográfica de las publicaciones científicas de impacto entre 2018 y 2023, pues nos interesa conocer el estado actualizado de la cuestión. Para ello, revisamos la base de datos de la *Web of Science Core Collection*, en adelante WOS, para conocer qué se ha investigado en los últimos años sobre a las actitudes y percepciones en torno a los museos de estudiantes, maestros en formación, y docentes.

Para la selección muestral combinamos descriptores específicos con el propósito de detectar aquellas publicaciones indexadas que aborden actitudes y percepciones hacia los museos de docentes y estudiantes. El objetivo principal es localizar, conocer y analizar la investigación reciente para estudiar la producción científica de impacto, detectar sus líneas, enfoques y métodos. Para ello, realizamos búsquedas definidas a través de 6 descriptores específicos en torno a 3 conceptos clave: actitudes, percepción y museos.

Aplicamos un método mixto, cualitativo y cuantitativo (Creswell y Clark, 2011), basado en análisis de redes, mapeado científico y análisis cualitativo en profundidad, por medio de análisis bibliométricos en WOS.

Debemos tener en cuenta las limitaciones y sesgos derivados de los diversos parámetros, como los descriptores seleccionados y las fuentes de búsqueda escogidas. Conocer esto nos permite acotar los resultados e interpretarlos en su contexto. Somos conocedores de otras bases de datos de indexación que no han sido contempladas, pues el objetivo no es elaborar un estudio comparativo, sino establecer un mapeo bibliográfico en WOS, una de las herramientas de mayor relevancia en el contexto científico para medir el impacto de las publicaciones científicas, de carácter multidisciplinar y que nos permite acceder a una amplia colección de referencias bibliográficas de alto impacto científico. De hecho, esta base de datos se define como una de las plataformas de información científica más amplia y que proporciona herramientas de análisis de la calidad científica de las publicaciones. El indicador *Journal Citation Reports* (JCR) es, además, el indicador de mayor calidad, señalado por los organismos que evalúan la actividad científica en el panorama internacional (Pérez-Escoda, 2017).

Otro sesgo para tener en cuenta son los criterios aplicados en la definición de parámetros de búsqueda, de carácter intencional. En este sentido, la naturaleza de los descriptores aplicados responde a un criterio de relación con el tema de estudio. La selección de los parámetros de búsqueda se perfiló a partir de la incidencia de las palabras clave en el área de estudio.

Por último, conviene señalar que no se persigue la representatividad de los resultados, sino la localización y el conocimiento de los estudios que actualmente se desarrollan y divulgan en revistas de impacto en torno a nuestro tema de estudio.

## Procedimiento

Elaboramos un diseño basado en análisis de redes y mapeado científico. Nos apoyamos, para ello, en el método desarrollado por Rodríguez-Medina et al. (2020), a partir del método de Börner et al. (2003) y Börner y Polley (2014). Para el análisis cualitativo aplicamos una revisión en profundidad de los estudios detectados en la muestra seleccionada.

En la selección de la muestra aplicamos búsquedas específicas en las siguientes bases de datos del WOS Core Collection: *Science Citation Index Expanded* (SCI-Expanded), *Social Sciences Citation Index* (SSCI), *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI), *Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities* (CPCI-SSH), *Book Citation Index- Social Sciences & Humanities* (BKCI-SSH), *Emerging Sources Citation Index* (ESCI).

En la primera fase del estudio procedimos a la selección muestral. Los artículos localizados entre 2018 y 2023 sobre actitudes de la población en general y de los maestros/maestras en particular en relación con los museos fueron (Tabla 1):

**Tabla 1**

*Proceso de búsquedas en WOS y filtrado de resultados*

Proceso de búsquedas en WOS y filtrado de resultados (2018-2023)	
Resultados totales	576
Education Educational Research	242
Enriched cited references	15
Eliminación de duplicados (SciMAT) y muestreo intencional	6

En la segunda fase filtramos los resultados manualmente, atendiendo a criterios de corte cualitativo. Se trató de seleccionar aquellos documentos que se relacionan directamente con nuestro tema de interés y objetivo. Tras eliminar duplicados, se obtuvo un listado de 6 artículos a analizar cualitativamente (Tabla 2):

**Tabla 2**

*Muestra de estudio localizada tras las búsquedas específicas en WOS Core Collection*

Descriptores	Muestra	Filtrado
Attitude Museum	362. Se refina la búsqueda atendiendo a la categoría Education Educational Research = 61. De ellos, los más citados son con 10 [hoja Excel 1].	1
Attitude Museum Teacher	27 [Hoja Excel 2]	3
Attitude Museum Student	68. Se refinan los de la categoría Education Educational Research = 35. [Hoja Excel 3]	5
Attitude Museum School	37. [Hoja Excel 4]	4
Perception Museum	73. Los más citados= 10 [Hoja Excel 5]	1
Perception Museum Teacher	3 [Hoja Excel 6]	0
Perception Museum Student	6 [Hoja Excel 7]	1

La muestra de estudio seleccionada tras aplicar los descriptores descritos en la primera columna se concretó en un listado compuesto por 6 publicaciones:

1. Integrating museum education into an introductory biology CURE leads to positive perceptions of scientific research and museum exhibitions among students, faculty, and staff (Donegan et al., 2022).
2. The structure of teachers' beliefs when they plan to visit a museum with their class (Kamzou et al., 2021).
3. Students' attitudes about the museum as a learning environment (Kuščević et al., 2019).
4. Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies (Fazzi & Lasagabaster, 2020).
5. Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood (Kisida et al., 2018).
6. An experimental study of a museum-based, science PD program's impact on teachers and their students (Aaron Price & Chiu, 2018).

En la tercera fase, desarrollamos un análisis cualitativo de estos 6 casos localizados.

## Resultados

A continuación, presentamos una síntesis del análisis cualitativo de la muestra, reflejando sus principales núcleos temáticos, metodologías y hallazgos para cada caso.

- 1) La integración de la educación en museos en una asignatura introductoria de biología conduce a percepciones positivas sobre la investigación científica y las exposiciones museísticas entre los estudiantes, el profesorado y el personal (Donegan et al., 2022).

El estudio analiza un curso en la Universidad de Texas en El Paso (UTEP), en el que los estudiantes desarrollaron una exposición en el Museo del Centenario de la universidad. Tras la experiencia se encuestó a los participantes para conocer, a través de 3 preguntas abiertas, su valoración sobre la experiencia expositiva desarrollada. Para ello se adoptó un enfoque de entrevista semiestructurada con el objetivo de obtener información tanto de los estudiantes, como de los instructores, el director del museo y el conservador sobre el proceso de desarrollo e implementación de la exposición en el museo, sometiendo a valoración los éxitos y fracasos percibidos.

El análisis de las respuestas de los estudiantes reveló cambios positivos en sus habilidades, participación, implementación y evaluación de las exposiciones en museos. Sus percepciones sobre la relevancia de la educación museística para un público amplio mejoraron. Además, se detectó un cambio estadísticamente significativo en la comparativa entre el antes y el después del semestre, arrojando una mejoría en la confianza en sí mismos. Entre los aspectos más valorados destacan las fases de planificación y ejecución, seguido de la autonomía y la creatividad, la conexión entre investigación y educación museística y las conexiones entre ciencia y sociedad. Los aspectos menos agradables para los encuestados fueron la falta de tiempo y la transición entre planificación y ejecución.

En definitiva, la participación en la creación y puesta en marcha de una exposición tuvo un impacto global positivo en los resultados de los estudiantes. El reducido número de respuestas negativas y el elevado volumen de respuestas positivas evidencian que la integración de la exposición en el museo como pieza final del proyecto supuso una experiencia significativa y bien valorada por los estudiantes. Las percepciones tanto de instructores como del personal del museo sobre el proceso también fueron, en general, positivas.

- 2) La estructura de creencias de los profesores cuando planean visitar un museo con su clase (Kamzou et al., 2021).

Se exploraron las creencias de 754 profesores en la planificación de una visita a un museo, profesores en activo y en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Macedonia Occidental (Grecia). Se aplicó el cuestionario "Visitar un museo" (ViMu). Los autores formularon 2 hipótesis principales: las creencias de los docentes constituyen un marco explicativo coherente que se estructura a lo largo de tres dimensiones: cognitiva, afectiva y cultivo de actitudes positivas hacia los museos; y sus creencias son inconsistentes.

El análisis factorial confirmó que las creencias de los docentes no son fragmentarias ni unidimensionales, sino que se estructuran de manera coherente en torno a tres factores: el impacto en el aprendizaje y adquisición de conocimientos, el valor recreativo como cambio en la rutina escolar y la oportunidad de cultivar actitudes positivas hacia los museos.

Las creencias constituyen un marco coherente y se estructuran a través de, al menos, 3 dimensiones: la cognitiva, la afectiva y el cultivo de actitudes positivas hacia los museos. Estas dimensiones reflejan las 3 razones principales por las que se organiza una visita a un museo:

- El impacto positivo en la adquisición de nuevos conocimientos, experiencias de aprendizaje y resultados (Andre et al., 2017; DeWitt y Storksdieck, 2008; Kisiel, 2005).
- La oportunidad para los alumnos de divertirse y un cambio de la rutina escolar (Kisiel, 2005; Storksdieck et al., 2007).
- La familiarización con el museo como institución, al tiempo que se cultiva una actitud positiva hacia estos sitios.

Los autores destacan que la estructura de estas creencias es sólida y no cambia con la experiencia docente ni con la experiencia en la organización de visitas a museos. Los profesores que habían recibido una formación sobre educación en museos durante sus estudios universitarios tendían a asociar la visita al aprendizaje curricular con más frecuencia que los profesores de materias secundarias que no habían recibido dicha formación. Por tanto, la formación previa influye en las creencias sobre la importancia de la relación entre la visita al museo y el plan de estudios.

### 3) Actitudes de los estudiantes sobre el museo como entorno de aprendizaje (Kuščević et al., 2019).

En este artículo las autoras desarrollaron un estudio sobre las opiniones y actitudes de los estudiantes de ciencias sociales y naturales sobre la visita a museos, los espacios museísticos y los museos como espacios educativos. El objetivo de esta investigación fue determinar las actitudes de los estudiantes de ciencias sociales y naturales sobre la visita a los museos y sobre el museo como lugar de encuentro informal.

Se aplicó un cuestionario anónimo que constaba de dos partes: la primera relacionada con información general y la segunda desarrollada en 9 afirmaciones vinculadas a las actitudes de los estudiantes sobre la docencia en espacios museísticos, con la posibilidad de elegir una de las 5 respuestas en torno al grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación. Después de determinar los hábitos de visita a museos de los estudiantes, se estudió si se daban diferencias en la frecuencia de visitas a museos entre estudiantes de pueblo y ciudad, y entre los distintos cursos del grado.

En la muestra participaron estudiantes de magisterio, ciencias naturales, educación temprana y preescolar de la Facultad de Filosofía, la Facultad de Economía, la Facultad de Ciencias Naturales y la Facultad de Medicina de Split, un total de 158 estudiantes: 52 de ciencias naturales y 106 de ciencias sociales. En cuanto al género, 147 fueron mujeres y 11 hombres.

Los resultados mostraron que los estudiantes de ciencias naturales y sociales no difieren en sus actitudes hacia los museos, mostrando actitudes positivas sobre el aprendizaje en espacios museísticos. El aprendizaje en un museo tiene un componente experiencial y emocional que incide en una mejor memoria y un mejor y mayor efecto.

### 4) Aprendizaje más allá del aula: actitudes de los estudiantes hacia la integración del Aprendizaje

*Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* y las pedagogías basadas en los museos (Fazzi & Lasagabaster, 2020).

Este estudio formó parte de un proyecto de investigación-acción de 3 años de duración, producto de la colaboración entre la Universidad Ca'Foscari y la Fundación de Museos Cívicos de Venecia. Se diseñó y desarrolló un programa educativo en el Museo de Historia Natural de Venecia con el objetivo de promover la ciencia y el aprendizaje del inglés.

La muestra de estudio estuvo compuesta por 284 estudiantes de edades comprendidas entre 14 y 16 años, con niveles de inglés A2 y B1 o superior, divididos en dos grupos: un primer grupo integrado por estudiantes del Liceo artístico, y un segundo grupo compuesto por estudiantes del Liceo Lingüístico y del Liceo Científico.

Todos los estudiantes de la muestra mostraron actitudes muy positivas hacia la experiencia en el museo y hacia el uso del inglés fuera del centro escolar. Sin embargo, los hallazgos cuantitativos revelan que los estudiantes del Grupo 2, que no realizaron actividades previas a la visita, fueron significativamente más positivos que los del Grupo 1, que sí participaron en la actividad previa. Los datos cualitativos de ambos factores arrojan una serie de cuestiones que llevan a sugerir que las actitudes de los estudiantes sobre la integración de contenidos de ciencias e inglés y las pedagogías museísticas son el resultado de la interacción de 4 dimensiones:

1. La fascinación y empoderamiento por la posibilidad de interactuar con los objetos del museo.
2. La oportunidad de practicar sus habilidades en el uso del inglés más allá del aula, interactuando con personas del mundo "real".
3. El atractivo de la metodología: los estudiantes percibieron la visita como más amena y divertida respecto a otras visitas al museo más tradicionales.
4. Los intereses, el autoconcepto y los planes profesionales de los alumnos.

5) Cultivar el interés por el arte: efectos causales de la exposición al arte durante la primera infancia (Kisida et al., 2018).

La literatura que analiza la exposición al arte durante la primera infancia se centra en examinar las relaciones entre las artes y los resultados positivos en habilidades académicas, los resultados neurocognitivos y el desarrollo socioemocional. Pese a estos beneficios, en los últimos años ha disminuido la oferta de educación artística en las escuelas en los primeros grados lo que, a la larga, repercutirá en la participación, en la edad adulta, en actividades artísticas. Por tanto, es urgente identificar estrategias que inculquen a los niños actitudes positivas hacia las experiencias artísticas.

En línea con esto, se desarrolló un diseño de investigación experimental para analizar el efecto de la exposición al arte en edades tempranas en el desarrollo de actitudes positivas hacia el arte. Se basa en el Programa de Visita Escolar del Museo de Arte Americano *Crystal Bridges* en Bentonville, Arkansas, que ha contado con una amplia participación de grupos escolares.

Con el objetivo de estudiar los efectos del programa, se generaron grupos de tratamiento y control, analizando los resultados de un total de 26 grupos (13 de tratamiento y 13 de control) constituidos por 2.253 estudiantes.

Atendiendo al género, se encontró que las niñas del grupo control mostraron, en promedio, actitudes más positivas hacia las artes que los niños, lo cual es consistente con investigaciones anteriores que muestran una mayor predisposición hacia las artes de las niñas desde una edad temprana (Smyth, 2016).

Los autores concluyen el estudio afirmando que las escuelas pueden desempeñar un papel importante a la hora de brindar a los estudiantes experiencias que inculquen el gusto por el arte. Dada la creciente evidencia de que los estudiantes expuestos a las artes en la primera infancia obtienen mejores resultados en una amplia gama de aspectos, los defensores de las artes y los formuladores de políticas deberían tomar medidas para trabajar en este sentido.

6) Estudio experimental del impacto en profesores y estudiantes de un programa de desarrollo profesional científico basado en los museos (Aaron Price & Chiu, 2018).

Este estudio analiza el impacto de un programa de desarrollo profesional de un museo de ciencias urbano de Estados Unidos sobre el conocimiento de la materia y sobre las actitudes hacia la ciencia de los docentes participantes y sus estudiantes, de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. La investigación se basa en un diseño experimental y se dirige a responder a la pregunta: ¿qué impacto tiene la participación en un programa de desarrollo profesional basado en un museo de ciencias en el conocimiento del contenido científico y las actitudes hacia la ciencia de los docentes y de sus estudiantes?

Se pidió a los maestros que aplicaran pruebas a los estudiantes en su primera y última clase del día para evitar una selección preferencial de clases de alto rendimiento. El instrumento aplicado a los estudiantes medía 3 cuestiones principales: actitudes científicas, preguntas sobre el conocimiento del contenido de la materia y datos demográficos.

Completaron las pruebas pre y post-test 125 profesores (85 de tratamiento, 40 de control) y 1676 estudiantes (1121 de tratamiento, 551 de control). Los resultados muestran un aumento pequeño, pero significativo, en el conocimiento del contenido de la materia tanto de los profesores como de sus alumnos, en comparación con el grupo control. Sin embargo, no encontraron un cambio en las actitudes generales hacia la ciencia en ninguno de los grupos. Encontraron un impacto positivo en la autoeficacia y la ansiedad. Los profesores se sienten más seguros y menos ansiosos acerca de la enseñanza de ciencias en el aula, pero tal vez no acerca de la educación científica en su conjunto.

Una vez desarrollada la síntesis de los estudios seleccionados en la muestra, presentamos la relación entre los núcleos temáticos, metodologías y principales hallazgos, lo que nos permite trazar, en líneas generales, el estado de la cuestión en torno a nuestro tema de estudio:

- Núcleos temáticos: se están desarrollando investigaciones con diversas poblaciones educativas, escolares, estudiantes universitarios y docentes, dirigidos a medir y comprender los efectos de la educación en museos en sus percepciones, creencias y actitudes sobre diversas cuestiones clave: las propias capacidades, el conocimiento de las materias y en torno al arte en sí mismo. Estas iniciativas se enmarcan en proyectos de investigación específicos desarrollados desde la universidad, o bien son impulsadas por docentes que buscan innovar en su propia docencia.
- Cuestiones metodológicas: los estudios se basan en la aplicación de 2 instrumentos principales, cuestionarios y encuestas, que permiten medir en distintos momentos, antes y después de la visita al museo, y elaborar comparativas entre grupos de tratamiento y grupos control. Algunos de los estudios presentados se centraron en el análisis de nuevos métodos docentes, como la integración de aprendizajes lingüísticos y científicos o las metodologías STEM, centradas en la formación en cuatro disciplinas específicas: Science, Technology, Engineering y Maths.
- Hallazgos: todos ellos concluyen positivamente en las dimensiones clave de estudio. Encuentran que la visita al museo y el trabajo desarrollado en torno a ello tiene efectos positivos en las percepciones sobre el arte/museos, en las percepciones sobre su autonomía y capacidades, en el aumento de actitudes positivas hacia los museos, valorando los espacios y actividades como motivadoras y divertidas, así como un aumento en el conocimiento de la materia, entre otras. La valoración del trabajo en y con los museos parece verse influida por sus creencias, y estas creencias se modulan a partir de las experiencias tempranas con el arte.

## Discusión

Museos y escuelas mantienen una estrecha relación. Mientras que el público escolar llena las salas de los museos, incrementando así su cifra de visitantes, los docentes encuentran en los museos un recurso educativo valioso fuera de las paredes del aula. Sin embargo, no hay demasiadas evidencias de proyectos de colaboración entre escuelas y museos. Desde la universidad han surgido



propuestas centradas en los museos con el fin de analizar el papel de los educadores dentro de estas instituciones (López y Kivatinetz, 2006), de evaluar las programaciones didácticas de los museos (Arriaga y Aguirre, 2020; Calaf, et al., 2015) o comprender la percepción que docentes y estudiantes tienen del museo como espacio de aprendizaje (Almagro, 2020; Castejón, 2021).

La colaboración entre trabajadores de museos y grupos de estudiantes en el diseño y desarrollo de exposiciones ha demostrado ser eficaz (Coca, 2020; Filipski, 2021), recibiendo una valoración positiva por parte del alumnado (Donegan, et al., 2021). Asimismo, la participación de docentes en los programas didácticos de museos ha resultado eficaz (Arriaga y Aguirre, 2020). Se deben ampliar las posibilidades de participación en los museos, superando las tradicionales visitas guiadas, y abriéndose a otras posibilidades educativas, culturales o científicas. Estas iniciativas no solo mejorarán el conocimiento acerca de las posibilidades didácticas de los museos, sino también la valoración que tanto docentes como estudiantes tienen de estos espacios.

Las experiencias prácticas desempeñan un papel fundamental en el establecimiento de una relación afectiva con la institución museística (Kušević et al., 2019), valorándose positivamente cuando estas actividades se llevan a cabo fuera del centro educativo (Fazzi & Lasagabaster, 2020). Este hecho refuerza la idea de que la relación museo-escuela, respaldada por prácticas basadas en la actividad museística, mejora el proceso de aprendizaje del alumnado (Donegan et al., 2022).

Retomando el objetivo planteado, se ha localizado y analizado la producción científica de impacto en la base *Web of Science Core Collection* en torno a 3 conceptos clave: actitudes, percepción y museos. La producción de proyectos y de estudios centrados en las posibilidades didácticas de los museos ha experimentado un crecimiento notable y la difusión de los resultados de estas experiencias es crucial. Sin embargo, la producción científica localizada en WOS en los últimos 5 a 6 años puede ser algo limitada. En relación con esto, esta base de datos ha sido objeto de algunas críticas debido a los sesgos relacionados con las publicaciones en inglés y sobre el predominio de los estudios en Ciencias Naturales, en detrimento de las Ciencias Sociales y Humanidades (Vanderstraeten y Vandermoere, 2021). Por ello, consideramos que, en futuras actualizaciones y ampliaciones de la revisión bibliográfica, convendría ampliar la búsqueda incrementando, por un lado, la franja temporal de búsqueda y, por otro, explorando otras bases de datos de impacto como *Scopus* y sellos de calidad, así como atender a otros indicadores de impacto, como el alcance y la difusión. Además, los descriptores clave de búsqueda podrían ampliarse, incorporando términos relacionados con la educación, los museos y las actitudes y percepciones que podrían arrojar una muestra de estudio mayor, mejor acotada y relacionada con nuestro tema de interés.

Es relevante destacar la interdisciplinariedad de las intervenciones llevadas a cabo en muchos museos, más allá de la naturaleza de sus contenidos. Numerosos museos han reconocido la importancia de situar al visitante en el centro de su enfoque, ofreciendo una puerta de entrada a nuevos públicos desde diversas disciplinas (Casadio, 2021). Este es el caso de la integración de disciplinas aparentemente alejadas de los contenidos de los museos de arte, como lenguas extranjeras (Fazzi & Lasagabaster, 2020), o de ciencia y tecnología (Aaron Price & Chiu, 2018). Esto enfoque subraya la necesidad de concebir la educación museística desde una dimensión transversal y multidisciplinar.

A la luz de los resultados, parece importante insistir en el desarrollo de proyectos de colaboración entre estas instituciones educativas para consolidar su relación y potencial educativo.

### ***Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial***

Los autores declaran cumplir con los principios éticos para un uso responsable de datos y el respeto a la privacidad de los participantes. No se ha utilizado inteligencias artificiales para generar ningún dato, respetando las normativas vigentes de buenas prácticas de investigación.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Contribuciones de los autores

Conceptualización, P.C.J.; metodología, S.M.-C.; software, S.M.-C.; validación, P.C.J. y S.M.-C.; análisis formal, S.M.-C. y P.C.J.; investigación, S.M.-C.; recursos, P.C.J.; análisis de datos, S.M.-C. y P.C.J.; redacción del borrador original, P.C.J. y S.M.-C.; redacción, revisión y edición, P.C.J. y S.M.-C.; supervisión, S.M.-C.; administración de proyectos, P.C.J.

Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

### Referencias

- Aaron Price, C. & Chiu, A. (2018). An experimental study of a museum-based, science PD programmes' impact on teachers and their students. *International Journal of Science Education*, 40(9), 941-960. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1457816>
- Alderoqui, S. (2021). Prólogo. Educar en museos Tiempos de aguas turbulentas, puertos inesperados y nuevas atmósferas. En M. F. Melgar y R. Elisondo (Comps.), *Indisciplinar los museos: experiencias y propuestas desde una mirada* (pp. 5-15). UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Almagro, J. (2020). Escuela y museo: un vínculo para optimizar el valor educativo del patrimonio cultural. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 3, 176-184. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4066093>
- Andre, L., Durksen, T. & Volman, M. L. (2017). Museums as venues for learning: A decade of research. *Learning Environmental Research*, 20, 47-76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2020). Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 989-1008. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.66295>
- Barmby, P., Kind, P. M. & Jones, K. (2008). Examining changing attitudes in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1075-1093. <https://doi.org/10.1080/09500690701344966>
- Börner, K. & Polley, D. E. (2014). *Visual insights: a practical guide to making sense of data*. MIT Press.
- Börner, K., Chen, C. & Boyack, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37, 179-255. <https://doi.org/10.1002/aris.1440370106>
- Calaf, R., San Fabián, J., Suárez, M. A. y Martín, M. (2015). Un diseño de investigación innovador para desvelar criterios de calidad en museos. En R. Calaf y M. A. Suárez (Coords.), *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa* (pp. 25-45). Trea.
- Casadio, F. (2021). Sharing Power: Leadership Lessons from Interdisciplinary Practices in an Art Museum. *Curator: The Museum Journal*, 64(3), 505-527. <https://doi.org/10.1111/cura.12421>
- Castejón, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *Artseduca*, 29(29), 127-139. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Coca, P. (2020). Prácticas curatoriales en museos de arte contemporáneo. *ACCA*, 53.
- Coca, P. y Marín-Cepeda, S. (2023). Potenciar el vínculo entre la universidad y el museo: el proyecto UVaMusEA. *Communiars*, 10, 48-60. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.04>
- Consejo Internacional de Museos ICOM (2022). Asamblea general extraordinaria, miércoles 24 de

agosto de 2022.

- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Dewitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school visits: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Donegan, N. T., Zachariah, J. M. & Olimpo, J. T. (2022). Integrating museum education into an introductory biology CURE leads to positive perceptions of scientific research and museum exhibitions among students, faculty, and staff. *Journal of Biological Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2103168>
- Fazzi, F. & Lasagabaster, D. (2020). Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 156-168. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1714630>
- Filipski, T. (2021). Valorizing the Museum Education through Organizing and Doing Exhibitions for Students in Context of Interaction between Museum-Family-Community-Educational Institution. *Creative Education*, 12, 2518-2528. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.1211188>
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. Routledge.
- Huerta, R. (2010). Preparando a los maestros desde la colaboración. En R. Huerta, *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad* (pp. 53-75). Universitat de València.
- Kamzou, M., Pnevmatikos, D., Avgitidou, S. & Kariotoglou, P. (2021). The structure of teachers' beliefs when they plan to visit a museum with their class. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103254>
- Kisida, B., Bowen, D. H. & Greene, J. P. (2018). Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 197-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.003>
- Kisiel, J. F. (2005). Understanding elementary teacher motivations for school field trips. *Science Education*, 86(6), 936-955. <https://doi.org/10.1002/sce.20085>
- Kotler, N. & Kotler, P. (2000): Can Museums be All Things to All People? Missions, Goals, and Marketing's Role. *Museum Management and Curatorship*, 18(3), 271-287. <http://dx.doi.org/10.1080/09647770000301803>
- Kuščević, D., Brajčić, M. & Talijan, Z. (2019). Students' attitudes about the museum as a learning environment. *Mtodickei Ogledi*, 26(1), 99-120. <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.8>
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos. *Zona Pública*, 4, 1-17.
- Marín-Cepeda, S. y Coca, P. (2023). Experiencias artístico-educativas entre universidad y museo. *International Journal of Art Education*, 2(1), 28-36. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2023.2.1.10209>
- Pérez-Escoda, A. (2017). WOS y Scopus: los grandes aliados de todo investigador. *Comunicar, s.p.* <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-031>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Roldán, J., Lara-Osuna, R. & González-Torre, A. (2019). The Project 'Art for Learning Art' in Contemporary Art Museums. *International Journal of Arts and Design Education*, 38(3), 572-582. <https://doi.org/10.1111/jade.12245>
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Semedo, A. & Ferreira, I. (2012). Collaborative spaces for reflective practice. En E. Kristiansen (Ed.),

*The Transformative Museum* (pp. 347-364). Dream.

Smyth, E. (2016). *Arts and cultural participation among children and young people: Insights from the growing up in Ireland study*. The Economic and Social Research Institute.

Storksdieck, M., Robbins, D. & Kreisman, S. (2007). *Results from the quality field trip study: Assessing the LEAD program in cleveland*. University Circle Inc.

Vanderstraeten, R. & Vandermoere, F. (2021). Inequalities in the growth of Web of Science. *Scientometrics*, 126, 8635–8651. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04143-2>

González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E., Puertas-Molero, P. y Alonso-Vargas, J. M. (2025). An explanatory model of the effect of psychosocial variables on non-verbal communicative factors in university teachers of education degrees. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 159-170.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.111079>

## **An explanatory model of the effect of psychosocial variables on non-verbal communicative factors in university teachers of education degrees**

Un modelo explicativo del efecto de las variables psicosociales sobre los factores comunicativos no verbales en profesores universitarios de grados de educación

Gabriel González-Valero

Universidad de Granada. <https://orcid.org/0000-0001-7472-5694>

Eduardo Melguizo-Ibáñez

Universidad de La Laguna. <https://orcid.org/0000-0003-3693-2769>

Pilar Puertas-Molero

Universidad de Granada. <https://orcid.org/0000-0001-8878-7677>

José Manuel Alonso-Vargas

Universidad de Granada, <https://orcid.org/0000-0002-3633-5190>

### **Resumen**

Diversos estudios han puesto de manifiesto la alarmante situación laboral de los docentes universitarios. El ámbito docente junto con la labor investigadora incrementa los niveles de estrés y burnout. Es fundamental estudiar cómo algunos factores psicosociales pueden incidir sobre el lenguaje no verbal del profesorado universitario. Los objetivos de esta investigación fueron (a) desarrollar y ajustar un modelo explicativo sobre la relación entre los niveles de estrés, el síndrome de Burnout, la Inteligencia Emocional y la comunicación no verbal y (b) estudiar las diferencias del modelo teórico en función del sexo de los participantes. Esta investigación exploratoria y transversal se realizó sobre 1316 profesores universitarios españoles. Para la recogida de los datos se han utilizado los siguientes instrumentos: Escala de Estrés Percibido, Inventario de Burnout de Maslach, Trait Meta-Mood Scale and Non-verbal Immediacy Scale Self-report. Los resultados mostraron una relación directa entre el estrés y el agotamiento emocional. También se halló una relación indirecta entre la despersonalización y la eficacia personal, siendo ésta más fuerte en las mujeres. El efecto de la reparación emocional sobre el agotamiento emocional fue inverso y mayor para el sexo masculino. Como conclusiones existen diferencias en el efecto de las variables psicosociales sobre los procesos comunicativos no verbales de los docentes universitarios según el sexo.

**Palabras clave:** *estrés; síndrome de burnout; inteligencia emocional; comunicación no verbal.*

## Abstract

Several studies have highlighted the alarming work situation of university teachers. The teaching field, together with research work, increases levels of stress and burnout. It is essential to study how some psychosocial factors may affect the non-verbal language of university teachers. The objectives of this research were (a) to develop and adjust an explanatory model of the relationship between stress levels, burnout syndrome, emotional intelligence and non-verbal communication and (b) to study the differences in the theoretical model according to the sex of the participants. This exploratory and cross-sectional research was carried out on 1316 Spanish university teachers. The following instruments were used for data collection: Perceived Stress Scale, Maslach Burnout Inventory, Trait Meta-Mood Scale and Non-verbal Immediacy Scale Self-report. The results showed a direct relationship between stress and emotional exhaustion. An indirect relationship was also found between depersonalization and self-efficacy, the latter being stronger in women. The effect of emotional repair on emotional exhaustion was inverse and stronger for males. As conclusions, there are differences in the effect of psychosocial variables on the non-verbal communicative processes of university teachers according to gender.

**Keywords:** *stress; burnout syndrome; emotional intelligence; non-verbal communication.*

## Introduction

The Spanish higher education system has undergone a gradual evolution from the advent of democracy to the present day (Hinojo-Lucena et al., 2023; Aznar-Díaz et al., 2020). The incorporation of a culture based on an evaluation culture began in the 1970s, with the first appearance of the concepts of evaluation indicators, quality assurance, evaluation of postgraduate programs and faculty accreditation, among others (Hinojo-Lucena et al., 2023). Specifically, the Organic Law of University Reform was characterized by the implementation of an evaluation of the teaching and research profile of university faculty (García-García and Hervás-Torres, 2020).

In order to evaluate the teaching and research careers of Spanish university teachers, an organization known as the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) has been consolidated and established. This organization has the objective of determining whether different university teachers are suitable or unsuitable for promotion within the university sphere (Hinojo-Lucena et al., 2023; Ràfols & Molas-Gallart, 2022). The current system of evaluation and accreditation of university teachers presents different questions (Hinojo-Lucena et al., 2023). The first of these is related to the evaluation indicators and the bureaucratic process suffered by those who want to be promoted (Medina-Benavides et al., 2023). The lack of objectivity and transparency in the different teacher evaluation processes is also highlighted (Aznar-Díaz et al., 2020; Ràfols & Molas-Gallart, 2022).

Everything mentioned in the previous paragraph highlights the difficulty of promotion within the Spanish university system. This points to the need to carry out studies focused on the study of psychosocial variables in the university teaching population. The majority of research studying university teachers has focused on aspects related to the teaching-learning process (Escobedo-Seguel & Artera-Viveros, 2015; Simbolon, 2015). In the last decade this trend has begun to change, focusing increasingly on psychosocial aspects (Lee, 2019; Guidetti et al., 2018).

One of the main factors that is currently influencing the work environment is stress (Garcés-Delgado et al., 2023). When stress is suffered over a long time, it leads to the development of Burnout Syndrome (Appelbaum et al., 2019; Bagheri-Hosseinabadi et al., 2019). This is one of the factors that is currently generating more absenteeism in the different working environments (Bravo-Lucas et al., 2022). It has been found that in the university teaching population, the variables that increase stress levels are teaching and research level (Cladellas-Pros et al., 2018). Prolonged stress levels lead to emotional exhaustion (Agustí-López et al., 2023; Cladellas-Pros et al., 2018). It can also lead to low competence for the task at hand (Agustí-López et al., 2023; Cladellas-Pros et al., 2018).

Numerous studies show that Burnout Syndrome is determined by excessive workload and daily contact with students and colleagues (Rojas-Solís et al., 2021). This has come to constitute one of the major risk factors for teachers' mental health and well-being (Aldrup et al., 2018; Roohani and Dayeri, 2019). Burnout can lead to demotivation and disinterest, as well as a feeling of dislike for the profession (Fiorilli et al., 2016). It has also been found that burnout syndrome causes a high number of annual absences from teaching (Garcés-Delgado et al., 2023).

Emotional Intelligence has aroused great interest within the field of teaching (Suárez-Martel and Martín-Santana, 2021). It has been shown that this variable contributes to the reduction of stress levels, as well as to the absence of Burnout Syndrome (Gilar-Corbi et al., 2018). It is a variable that favours emotional management and regulation (Suárez-Martel and Martín-Santana, 2021). These aspects are essential to improve the mental well-being of workers and thus optimise the teaching-learning process (Báez-Mirón et al., 2019; Garipova, 2018). In particular, it has been observed that the teaching population requires high emotional competences (Garcés-Delgado et al., 2023).

Another essential factor in education is non-verbal language (Khan, 2023). The appropriate use of this language helps to properly manage and regulate emotions, to externalise concerns and to facilitate social relations (Castañer et al., 2016; Cestero-Mancera, 2016). This contributes to the resolution and control of conflict situations (Khan, 2023). As a consequence, stress levels and Burnout Syndrome are reduced, as well as an increase in Emotional Intelligence (Khan, 2023; Melguizo-Ibáñez et al., 2023).

Previous studies focused on the study of psychosocial variables have found differences in these variables according to gender (Garcés-Delgado et al., 2023). It has been observed that the male population has a lower emotional competence compared to the female population (Garcés-Delgado et al., 2023). Likewise, it has been found that these differences also exist within the teaching population (Garcés-Delgado et al., 2023).

For this reason, the present investigation establishes the following objectives: a) to develop an explanatory model on the relationships between stress, Burnout Syndrome, Emotional Intelligence and non-verbal language; b) to contrast the structural model developed according to gender through a multi-group analysis.

## **Method**

### **Participants**

A descriptive, exploratory and cross-sectional study was carried out. The sample consisted of a total of 1316 teachers from all public universities in Spain. There were 623 male participants (47.3%) and 693 female participants (52.7%). The age of the study participants ranged from 24 to 70 years ( $M=45.64$ ;  $SD: 10.33$ ). A representative sample of 1316 university teachers (sampling error 0.03;  $CI=95.0\%$ ) was established using stratified random sampling techniques from the university universe. For the 2022/2023 academic year, there were a total of 137090 university teachers (Ministry of Science, Innovation and Universities, 2023).

### **Instruments**

The instruments used are described below. All the instruments used have been designed and adapted by the scientific community. In addition, in previous research they have shown a high degree of internal consistency.

**Own *ad hoc* questionnaire:** This instrument was used to collect socio-demographic variables such as gender (male/female) and age of the participants.

**Perceived Stress Scale (PSS):** The instrument was developed by Cohen et al. (1983). It was adapted by Remor (2006). This questionnaire is composed of 14 items and answers a Likert scale of 5 options ranging (0 = "Never"; 4 = "Very often"). The total summary indicates that the higher the

score, the higher the level of perceived stress. The study by Remor (2006) obtained a reliability of  $\alpha = 0.81$ , with this data being similar to that found in this study ( $\alpha = 0.91$ ).

**Maslach Burnout Inventory (MBI)** This questionnaire was developed by Maslach and Jackson (1981). For this research, the version of Seisdedos (1997) has been used. It is composed of 22 items formed by a Likert type scale of 7 options (0 = "Never"; 6 = "Every day"). The Burnout Syndrome is constituted by three dimensions, which are: emotional exhaustion (BEE), depersonalization (DB) and personal efficacy (BPE). Reliability of the scale in the study by Seisdedos (1997), obtained a  $\alpha = 0.90$  for BEE, a  $\alpha = 0.79$  for the DB dimension and a  $\alpha = 0.71$  for BPE. In the present study the internal consistency of the scale had a  $\alpha = 0.901$  for the BEE,  $\alpha = 0.74$  for the DB and  $\alpha = 0.825$  for the BPE.

**Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).** This instrument was developed by Salovey et al. (1995). The version of Fernández-Berrocal et al. (2004) was used for this research. It consists of a total of 24 items, which respond to a Likert type scale with 5 options (1 = "Not at all"; 5 = "Totally agree"). Furthermore, through this scale is constituted in three dimensions: Emotional Attention (EIEA), Emotional Clarity (EIEC) and Emotional Repair (EIER). The reliability of the original scale was a  $\alpha = 0.90$  for the EIEA, a  $\alpha = 0.90$  for the EIEC and a  $\alpha = 0.86$  for the EIER. In this study the consistency of the scale was  $\alpha = 0.896$  for the EIEA, a  $\alpha = 0.904$  for the EIEC category and a  $\alpha = 0.881$  for the EIER.

**Nonverbal Immediacy Self-Report Scale (NIS):** It was developed by Richmond et al. (2003). Through this instrument it is possible to obtain the sum of a subject's perception of his or her use of non-verbal language. The scale is composed of 26 items, which respond to a Likert-type scale with 5 options ranging (1 = "Never"; 5 = "Very often"). Thirteen of the items are positively scored (1, 2, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22 and 25). The rest are negatively worded (3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 18, 20, 23, 24 and 26). The original version of this instrument obtained a reliability of  $\alpha = 0.80$ . For this study,  $\alpha = 0.828$  was obtained.

## Procedure

First of all, the collaboration of the professors of the Spanish public universities was requested through an informative letter. The initial contact was made by the Department of Didactics of Musical, Plastic and Bodily Expression at the University of Granada. This letter explained the type of study and the objectives of the research. Once informed consent had been obtained from the participants, they were given access to the questionnaire. This was available on the Google Form platform. The questionnaires were sent by e-mail, together with the necessary instructions for their correct completion. It was requested that the scale be sent only once, in order to guarantee the veracity of the data.

A total of 1403 university lecturers initially took part in the study. Eighty-seven questionnaires were eliminated because they were not properly filled in. It should be noted that anonymity and confidentiality of the data were guaranteed. Regarding the ethical aspects of the research, this study was approved and supervised by an ethics committee (2966/CEIH/2022).

## Data Analysis

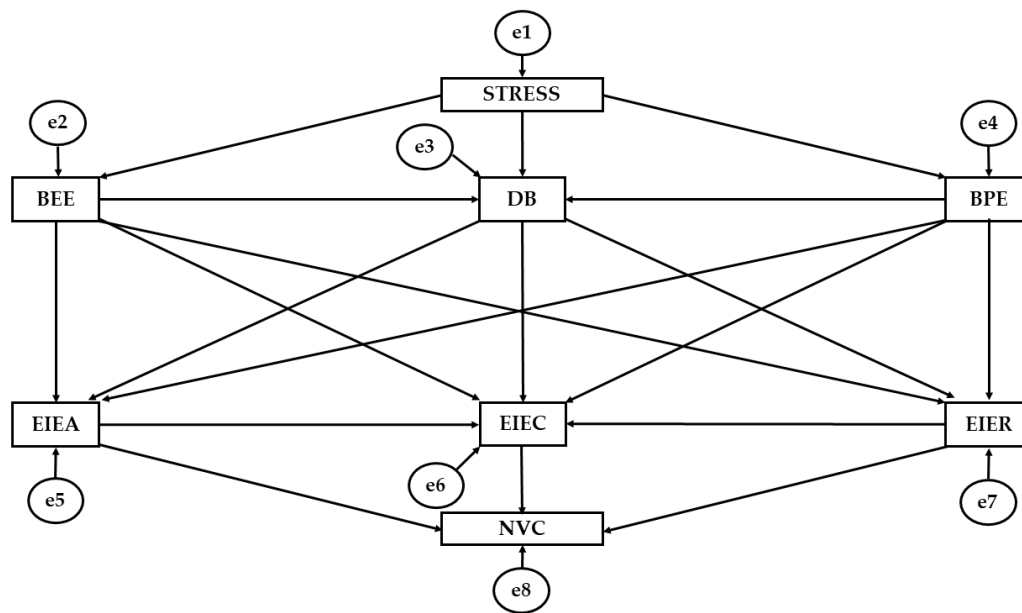
Descriptive analysis was carried out using SPSS software version 22.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). This program was also used to establish the internal scale reliability of the scales through the Cronbach's alpha test. AMOS software version 22.0 (IBM Corp., Armonk, NY, SA) was used to develop the theoretical structural equation model. The significance level was set at 0.05 using Pearson's Chi-square test. The theoretical model is shown in Figure 1.

The model was tested for compatibility. For reliability, goodness-of-fit adjustments were taken into account (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). Also, for Chi-square, non-significant values associated with  $p$  indicate a good fit of the model (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). According to the value of the comparative fit index (CFI), it will be acceptable with



values above 0.90 and excellent with values above 0.95 (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). For the normalized fit index (NFI) values should be above 0.90 (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). For the incremental fit index (IFI) it shall be considered acceptable with values above 0.90 and excellent with values above 0.95 (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). Finally, the root mean square error of approximation (RMSEA) shall be considered excellent when it is less than 0.08 (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990).

**Figure 1**  
Theoretical model proposed



Note. BEE = Emotional Exhaustion; DB = Depersonalization; BPE = Personal Efficacy; EIEA = Emotional Attention; EIEC = Emotional Clarity; EIER = Emotional Repair; NVC = Non-Verbal Communication

## Results

Once the material and method section has been contextualized, the results of the research are presented below.

The indices obtained for this structural equation model showed a good fit. First, the Chi-square showed significant values ( $X^2 = 444.751$ ;  $p < 0.001$ ). It is important to note that this index is sensitive to sample size, and it is essential to take into account other standardized indices (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). The NFI showed a value of 0.912. The CFI obtained a value of 0.902 and the IFI showed a value of 0.914. In addition, the RMSEA obtained a value of 0.079, which reveals a good fit for this parameter.

The regression weights of the structural model for men are presented below. The estimated parameter values are given in table 1. The magnitude of the parameters should be appropriate and the effects significantly different from zero (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990). Similarly, inappropriate estimates, such as negative variances, should not be obtained (Kyriazos, 2018; Maydeu-Olivares, 2017; Marsh, 2007; Bentler, 1990; McDonald and Marsh, 1990).

Analyzing Burnout Syndrome and stress, a negative effect was found between self-efficacy and stress ( $p < 0.001$ ;  $\beta = -0.527$ ). However, a direct relationship was obtained between stress and

emotional exhaustion ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.723$ ). No statistically significant data were found between stress and depersonalization. Likewise, among the dimensions of Burnout Syndrome, a direct effect was found between emotional exhaustion and depersonalization ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.536$ ). In contrast, a negative effect was found between depersonalization and personal fulfilment ( $p < 0.05$ ;  $\beta = -0.090$ ).

Regarding Burnout Syndrome and Emotional Intelligence, a positive association was obtained between self-fulfillment, emotional recovery ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.488$ ), emotional attention ( $p < 0.001$ ;  $r = 0.239$ ) and emotional clarity ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.201$ ). An indirect relationship was obtained between depersonalization and emotional clarity ( $p < 0.001$ ;  $\beta = -0.140$ ). No significant associations were found between depersonalization and emotional repair, nor with emotional attention. With regard to emotional exhaustion, statistically significant and positive data were found with emotion mindfulness ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.251$ ) and with emotional clarity ( $p < 0.01$ ;  $\beta = 0.124$ ). This was negatively related to emotional repair ( $p < 0.05$ ;  $\beta = -0.094$ ).

Considering the association between the dimensions of Emotional Intelligence, significant and direct data were obtained between emotional clarity and emotional attention ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.134$ ) and between emotional repair and emotional clarity ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.378$ ). Regarding the perception of the use of non-verbal communication and emotional intelligence, statistically significant data were obtained with emotional attention ( $p < 0.01$ ;  $\beta = 0.112$ ), emotional clarity ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.345$ ) and emotional repair ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.137$ ).

**Table 1**  
*Regression weight and standardized regression weights in male population*

Associations between variables			R.W.				S.R.W.
			EST	S.E.	C.R.	$p$	$\beta$
BPE	←	STRESS	-0.458	0.030	-15.452	***	-0.527
BEE	←	STRESS	0.889	0.034	26.094	***	0.723
DB	←	BEE	0.434	0.038	11.395	***	0.536
DB	←	BPE	-0.103	0.044	-2.364	*	-0.090
DB	←	STRESS	0.012	0.051	0.236	0.814	0.012
EIER	←	BPE	0.549	0.042	13.032	***	0.488
EIER	←	DB	0.061	0.042	1.463	0.144	0.062
EIEA	←	DB	0.077	0.052	1.480	0.139	0.070
EIEA	←	BEE	0.222	0.043	5.153	***	0.251
EIER	←	BEE	-0.075	0.035	-2.147	*	-0.094
EIEA	←	BPE	0.300	0.052	5.752	***	0.239
EIEC	←	EIEA	0.120	0.032	3.788	***	0.134
EIEC	←	EIER	0.377	0.039	9.637	***	0.378
EIEC	←	BEE	0.099	0.035	2.831	**	0.124
EIEC	←	BPE	0.225	0.047	4.763	***	0.201
EIEC	←	DB	-0.137	0.041	-3.354	***	-0.140
NVC	←	EIEA	0.068	0.022	3.073	**	0.112
NVC	←	EIER	0.234	0.028	8.493	***	0.345
NVC	←	EIEC	0.093	0.028	3.323	***	0.137

Note. R.W. = Regression Weights; S.R.W. = Standardized Regression Weights; EST = Estimations; S.E. = Standard Error; C.R. = Critical Ratio. Note: BEE = Emotional Exhaustion; DB = Depersonalization; BPE = Personal Efficacy; EIEA = Emotional Attention; EIEC = Emotional Clarity; EIER = Emotional Repair; NVC = Non-Verbal Communication. Note: \* = Statistically Significant Association Between Variables at Level 0.05; \*\* = Statistically Significant Association Between Variables at Level 0.01; \*\*\* = Statistically Significant Association Between Variables at Level 0.005.

Table 2 shows the standardised regression weights for the female population. A positive causal relationship of stress on emotional exhaustion was found ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.690$ ). A negative causal relationship of stress on self-efficacy was found ( $p < 0.001$ ;  $\beta = -0.456$ ). No significant data were found between stress and depersonalisation.

Considering the Burnout Syndrome and Emotional Intelligence dimensions, the data showed a positive causal effect between self-efficacy and emotional repair ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.369$ ). A positive effect of self-efficacy on emotional attention ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.174$ ) and emotional clarity ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.229$ ) was also found. Emotional exhaustion was positively and directly associated with emotional attention ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.279$ ). No significant data were obtained with emotional recovery and emotional clarity. It should be noted that among the Burnout dimensions, a positive causal relationship was found between depersonalisation and emotional exhaustion ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.519$ ). On the other hand, there was a negative relationship between cynicism and self-efficacy ( $p < 0.001$ ;  $\beta = -0.146$ ).

For the dimensions of Emotional Intelligence, the data showed that there is a positive relationship between emotional clarity and emotional attention ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.219$ ). Positive causal relationships were also found between emotional clarity and personal repair ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.282$ ). Significant and direct associations were found around non-verbal communication and EQ dimensions. The weakest causal relationship was found with emotional attention ( $p < 0.05$ ;  $\beta = 0.064$ ) and the strongest with reparation ( $p < 0.001$ ;  $\beta = 0.278$ ).

**Table 2**  
*Regression weight and standardized regression weights in female population*

Associations between variables			R.W.				S.P.W.
			EST	S.E.	C.R.	<i>p</i>	B
BPE	←	STRESS	-0.433	0.032	-13.496	***	-0.456
BEE	←	STRESS	0.909	0.036	25.064	***	0.690
DB	←	BEE	0.406	0.033	12.192	***	0.519
DB	←	BPE	-0.158	0.038	-4.201	***	-0.146
DB	←	STRESS	0.005	0.047	0.105	0.916	0.005
EIER	←	BPE	0.406	0.041	9.952	***	0.369
EIER	←	DB	-0.034	0.043	-0.795	0.427	-0.034
IEEA	←	DB	-0.023	0.051	-0.445	0.657	-0.020
EIEA	←	BEE	0.249	0.040	6.185	***	0.279
EIER	←	BEE	-0.054	0.034	-1.579	0.114	-0.068
EIEA	←	BPE	0.216	0.048	4.449	***	0.174
EIEC	←	EIEA	0.199	0.031	6.434	***	0.219
EIEC	←	EIER	0.289	0.037	7.845	***	0.282
EIEC	←	BEE	-0.025	0.034	-0.754	0.451	-0.031
EIEC	←	BPE	0.258	0.043	6.028	***	0.229
EIEC	←	DB	-0.030	0.042	-0.723	0.470	-0.029
NVC	←	EIEA	0.138	0.022	2.775	*	0.064
NVC	←	EIER	0.188	0.026	7.304	***	0.278
NVC	←	EIEC	0.118	0.026	4.589	***	0.179

Note. R.W. = Regression Weights; S.R.W. = Standardized Regression Weights; EST = Estimations; S.E. = Standard Error; C.R. = Critical Ratio. Note: BEE = Emotional Exhaustion; DB = Depersonalization; BPE = Personal Efficacy; EIEA = Emotional Attention; EIEC = Emotional Clarity; EIER = Emotional Repair; NVC = Non-Verbal Communication. Note: \* = Statistically Significant Association Between Variables at Level 0.05; \*\* = Statistically Significant Association Between Variables at Level 0.01; \*\*\* = Statistically Significant Association Between Variables at Level 0.005.

## Discussion

This research was carried out with university teachers in Spain, due to the emerging concern about the mental health problems they are developing. The aim of this research was to develop a structural equation model to explain the causal relationships between stress, Burnout Syndrome, Emotional Intelligence and non-verbal communication. A multi-group system was created to compare the effects between these variables as a function of teachers' gender. Likewise, some research that has worked along similar lines is highlighted, such as the studies developed by Baez-Mirón et al. (2019), Gilar-Corbi et al. (2018); Puertas Molero et al. (2018) and Taddei et al. (2019).

Considering the relationship between stress and Burnout, a negative causal relationship between stress and personal effectiveness was obtained for both sexes. These findings have been corroborated by various research in multiple populations (Oullette, 2018; Zhu et al., 2018; Zimmermann et al., 2018). This may be because those who feel satisfied with their daily work are able to successfully cope with stressful situations and avoid their prolonged manifestation over time (Oullette, 2018; Zhu et al., 2018; Zimmermann et al., 2018).

Regarding the relationship between stress and emotional exhaustion, positive causal relationships were observed for both populations. According to Dicke et al. (2018) and Sastre-Morcillo et al. (2018), teachers with long-lasting stress symptoms manifest feelings of burnout. This leads to lower performance in the workplace (Sastre-Morcillo et al., 2018) along with an inability to cope with conflict situations leading to absenteeism (Dicke et al., 2018; Sastre-Morcillo et al., 2018).

Considering the dimensions of Burnout Syndrome, the data highlighted the association between emotional exhaustion and depersonalization in both populations. This is determined by the fact that the feeling of frustration at work is a cause of cynicism, isolation from peers and development of pessimistic attitudes (Lee, 2017; Tackett et al., 2018). However, an indirect relationship was obtained between depersonalization and personal efficacy, with this causal relationship being greater for the female sex. This may be caused by the fact that the higher the job satisfaction, the more comfortable the employee feels and therefore generates more positive feelings towards the work performed, which would decrease cynical attitudes (Lee, 2017; Tackett et al., 2018). This causal relationship was greater for the female population. It has been found that women tend to express their emotions more freely, favoring comfort in the work environment and the reduction of the occurrence of negative emotions (Paris & Omar, 2008; Victorio-Estrada, 2008).

Regarding the relationship between the dimensions of Burnout Syndrome and those of Emotional Intelligence, the data showed that the greater the personal efficacy, the greater the recovery of emotions, obtaining similar data for both sexes. As stated by Lin et al. (2016), this fact can be determined because the greater the feeling and personal efficacy within the work environment, the capacity to effectively face conflict situations is developed, which has a positive effect on a greater repair of emotions. However, Sahin (2015) and Shafiq and Adram (2016) detected that women who work in the university environment have a worse emotional recovery and therefore a worse job satisfaction, linked to aspects such as the workload and the salary received.

Likewise, a negative relationship between depersonalization and emotional clarity was found in males. The male population does not usually show their feelings publicly, which causes them to begin to distance themselves from the rest of their peers, to develop sarcastic attitudes and to confuse emotions and feelings in certain situations (Pérez-Fuentes et al., 2019).

Regarding emotional exhaustion, it was found that this was positively related to emotional care in both sexes. However, emotional exhaustion was related to worse emotional repair in the male sex. This is because when workers experience the feeling of being exhausted, there is a decrease in motivation, which hinders rapid recovery in complex situations (Puertas-Molero et al., 2018).

Despite having met the objectives, this study is not free of limitations. The first is related to the type of study. As it is a cross-sectional study, causal relationships can only be established at one point in time. The second is related to the instruments. Although they have shown a high degree of internal consistency, they present an intrinsic error when collecting data. It should also be noted that variables such as category, teaching hours, accreditations obtained, etc., have been limited. In addition, other variables that may have influenced the variables analyzed have been left out.

This study also proposes future lines of research. The first of these would focus on including new study variables. It is worth highlighting the importance of six-year research periods, teaching position held, accreditations obtained, contract, among others. It would be convenient to carry out an intervention program focused on the different emotional competences to deal with the different negative emotional states.

## Conclusions

The study found gender-related differences in psychosocial and communicative factor among university professors. Women showed higher levels of depersonalization and lower personal fulfillment, while men experienced more emotional exhaustion, which negatively impacted their emotional clarity and emotional repair. For men, greater emotional awareness was linked to increased use of non-verbal communication, a pattern that was connected to overall emotional intelligence in both populations. The research underscores the importance of emotional training to manage stress and prevent burnout, as these factors can impair non-verbal communication. Developing strong emotional skills is essential for university professor to maintain emotional well-being and effective communication.

## Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

El estudio ha seguido los principios establecidos en la Declaración de Helsinki. Además, ha sido aprobado y supervisado por un comité de ética perteneciente a la Universidad de Granada. No se ha hecho uso de la Inteligencia Artificial para la realización de este estudio.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Contribuciones de los autores

Conceptualización, E.M.I y G.G.V.; metodología, P.P.M.; software, J.M.A.V.; validación, P.P.M., G.G.V. y J.M.A.V.; análisis formal, G.G.V.; investigación, P.P.M.; recursos, E.M.I.; análisis de datos, E.M.I.; redacción del borrador original, G.G.V.; redacción, revisión y edición, P.P.M.; supervisión, J.M.A.V.; administración de proyectos, G.G.V.; adquisición de financiación, J.M.A.V.

## Referencias

- Agustí-López, A. I., Martí-Aras, A., Rodríguez-Martín, A. & Gabarda-Méndez, C. (2023). Personalidad, Burnout y Competencia Digital en el profesorado universitario. Un acercamiento a la realidad actual. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 162–176. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15063>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Ludtke, O., Gollner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Appelbaum, N. P., Lee, N., Amendola, M., Dodson, K. & Kaplan, B. (2019). Surgical Resident Burnout and Job Satisfaction: The role of Workplace climate and Perceived support. *Journal of Surgical Research*, 234, 20–25. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2018.08.035>
- Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Alonso-García, S. & Moreno-Guerrero, A. J. (2020). *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa*. Octaedro.
- Baez-Mirón, F., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A. & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2019). Psychometric analysis and diagnosis relationships of Emotional Intelligence and leadership

- in teachers of regulated education. *RIE- Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308801>
- Bagheri-Hosseiniabadi, M., Mohammad-Hosseini, M., Khanjari, N., Biganeh, J. & Abdollahfard, M. (2019). The effects of amplitude and stability of circadian rhythm and occupational stress on burnout syndrome and job dissatisfaction among irregular shift working nurses. *Journal of clinical nursing*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.1111/jocn.14778>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bravo-Lucas, E., Brígido-Mero, M., Hernández del Barco, M. A. & Mellado-Jiménez, V. (2022). Las emociones en ciencias en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.1), 57-74. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92426>
- Castañer, M., Camerino, O., Anguerra, M. & Jonsson, G. (2016). Paraverbal Communicative Teaching T-Patterns Using SONIC and SOPROX observational systems. *Neuromethods*, 111, 83-100. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3249-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3249-8_4)
- Cestero-Mancera, A. (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *Linred*, 3, 1-25.
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A. & Parrado-Romero, E. (2018). Satisfaction, health and work-related stress of the university professorship according to their contractual status. *Revista de Salud Pública*, 20(1), 53-59. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n1.53569>
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Dicke, T., Stebner, F., Lininger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of occupational health psychology*, 23(2), 262-277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Escobedo-Seguel, C. & Artera-Viveros, E. (2015). Evaluation of the students and teachers on information and communication technologies in the teaching-learning process: a view from the degree programme in sociology of the Catholic University of Temuco. A case of study. *Digital Education Review*, 28, 102-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Garcés-Delgado, Y., García-Álvarez, E., López-Aguilar, D. & Álvarez-Pérez, P.R. (2023). Impact of Gender on Work-Related Stress and Burnout among University Professors. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.003>
- Garcés-Delgado, Y., García-Álvarez, E., López-Aguilar, D. & Álvarez-Pérez, P.R. (2023). Incidencia del Género en el Estrés Laboral y Burnout del Profesorado Universitario. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.003>
- García-García, C. & Hervás-Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior*, 49(194), 115-136. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- Garipova, Y. M. (2018). Pedagogical intuition and emotional intelligence as important components of a modern teachers' cognitive. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(11), 934-938.

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices & M. L., Sánchez, B. (2018). Emotional Intelligence training intervention among trainee teachers: A quasi-experimental study. *Psicología-Reflexao e Crítica*, 31, 33. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R. & Converso, D. (2018). Feeling guilty or not guilty. Identifying Burnout profiles among Italian teachers. *Current Psychology*, 37(4), 769-780. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9556-6>
- Hinojo-Lucena, F.J., Lara-Lara, F., De la Cruz-Campos, J. C. & Ramos Navas-Parejo, M. (2023). La evaluación del profesorado universitario mediante la acreditación: Una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 98(37.1), 55-72. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98208>
- Khan, P. (2023). Impact Of Teachers' Adverse Non-Verbal Communication On University Students' Learning Outcomes (Within Classroom). *Journal of Positive School Psychology*, 7(6), 1289-1299.
- Lee, Y. H. (2017). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Lin, D. T., Liebert, C. A., Tran, J., Lau, J. N. & Salles, A. (2016). Emotional Intelligence as a predictor of resident well-being. *Journal of American College of Surgeons*, 223(2), 352-358. <https://doi.org/10.1016/j.jamcollsurg.2016.04.044>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- McDonald, R. P. & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- Medina-Benavides, J. & Altamirano-Hidalgo, F. (2023). Salud mental y vínculos emocionales en docentes, trabajadores y administrativos universitarios. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 7-20. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.001>
- Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F. & Ortega-Martín, J. L. (2023). Burnout, stress and resilience in the competitive examination process for educational corps. *Revista de Educación*, (402), 31-53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594>
- Ministry of Science, Innovation and Universities (6 de Abril de 2024). *Estadística de personal de las universidades. Curso 2022-2023*. [https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/03/NOTA\\_EPU\\_22-23.pdf](https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/03/NOTA_EPU_22-23.pdf)
- Oullette, R. R., Frazier, S., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Martinez-Lora, A., Cua, G. & Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in Urban Schools: Disentangling individual, classroom, and organizational-level influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494-508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Paris, L. & Omar, A. (2008). Predictores de satisfacción laboral en médicos y enfermeros. *Estudios de psicología*, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000300006>
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Gázquez-Linares, J. J. & Simón-Márquez, M. M. (2019). Analysis of Burnout predictors in nursing: Risk and protective psychological factors. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 33-40. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a13>
- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., Moreno-Arrebola, R., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A. & González-Valero, G. (2018). Emotional intelligence in training and teaching labor performance: A systematic review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish journal of psychology*, 9(1), 86-93. Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. D. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self-and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51(4), 504-517. <https://doi.org/10.1080/01463370309370170>
- Rojas-Solís, J. L., Totolhua-Reyes, B. A. & Rodríguez-Vásquez, D. J. (2021). Síndrome de burnout en docentes universitarios latinoamericanos: una revisión sistemática. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 136-150. <https://hdl.handle.net/11162/249504>
- Roohani, A. & Dayeri, K. (2019). On the relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Motivation: A mixed methods study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 77-99.
- Sahin, E. (2015). Determination of associations between educational beliefs, emotional labor and self-efficacy in teacher candidates. *Anthropologist*, 19(2), 543-555.
- Salovey, P., Mayer, J. D. Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sastre-Morcillo, P., Blanco-Encomienda, F. J. & Latorre-Medina, M. J. (2018). Analysis of the factors influencing job Burnout: Empirical evidence from Spain. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 26(4), 2211-2227.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. TEA.
- Shafiq, M. & Akram, R. (2016). Relationship of Emotional Intelligence to Organizational Commitment of College Teachers In Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62) 1-14. <https://doi.org/10.14689/Ejer.2016.62.1>
- Simbolon, N. E. (2015). Using the CBI in teaching in english in a Indonesian Unviersity. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 23(4), 1211-1223
- Suárez-Martel, M. J. & Martín Santana, J. D. (2021). The Mediating Effect of University Teaching Staff's Psychological Well-being between Emotional Intelligence and Burnout. *Psicología Educativa*, 27(2), 145- 153. <https://doi.org/10.5093/psed2021a12>
- Tackett, S., Wright, S. M., Colbert-Getz, J. M. & Shochet, R. B. (2018). Associations between learning community engagement and burnout, quality of life, and empathy among medical students. *International Journal of Medical Education*, 9, 316-322. <https://doi.org/10.5116/ijme.5bef.e834>
- Taddei, S., Contena, B., Pepe, A. & Venturini, E. (2019). The development and psychometric prospective of the teacher social stress scale-student related (TSS-Sr). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 272-284. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1336481>
- Ràfols, I. & Molas-Gallart, J. (2022). Cómo reformar la evaluación de la investigación en España. La acreditación institucional como respuesta al Acuerdo europeo sobre evaluación. *Carta. El Profesional de la Información*, 31(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.01>
- Victorio-Estrada, A. (2008). La relación entre la percepción de estrés y satisfacción con la vida de morbilidad. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 52-58. <https://doi.org/10.48102/pi.v16i1.299>
- Zhu, M. J., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T. A., Zhang, X. L. & Shi, J. N. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913>
- Zimmermann, F., Rosler, L., Moller, J. & Koller, O. (2018). How learning conditions and program structure predict burnout and satisfaction in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 318-342. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448778>



Pana, A. G., Bonilla-Algovia, E. y Carrasco Carpio, C. (2025). Sensibilización y formación en igualdad de género del alumnado de grado en Magisterio en Castilla-La Mancha (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 171-185.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115097>

## **Sensibilización y formación en igualdad de género del alumnado de grado en Magisterio en Castilla-La Mancha (España)**

### **Awareness and training in gender equality among undergraduate students in Teaching degrees in Castilla-La Mancha (Spain)**

Andreea Gabriela Pana

Universidad de Alcalá (UAH), <https://orcid.org/0000-0001-9510-6403>

Enrique Bonilla-Algovia

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), <https://orcid.org/0000-0003-1667-1880>

Concepción Carrasco Carpio

Universidad de Alcalá (UAH), <https://orcid.org/0000-0002-5605-4468>

#### **Resumen**

La perspectiva de género es un componente clave en la formación docente, pero su escasa presencia en los planes de estudio sigue reproduciendo desigualdades estructurales y limita el potencial del profesorado como agente de cambio social. Este estudio, basado en un diseño mixto secuencial explicativo, analiza la sensibilidad y las percepciones del alumnado de magisterio respecto a su formación en igualdad. La fase cuantitativa incluyó encuestas a 1.143 estudiantes de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha (España), mientras que la fase cualitativa se desarrolló mediante 27 grupos de discusión con 210 estudiantes previamente encuestados. Los resultados muestran una brecha notable: aunque existe un fuerte interés por recibir formación en igualdad de género, esta apenas se integra en el currículo. Además, las mujeres manifiestan una mayor sensibilidad hacia esta temática. El análisis cualitativo corrobora la insuficiencia formativa actual, que limita la capacidad crítica del futuro profesorado y puede contribuir a la persistencia de actitudes sexistas. El alumnado reclama una formación estructurada, continua y transversal durante la etapa universitaria. En conjunto, los hallazgos apuntan a la necesidad urgente de revisar los programas formativos y adoptar un enfoque integral que garantice una preparación docente alineada con los objetivos de equidad educativa.

**Palabras clave:** desigualdad de género; perspectiva de género; formación inicial del profesorado; educación superior; coeducación.

---

Contacto: Andreea Gabriela Pana. [Andrea.pana@uah.es](mailto:Andrea.pana@uah.es).

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/00609). Proyecto SBPLY/21/180501/000065 - Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha y cofinanciado por el FEDER. Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca (ref. CATEDRA2019-002).

## Abstract

Gender perspective is a key component of teacher education, yet its limited presence in curricular programs continues to reproduce structural inequalities and constrains teachers' potential as agents of social change. This study, grounded in an explanatory sequential mixed-methods design, examines pre-service teachers' sensitivity to and perceptions of their training in gender equality. The quantitative phase involved surveys of 1,143 students from the Faculties of Education of Castilla-La Mancha (Spain), while the qualitative phase comprised 27 focus groups with 210 previously surveyed students. The findings reveal a significant gap: despite strong interest in receiving training on gender equality, such content remains scarcely integrated into the curriculum. Moreover, women exhibit greater sensitivity toward this issue. The qualitative analysis confirms the current insufficiency of gender-related training, which limits future teachers' critical capacity and may contribute to the persistence of sexist attitudes. Students call for structured, continuous, and systematically embedded training throughout their university education. Overall, the results underscore the urgent need to revise teacher education programs and adopt a comprehensive, cross-cutting approach that ensures professional preparation aligned with the goals of educational equity.

**Keywords** *gender inequality; gender perspective; initial teacher training; higher-education; coeducation.*

## Introducción

La educación es un factor clave para la promoción de la igualdad de género, puesto que promueve oportunidades equitativas y contribuye al desarrollo sostenible y al empoderamiento de mujeres y niñas (ODS5; ONU Mujeres, 2021). La coeducación, entendida como un modelo educativo que elimina estereotipos y fomenta el respeto mutuo, resulta fundamental para construir una sociedad más justa e inclusiva (Suberviola, 2020; Subirats y Anguita, 2021). De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), la integración de la perspectiva de género en el currículo y las prácticas pedagógicas es esencial para reducir las desigualdades, promover entornos de aprendizaje equitativos y fortalecer el compromiso con la justicia social (Tomé et al., 2021).

Históricamente, los movimientos feministas y las políticas internacionales han impulsado avances significativos en la incorporación de la perspectiva de género en los sistemas educativos (Bejarano et al., 2021). Sin embargo, la integración efectiva de la igualdad de género en las prácticas educativas sigue enfrentando obstáculos normativos, estructurales y culturales que dificultan su aplicación (González-Pérez, 2018). En España, aunque la formación inicial del profesorado reconoce la igualdad de género como un principio fundamental, su implementación sigue siendo desigual (Cortés et al., 2025). En el ámbito universitario, la igualdad de género ha sido incorporada en la política educativa a través de la creación de unidades y planes de igualdad, así como mediante diversas iniciativas académicas (Ballarín, 2017; Pastor et al., 2019). No obstante, los currículos educativos continúan reflejando estructuras predominantemente androcentristas, lo que limita una integración plena y efectiva en la educación formal (Alonso-Ruido et al., 2022; Díaz, 2020). Esta persistencia de enfoques fragmentados pone de manifiesto la brecha entre las políticas de igualdad y su aplicación en las aulas, evidenciando la necesidad de estrategias transformadoras (Miralles-Cardona et al., 2020). Además, su implementación bajo lógicas de eficiencia y competitividad restringe su capacidad de generar cambios estructurales, lo que subraya la importancia de un compromiso institucional sostenido y un monitoreo efectivo para garantizar una transformación cultural en la educación superior (Cortés et al., 2025).

Diversos estudios han evidenciado que la formación docente aún carece de una integración adecuada de la perspectiva de género, lo que perpetúa estereotipos en las aulas y dificulta la promoción de una educación inclusiva. A pesar de los avances documentados en este ámbito (Alonso-Ruido et al., 2025; Álvarez-Rementería et al., 2021; Bejarano et al., 2021; Cárdenas-Rodríguez et al., 2023; Kitta y Cardona, 2022; Martínez-García y Suberviola, 2024; Miralles-

Cardona et al., 2020; Resa, 2023; Suberviola, 2023; Velasco et al., 2024), es esencial continuar profundizando en el análisis de las prácticas docentes, los programas formativos y el currículo para garantizar una educación igualitaria.

Varias investigaciones han evidenciado la limitada integración de la perspectiva de género en la educación superior (Larrondo y Rivero, 2019; Resa, 2023; Valdivieso, 2016; Velasco et al., 2024; Verge et al., 2018). Serra et al. (2018) destacaron que la ausencia de enfoque de género en los planes formativos se encuentra institucionalizada, siendo una problemática común en múltiples disciplinas y países (González-Pérez, 2017; Larrondo y Rivero, 2019; Serra et al., 2018; Valdivieso, 2016; Zippel et al., 2016). En España, varios estudios han mostrado que solo una cuarta parte de las universidades incluyen asignaturas específicas con enfoque de género, generalmente como materias optativas (Larrondo y Rivero, 2019). Valdivieso (2016) constató que solo 11 de las 44 universidades españolas ofrecían asignaturas específicas con perspectiva de género, siendo optativas en su mayoría. Además, Resa (2023) analizó 2132 guías docentes de 38 universidades públicas españolas durante el curso 2019-2020, revelando que la mayoría de estas guías invisibilizan a las mujeres, carecían de enfoques coeducativos y presentaban bibliografías que muestran una representación desigual de hombres y mujeres, predominando las obras de autores masculinos. De manera similar, Velasco et al. (2024), mediante el análisis de 794 guías docentes de 65 universidades españolas durante el curso 2020-2021, también reportó la escasa presencia de contenidos sobre género.

Esta carencia contribuye a la falta de conciencia sobre las desigualdades de género y la persistencia de actitudes sexistas en el alumnado (Alonso-Ruido et al., 2025; Bonilla-Algovia, 2021), evidenciando que la formación inicial no aborda adecuadamente estos temas (Carretero y Nolasco, 2019; Fernández et al., 2021; Cordón et al., 2019). Así, se perpetúa el currículum oculto, transmitiendo mensajes estereotipados sobre los roles de género (Stevens y Martell, 2019).

La escuela desempeña un papel esencial en la socialización de las generaciones jóvenes, con el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas competentes mediante la transmisión de conocimientos, comportamientos y valores sociales (Cárdenas-Rodríguez et al., 2023). A pesar de los avances en este campo, la institución educativa sigue reproduciendo las desigualdades de género presentes en la sociedad. Por tanto, su función debe ser doble: prevenir la perpetuación del sexismo y tomar medidas para erradicarlo. Es fundamental que la educación no solo identifique y analice, sino que también contribuya a eliminar la desigualdad estructural entre mujeres y hombres (Otero et al., 2022). En este sentido, la educación se configura como una herramienta clave para transformar las estructuras de inequidad y eliminar los estereotipos de género que perpetúan la discriminación (Aragonés et al., 2020).

En este contexto, el profesorado desempeña un papel central en el abordaje de las desigualdades de género en el ámbito educativo, promoviendo entornos inclusivos, críticos y libres de discriminación (García-Lastra, 2022; Resa, 2023). Para cumplir con esta tarea, es crucial que el profesorado esté sensibilizado y capacitado en coeducación, dado que su actitud y talante influyen directamente en los procesos de cambio educativo (Bonilla-Algovia y Carrasco, 2024; González-Pérez, 2018; Resa, 2023).

En este marco, las diferencias de género también condicionan la disposición del profesorado para integrar la igualdad de género en su práctica. Se ha observado que las mujeres suelen mostrar una mayor disposición y compromiso hacia la inclusión de la perspectiva de género en comparación con los hombres (Alonso-Ruido et al., 2025; Carretero y Nolasco, 2019; González-Pérez, 2018; Miralles-Cardona et al., 2020). Concretamente, Alonso-Ruido et al. (2025) analizaron el grado de sensibilidad de un grupo de docentes de Educación Infantil sobre la formación en igualdad de género mediante la Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG; Miralles-Cardona et al., 2020), reportando que las mujeres muestran una mayor valoración respecto a la dimensión sobre inclusión de la perspectiva de género en el currículo, mientras que los hombres presentan una percepción más elevada en cuanto a la dimensión vinculada a la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género. No obstante, cuando se analiza la dimensión acerca de la conciencia sobre las desigualdades de género en el ámbito académico, no se evidencian diferencias significativas.

Partiendo de esta realidad, resulta crucial comprender la perspectiva del alumnado en formación para la docencia sobre la integración de la igualdad de género en su formación, ya que la percepción y sensibilidad del profesorado son claves para transformar las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, la presente investigación plantea dos objetivos: 1) analizar la sensibilidad del alumnado de magisterio respecto a la implementación de la igualdad de género en su formación; 2) explorar las percepciones sobre la formación en igualdad de género.

## Método

### Diseño

La investigación se enmarca en el paradigma de los métodos mixtos, desarrollada a través de un diseño secuencial explicativo, que combina enfoques cuantitativo y cualitativo aplicados en dos fases consecutivas. En la primera fase (cuantitativa) se aplicó un cuestionario estructurado como herramienta de recogida de datos. Los resultados cuantitativos permitieron diseñar la segunda fase (cualitativa), que consistió en la realización de grupos de discusión para profundizar en las percepciones de la población estudiada, complementando y enriqueciendo los hallazgos cuantitativos.

### Participantes

En la primera fase de la investigación, estudio cuantitativo, se trabajó con una muestra representativa de 1143 estudiantes pertenecientes a las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha. La edad media de las personas participantes fue de 20.5 años ( $SD = 3,00$ ). En cuanto a la distribución por sexo, el 79.6 % eran mujeres, mientras que los hombres representaban el 20.4 %. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, considerando como estratos la variable geográfica correspondiente a las cinco provincias de Castilla-La Mancha: Toledo, Cuenca, Guadalajara, Albacete y Ciudad Real. La asignación de la muestra a cada estrato se llevó a cabo mediante afijación proporcional, estableciendo porcentajes de representación del 17 % para Toledo, 14 % para Cuenca, 29 % para Guadalajara, 21 % para Albacete y 19 % para Ciudad Real. La población total de referencia fue el alumnado matriculado en las Facultades de Educación de las dos universidades de la región (UCLM y UAH), con un total de 5634 estudiantes según las memorias académicas de 2021. La muestra final garantizó un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 2.9 %.

En la segunda fase del estudio, estudio cualitativo, se realizaron 27 grupos de discusión donde participaron 210 estudiantes matriculados en los Grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y el Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria (véase Tabla 1). El alumnado fue seleccionado mediante un muestreo intencional, eligiendo a aquellas personas que previamente habían completado el cuestionario en la fase inicial del estudio.

**Tabla 1**

*Características de las personas participantes de la fase cualitativa*

Grupo de Discusión (GD)	Sexo	Titulación	Número de participantes
GD1	Mujer	GMEP	9
GD2	Mixto	GMEP	7
GD3	Mixto	GMEP	9
GD4	Mujer	GMEP	10
GD5	Hombre	GMEP	9
GD6	Mujer	GMEP	11
GD7	Mujer	GMEI	8
GD8	Mixto	GMEI	7
GD9	Mixto	GMEI	7
GD10	Mujer	GMEI	8
GD11	Mixto	GMEI	7

GD12	Mixto	GMEI	6
GD13	Mujer	GMEI	7
GD14	Mixto	GMEI	7
GD15	Mujer	GMEI	8
GD16	Mixto	GMEI	7
GD17	Mujer	GMEI	8
GD18	Mujer	GMEI	7
GD19	Mixto	GMEI	7
GD20	Mujer	GMEI	7
GD21	Mixto	GMEI	7
GD22	Mixto	GMEI	7
GD23	Mujer	DGEIEP	10
GD24	Mujer	DGEIEP	10
GD25	Mujer	DGEIEP	9
GD26	Mixto	GMEP y DGEIEP	6
GD27	Mixto	GMEI	5

*Nota.* GMEI: Grado en Magisterio de Educación Infantil; GMEP: Grado en Magisterio de Educación Primaria; DGEIEP: Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria.

### Procedimiento

Antes de comenzar el trabajo de campo, se proporcionó a los centros educativos información detallada sobre los objetivos y contenidos del estudio. La recolección de datos se realizó en las instalaciones de los centros educativos. Las personas participantes de los grupos de discusión fueron seleccionadas por el profesorado entre aquellas que previamente habían respondido al cuestionario de la fase cuantitativa. Los grupos de discusión fueron grabados y transcritos por el equipo de investigación para su posterior análisis. Se garantizó la confidencialidad de la información en todo momento y se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes. Además, en cumplimiento con los principios éticos de la investigación científica, ambos estudios recibieron la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEIP/2022/2/022 y CEID/2022/3/058).

### Instrumento

En la fase cuantitativa se recopiló información en un único momento mediante un cuestionario estructurado. Se empleó la Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG) (Miralles-Cardona et al., 2020), un instrumento compuesto por 16 ítems organizados en tres dimensiones: 1) sensibilidad hacia la necesidad de formación en igualdad de género en el ámbito universitario, 2) incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y 3) conciencia sobre las desigualdades de género en los procesos instructivos. La ESFIG utiliza una escala Likert de seis puntos (1 = Muy en desacuerdo; 6 = Muy de acuerdo) para evaluar el grado de implementación del enfoque de género en la formación docente. Asimismo, se incorporaron dos preguntas ad hoc sobre si se había recibido formación en igualdad y sobre la importancia otorgada a esta, junto con variables sociodemográficas como sexo, nacionalidad, titulación, etc.

La fase cualitativa se desarrolló mediante la técnica de los grupos de discusión. Se elaboró un guion temático con preguntas flexibles y no preestablecidas. El equipo de investigación dirigió las conversaciones hacia los temas de interés, permitiendo a las personas participantes responder con libertad.

### Análisis de datos

En el primer estudio se analizaron los datos del cuestionario con el programa estadístico SPSS (v.29), realizando estadísticos descriptivos (frecuencia, media y desviación estándar) y comparación de medias a través de las pruebas T de Student (t) y Correlaciones de Pearson (r).

En el segundo estudio, las transcripciones fueron analizadas mediante el programa ATLAS.ti (v.23.1), siguiendo las fases del análisis temático de Braun y Clarke (2006). Se identificaron tres categorías principales: 1) Nivel de conocimiento en materia de género; 2) Satisfacción con su preparación para educar en igualdad; 3) Necesidades y propuestas para mejorar la formación en igualdad de género desde la perspectiva del alumnado de magisterio. Para preservar el anonimato, se asignaron códigos descriptivos combinando sexo, número de participante, GD (Grupo de Discusión) y el número del grupo (por ejemplo: Chica1\_GD2 o Chico6\_GD4). Las citas textuales se reproducen fielmente mediante verbatim o frases literales.

## Resultados

### Estudio 1: Investigación cuantitativa

El análisis descriptivo reflejó que únicamente el 9.4 % del alumnado había cursado alguna asignatura específica sobre igualdad de género en su formación universitaria. Sin embargo, el 85.8 % consideraba muy importante recibir formación en igualdad de género.

Las comparaciones en función del sexo muestran que las mujeres presentan una mayor sensibilidad hacia la necesidad de incorporar formación en igualdad de género en el ámbito universitario ( $M_{\text{hombres}} = 4.06$ ,  $SD = .84$ ;  $M_{\text{mujeres}} = 4.27$ ,  $SD = .71$ ) ( $t = 3.42$ ,  $p = .001$ ). En relación con las dimensiones de la escala EFIG (véase Tabla 2), se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres únicamente en la dimensión relativa a la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio ( $M_{\text{hombres}} = 5.03$ ,  $SD = .86$ ;  $M_{\text{mujeres}} = 4.53$ ,  $SD = 1.02$ ) ( $t = 7.649$ ,  $p = .000$ ), siendo las puntuaciones de las mujeres significativamente superiores.

Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas entre sexos en las dimensiones de sensibilidad institucional hacia la aplicación de la política de igualdad de género ( $t = -.444$ ,  $p = .329$ ), ni en la conciencia sobre las desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos ( $t = -.185$ ,  $p = .426$ ), lo que indicaría una percepción similar entre hombres y mujeres en estos aspectos.

**Tabla 2**  
*Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones EFIG*

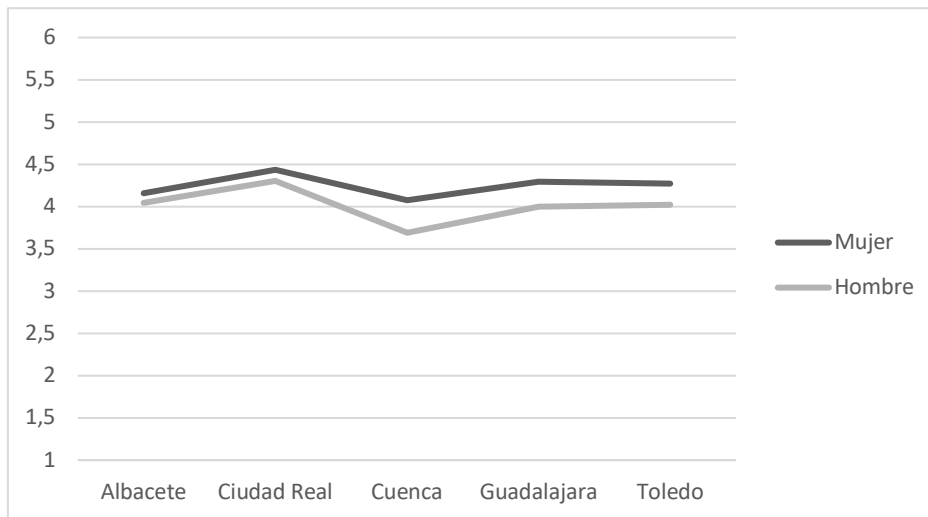
Dimensión EFIG	Mujeres	Hombres	<i>t</i>	<i>p</i>
	M (DT)	M (DT)		
Incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio	5.03 (.86)	4.53 (1.02)	7.649	.000
Sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros	4.21 (.86)	4.24 (.90)	-.444	.329
Conciencia sobre las desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos	3 (1.35)	3.02 (1.47)	-.185	-.426

Nota. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

También se han analizado las puntuaciones medias obtenidas en la escala EFIG desglosadas por sexo y provincia. En la Figura 1 se observa que las mujeres presentan puntuaciones consistentemente superiores a las de los hombres en todas las provincias analizadas. El valor más alto se registra en Ciudad Real para ambos sexos, alcanzando una media cercana a 4.5 en mujeres

y ligeramente inferior en hombres. Por el contrario, Cuenca presenta las puntuaciones más bajas, especialmente en el caso de los hombres, cuya media se sitúa por debajo de 3.8. En las provincias de Guadalajara y Toledo, las puntuaciones se estabilizan en torno a valores medios. Este patrón sugiere una tendencia a una mayor puntuación media en la escala ESFIG en mujeres frente a hombres.

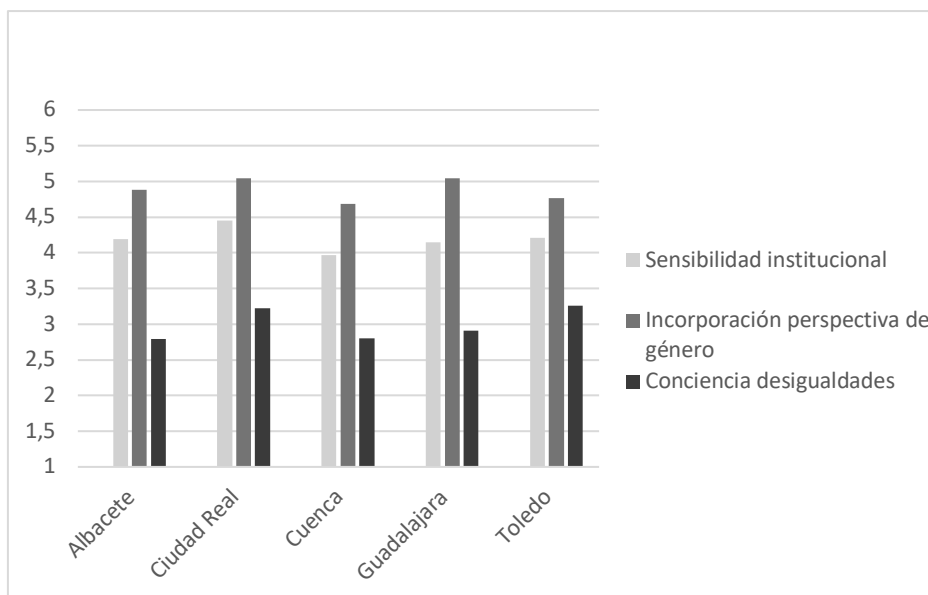
**Figura 1**  
*Puntuaciones medias ESFIG según sexo y provincia*



*Nota.* Elaboración propia.

Asimismo, el análisis por provincias se ha realizado considerando las dimensiones de la ESFIG. Tal como se muestra en la Figura 2, en todas las provincias analizadas la dimensión con puntuaciones más elevadas fue la incorporación de la perspectiva de género, seguida de la sensibilidad institucional, y en último lugar, la conciencia de desigualdades.

**Figura 2**  
*Puntuaciones medias dimensiones ESFIG según provincia*



*Nota.* Elaboración propia.

Estos resultados evidencian una alta valoración del alumnado respecto a la integración de la perspectiva de género en su formación académica, con medias cercanas o superiores a 5 en algunas provincias (Ciudad Real y Guadalajara). La sensibilidad institucional también fue valorada positivamente, aunque con medias más moderadas y estables entre provincias (entre 4 y 4.5). En contraste, la dimensión de conciencia de desigualdades mostró valores claramente inferiores (entre 2.8 y 3.2), lo que pone de relieve una limitada problematización por parte del estudiantado sobre las desigualdades estructurales de género.

También se analizó la relación entre haber recibido formación en igualdad de género y las dimensiones de la ESFIG. Los resultados mostraron que recibir dicha formación está asociada con una mayor sensibilidad institucional ( $t = -2.356, p = .020$ ) y un mayor acuerdo con la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo ( $t = -2.553, p = .012$ ), lo que indica una relación significativa en ambas dimensiones. Sin embargo, no se encontró una relación estadísticamente significativa con una mayor conciencia sobre las desigualdades de género ( $t = -.640, p = .522$ ).

Por último, se examinó la relación entre la importancia otorgada a la formación en igualdad y las dimensiones de la ESFIG. Los resultados revelaron correlaciones significativas con todas las dimensiones, siendo la asociación más fuerte con la incorporación de la perspectiva de género ( $r = .624, p < .001$ ), seguida de la sensibilidad institucional ( $r = .215, p < .001$ ) y, en menor medida, con la conciencia de desigualdades de género ( $r = .131, p < .001$ ).

## Estudio 2: Investigación cualitativa

### 1. Nivel de conocimiento en materia de género

El conocimiento que el alumnado posee en materia de igualdad de género es un aspecto crucial, pues sus creencias y percepciones sobre este tema influirán directamente en sus prácticas educativas. Para analizar este fenómeno, se exploraron tres conceptos clave: igualdad de género, coeducación y currículum oculto. A pesar de que la generación actual de jóvenes tiene acceso a una amplia cantidad de información, esto no siempre se traduce en un conocimiento riguroso y estructurado.

Algunas intervenciones revelan comprensiones claras y matizadas. Por ejemplo, una participante diferencia entre igualdad y equidad al señalar: “No es lo mismo igualdad que equidad. La igualdad sería que todos tuviésemos el mismo sueldo en el mismo puesto de trabajo. Y equidad es lo de las pruebas de la policía” [Chica2\_GD7]. Otras voces muestran conciencia sobre el feminismo: “La gente confunde mucho que el feminismo es lo contrario al machismo y por eso lo ven como algo negativo. Pero es que el feminismo lo que busca es la igualdad, no estar por encima” [Chica1\_GD17].

Sin embargo, estas comprensiones conviven con interpretaciones confusas. A veces, la igualdad de género se diluye en discursos más generales: “A lo mejor tú no tienes la misma percepción de igualdad de género que yo. Yo añadiría lo del racismo. Para mí es fundamental que haya respeto” [Chica3\_GD7]. O se reproducen afirmaciones estereotipadas, como: “Hay mujeres que quieren ser ama de casa porque es lo que han vivido. O sea, que también ellas son machistas” [Chica4\_GD14]. Este tipo de respuestas revela la necesidad de una mayor claridad conceptual y una formación que fomente el pensamiento crítico.

Otra de las principales observaciones derivadas del estudio es el desconocimiento acerca del concepto de coeducación hasta comenzar su formación universitaria, lo que sugiere una carencia en la educación previa sobre estas cuestiones. Tal como relatan varias participantes: “El término de coeducación lo conocí este año en la carrera, nunca antes había oído hablar de él” [Chica7\_GD25]. Esta ausencia formativa previa resulta preocupante, dado el papel del profesorado en la promoción de la igualdad.

Sin embargo, cuando las personas participantes están más familiarizadas con el término, las definiciones apuntan mayoritariamente a la igualdad de oportunidades y a la erradicación de la discriminación. Por ejemplo: “Coeducar es educar en igualdad y equidad, pero partiendo de la base de que esta es una sociedad machista” [Chica3\_GD24]. No obstante, persisten confusiones



frecuentes con la escuela mixta: “Ha habido una evolución en la coeducación, porque antiguamente estaban los colegios para chicas y los colegios para chicos. En cambio, ahora es una coeducación mixta, porque estamos en una misma aula, recibimos los mismos conocimientos y tenemos las mismas oportunidades. Al menos en las aulas” [Chica4\_GD18]. Este error conceptual podría restringir la capacidad del alumnado para reconocer y cuestionar las desigualdades de género presentes en el entorno educativo. Es necesaria una formación más profunda que permita desarrollar una comprensión crítica y exhaustiva de lo que realmente conlleva la coeducación.

Respecto al currículum oculto, el alumnado muestra una comprensión emergente de cómo las normas de género se transmiten de forma implícita. Una participante señala: “Es eso que aprendes en el aula, pero que no está explícito como tal en el currículum oficial” [Chica4\_GD7], mientras que otra añade: “Es lo que transmites como profesor, lo que sin querer enseñas a tus alumnos” [Chica3\_GD24]. Estas observaciones evidencian una toma de conciencia sobre los efectos formativos del currículum no formal. Además, varias personas reconocen que el currículum oculto no solo puede reforzar estereotipos, sino también promover valores positivos: “La empatía, el respeto, son conductas que se transmiten inconscientemente” [Chica6\_GD25]. Este enfoque crítico-responsable del rol docente representa un avance esperanzador.

En conjunto, los testimonios reflejan un conocimiento diverso y en construcción sobre la igualdad de género. Aunque hay avances significativos en la apropiación de ciertos conceptos, aún persisten ambigüedades que requieren una formación más clara, profunda y comprometida. Abordar estas carencias desde la formación inicial contribuirá a consolidar prácticas educativas más conscientes, equitativas y sensibles al género.

## *2. Satisfacción con su preparación para educar en igualdad*

El alumnado en formación reconoce la importancia de educar en igualdad como parte esencial de su futura labor docente, pero manifiesta una insatisfacción generalizada respecto a su preparación actual. Esta carencia formativa dificulta la transmisión de valores de igualdad de manera eficaz, ya que, aunque existe una fuerte motivación personal, no disponen de las herramientas pedagógicas necesarias para integrar esta perspectiva en su futura práctica docente.

Una estudiante lo resume con claridad: “Los profesores actualmente no estamos preparados al cien por cien para educar en igualdad. Tenemos mucha ilusión y muchas ganas de poder educar en igualdad, pero si como docentes no nos están preparando para ello, ¿cómo narices lo vamos a hacer?” [Chica7\_GD17]. En esta misma línea, otra participante señala: “Realmente no se nos está dando formación para educar en igualdad. Estamos estudiando para ser profesores, pero no para educar a nuestros alumnos para que ambos sexos sean iguales” [Chica4\_GD12].

La mayor parte del alumnado coincide en que los contenidos relacionados con la igualdad se abordan de forma aislada y poco estructurada, lo que dificulta su integración en la práctica profesional. Como expresa un participante: “Lo hemos dado en algunas asignaturas, pero si me lo cuentan en una semana, es un tema que dentro de un mes se te puede olvidar perfectamente” [Chico1\_GD26]. La falta de continuidad y de un enfoque transversal hace que el aprendizaje dependa más de la experiencia personal que de una formación sistematizada: “Creo que realmente no nos enseñan a tratar este tema, es como tal lo ves tú y ya está. Te vas dando cuenta a medida que vas pasando los años. Aunque sea un tema importante, no se da en la escuela, no se da en el trabajo. En ningún sitio te dan esas pautas” [Chica5\_GD12].

Ante esta situación, se identifica una demanda clara de formación específica en igualdad y coeducación dentro del plan de estudios universitario. Varios testimonios denuncian la ausencia total de asignaturas dedicadas a esta temática: “En los cuatro años no vamos a tener una asignatura dedicada a la igualdad, a la coeducación, ni nada. Ni transversal, ni obligatoria, nada” [Chica7\_GD17]. Esta carencia no solo representa una oportunidad formativa desaprovechada, sino que también limita la capacidad transformadora del actual alumnado de magisterio y consecuentemente, futuro profesorado: “Para cambiar algo que está en el pico de la pirámide habría que empezar por la base, siendo una de las modificaciones que se podría hacer impartir asignaturas de género en la universidad” [Chico1\_GD3].

Además, se advierte un riesgo importante: al no haber una formación común obligatoria, la adquisición de competencias en igualdad queda en manos de la voluntad individual. Esto puede derivar en una transmisión desigual de estos valores, especialmente cuando las creencias personales entran en conflicto con la perspectiva de género: “Si eres una persona que no respeta la igualdad de género, por mucho que te lo metan en el currículo, no lo vas a transmitir” [Chica5\_GD17]. Otra participante añade: “Hay gente que no quiere cambiar, no porque les cueste, sino porque no quieren. Por comodidad o por ideología” [Chica4\_GD13].

Estos discursos reflejan una conciencia crítica creciente sobre las limitaciones del sistema formativo actual. La demanda del alumnado es clara: integrar la igualdad de género en el currículo universitario como un componente obligatorio y transversal, que proporcione herramientas teóricas y prácticas para abordar esta cuestión de forma eficaz. Esta transformación no solo mejoraría la calidad de la formación docente, sino que también sentaría las bases para construir contextos escolares más igualitarios desde una perspectiva crítica y comprometida.

### 3. Necesidades y propuestas para mejorar la formación en igualdad de género desde la perspectiva del alumnado de magisterio

El alumnado manifiesta una conciencia generalizada sobre la importancia de educar en igualdad, pero al mismo tiempo evidencia una notable insatisfacción con la formación recibida en esta materia. Consideran que la universidad no les está proporcionando las herramientas ni los recursos pedagógicos necesarios para enfrentar situaciones reales vinculadas con desigualdades y comportamientos sexistas en el aula:

“Nos faltarían las herramientas para llevarlo a cabo. Porque sí, tenemos como ese pensamiento de queremos igualdad, pero a lo mejor no sabemos cómo llevarlo a cabo en las aulas” [Chica1\_GD17].

“Como docentes nos faltarían más herramientas para que una escuela sea cien por cien coeducativa. Es necesario que tengamos un mínimo de herramientas para saber cómo actuar en cada situación” [Chica1\_GD16].

“[...] si de verdad quieres saber sobre estos temas eres tú el que te tienes que informar [...] no tenemos ninguna asignatura donde te lo explique. Tienes que ser tú el que va hacia la información, cuando creo que para llegar a este punto de igualdad en la educación tiene que ser el Estado el que ponga las asignaturas de: ‘oye, mira, esto es lo que tienes que hacer ante estas situaciones’” [Chico2\_GD3].

Esta percepción de carencia formativa no solo genera inseguridad, sino también una sensación de desamparo ante el reto de incorporar la igualdad de género en la práctica docente. A pesar del interés y la voluntad personal, el hecho de que esta formación dependa casi exclusivamente de la iniciativa individual refuerza la necesidad de que la universidad asuma un papel activo y estructural. En este sentido, el alumnado no solo demanda formación, sino que propone que esta se articule como un eje central del currículo formativo docente (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Características de la formación en igualdad de género demandada por el alumnado de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha*

Formación teórica específica sobre género	[...] sí que estaría muy bien que hubiera, hablando de coeducación, una asignatura con estos contenidos, porque al final son los docentes los que van a hacer las clases y los que van a educar a los niños, que precisamente por eso son los profesores que sin querer o queriendo van a transmitir valores, comportamientos a sus alumnos porque va a estar en clase cinco días a la semana con los profesores, entonces los niños tienen al docente como un modelo, e incluso pueden llegar a reproducir sus comportamientos, ¿no? Entonces, lo veo importante que haya asignaturas que sobre tema de género en Magisterio. [Chico1_GD3]
Formación de carácter obligatorio	Con un poquito más de formación o información, formarles más sobre temas también más actuales. En vez de que sean opcionales, que sea una asignatura obligatoria. [Chica2_GD8]

Sensibilización sobre el papel del docente como modelo	Si no cambiamos nuestra mentalidad, ¿cómo vamos a enseñar igualdad a los niños? El profesorado tiene que estar muy consciente de su papel en la coeducación. [Chica6_GD19]
Enfoque práctico y aplicado	[...] qué tendríamos que hacer ante una situación que se dé en el aula, por ejemplo. O sea, más casos prácticos. [Chica2_GD4]
Herramientas para prevenir y actuar frente al sexismo	Los profesores necesitamos herramientas para poder actuar frente a los comentarios o actitudes sexistas que se pueden dar en clase. [Chica2_GD12]
Formación continua y accesible para docentes	Debería ser algo que se vaya impartiendo durante toda la formación, no solo en un momento puntual. Necesitamos una formación continua. [Chico2_GD7]

*Nota.* Elaboración propia.

### **Discusión y conclusiones**

La integración de la perspectiva de género en la formación docente resulta fundamental para garantizar un sistema educativo equitativo (Suberviola, 2020). Sin embargo, la literatura científica ha identificado deficiencias sustanciales en la integración de la perspectiva de género en los programas formativos (Alonso-Ruido et al., 2025; Álvarez-Rementería et al., 2021; Kitta y Cardona-Moltó, 2022; Martínez y García, 2023; Miralles-Cardona et al., 2020). La falta de una formación integral y transversal en cuestiones de género no solo condiciona la capacitación del alumnado de magisterio (Cárdenas-Rodríguez et al., 2023; García-Lastra, 2022), sino que también perpetúa desigualdades estructurales en el sistema educativo, obstaculizando la implementación de políticas de igualdad y la transformación de las prácticas docentes (Aragonés et al., 2022; Otero et al., 2022). Por consiguiente, este vacío formativo, a pesar de los marcos normativos existentes (Ballarín, 2017; LOMLOE, 2020; Pastor et al., 2019), sigue siendo un reto en la educación superior (Cortés et al., 2025; González-Pérez, 2018; Tomé et al., 2021).

Considerando esta realidad, la presente investigación aborda dos objetivos. El primero consiste en analizar el nivel de sensibilidad del alumnado de magisterio respecto a la formación en igualdad de género. Los hallazgos confirman la existencia de una brecha significativa entre el deseo de formación y su disponibilidad, ya que, aunque el 85.8 % del alumnado considera fundamental recibir formación en igualdad de género, solo un 9.4 % ha recibido formación en este ámbito. Este hallazgo resalta la escasa presencia de la perspectiva de género en los programas formativos, lo que coincide con estudios previos que evidencian una limitada integración de estos contenidos en los planes de estudio (Alonso-Ruido et al., 2022; Fernández et al., 2021; Resa, 2023; Serra et al., 2018; Valdivieso, 2016; Velasco et al., 2024). Este vacío formativo se ha vinculado con la perpetuación de actitudes y prácticas sexistas en el ámbito educativo (Alonso-Ruido et al., 2025; Bonilla-Algovia et al., 2021; Fernández et al., 2021).

Además, los resultados muestran que las mujeres presentan una mayor sensibilidad hacia la necesidad de integrar la igualdad de género en la formación docente en comparación con los hombres. No obstante, no se reportaron diferencias significativas en la conciencia sobre las desigualdades de género ni en la percepción de la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género. Estos hallazgos contrastan con los de Miralles-Cardona et al. (2020), quienes observaron que los hombres mostraban una mayor sensibilidad institucional y conciencia sobre las desigualdades de género, mientras que las mujeres eran más sensibles a la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente. Asimismo, difieren parcialmente del estudio de Alonso-Ruido et al. (2025), donde no se hallaron diferencias en la conciencia sobre desigualdades de género, pero sí en la percepción de la sensibilidad institucional y la inclusión de la perspectiva de género, siendo los varones quienes valoraban más positivamente la respuesta institucional, mientras que las mujeres mostraban mayor acuerdo con la necesidad de integrar esta perspectiva en la enseñanza. En coherencia con estos resultados, el análisis por provincias revela que las mujeres presentan puntuaciones consistentemente superiores en la escala ESFIG, lo que podría indicar una mayor concienciación respecto a la igualdad de género en el ámbito formativo. Asimismo, se observa que la dimensión mejor valorada en todas las provincias fue la incorporación de la perspectiva de género, mientras que la conciencia de desigualdades obtuvo los valores más

bajos. Esto último pone de relieve una limitada problematización del estudiantado sobre las estructuras que perpetúan la desigualdad, y plantea la necesidad de reforzar esta dimensión para avanzar hacia una formación docente verdaderamente crítica y transformadora.

El segundo objetivo de este trabajo consistió en explorar las percepciones sobre la formación en igualdad de género desde una perspectiva cualitativa. Los testimonios revelan una demanda clara de una formación más estructurada en este ámbito, al destacar que la preparación actual es insuficiente y sugerir la integración de la perspectiva de género en el currículo universitario. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que defienden la necesidad de una formación más completa y continua en igualdad de género (Alonso-Ruido et al., 2025; Bejarano et al., 2021; Miralles-Cardona et al., 2020). La falta de formación específica limita las herramientas prácticas disponibles para el alumnado de magisterio, afectando su capacidad para identificar y abordar desigualdades en entornos educativos, muchas veces manifestadas a través del currículum oculto (Matus-Castillo et al., 2023; Pinedo et al., 2018; Stevens y Martell, 2019). Además, los testimonios coinciden en que la responsabilidad de adquirir estos conocimientos recae principalmente en la iniciativa individual, lo que reduce el impacto de la formación en igualdad de género (García-Lastra, 2022; Otero et al., 2022). Esto subraya la necesidad de que las políticas educativas y los programas formativos adopten un enfoque integral y estructurado, garantizando una formación efectiva en igualdad de género más allá de la motivación personal del profesorado o las prioridades institucionales (Aragón et al., 2020; González-Pérez, 2018; Resa, 2023).

Los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad urgente de revisar los programas formativos y de implementar estrategias educativas que promuevan una formación con perspectiva de género. En esta línea, Miralles-Cardona et al. (2020) subrayan la importancia de incorporar la perspectiva de género en la formación docente desde tres niveles: el ideario y los planes de centro, el currículo y los programas de estudio, y la conciencia individual de género. Asimismo, resulta esencial desarrollar y fortalecer políticas educativas que aseguren una formación continua en igualdad de género (Matus-Castillo et al., 2023; Pinedo et al., 2018), garantizando que el profesorado, como agente de cambio social, disponga de las herramientas necesarias para desarticular nuevas formas de sexismo (Bonilla-Algovia et al., 2021; Otero et al., 2022). Según Alonso-Ruido et al. (2025), la universidad tiene una responsabilidad social ineludible, especialmente en las Ciencias de la Educación, donde este compromiso con el desarrollo integral del alumnado se convierte en una cuestión de justicia social. Solo mediante una formación integral, transversal y basada en un enfoque coeducativo (Bonilla-Algovia y Carrasco, 2024; Subirats y Anguita, 2021) será posible transformar las prácticas pedagógicas, promover la equidad en los entornos educativos y generar un impacto significativo y duradero en la próxima generación de profesionales de la educación (Fernández et al., 2021; Tomé et al., 2021).

Finalmente, aunque este estudio proporciona información relevante sobre la formación en igualdad de género desde la perspectiva del alumnado de magisterio, presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, la naturaleza transversal del diseño impide examinar la evolución de las percepciones a lo largo del tiempo y las respuestas podrían haber estado condicionadas por la deseabilidad social. En segundo lugar, aunque los resultados del estudio son teóricamente sólidos, convendría contrastar las percepciones del alumnado con la del profesorado y equipos decanales. Para futuras investigaciones, se podría evaluar la efectividad de los programas formativos en igualdad de género mediante diseños longitudinales, incorporando enfoques de investigación participativos, favoreciendo una aplicación más efectiva de la perspectiva de género en la enseñanza. De otra parte, en la muestra se observa una marcada sobrerrepresentación de mujeres (aproximadamente un 80 %), lo que refleja una realidad social y estructural ligada a la feminización de la enseñanza. Esta tendencia es consecuencia del sistema patriarcal y androcéntrico, que ha asignado históricamente el rol docente a las mujeres, vinculándolo con atributos como el cuidado, la maternalidad, la sensibilidad y la emocionalidad. Este desequilibrio de género en la muestra puede influir en las percepciones y resultados obtenidos, por lo que es un aspecto relevante a considerar al interpretar y generalizar los hallazgos del estudio.

### Agradecimientos y financiación

Este trabajo se ha realizado con el apoyo de un Contrato Predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La investigación se enmarca en el proyecto "Encrucijadas socioculturales y educativas del sexismo en docentes en formación" (SBPLY/21/180501/000065), dentro de las ayudas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia tecnológica, cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Además, este artículo presenta resultados de la investigación llevada a cabo en el marco de la Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca (ref. CATEDRA2019-002), resultado del convenio firmado entre la Universidad de Alcalá (UAH) y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha en 2019.

### Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Se garantizó la confidencialidad de la información y se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes. Ambos estudios fueron aprobados por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEIP/2022/2/022 y CEID/2022/3/058). El uso de herramientas de inteligencia artificial se limitó a apoyo técnico, sin generar datos ni sustituir el juicio de las personas autoras, y todo el contenido fue revisado y verificado para asegurar su exactitud.

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Contribuciones de los autores

Conceptualización, A.G.P., E.B.A. y C.C.C.; metodología, A.G.P. y E.B.A.; software, A.G.P. y E.B.A.; análisis formal, A.G.P.; investigación, A.G.P., E.B.A. y C.C.C.; recursos, A.G.P. y C.C.C.; análisis de datos, A.G.P.; redacción del borrador original, A.G.P.; redacción, revisión y edición, A.G.P., E.B.A. y C.C.C.; adquisición de financiación, C.C.C.

### Referencias

- Alonso Ruido, P., Soto iglesias, N. y Sotelino Losada, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (38), 94-108. <https://doi.org/10.29197/CPU.V19I38.465>
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Gil, A. M., Estévez, I. y Regueiro, B. (2025). Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación. *Educación*, 61(1), 53-68. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2241>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. y Arandía, M. (2021) La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista Estilos de aprendizaje*, 14, 62-74. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3394/4492>
- Aragónés, M., Rosser, A. y Gil, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Tellez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>

- Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin America countries. *Anales de Psicología*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Bonilla-Algovia, E., & Carrasco Carpio, C. (2024). Analizando la coeducación: perspectiva de las familias, el profesorado y la población adolescente. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 797-807. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.89308>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Otero-Gutiérrez, G. y Monreal-Gimeno, C. (2023). La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 129-144. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n70.p129-144>
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Cordón, S., Gutiérrez, P. y Cubo, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Cortés, M. S. A., Anabalón, Y. A. y Vega-Román, E. (2025). ¿Cambio institucional de género en Educación Superior? Resistencias y perspectivas desde una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Fuentes*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26525>
- Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda. Revista Universidad, Ética Y Derechos*, 1(5), 60-76. <http://dx.doi.org/10.25267/Rueda.2020.i5.07>
- Fernández, P., Jaureguizar, J. y Idoiaga, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en educación superior y formación profesional. *Educación XX1*, 24(2), 421-440. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>
- García-Lastra, M. (2022). Coeducación y formación del profesorado: una (nueva) oportunidad para repensar la práctica educativa. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 33-45). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0336>
- González-Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Kitta, I. y Cardona-Moltó, M. C. (2022). Students' perceptions of gender mainstreaming implementation in university teaching in Greece. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 457-477. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2023006>
- Larrondo, A. y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264.
- Martínez García, A. y Suberviola, I. (2024). Revisión bibliográfica sistémica de las principales dimensiones de la igualdad de género desde una óptica coeducativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-766>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J. y Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile (Gender in Physical Education Teacher Education (PETE) in

- Chile: Teacher educators' beliefs and practices). *Retos*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- ONU Mujeres (2021). La igualdad de género. <https://lc.cx/OMPVRh>
- Otero, G., Cárdenas, R. y Monreal, M. C. (2022). Instrumentos para el análisis de la coeducación en los centros educativos. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, 213-226. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655>
- Pastor Gosálbez, I., Acosta Sarmiento, A., Torres Coronas, T. y Calvo Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B. y Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23(4), 324-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Stevens, K. y Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *Iqual. Revista de género e igualdad*, 3, 80-93. <https://doi.org/10.6018/igual.369611>
- Suberviola, I. (2023). La educación en y para la igualdad en la formación inicial de las licenciaturas de educación preescolar y primaria a través de la investigación-acción: perspectiva Agenda 2030. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 18, 449-463. <https://doi.org/10.18002/cg.i18.7513>
- Subirats, M. y Anguita, R. (2021). *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49481>
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X. y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Ediciones Octaedro
- Valdivieso, S. (Coord.), Ayuste, A., Rodríguez-Menéndez, M. C. y Vila-Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Velasco, E., Meza, P. y Hurtado-Reina, J. (2024). Presencia del principio de igualdad de género en las Guías Docentes del Grado de Educación Primaria en España. *Revista complutense de educación*, 35(1). <https://doi.org/10.5209/rced.82933>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Zippel, K., Ferree, M. M. y Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German Universities: Vernacularizing the battle for the best brains. *Gender and Education*, 28(7), 867-885. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1123229>





Albalá Genol, M. A., Etchezahar, E., Gómez Yepes, T. y Maldonado Rico, A. (2025). ¿Hacia la virtualización del Máster de Formación del Profesorado en España? Percepciones del alumnado y variables implicadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 187-202.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115239>

## ¿Hacia la virtualización del Máster de Formación del Profesorado en España? Percepciones del alumnado y variables implicadas

### Towards the Virtualization of the Master's Degree in Teacher Training in Spain? Students' Perceptions and Related Variables

Miguel Ángel Albalá Genol

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-2622-4451>

Edgardo Etchezahar

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0002-3289-194X>

Talía Gómez Yepes

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0001-6555-1186>

Antonio Maldonado Rico

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0002-2653-2385>

#### Resumen

La virtualización de la educación superior ha ganado protagonismo en España debido al desarrollo tecnológico y la mayor demanda de flexibilidad formativa. En este contexto, se analiza el impacto de la virtualización en el Máster de Formación del Profesorado (MESOB), cuyo modelo presencial se ha visto cuestionado ante la posible reducción de la presencialidad obligatoria del 80 % al 40 %. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo con 174 estudiantes del MESOB de la Universidad Autónoma de Madrid mediante un cuestionario que recogió las percepciones sobre dicha medida, junto con datos sociodemográficos, experiencias previas en formación virtual, actitudes hacia la tecnología educativa y concepciones de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran, en promedio, una percepción positiva hacia el cambio, aunque con diferencias significativas según género, especialidad, experiencia virtual previa y concepciones educativas. Los argumentos según la modalidad preferida reflejan tensiones entre las necesidades contextuales y las exigencias formativas. La aceptación del incremento de virtualización se relaciona más con factores personales y de flexibilidad que con fundamentos pedagógicos. Se concluye que las decisiones sobre

---

Contacto: Miguel Ángel Albalá Genol. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid). [miguel.albala@uam.es](mailto:miguel.albala@uam.es)

Proyecto de Innovación Docente (INNOVA) "Inteligencia Artificial y su uso ético en la docencia: promoviendo el aprendizaje autorregulado y la autoevaluación formativa del futuro profesorado" (FPYE\_002.25\_INN). Universidad Autónoma de Madrid.

virtualización deben considerar las percepciones del alumnado y la naturaleza habilitante del máster, promoviendo futuras investigaciones que tengan en consideración las diversas especialidades y competencias docentes del máster.

**Palabras clave:** *virtualización educativa; formación del profesorado; educación superior; concepciones pedagógicas; tecnología educativa.*

## Abstract

The virtualization of higher education has gained prominence in Spain due to technological development and rising demand for flexible training. In this context, the impact of virtualization is examined in the Master's in Teacher Training (MESOB), whose face-to-face model has been questioned by the possible reduction of mandatory attendance from 80 % to 40 %. A quantitative study was conducted with 174 MESOB students at the Autonomous University of Madrid using a questionnaire that gathered perceptions of this measure, together with sociodemographic data, previous virtual-learning experience, attitudes toward educational technology, and teaching-learning conceptions. The results show, on average, a positive perception of the change, though with significant differences by gender, specialization, prior virtual experience, and educational conceptions. Arguments according to preferred modality reflect tensions between contextual needs and training demands. Acceptance of increased virtualization relates more to personal and flexibility factors than to pedagogical foundations. It is concluded that decisions on virtualization should consider students' perceptions and the qualifying nature of the master's program, fostering future research that considers the program's various specializations and teaching competencies.

**Keywords:** *educational virtualization; teacher education; higher education; pedagogical conceptions; educational technology.*

## Introducción

Los procesos de virtualización de la educación han experimentado un incremento significativo en los últimos años. Dicho cambio ha sido impulsado por múltiples factores tales como la evolución tecnológica, la pandemia del COVID-19, la creciente demanda de opciones de aprendizaje más flexibles y el incremento de oferta de titulaciones online, entre otros. Una de las características de la educación de posgrado contemporánea es la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para generar procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales (Luzbet y Laurencio, 2020). Sin embargo, esta modalidad no se encuentra libre de dificultades, particularmente en los casos de posgrados habilitantes para profesiones como la de profesorado, que frecuentemente es considerada insuficiente (Imbernón, 2019).

En España, para contar con la habilitación correspondiente a profesor/a de educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y otras especialidades, es necesario realizar el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante MESOB). Asimismo, para acceder al MESOB, el futuro profesorado previamente debe contar con una titulación universitaria (por ejemplo, Grado o Licenciatura en Biología, Geología, Ciencias Económicas, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Filosofía, Física, Química, Lenguas, Filologías, Psicología, Pedagogía, entre otras), que delimitará la especialidad a cursar en el posgrado. Actualmente, en España el MESOB es ofertado por 46 universidades públicas y por 22 universidades privadas, de las cuales al menos ocho lo hacen en modalidad virtual (con una oferta de plazas muy superior a la que se ofrece desde el ámbito público, en el cual existe solo una universidad a distancia).

Recientemente, se hizo público un Proyecto de Orden (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024), del que se hicieron eco diversos medios de comunicación españoles (Castro, 2024; San Martín, 2024) que afecta a las condiciones que hasta el momento rigen el funcionamiento en las universidades presenciales, por la cual se propone rebajar del 80 % al 40 %

la presencialidad obligatoria del MESOB. Dicho proyecto de orden propone la modificación del anexo de la Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

### **El proceso de virtualización de la formación de posgrado y el Máster de Formación del Profesorado en España**

La virtualización de la educación superior se considera un proceso de formación en el que se integran la tecnología, la pedagogía y la propia institución para generar una alternativa a la formación presencial. Dicha modalidad se sustenta en la implementación de ambientes virtuales, que posibiliten el desarrollo de sus agentes y procesos fundamentales (Farfán Pacheco, 2016). Es importante destacar que el proceso de virtualización no supone necesariamente un escenario educativo desorganizado que desatienda necesidades del alumnado. Al contrario, puede abarcar aspectos de orden teórico y práctico e impulsar nuevos horizontes educativos acordes con la necesidad y la realidad educativa existente (Crisol-Moya et al., 2020).

Según el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024b), en España, durante el curso 2023-2024 hubo un total de 288.955 estudiantes matriculados/as en todos los títulos de máster ofertados en el país, de los cuales 186.155 lo hicieron en modalidad presencial y 101.016 en modalidad virtual. En el caso de las universidades públicas españolas el número total de alumnado matriculado en máster fue de 143.649, siendo por primera vez superado por el alumnado en universidades privadas (145.306). Pese a que actualmente los datos de matriculaciones son similares, una de las claves que explican el incremento exponencial reciente del alumnado de posgrado en campus privados es el aumento de la oferta de plazas, fundamentalmente promovidas a través de la virtualización de la formación. Así, si bien en las universidades públicas la gran mayoría del alumnado (131.561) cursa un posgrado en modalidad presencial frente a la modalidad virtual (10.304), en las universidades privadas las matriculaciones en posgrados virtuales son significativamente superiores (90.712 estudiantes) frente a las presenciales (54.594 estudiantes). De esta forma, según los datos disponibles del curso 2015-2016, en España la matriculación en titulaciones de posgrado en universidades privadas fue de 55.634 estudiantes, en comparación con los 115.409 que se matricularon en centros públicos. Estos datos comienzan a invertirse en favor de la universidad privada particularmente en el curso 2020-2021 (primer curso posterior a la aparición de la pandemia mundial), con un aumento de la matriculación total de 107.580 estudiantes y un gran incremento en la modalidad online: 59.720 estudiantes (lo que supone un aumento del 147.7 % con respecto a lo observado 5 cursos previos). Sin embargo, el incremento de la matriculación en titulaciones de posgrado en modalidad virtual de universidades públicas fue solo de un 10.4 %, pasando la oferta de 9.334 a 10.304 plazas ocupadas.

El ámbito formativo vinculado a las Ciencias de la Educación es uno de los que han experimentado un mayor aumento en cuanto al número de estudiantes de posgrado, ascendiendo hasta el 66,9 % desde el curso 2015-2016 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024b). Específicamente, el MESOB, dentro del ámbito de la educación es el más demandado y, aunque no existen datos actualizados, la oferta total por curso es de al menos 12.290 plazas distribuyéndose estas desigualmente entre el ámbito público y privado (González-Sala et al., 2020).

Actualmente no existen investigaciones que hayan explorado los posibles resultados diferenciales en el alumnado, en relación con la modalidad presencial, híbrida o virtual del MESOB. No obstante, si existen algunas investigaciones a nivel nacional e internacional con respecto a las percepciones del alumnado y los procesos de virtualización de la formación en la educación superior. En primer lugar, un estudio desarrollado con estudiantes procedentes de 59 universidades españolas (Villa et al., 2020) evidenció que solo el 1.9 % de sus estudiantes percibió la educación virtual como muy satisfactoria, mientras que el 74.9 % la consideró insatisfactoria o poco satisfactoria. En segundo lugar, en el contexto mexicano diversos estudios analizaron las percepciones de estudiantes universitarios sobre la virtualización de sus cursos. En esta línea, Valenzo-Jiménez et al. (2022) reportaron que 74.9 % del alumnado prefería volver a la modalidad presencial y manifestaron la mala calidad de la educación bajo la modalidad virtual, en parte debido a las condiciones

socioeconómicas y demográficas. Siguiendo a Torres-Torres (2024), en relación con la satisfacción general del aprendizaje, se evidenció que el alumnado prefirió la modalidad presencial (82.87 %) con respecto a la modalidad virtual (51.44 %). Por último, un estudio desarrollado con estudiantes universitarios/as de posgrado de España, Ecuador, Chile y Colombia (Ramos-Pla et al., 2022) evidenció percepciones favorables del alumnado hacia la educación virtual, pero solo cuando las estrategias y actividades planteadas implicaban su participación, lo cual derivaba en un estado emocional más positivo. Por último, otro estudio desarrollado en el ámbito universitario de Costa Rica (Vega y Barrantes, 2022), mostró que la mayoría del alumnado tenía una percepción positiva respecto a la virtualización de su formación, pero particularmente en procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con investigación, trabajos finales de grado y prácticas (por ejemplo, seminarios, tutorías, entre otros).

### **Variables implicadas en las percepciones del futuro profesorado sobre las modalidades de formación**

Dado el alcance que han ido adquiriendo los procesos de virtualización de la formación universitaria de posgrado, resulta relevante analizar las múltiples variables implicadas en las percepciones y actitudes que ello suscita en el futuro profesorado. Existen múltiples variables cuya consideración es fundamental: sociodemográficas (género, edad, nivel socioeconómico, entre otras), formativas (área de la titulación, experiencias previas negativas y positivas de formación virtual y/o presencial, entre otras), así como las actitudes que en general suscitan las tecnologías aplicadas a la educación o la concepción de enseñanza-aprendizaje que se tenga. Todo ello hace que las percepciones y creencias hacia el uso de la tecnología en la formación, se encuentren moderadas por factores individuales y contextuales (Cui et al., 2023).

Siguiendo a Mahdizadeh et al. (2008), entre las variables que pueden explicar las percepciones del futuro profesorado hacia los entornos formativos de educación superior virtualizados se encuentran sus opiniones generales acerca de las actividades y del aprendizaje a través de entornos virtuales. Otros estudios (Sang et al., 2010) han mostrado que las actitudes hacia la virtualización de la formación se relacionan significativamente con diferentes variables psicoeducativas (concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, autoeficacia, trabajo en equipo y actitudes hacia la tecnología educativa) e, indirectamente, con el género. En relación con esta última variable, existen múltiples estudios que han evidenciado como, en general, los hombres ven la tecnología más positivamente que las mujeres (Caspi et al., 2008; Jackson et al., 2008), aunque en el ámbito de la educación superior son las mujeres quienes muestran más predisposición a su uso formativo (Romero Tena, 2011). En cuanto a las diferencias en base al área de procedencia del profesorado en formación, se trata de una variable clave a explorar puesto que sería esperable que aquellas personas procedentes de áreas de ciencias exactas y naturales sean más favorables hacia la virtualización que aquellos de ciencias sociales y humanidades (Stöhr et al., 2024).

Al tratarse de profesorado en formación, también tienen una gran relevancia en el análisis las actitudes que se desarrollan hacia la tecnología educativa. En este sentido, los resultados son heterogéneos, ya que se ha encontrado que las actitudes generales positivas hacia las TIC en la educación predicen una mejor competencia para el uso de estas ya durante la propia formación (Tondeur et al., 2018). Sin embargo, en otras investigaciones (Aslan y Zhu, 2017), no se encontraron relaciones entre las actitudes generales hacia la tecnología educativa y su posterior integración pedagógica. Asimismo, tratándose de futuro profesorado, también las concepciones de enseñanza-aprendizaje que poseen pueden ser un predictor de su percepción sobre la virtualización de su propio proceso formativo. Existen antecedentes que muestran que quienes tenían una concepción más constructivista de enseñanza-aprendizaje (a diferencia de la tradicional) también tenían unas actitudes más favorables con el uso de la tecnología en la educación (Albalá Genol et al., 2023).

El presente estudio tuvo los siguientes objetivos específicos de investigación: 1) analizar el nivel de acuerdo del profesorado en formación con el proyecto de orden, que flexibilizaría el aumento del porcentaje de virtualidad al cursar el MESOB, así como las posibles diferencias según la edad y el género; 2) analizar el porcentaje de virtualización idóneo propuesto por el profesorado en

formación y describir la justificación argumentativa relacionada con este; 3) indagar en la posible relación entre el grado de acuerdo con el proyecto de orden propuesto y otras experiencias formativas previas en modalidad virtual del futuro profesorado; 4) analizar las posibles diferencias en el grado de acuerdo con el proyecto de orden, en función del área de especialidad cursada en el MESOB; 5) explorar la relación predictiva sobre el grado de acuerdo con respecto a la medida propuesta con respecto a: las creencias sobre la educación virtual, las actitudes hacia el uso de la tecnología educativa y las concepciones de enseñanza-aprendizaje.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional y estuvo compuesta por 174 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) de la Universidad Autónoma de Madrid, con edades comprendidas entre 21 y 48 años ( $M = 26.3$ ;  $DT = 5.87$ ). En cuanto al género, el 64.4 % se identificó como “mujer”, el 32.2 % como “hombre” y el 3.4 % como “otro género”. Las personas participantes fueron agrupadas según su especialidad en dos grandes áreas: “Ciencias Sociales y Humanidades” ( $n = 103$ ; 59.19 %), que incluyó especialidades como Música, Dibujo, Inglés, Francés, Orientación Educativa, Literatura, Educación Física, Filosofía, Geografía e Historia, y Lengua Castellana y Literatura; y “Ciencias Exactas y Naturales” ( $n = 71$ ; 40.81 %), que comprendió especialidades en Administración de Empresas y Economía, Matemáticas, Biología y Geología, y Física y Química. Respecto a la experiencia profesional en su área, el 67.8 % indicó contar con experiencia previa, mientras que el 32.2 % no la tenía; entre quienes afirmaron tenerla, el 50.9 % señaló que dicha experiencia se desarrolló en contextos no formales.

### **Instrumento**

Se diseñó un cuestionario ad hoc, específicamente elaborado para los fines de esta investigación, que incluyó una combinación de escalas de medición y preguntas abiertas y cerradas:

*Acuerdo con la propuesta de virtualización del MESOB.* Se indagó el grado de acuerdo con la propuesta de aumentar la virtualización del MESOB a través de la pregunta “¿Cuál es tu grado de acuerdo con respecto al cambio propuesto con el ministerio?” cuyo formato de respuesta fue de “1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Algo de desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4 = Algo de acuerdo, y 5 = Totalmente de acuerdo”.

*Porcentaje de virtualización del MESOB.* Se preguntó a los participantes “¿Qué porcentaje de virtualización te parecería adecuado para el MESOB?”, dando como opciones de respuesta del “0 % (debe ser completamente presencial)” al “100 % debería ser completamente virtual”. Una vez respondido dicho porcentaje, se permitía responder a una pregunta cualitativa abierta para exponer las posibles justificaciones argumentales del porcentaje propuesto.

*Experiencias previas en educación a distancia / virtual.* Se consultó a los estudiantes sobre este aspecto con una pregunta cerrada que ofrecía tres posibles opciones de respuesta: “1 = No tengo experiencia en educación a distancia / virtual”, “2 = Sí, en general ha sido buena” y “3 = Sí, en general ha sido mala”.

*Creencias sobre la Educación Virtual.* Se desarrolló una escala ad-hoc para este estudio que contenía 10 ítems (e.g., “La modalidad de la formación presencial o virtual no implica grandes diferencias formativas.”, “Considero que virtualmente obtendría las mismas competencias docentes que desarrollaré presencialmente”, “La formación presencial en el máster aporta un proceso de aprendizaje más integral a través de la interacción social”, “La modalidad virtual del máster se adaptará mejor a las necesidades personales del proceso formativo del futuro profesorado”), con el objetivo de analizar si los participantes creen que la formación presencial es mejor, igual o peor que la virtual. Cada ítem se valora con una escala tipo Likert con cinco anclajes, que van desde “1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo”. Los niveles de fiabilidad de la

escala resultaron adecuados ( $\alpha = .831$ ). Cuanto mayor sea la puntuación en la escala, mayores serán las creencias positivas hacia la educación virtual.

*Actitudes hacia el uso de la tecnología educativa.* Se utilizó la escala validada por Albalá Genol et al. (2023), compuesta por 10 ítems que ejemplifican diferentes situaciones sobre el uso de la tecnología en la educación (e.g., “La tecnología mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes”; “El uso de la tecnología ofrece al docente mayores oportunidades para adaptar su tiempo y entorno educativo a las necesidades de los estudiantes”; “Las características de la escuela en términos de distribución y uso de espacios facilitan el uso de la tecnología con los estudiantes”), con el objetivo de analizar si las personas consideran positivo o no el vínculo entre tecnología y educación. Cada ítem se valora con una escala tipo Likert con cinco anclajes, que van desde “1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo”. Los niveles de fiabilidad de la escala resultaron adecuados ( $\alpha = .802$ ). Cuanto mayor sea la puntuación en la escala, mayor será el nivel de acuerdo con el uso de la tecnología en la educación.

*Concepciones de enseñanza-aprendizaje (tradicional y constructivista).* Se utilizó una adaptación del “Teaching and learning Conceptions Questionnaire” (Aypay, 2011; Chan y Elliott, 2004). De esta forma se aplicó un instrumento conformado por 16 ítems, los cuáles se distribuyen en dos dimensiones: 1. Creencias sobre la Enseñanza Tradicional (ocho ítems, e.g., “Los buenos estudiantes se sientan en silencio en clase y escuchan a su maestro”,  $\alpha = .83$ ) y 2. Creencias en la Enseñanza Constructivista (ocho ítems, e.g., “Es importante que los maestros comprendan los sentimientos de los estudiantes”,  $\alpha = .88$ ). El formato de respuesta de la evaluación es de tipo Likert con cinco anclajes (con opciones que van desde “1 = totalmente en desacuerdo” hasta “5 = totalmente de acuerdo”).

*Cuestionario sociodemográfico ad hoc.* Se pidió a los participantes que proporcionaran información sobre su edad, género, especialidad por la que optaron dentro del máster, si habían tenido experiencia profesional en el área previamente y, en caso afirmativo, si la misma había sido formal o informal.

## Procedimiento y Análisis de los datos

El alumnado matriculado en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) durante el curso académico 2024-2025 fue invitado a participar en el estudio de forma anónima y voluntaria a través de una convocatoria enviada por correo electrónico institucional. En dicho correo se incluyó un enlace a un cuestionario online alojado en la plataforma *SurveyMonkey*. Previamente a cumplimentar la encuesta se informaba que los datos recogidos serían utilizados exclusivamente con fines académico-científicos y tratados conforme a la normativa vigente sobre protección de datos personales (Ley Orgánica 3/2018 y Reglamento (UE) 2016/679). Todos los procedimientos llevados a cabo en nuestro estudio estuvieron de acuerdo con los estándares éticos del comité institucional y de investigación y con la declaración de Helsinki de 1964 y sus enmiendas posteriores o estándares éticos comparables.

El análisis de los datos se realizó utilizando el software estadístico IBM SPSS (versión 21). En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables (medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis), lo cual permitió obtener una visión general de la distribución de los datos. Posteriormente, se evaluaron los supuestos de normalidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Dado que los valores observados no indicaron desviaciones significativas respecto a una distribución normal en las variables de estudio, se procedió al uso de pruebas paramétricas. Para las comparaciones entre grupos se utilizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes y ANOVA de un factor. En ambos casos, se complementó el análisis con sus respectivas medidas del tamaño del efecto (*d* de Cohen para las pruebas *t*, y eta cuadrado parcial ( $\eta^2$ ) para los análisis de varianza, siguiendo las convenciones establecidas para su interpretación (Cohen, 1988). Adicionalmente, se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple para el que, previamente, se verificaron los supuestos de independencia de errores, normalidad de residuos, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad. En relación con esta última, se calcularon los valores de inflación de la varianza (VIF) para cada predictor. Todos los VIF se situaron

por debajo del umbral crítico, lo cual sugiere que no existe una multicolinealidad significativa que afecte al modelo (Hair et al., 2014). La capacidad explicativa del modelo fue evaluada mediante el coeficiente de determinación ajustado ( $R^2$  ajustado), reportándose junto con el estadístico F del modelo y su significación global.

## Resultados

En primer lugar, en relación con el objetivo de investigación 1 (explorado a partir del instrumento “Propuesta de virtualización del MESOB”), a partir de la posible propuesta de medida del Ministerio de Universidades, acerca de aumentar la virtualidad del MESOB, se consultó al alumnado cuán de acuerdo estaba con esta medida y el resultado general fue una media de 2.88 ( $DT = 1.52$ ) (siendo los valores 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo). Estos resultados indican que, mayoritariamente, las respuestas están concentradas en la opción “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” con el aumento de la virtualización del máster. Además, se analizó si el grado de acuerdo con la propuesta de del Ministerio dependía del género ( $t_{(148)} = 1.753$ ;  $p < .05$ ;  $d$  de Cohen = .435) observándose que las mujeres ( $M = 3.33$ ;  $DT = 1.47$ ) están más de acuerdo con aumentar la virtualización del máster en comparación con los hombres ( $M = 2.68$ ;  $DT = 1.47$ ). Por otra parte, no se observaron diferencias según la edad de las personas participantes.

En segundo lugar, con respecto al objetivo 2 del estudio (a partir del instrumento “Porcentaje de virtualización del MESOB”), el porcentaje idóneo que el futuro profesorado consideró que debía ser virtual para el máster fue de media un 38.8 %. Con respecto a las propuestas de porcentajes que el profesorado en formación consideró oportunos para posibles cambios efectivos del MESOB en el futuro, se aportaron diferentes argumentos al respecto. En la Tabla 1, se exponen las diversas justificaciones más representativas en función de si se consideró oportuno para el máster: 1) un modelo mayoritariamente virtual; 2) un modelo híbrido; 3) un modelo mayoritariamente presencial.

**Tabla 1**

*Principales justificaciones argumentales del profesorado en formación en relación con el porcentaje de virtualidad que proponen para el MESOB*

	Principales justificaciones argumentales
Modalidad mayoritariamente virtual	<p>“Todo el máster puede ser online, incluido los exámenes. Quizás las presentaciones de trabajos deben ser presenciales. Pero no ocuparía ni un 3 % del tiempo. Sería más accesible porque se puede combinar mejor con el trabajo, y que la asistencia no contase tanto. Las clases podrían quedar grabadas y verlas en diferido”.</p> <p>“Incluso los apartados como los seminarios de prácticas podrían ser online”.</p> <p>“Las situaciones laborales y familiares de algunos/as de nosotros/as hacen difícil la asistencia en muchas ocasiones y algunos/as docentes no son sensibles con estas circunstancias. Hay mucha gente que tiene que endeudarse económicamente con el máster online de universidades privadas, a pesar de que quizás la calidad no vaya a ser tan buena, por el tema de la facilidad de asistencia online”.</p> <p>“Me parece interesante que el profesorado aprenda a dar clases online y que de esta forma se garantice que sean buenas clases”.</p> <p>“Existen medios digitales, además de Moodle y el correo electrónico, que podrían permitir que el máster fuera online”.</p>
Modalidad híbrida	<p>“Sería cómodo que algunas partes del módulo genérico y específico pudieran verse de forma virtual, pero sin perder la cercanía y la calidad de la presencialidad, dándose ésta en mayor porcentaje”.</p> <p>“Considero que, aunque exista la opción de virtualizar el máster para aquellas personas que lo necesiten, la formación en la labor de educar debería llevarse a cabo en su mayor parte de manera presencial”.</p> <p>“La modalidad híbrida sería lo más adecuado para adaptarse a las dificultades personales y laborales del alumnado”.</p>

	<p><i>"Si se virtualiza todo, se perdería mucho, al igual que ocurrió en el COVID con las clases online"</i></p> <p><i>"Solo estaría de acuerdo con una virtualidad del 50 %, siempre que se proporcionen los medios tecnológicos para ello".</i></p> <p><i>"Solo algunas sesiones más teóricas se podrían virtualizar".</i></p> <p><i>"Sería interesante una modalidad híbrida, ya que se está privando de una educación de calidad a personas que, debido a sus recursos limitados y la distancia entre sus lugares de residencia y la facultad, no pueden acceder a este Máster".</i></p> <p><i>"Debería ser híbrido ya que es un máster que la mayoría de las personas compagina con un empleo y flexibilizar la presencialidad ayudaría a mejorar el rendimiento y la adaptación".</i></p> <p><i>"Me parece buena idea dar la opción de visualizar las clases a distancia, pero sí creo que es importante mantener algo de presencialidad para poder conocer a la gente y tener contacto directo con el profesorado".</i></p>
Modalidad mayoritariamente presencial	<p><i>"Teniendo en cuenta que se trata de un máster habilitante para la profesión de la enseñanza, el reducir la presencialidad de las clases tomaría contradicción con varios de los principios de esta misma: si somos los futuros educadores de personas, que necesitan el contacto físico y las relaciones cercanas para su correcto desarrollo, sería contraproducente que se enseñara al futuro profesorado en una modalidad no presencial".</i></p> <p><i>"Dado que ya tengo experiencia estudiando a distancia, creo necesaria la presencialidad, ya que muchos estudiantes optan por esta universidad al ser presencial. No es lo mismo ser autodidacta que tener clases diarias con un profesor, se nota la diferencia".</i></p> <p><i>"Es incoherente reconocer que la docencia en la educación secundaria tiene que ser presencial y pensar que la docencia en la Universidad puede ser virtual".</i></p> <p><i>"Es un máster para formar a los profesores, si todo se basa en lo telemático y no se focaliza en la práctica, los futuros docentes carecerán de muchas de las habilidades sociales, verbales y no verbales, orales, etc. necesarias para ejercer la profesión".</i></p> <p><i>"No hay nada para el aprendizaje más como seguir explicaciones en clase del profesorado, ya que para mí es una fuente de motivación".</i></p> <p><i>"Al ser la educación un trabajo en contacto con los demás, veo fundamental este contacto durante la formación".</i></p> <p><i>"En la modalidad virtual se pierden la oportunidad de aprendizajes que solo pueden darse en formato presencial, y siendo una profesión tan relevante el riesgo de no poder transmitir ciertos conceptos con la calidad que corresponde, no merece la pena".</i></p> <p><i>"Al ser una universidad de enseñanza presencial, creo que se debería mantener la presencialidad al 100 % y si se quisiera realizar el máster en formato online, se podría optar por hacerlo en universidades a distancia".</i></p> <p><i>"Ser docente va más allá de tener conocimientos, saber transmitirlos y saber conectar con el alumnado es imprescindible. Y esas cualidades no se adquieren leyendo un documento en casa en vez de ir a clase".</i></p>

Nota. Elaboración propia.

Tal y como se observa, existen diferencias cualitativas en las argumentaciones empleadas por el profesorado en formación, en función de si su propuesta de virtualización del MESOB es mayor o menor. Entre quienes apuestan por la modalidad mayoritariamente presencial las líneas argumentales se relacionan fundamentalmente con la idoneidad de esta para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje más integrales y coherentes con su profesión futura. El futuro profesorado que se posicionó a favor de la virtualización mayoritaria del MESOB se centró en sus

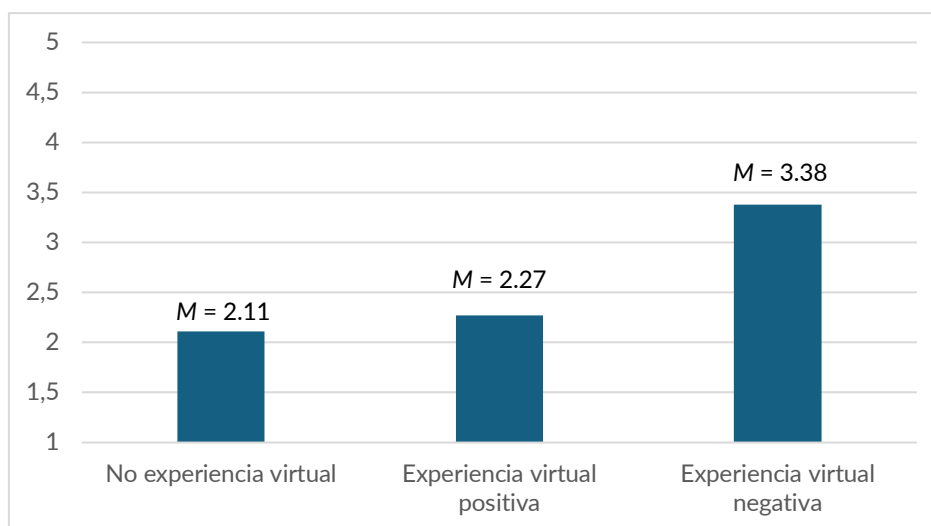


justificaciones en el potencial que supondría para adaptarse a dificultades personales y laborales del alumnado, así como la existencia de medios tecnológicos suficientes para implementarla. Por último, quienes prefieren una modalidad híbrida argumentan que esta no impide la posibilidad de tener procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales. Además, este último grupo considera que la virtualización aumentaría la accesibilidad al MESOB de alumnado que por cuestiones personales y laborales ahora no puede hacerlo.

Por su parte, en relación con el objetivo 3 de investigación (evaluado mediante el instrumento “Experiencias previas en educación a distancia / virtual”), se indagó si el grado de acuerdo con la propuesta del Ministerio de aumentar la virtualización del MESOB dependía de forma significativa de las experiencias formativas previas del alumnado. Para tal fin, se desarrolló un análisis un ANOVA entre las variables “grado de acuerdo con respecto a la propuesta de aumentar la virtualización” y si el profesorado en formación tenía experiencia previa en educación virtual (positiva o negativa), el cual resultó significativo ( $F_{(2)} = 12.733$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .279$ ). Tal y como se expone en la Figura 1, los contrastes post hoc indicaron que las medias de los valores en la pregunta por la experiencia previa en educación virtual a distancia se agruparon entre “No tengo experiencia en educación a distancia / virtual” ( $M = 2.11$ ) y “Sí, en general ha sido buena” ( $M = 2.27$ ) por un lado y, por otro “Sí, en general ha sido mala” ( $M = 3.80$ ).

**Figura 1**

Niveles medios de desacuerdo con la medida estudiada según las experiencias previas con formación virtual



Nota. Elaboración propia.

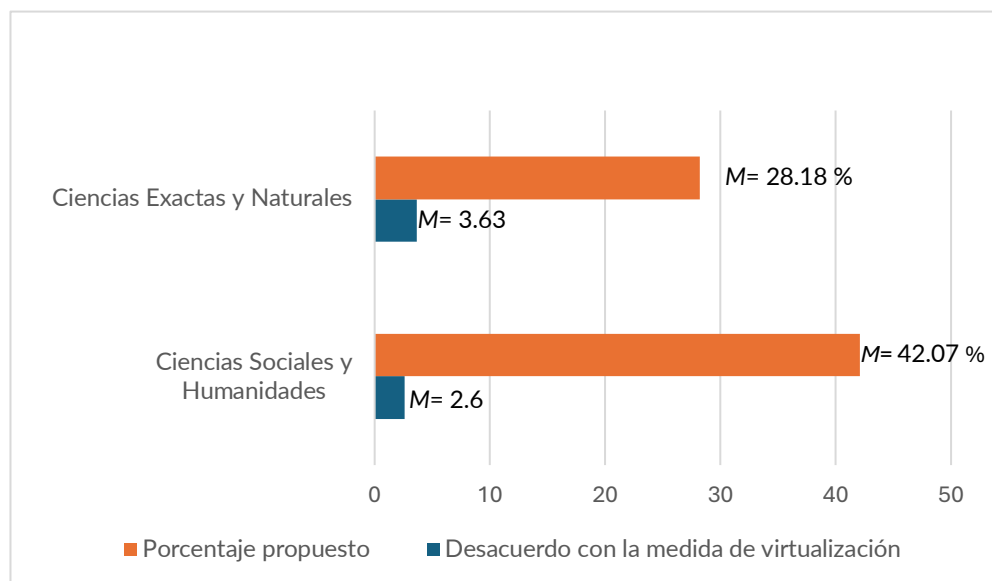
Como se observa, estos resultados dan cuenta que el futuro profesorado que no tuvo experiencia virtual previa, como aquellos que sí la tuvieron y esta fue positiva, consideraron más adecuado el aumento de la virtualización del MESOB. Sin embargo, el alumnado que consideró que tuvo malas experiencias previas en educación virtual, está significativamente menos de acuerdo con la medida propuesta: aumentar la virtualización del máster.

A continuación, en relación con objetivo 4 (en base al instrumento sociodemográfico del “área de especialidad formativa”), se indagó si existían diferencias entre los niveles de acuerdo con la propuesta de medida y la especialidad del futuro profesorado. Se observaron diferencias significativas ( $t_{(144)} = -2.805$ ;  $p < .01$ ;  $d$  de Cohen = .421). Por una parte, el alumnado perteneciente a “Ciencias sociales y humanidades”, obtuvo una media de 2.60 ( $DT = 1.49$ ) con respecto al acuerdo con la virtualización del MESOB, más cercana al aumento de la virtualización. Mientras que, por otra parte, el alumnado de “Ciencias exactas y naturales”, obtuvo una media de 3.63 ( $DT = 1.32$ ), es decir, más en desacuerdo con la medida de aumentar la virtualización. Estos resultados son

coherentes con las diferencias significativas entre los porcentajes de virtualización que el alumnado consideraría adecuado para el MESOB en función de su especialidad ( $t_{(144)} = 1.981$ ;  $p < .05$ ;  $d$  de Cohen = .382). El futuro profesorado de “Ciencias sociales y humanidades” considera significativamente mayor el porcentaje que debería ser virtual (42.07 %) en comparación con quienes cursan la especialidad “Ciencias exactas y naturales”, que indicaron que solo un 28.18 % de virtualización sería lo adecuado.

**Figura 2**

Diferencias del profesorado en formación según su especialidad en los porcentajes de virtualización que proponen para el MESOB y el nivel de desacuerdo con la medida estudiada



Nota. Elaboración propia.

Por último, con respecto al objetivo 5, en la Tabla 2 se muestran las relaciones entre el grado de acuerdo con la propuesta de medida del Ministerio y otras variables exploradas (en base a los instrumentos: “creencias sobre la educación virtual”, “actitudes hacia el uso de la tecnología en la educación” y “las concepciones de enseñanza-aprendizaje tradicional y constructivista”).

**Tabla 2**

Análisis de regresión entre las actitudes hacia la educación virtual, las creencias hacia el uso de tecnología en el ámbito educativo, los tipos de aprendizaje tradicional y constructivista y la virtualización del MESOB

Predictor		$\beta$	F	$R^2$
Acuerdo con la medida de aumentar la virtualización del MESOB	Creencias sobre la Educación Virtual	-0.741***	19.288	0.554***
	Actitudes hacia el uso de la Tecnología educativa	0.049		
	Concepción tradicional	0.195*		
	Concepción constructivista	-0.029**		

\*\*\*.  $p < .001$ ; \*.  $p < .05$ .

Como se puede observar, tanto las actitudes/creencias hacia la educación virtual, como la preferencia por el aprendizaje tradicional explican en buena medida un mayor acuerdo con la virtualización del MESOB, mientras que no influyen las actitudes hacia el uso de tecnología en la educación ni la concepción de enseñanza-aprendizaje constructivista.

## **Discusión y conclusiones**

El presente estudio cumplió con sus principales objetivos. Por un lado, los resultados evidencian las percepciones del profesorado en formación sobre los posibles cambios futuros en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en España. Por otro lado, se aporta un análisis de dichas percepciones en base a variables de gran relevancia para la profesión docente. Al observar los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024b), en los últimos años se ha producido un aumento de la oferta de titulaciones universitarias de posgrado virtuales, así como del alumnado matriculado en estas. Estos datos junto al previsible aumento de la virtualización de la formación obligatoria para el profesorado en España (anunciado en el proyecto de orden para la modificación del anexo de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), hacen más importante si cabe el desarrollo de investigaciones que impliquen a su propio alumnado.

En primer lugar, las percepciones medias del profesorado en formación muestran, en general, una cierta tendencia al acuerdo con la medida sobre el aumento de la posibilidad de virtualización del máster que cursan. Además, el porcentaje medio de virtualización considerado como ideal por parte del alumnado que participó del estudio fue cercano al 40 % (coincidiendo con el proyecto de orden publicado en medios). En este sentido, es importante destacar las tres líneas argumentales que principalmente emplea el alumnado para justificar su percepción sobre el porcentaje de virtualidad que debería existir (modalidad totalmente virtual, modalidad totalmente presencial y modalidad híbrida). En referencia a la preferencia por la modalidad mayoritariamente presencial (actualmente vigente en la titulación cursada por el alumnado participante), los principales argumentos en su favor aluden a razones pedagógicas y de coherencia con la presencialidad en las etapas en las que se desempeñarán como profesionales. En este sentido, el futuro profesorado considera que existen habilidades y competencias docentes (didácticas, psicosociales y socioemocionales, entre otras) que no es posible desarrollar en modalidad virtual y que son fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con la modalidad híbrida, configuración más parecida a la propuesta de modificación analizada en el estudio, la mayor parte de argumentos giran en torno a la posibilidad que ofrecería la titulación de garantizar espacios pedagógicos presenciales y necesarios en un máster habilitante. En este sentido, el futuro profesorado argumenta que es imprescindible el aumento de la carga virtual, ya que garantiza la igualdad de acceso y oportunidades de todo el alumnado, independientemente de sus situaciones o características. Con respecto a quienes consideraron que se ha de virtualizar el máster mayoritariamente, las argumentaciones muestran su preferencia en base a una mejor compatibilización con el ámbito laboral y otras situaciones personales y de desplazamiento, restando importancia a aspectos de tipo pedagógico. Por lo tanto, se puede concluir que el tipo de argumentos para justificar la preferencia por cada modalidad (presencial, híbrida o virtual) difiere, no existiendo argumentaciones que giren exclusivamente en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En coherencia con el estudio de Cui et al. (2023), entre quienes prefieren la modalidad virtual e híbrida destacan mayoritariamente los argumentos fundamentados en factores individuales y contextuales (conciliación laboral y familiar, transporte y desplazamientos, entre otras). Por su parte, de forma similar a estudios previos (Sang et al., 2010), la argumentación en la preferencia por la modalidad presencial se vincula en su totalidad a aspectos psicopedagógicos y de coherencia con los desafíos que enfrentarán como profesionales (inclusión educativa, atención a la diversidad, competencias socioemocionales, entre otras).

Teniendo en cuenta las diferencias observadas, se considera crucial analizar otras variables y factores relevantes para poder establecer conclusiones más específicas. En cuanto a las diferentes especialidades del MESOB, el profesorado en formación que cursaba especialidades de Ciencias Sociales y Humanidades percibió significativamente más positiva la medida de

augmentar la virtualización (idealmente de media proponen hasta el 42.08 %, y por tanto ligeramente por encima de la propuesta), en comparación con las especialidades de Ciencias Exactas y Naturales (idealmente de media proponen hasta el 28.18 %, y por tanto notablemente por debajo de la propuesta). Estos resultados son similares a los encontrados en otras áreas de educación superior relacionadas con la formación del profesorado (Stöhr et al., 2024). Todo ello podría relacionarse con las características de los contenidos de las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades que se abordan en cada especialidad, quizás frecuentemente abordadas desde un prisma menos práctico y más memorístico y, por lo tanto, más viable de desarrollar a distancia. En este sentido, el alumnado procedente de titulaciones como Física y Química, Matemáticas o Biología y Geología han tenido integrado con mayor frecuencia desde sus primeros cursos un apartado de prácticas en su programa formativo.

En relación con el género, hubo diferencias significativas en cuanto a la percepción del futuro profesorado sobre esta propuesta de cambio. En este sentido, las alumnas mostraron un mayor nivel de acuerdo que los alumnos con el proyecto de medida que implicaría una reducción de la presencialidad obligatoria para cursar el MESOB en las universidades presenciales. Estos datos son coherentes con estudios previos que mostraron que, pese a las actitudes en general más favorables hacia la tecnología de los hombres, en el ámbito de la educación superior son las mujeres quienes muestran más predisposición a su uso formativo (Romero Tena, 2011). De la misma manera, dado el mayor porcentaje de alumnas que proceden de la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades, estos datos son coherentes con el mayor acuerdo de estas especialidades por la medida. En cuanto a las experiencias previas con la formación virtual, en coherencia con investigaciones previas (Ramos-Pla et al., 2022) quienes tuvieron experiencias previas negativas con la educación virtual están menos de acuerdo con el aumento de la virtualización del máster. Sin embargo, haber tenido experiencias formativas virtuales positivas impacta de forma similar que no haber tenido experiencia alguna con respecto al grado de acuerdo con la medida propuesta. Todo ello se podría relacionar con que parte del alumnado que se mostró más afín a la educación presencial lo justificó en base a experiencias formativas negativas vividas previamente en otras universidades o durante el Covid-19.

Finalmente, se exploraron algunas variables que habitualmente son importantes en relación con la percepción que el profesorado tiene sobre la virtualización de los procesos formativos (Crisol-Moya et al., 2020; Mahdizadeh et al., 2008). En este sentido, las actitudes hacia la educación virtual explican de forma más significativa la percepción positiva hacia posible aumento de virtualización del MESOB. De forma similar a otros antecedentes (Tondeur et al., 2018), es posible concluir que las actitudes positivas hacia el proceso de virtualización de la educación, en general, predicen en buena medida las percepciones favorables hacia el aumento de la virtualización del máster. Otra variable clave fue la concepción de enseñanza-aprendizaje tradicional, ya que en contraposición a otros estudios previos (Cansiz et al., 2019; Khamparia y Pandey, 2020) resultó ser un predictor de una percepción más favorable hacia la virtualización de la formación que cursaban. Se concluye que la preferencia por la virtualidad formativa en futuros/as docentes con una visión tradicional podría deberse a su mayor orientación hacia aspectos psicopedagógicos en los que la presencialidad no es esencial: aprendizaje memorístico, rol central del docente y un alumnado considerado homogéneo y sin necesidad de adaptaciones. Además, la concepción constructivista del aprendizaje no se encontró relacionada significativamente con las percepciones positivas sobre la virtualización del máster, lo cual puede explicarse dado que quienes se inclinan por este enfoque argumentan habitualmente como ineludible la interacción presencial docente-estudiante.

Por último, se concluye que para el desarrollo de la educación superior y los programas formativos, es esencial comprender las percepciones y actitudes del alumnado hacia las tecnologías y su uso pedagógico durante su formación (Merjovaara et al., 2024). La modalidad virtual permite frecuentemente una tasa de matriculación exponencialmente mayor que la modalidad presencial, lo cual supone un gran riesgo ante posibles intereses privados no centrados en la mejora educativa. En esta línea, la medida por parte del Ministerio de virtualizar el MESOB podría responder mayoritariamente a la presión de las universidades privadas (Imbernón, 2019; Imbernón et al., 2024), que han visto cómo este máster habilitante para el profesorado es altamente demandado. Por todo ello, se concluye como imprescindible tener en consideración

las percepciones del alumnado, docentes y otros agentes relevantes que puedan contribuir a mejorar la calidad de la formación habilitante en España para el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.

### **Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

Teniendo en cuenta los resultados observados, se considera fundamental analizar algunas de las limitaciones detectadas del estudio, así como posibles futuras líneas de investigación. En primer lugar, con respecto a las comparaciones según el itinerario formativo, una limitación fue no contar con subgrupos de tamaño significativo dentro de las dos grandes especialidades exploradas. En futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra de participantes para poder analizar las percepciones del futuro profesorado en grupos específicos de cada subespecialidad (por ejemplo: Música, Filosofía, Orientación Educativa, Física y Química, Matemáticas, entre otras) de cada uno de los dos ámbitos generales estudiados. Con ello, se podría mejorar el desarrollo de conclusiones en dicho análisis, minimizando posibles sobrerepresentaciones que pueda haber de un itinerario sobre otro, debido a la gran heterogeneidad existente particularmente en “Ciencias Sociales y Humanidades”.

En segundo lugar, otra limitación del estudio fue no contar con información adicional de tipo cualitativo en relación con las experiencias formativas virtuales previas de los y las participantes. Así, en futuros estudios se recomienda ampliar el registro de información en formato de respuesta abierta para recoger específicamente los motivos por los que percibieron como negativas o positivas las experiencias formativas previas en contextos virtuales, excluyendo aquellas sobrevenidas y/o con falta de recursos.

Por último, otra limitación derivada del tamaño del estudio fue no analizar ciertas competencias relevantes del profesorado en formación. Para futuros estudios, se recomienda incorporar al análisis otras competencias importantes en la docencia (e.g. sociales, emocionales, interculturales, entre otras) para obtener más información sobre la posible relación entre estas y las percepciones acerca de la virtualización del proceso formativo del futuro profesorado.

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran que todas las personas participantes en este estudio fueron informadas debidamente sobre los objetivos de la investigación y el tratamiento de sus datos mediante el consentimiento informado. En la presente investigación, así como en la elaboración de este documento, no se ha utilizado ninguna herramienta de inteligencia artificial (IA).

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, MÁ.A.G. y A.M.R.; metodología, MÁ.A.G. y E.E.; software, E.E.; validación, MÁ.A.G. T.G.Y. y E.E.; análisis formal, E.E., T.G.Y. y A.M.R.; investigación, MÁ.A.G., E.E., T.G.Y. y A.M.R.; recursos, MÁ.A.G. T.G.Y. y E.E.; análisis de datos, E.E.; redacción del borrador original, MÁ.A.G. y E.E.; redacción, revisión y edición, MÁ.A.G. T.G.Y. y E.E.; supervisión, MÁ.A.G. y E.E.

## Referencias

- Albalá Genol, M. Á., Sánchez-Pujalte, M.-L., Etchezahar, E. y Durao, M. (2023). Spanish Trainees Teachers' Attitudes Toward the Use of Technology in Education: Variables Involved. *Sage Open*, 13(4), 1-9. <https://doi.org/10.1177/21582440231215868>
- Aslan, A. y Zhu, C. (2017). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552-570. <https://doi.org/10.1111/bjet.12437>
- Aypay, A. (2011). The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 21-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919887>
- Cansiz, M. y Cansiz, N. (2019). How do sources of self-efficacy predict preservice teachers' beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning? *Sage Open*, 9(4), 2158244019885125. <https://doi.org/10.1177/2158244019885125>
- Caspi, A., Chajut, E. y Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50(3), 718-724. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.003>
- Castro, S. (28 de agosto 2024). *El Gobierno incrementa la carga 'online' del máster del profesorado: reduce al 40% la presencialidad*. El País. <https://elpais.com/educacion/2024-08-28/el-gobierno-incrementa-la-carga-online-del-master-del-profesorado-reduce-al-40-la-presencialidad.html>
- Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <http://doi.org/10.1016/J.TATE.2004.09.002>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society* 21(13). <https://doi.org/10.14201/eks.2344>
- Cui, Y., Ma, Z., Wang, L., Yang, A., Liu, Q., Kong, S. y Wang, H. (2023). A survey on big data-enabled innovative online education systems during the COVID-19 pandemic. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(1), 100295. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100295>
- González Sala, F., Bovert, M. B., Haba-Osca, J. y Osca-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F., Díez Gutiérrez y Adell i Segura, J. (2024). *¿Máster de secundaria virtual?* El País. <https://elpais.com/educacion/2024-09-20/master-de-secundaria-virtual.html>
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Kolenic III, A., Fitzgerald, H. E., Harold, R. y Von Eye, A. (2008). Race, gender, and information technology use: The new digital divide. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 437-442. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0157>
- Khamparia, A. y Pandey, B. (2020). Association of learning styles with different e-learning problems: a systematic review and classification. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1303-1331. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10028-y>

- Luzbet, F. R. y Laurencio, A. (2020). La virtualización como alternativa para la educación de posgrado. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-11.
- Mahdizadeh, H., Biemans, H. y Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers & education*, 51(1), 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.004>
- Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, M., Mykkänen, A. y Hämäläinen, R. (2024). Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies*, 29(12), 14647-14662. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024a). Proyecto de Orden CNU/XXX/2024, por la que se modifica el anexo de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/d64ef017-1626-4ef0-aa4b-a5377851ad6d>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024b). Datos y cifras del Sistema Universitario Español Publicación 2023-2024. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol.html>
- Ramos-Pla, A., Reese, L., Arce, C., Balladares, J. y Fiallos, B. (2022). Teaching online: lessons learned about methodological strategies in postgraduate studies. *Education Sciences*, 12(10), 688. <https://doi.org/10.3390/educsci12100688>
- Romero Tena, R. (2011). Género en el uso del e-learning en las universidades andaluzas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(1), 121-138. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20157>
- San Martín, O. (24 de Agosto de 2024). *El Gobierno virtualiza el máster para ser profesor: rebaja al 40% la presencialidad y la mayoría de las clases podrá ser 'online'*. El Mundo. <https://www.elmundo.es/espana/2024/08/27/66ce1693e85ece2c7f8b4578.html>
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J. y Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & education*, 54(1), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Stöhr, C., Ou, A. W. y Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100259. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>
- Tondeur, J. (2018). Enhancing future teachers' competencies for technology integration in education: Turning theory into practice. *Seminar.net*, 14(2), 216-224. <https://doi.org/10.7577/seminar.2981>
- Torres, C. A. (2024). Percepción del alumnado universitario sobre la enseñanza virtual y presencial. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1917. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1917](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1917) Dialnet+5
- Torres-Torres, O. L. (2024). Evaluación de Genially como herramienta didáctica en la práctica docente de la educación a distancia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n1/82>
- Valenzo-Jiménez, M. A., González-Samaniego, A., Martínez-Arroyo, J. A. y Kido-Cruz, A. (2022). Percepción de estudiantes universitarios acerca de la calidad de la educación virtual recibida durante la pandemia del covid-19. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1329>
- Vega Umaña, L. y Barrantes Aguilar, L. E. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la

educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>

Villa, F. G., Litago, J. D. U. y Sánchez-Fernández, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the covid-19 pandemic. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. 10.4185/RLCS-2020-1470



Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. y Pic, M. (2025). La paradoja del triunfo. Cuando ganar eclipsa las trampas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 203-217.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115768>

## La paradoja del triunfo. Cuando ganar eclipsa las trampas

### The trump paradox. How winning eclipses cheating

Unai Sáez de Ocáriz

INEFC Barcelona - UB, <https://orcid.org/0000-0003-1083-2575>

Pere Lavega-Burgués

INEFC Lleida - UdL, <https://orcid.org/0000-0001-9622-054X>

Miguel Pic

Universidad de Valladolid, Campus de Soria, <https://orcid.org/0000-0002-8380-9029>

#### Resumen

Este estudio analizó cómo influyen los juegos deportivos de cooperación-oposición (JDCO) en la vivencia emocional y la percepción de trampas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. El objetivo fue examinar el impacto del resultado (victoria o derrota) y de la competición sobre las emociones y juicios morales ante conductas motrices perversas, con el fin de orientar la enseñanza en Educación Física. Participaron 231 estudiantes (Mujeres:  $M = 21.50$ ,  $DT = 1.98$ ; Hombres:  $M = 21.76$ ,  $DT = 2.79$ ) en un diseño cuasiexperimental. Tras seis sesiones de JDCO con y sin competición, completaron los cuestionarios GES-II (percepción emocional) y CONFLICT-1 AGE (percepción del agente generador del conflicto motor), generando 1.386 registros. Se aplicaron pruebas no paramétricas para el análisis. Los resultados mostraron que la victoria se asoció a alegría y mayor justificación de las propias trampas, mientras que la derrota provocó rabia y tristeza, así como una mayor percepción de injusticia por acciones ajenas. También se observó una discrepancia entre la autopercepción de las trampas y su atribución a otros, especialmente tras la derrota. Se concluye que la Educación Física debe incorporar estrategias que favorezcan el desarrollo emocional reflexivo y una comprensión crítica del juego limpio.

**Palabras clave:** Trampa; Conflicto motor; Emoción; Educación Física; Juego Deportivo.

#### Abstract

This study analyzed how cooperation-opposition sports games (COSG) influence emotional experiences and the perception of cheating among university students in Physical Activity and Sports Sciences. The aim was to examine the impact of the outcome (victory or defeat) and competition on emotions and moral judgments regarding deviant motor behaviors, to inform Physical Education teaching. A total of 231 students participated (Women:  $M = 21.50$ ,  $SD = 1.98$ ; Men:  $M = 21.76$ ,  $SD = 2.79$ ) in a quasi-experimental design. After six COSG sessions with and without competition, participants completed the GES-II questionnaire (emotional perception) and

CONFLICT-1 AGE (perception of the agent generating motor conflict), generating 1,386 records. Non-parametric tests were used for analysis. Results showed that victory was associated with joy and greater justification of one's own cheating, whereas defeat triggered anger and sadness, along with a stronger perception of injustice regarding others' actions. A discrepancy was also observed between self-perception of cheating and attribution to others, particularly after losing. It is concluded that Physical Education should incorporate strategies that promote reflective emotional development and a critical understanding of fair play.

**Keywords:** Cheating; Motor Conflict; Emotion; Physical Education; Sports Game.

## Introducción

La Educación Física (EF) es un espacio clave para formar en valores como respeto, responsabilidad y juego limpio (González-Gijón et al., 2024). En este contexto, el juego educativo no debe verse solo como actividad lúdica, sino como una práctica que requiere intervención docente activa para cumplir los objetivos curriculares. Estos principios no son solo recomendables, sino obligatorios en la educación formal, esenciales para orientar la práctica hacia una ciudadanía crítica y comprometida. Este desarrollo depende del entorno sociocultural y de las metas educativas (Schwamberger & Curtner-Smith, 2018). Actualmente, uno de los principales retos es abordar los dilemas éticos que surgen en la práctica, especialmente los relacionados con el uso de trampas, la justificación de conductas estratégicamente cuestionables y las emociones asociadas al desenlace del juego (Duda & Balaguer, 2007).

La justicia y la equidad son principios morales universales ligados a la reciprocidad social (Cosmides, 1989; Zeichner, 2016). Su vulneración, como ocurre con las trampas, genera respuestas morales y emociones negativas como el rechazo o la rabia (Boyan, 2012). Sin embargo, estudios recientes muestran que la valoración ética no es fija, sino que depende de factores como el resultado, el tipo de competencia, el género o la presión social (Beentjes et al., 2002). Esta complejidad origina una paradoja: la victoria puede justificar o invisibilizar la falta, mientras que la derrota suele amplificar su condena (Ponseti et al., 2017).

Este fenómeno se observa especialmente en los juegos deportivos (JD) de cooperación-oposición, cuya lógica interna conlleva alta complejidad relacional, donde el éxito depende tanto del rendimiento individual como de la calidad de la interacción motriz. En estas dinámicas, surgen emociones intensas y dilemas éticos que deben resolverse en tiempo real (Parlebas, 2001). La tensión entre lograr el resultado y respetar las normas puede inducir conductas motrices perversas, es decir, acciones que transgreden el contrato moral implícito y alteran el equilibrio ético del JD (Lagardera & Lavega, 2005; Schermer, 2008).

Estudios muestran que el resultado del JD influye en la percepción moral de las trampas. Al ganar, los jugadores tienden a minimizar sus propias transgresiones, y al perder, a exagerar las ajenas (Ponseti et al., 2017). Esta doble moral (Shields & Bredemeier, 1995) también afecta la dimensión emocional: los vencedores experimentan emociones positivas incluso si hicieron trampas, mientras que los perdedores sienten rabia, tristeza o frustración, especialmente ante percepciones de injusticia (Gürpınar, 2014; Nave & Ferreira, 2019). Esta asimetría puede explicarse por disonancia cognitiva (Festinger, 1962), al reinterpretar las acciones para reducir el conflicto entre valores y conductas.

La percepción de las trampas es diversa y está mediada por sesgos. Tras una derrota, los jugadores suelen detectar más fácilmente trampas ajenas que propias (Ponseti et al., 2017). Esta asimetría moral se relaciona con fundamentos éticos como la lealtad y la equidad, que determinan la justificación o condena de conductas antideportivas (González-Gijón et al., 2021; Haidt & Joseph, 2007). En contextos que valoran la lealtad grupal, hacer trampa puede verse como estrategia legítima; en otros centrados en la equidad, se rechaza sin matices (Graham et al., 2011). Además, el rechazo a la trampa responde a un mecanismo evolutivo para detectar injusticias en escenarios cooperativos (Cosmides, 1989). Estas reacciones, tanto cognitivas como emocionales, varían según contexto cultural y desenlace (Boyan, 2012; Haidt & Joseph, 2007), mostrando que la trampa es

también una vivencia moral y emocional ligada a la competición.

Algunos estudios destacan la importancia de integrar dilemas éticos en la EF para formar una ciudadanía deportiva crítica y reflexiva (Keske-Aksoy & Gürsel, 2017). Ludwiczak y Bronikowska (2022) demostraron que aplicar el 'juego limpio' depende más de la capacidad de reflexionar sobre la experiencia y el contexto que de comprender su definición. En este sentido, el JD se configura como un contexto controlado y un recurso pedagógico privilegiado para desarrollar el juicio moral y la autorregulación emocional.

Además de su dimensión técnico-motriz, la EF posee gran potencial para fomentar sociedades más justas, pacíficas y democráticas, en sintonía con los objetivos educativos globales (ONU, 2015). Es un entorno propicio para educar en valores, estimular la creatividad y gestionar constructivamente los conflictos interpersonales (UNESCO, 2014, 2015). Desde esta perspectiva, el conflicto motor no debe entenderse como una interrupción, sino como una oportunidad pedagógica que, bien gestionada, favorece aprendizajes significativos (Sáez de Ocáriz, 2011). Integrarlo en la experiencia motriz contribuye al desarrollo de competencias como empatía, respeto y bienestar relacional, clave para una convivencia saludable (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

Los JD constituyen un escenario privilegiado para analizar cómo sus lógicas internas (cooperación, oposición o ambas) configuran la experiencia emocional. En los JD cooperativos, la ausencia de adversarios promueve emociones positivas asociadas al logro compartido y al sentido de pertenencia. En cambio, los JD de cooperación-oposición implican una estructura emocional más compleja: la convivencia de solidaridad interna y antagonismo externo genera tensiones afectivas específicas, derivadas de la dualidad entre compañeros y adversarios (Niubò-Solé et al., 2022; Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz et al., 2025).

Las emociones durante la práctica varían según el tipo de JD y el resultado. Estudios comparativos evidencian que los JD cooperativos y los de cooperación-oposición generan experiencias afectivas distintas, especialmente en la intensidad emocional (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Kivikangas et al., 2014). Esta variedad convierte a los JD en contextos propicios para analizar la relación entre respuestas afectivas y juicios éticos, particularmente cuando el desenlace condiciona la interpretación de la vivencia.

Con base en estos fundamentos, este estudio busca analizar cómo los JD de cooperación-oposición influyen en la percepción de las trampas y su impacto emocional en estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Partiendo de la hipótesis de que el resultado del juego modula tanto el juicio moral como la vivencia emocional ante conductas tramposas, la investigación profundiza en los procesos éticos del juego motor. Además, pretende aportar herramientas para orientar prácticas docentes más reflexivas, equitativas y emocionalmente significativas, alineadas con los valores del juego limpio.

## **Método**

### **Diseño**

Este estudio se enmarca en un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes, según la tipología de Shadish, Cook y Campbell (2002). Esta metodología permite analizar el efecto de variables independientes como la competición y el resultado del juego (victoria o derrota) sobre variables dependientes como la percepción de trampas y la vivencia emocional. Al desarrollarse en contextos educativos reales, ofrece alta validez ecológica, clave para explorar fenómenos complejos como el juicio moral sobre el juego limpio en la práctica motriz de cooperación-oposición.

### **Participantes**

La muestra incluyó 231 estudiantes del grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte del INEFC, distribuidos en dos cursos académicos. De ellos, 179 eran hombres (77,4%) y 52 mujeres (22,6%) (Mujeres:  $M = 21.50$ ,  $DT = 1.98$ ; Hombres:  $M = 21.76$ ,  $DT = 2.79$ ). Esta distribución refleja el desequilibrio de género habitual en titulaciones deportivas y permite analizar diferencias en la percepción ética frente a la competición y el JD.

## **Variables de estudio**

El estudio analizó tres tipos de variables: (1) percepción del conflicto motor, (2) intensidad emocional y (3) variables asociadas. La percepción del conflicto ante trampas se recogió mediante categorías cualitativas usando el instrumento CONFLICT 1 AGE (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020), validado en contextos educativos. La intensidad emocional se evaluó con el cuestionario GES2 (Lavega-Burgués et al., 2018), con escala Likert de 1 a 7, que mide emociones positivas (alegría) y negativas (tristeza, miedo, rabia y rechazo). Las variables asociadas fueron competición (presencia/ausencia) y resultado (ganar/perder). Este diseño permitió explorar de forma integrada la relación entre ética, emociones y condiciones situacionales del JD.

## **Procedimiento**

La recogida de datos se realizó en varias fases. Los estudiantes participaron en seis JD de cooperación-oposición: tres con componente competitivo (victoria o derrota) y tres sin objetivo competitivo definido. Las seis sesiones, de 60 minutos, se desarrollaron durante un semestre académico como parte del programa formativo previsto, con juegos seleccionados según el enfoque didáctico y ya incluidos en la planificación del curso.

Al finalizar cada sesión, completaron dos cuestionarios online desde sus dispositivos móviles. Esta aplicación inmediata en el entorno práctico garantizó la validez, espontaneidad y precisión de las respuestas emocionales y éticas.

Se obtuvieron 1.386 registros individuales, clasificados en hojas de Excel según el instrumento aplicado y la condición de juego.

La intervención fue dirigida por el investigador principal, con formación docente, y los estudiantes ya estaban familiarizados con los instrumentos por su uso previo en actividades formativas.

## **Instrumentos**

Para la recogida de datos se usaron dos instrumentos validados en estudios educativos y deportivos:

- CONFLICT 1 AGE: cuestionario para evaluar la percepción del conflicto motor y la presencia de conductas tramposas o éticamente cuestionables durante el juego mediante una escala Likert de 1 a 5 (7 ítems). Clasifica las respuestas en categorías cualitativas que reflejan niveles de juicio moral y reconocimiento de la trampa como conducta reproable.
- GES2: cuestionario que mide la intensidad emocional mediante una escala Likert de 1 a 7 (5 ítems). Evalúa emociones específicas asociadas a la experiencia lúdica, diferenciando entre positivas (alegría) y negativas (tristeza, miedo, rabia, rechazo), permitiendo analizar la carga afectiva según condición competitiva y resultado.

## **Análisis de datos**

El análisis de datos se llevó a cabo con Jamovi v.2.6.44 y SPSS v.25. Al no observarse normalidad en las variables, se aplicaron pruebas no paramétricas. Se utilizó la U de Mann-Whitney para comparar emociones según condición competitiva y resultado, y se calcularon tamaños del efecto mediante correlación biserial de rango (valores cercanos a 0 = insignificantes; cercanos a 1 o -1 = significativos). Las respuestas cualitativas del CONFLICT 1 AGE se analizaron con tablas de contingencia y Chi-cuadrado. Se adoptó un nivel de significación de  $p < .05$ , siguiendo criterios habituales en ciencias sociales.

## **Consideraciones éticas**

El estudio se ajustó a los principios éticos de la investigación educativa. Se informó a los participantes sobre los objetivos y su participación fue voluntaria, anónima y confidencial. Se aseguró que los datos no influirían en sus calificaciones y se les permitió retirarse en cualquier momento. La intervención se integró sin alterar la programación curricular. El proyecto fue

aprobado por el Comité de Ética del Consejo Catalán del Deporte (05/2019/CEICEGC) y se diseñó según la Declaración de Helsinki. Todos firmaron el consentimiento informado.

## Resultados

Los resultados se presentan en cuatro bloques: (1) comparación de emociones entre condiciones con y sin competición, (2) diferencias emocionales según el resultado (victoria vs. derrota), (3) percepción de trampas propias (AGE\_1) y ajenas (AGE\_6), y (4) relación entre estas percepciones y las emociones experimentadas.

## Competición y emoción

A continuación, se presentan los resultados para cada emoción evaluada tras realizar las pruebas estadísticas correspondientes (ver tabla 1).

**Table 1**

*Comparación de emociones entre condiciones de competición y sin competición*

EMOCIÓN	GRUPO	N	MEDIA	MEDIANA	DE	U	p	r
Alegría	CON competición	693	4.97	5.00	1.84	209100	< .001	.13
	SIN competición	693	5.35	6.00	1.85			
Rabia	CON competición	693	2.74	2.00	1.95	183277	< .001	-.24
	SIN competición	693	1.94	1.00	1.50			
Tristeza	CON competición	693	1.46	1.00	1.04	219548	< .001	-.09
	SIN competición	693	1.24	1.00	.72			
Miedo	CON competición	693	1.19	1.00	.72	234096	.131	.03
	SIN competición	693	1.22	1.00	.71			
Rechazo	CON competición	693	1.89	1.00	1.55	219725	< .001	-.09
	SIN competición	693	1.64	1.00	1.38			

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de alegría entre los grupos con y sin competición,  $U = 209100$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $r = .13$ ). El grupo sin competición mostró mayor alegría ( $M = 5.35$ , *Mediana* = 6.00,  $DE = 1.850$ ) que el grupo con competición ( $M = 4.97$ , *Mediana* = 5.00,  $DE = 1.841$ ). También se hallaron diferencias significativas en la emoción de rabia,  $U = 183277$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto moderado ( $r = -.24$ ): el grupo con competición presentó más rabia ( $M = 2.74$ , *Mediana* = 2.00,  $DE = 1.952$ ) que el grupo sin competición ( $M = 1.94$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.496$ ).

Respecto a la tristeza, se halló una diferencia significativa entre condiciones,  $U = 219548$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $r = -.09$ ). El grupo con competición presentó niveles algo superiores ( $M = 1.46$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.040$ ) frente al grupo sin competición ( $M = 1.24$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = .724$ ). En la emoción de miedo no hubo diferencias significativas,  $U = 234096$ ,  $p = .131$ ,  $r = .03$ , con valores similares: con competición ( $M = 1.19$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 0.716$ ) y sin competición ( $M = 1.22$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = .705$ ). Finalmente, se detectó una diferencia significativa en el rechazo,  $U = 219725$ ,  $p < .001$ , con tamaño del efecto pequeño ( $r = -.09$ ), siendo mayor en el grupo con competición ( $M = 1.89$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.551$ ) que en el grupo sin competición ( $M = 1.64$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.381$ ).

## Resultado y emoción

A continuación, se detallan los resultados por emoción tras realizar las pruebas estadísticas correspondientes (ver tabla 2).

Se observó una diferencia altamente significativa en los niveles de alegría,  $U = 15516$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $r = -.7415$ ). Los ganadores reportaron más alegría ( $M = 6.15$ , *Mediana* = 7.00,  $DE = 1.16$ ) que los perdedores ( $M = 3.78$ , *Mediana* = 4.00,  $DE = 1.61$ ). En cuanto a la rabia, también hubo diferencia significativa,  $U = 33614$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto

moderado-alto ( $r = .4401$ ). Los perdedores mostraron más rabia ( $M = 3.55$ , *Mediana* = 3.00,  $DE = 2.14$ ) que los ganadores ( $M = 1.93$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.32$ ).

**Table 2**

*Comparación de emociones según el resultado (ganar vs. perder)*

EMOCIÓN	GRUPO	N	MEDIA	MEDIANA	DE	U	p	r
Alegria	Ganar	347	6.15	7.00	1.16	15516	< .001	-.7415
	Perder	346	3.78	4.00	1.61			
Rabia	Ganar	347	1.93	1.00	1.32	33614	< .001	.4401
	Perder	346	3.55	3.00	2.14			
Tristeza	Ganar	347	1.25	1.00	.69	49597	< .001	.1738
	Perder	346	1.67	1.00	1.26			
Miedo	Ganar	347	1.14	1.00	.61	57372	.046	.0443
	Perder	346	1.24	1.00	.81			
Rechazo	Ganar	347	1.37	1.00	.87	41715	< .001	.3051
	Perder	346	2.42	1.00	1.87			

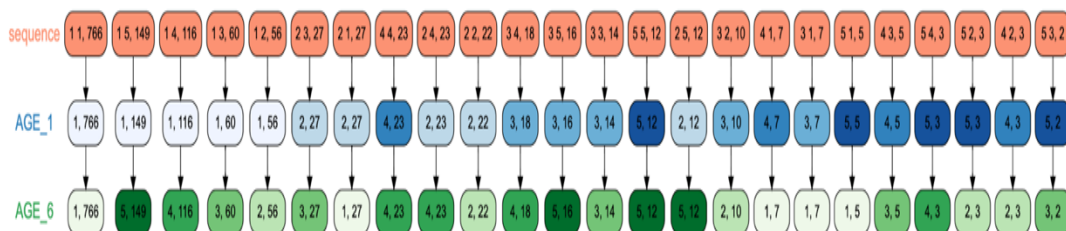
Se hallaron diferencias significativas en tristeza,  $U = 49597$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto pequeño-moderado ( $r = .1738$ ); los perdedores reportaron más tristeza ( $M = 1.67$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.26$ ) que los ganadores ( $M = 1.25$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = .69$ ). En miedo, la diferencia fue marginalmente significativa,  $U = 57372$ ,  $p = .046$ ,  $r = .0443$ , con niveles ligeramente mayores en quienes perdieron ( $M = 1.24$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 0.81$ ) respecto a los que ganaron ( $M = 1.14$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = .61$ ). El rechazo también mostró una diferencia significativa,  $U = 41715$ ,  $p < .001$ ,  $r = .3051$ , siendo mayor en el grupo perdedor ( $M = 2.42$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = 1.87$ ) frente al ganador ( $M = 1.37$ , *Mediana* = 1.00,  $DE = .87$ ).

### Percepción de las trampas: propias y ajenas

Se analizó visual y comparativamente la percepción de trampas en JD de cooperación-oposición, centrándose en la discrepancia entre autopercepción (AGE\_1: "Yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado.") y percepción del comportamiento ajeno (AGE\_6: "Alguna persona ha hecho trampas y me ha perjudicado."). El análisis consideró el efecto de factores contextuales como la competición y el resultado (ganar vs. perder), a través de gráficos que muestran la evolución de ambos patrones en momentos clave.

**Figura 1**

*Comparación entre los niveles de acuerdo con AGE\_1 ("Yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado.") y AGE\_6 ("Alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado.") en casos individuales*



A la izquierda superior de la figura 1, a modo ejemplo, la secuencia más empleada con 776 frecuencias (1 1, 776) vinculaba la respuesta '1' en el Ítem AGE\_1 con idéntica respuesta en AGE\_6. Sin embargo, la secuencia a la derecha de la imagen, menos utilizada (5 3, 2) relacionaba la respuesta '5' en el Ítem AGE\_1 y '3' en el Ítem AGE\_6.

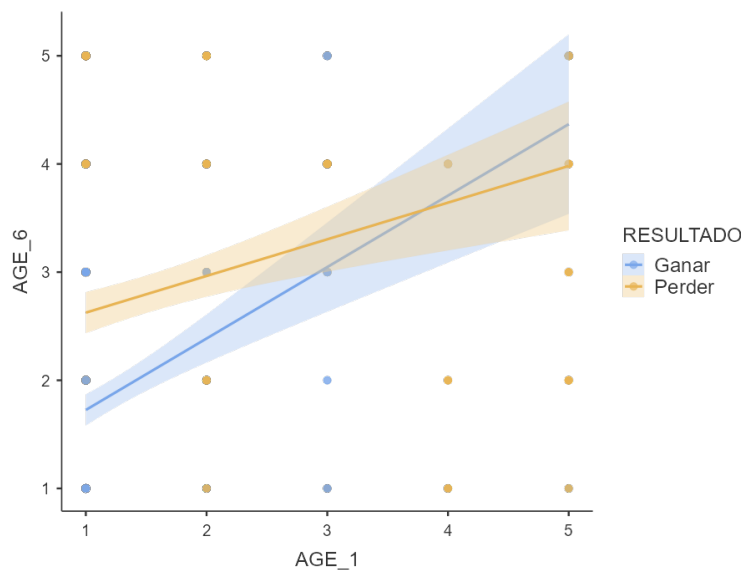
Mientras que la primera fila (color rosado) refleja la frecuencia conjunta de respuesta entre ambos ítems, la segunda fila (color azul) muestra únicamente la frecuencia de respuesta para el primer

ítem (AGE\_1), y la tercera fila (color verde) presenta la frecuencia correspondiente al segundo ítem (AGE\_6). Por ejemplo, el valor en la primera celda de la primera fila (1 1, 766) indica que 766 participantes respondieron '1' tanto en el ítem AGE\_1 como en AGE\_6. Esta información se detalla por separado en las filas segunda y tercera, correspondientes a cada ítem individual.

Los resultados reflejan una discrepancia sistemática entre AGE\_1 y AGE\_6, siendo generalmente mayores los valores de AGE\_6. Esto sugiere que el alumnado percibe más perjuicio por trampas ajenas que por propias. AGE\_1 se concentra en niveles bajos o medios, mientras que AGE\_6 se desplaza hacia valores medios-altos. Esta diferencia se repite en distintos contextos (columna "pattern"), indicando una tendencia general. Incluso cuando ambos ítems coinciden, lo hacen sobre todo en los niveles bajos, mientras que en niveles altos predomina AGE\_6.

**Figura 2**

Distribución de la variable Resultado (Ganar y Perder) en función de las respuestas del alumnado en eje vertical (AGE\_6) y eje horizontal (AGE\_1)



La distribución de respuestas en AGE\_1 y AGE\_6 fue desigual según el resultado. Las respuestas tras ganar se concentraron cerca de 2 unidades en AGE\_6, mientras que tras perder se elevaron hacia 3 unidades. Las líneas de respuesta para ganar y perder no fueron paralelas: se cruzaron alrededor del valor 4 en ambos ejes, donde sus tendencias se invirtieron. Así, ganar se asoció con valores más altos en el eje x (AGE\_6), y perder con valores inferiores.

Mientras en la Figura 2 era esclarecida la distribución, con enfoque descriptivo entre ganar y perder según las respuestas de los participantes en los ejes x (AGE\_6) e y (AGE\_1), fue mediante los análisis de tabulación (Chi Square) cuando se evidenciaría que ganar y perder invertía las respuestas de los participantes.

Las percepciones sobre trampas (AGE1\_AGE6) y el resultado (RESULT) mostraron diferencias significativas ( $\chi^2 = 93,97$ ;  $gl = 22$ ;  $p < .001$ ;  $V$  de Cramér = .368). Los ganadores se agruparon en la categoría de bajo acuerdo con ambas afirmaciones ("he hecho trampas y me ha perjudicado" / "alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado"), mientras que los perdedores destacaron en combinaciones con mayor percepción de perjuicio por terceros. Esto refleja una atribución causal distinta según el desenlace competitivo.

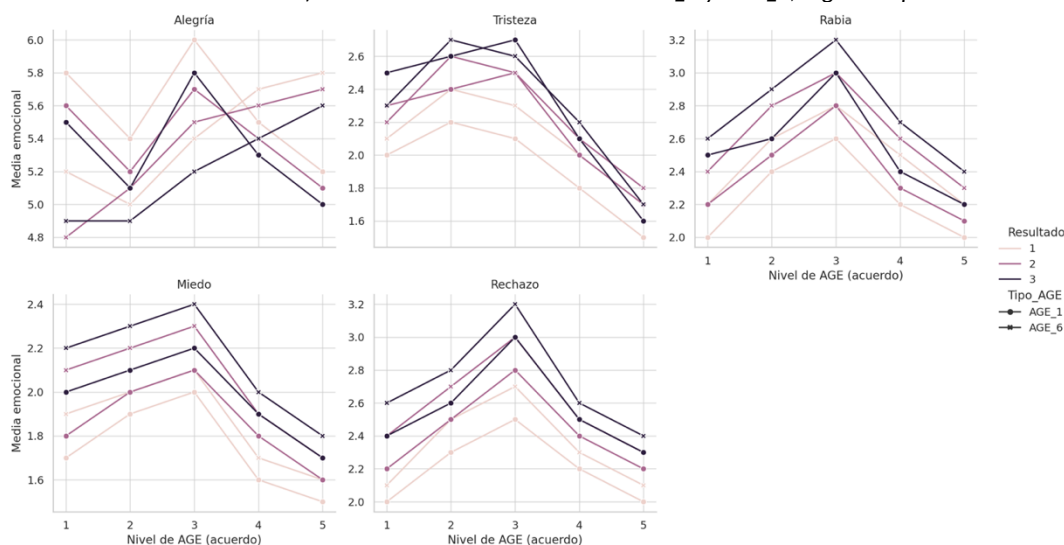
Para estos análisis se tomó como referencia la figura 1, considerando únicamente los casos que implicaban una situación de victoria o derrota ( $N = 693$ ). Los mayores márgenes de residuos ajustados entre ganar y perder se observaron en las respuestas correspondientes a los ítems AGE1 = 1 y AGE6 = 1. Específicamente, el valor '1\_1' se asoció con ganar ( $N = 223$ ; ajuste residual = 6.7) y con perder ( $N = 134$ ; ajuste residual = -6.7). El segundo mayor desequilibrio se identificó en AGE1

= 1 y AGE6 = 5, donde la frecuencia de respuestas para ganar fue inferior a la esperada ( $N = 24$ ; ajuste residual = -4.1), mientras que para perder fue superior ( $N = 60$ ; ajuste residual = 4.1).

### Comparación de emociones entre trampas ajenas y propias

Se analizaron las emociones según dos afirmaciones evaluadas en escala Likert (1 = completamente en desacuerdo, 5 = completamente de acuerdo): (1) “yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado” (AGE\_1) y (2) “alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado” (AGE\_6). Las respuestas se agruparon por resultado (ganar, perder o sin competición) y se identificaron los patrones emocionales asociados a cada emoción (figura 3).

**Figura 3**  
Evolución de las emociones en función del nivel de acuerdo con AGE\_1 y AGE\_6, según el tipo de resultado



*Nota:* 1 = ganar, 2 = perder, 3 = sin competición; AGE\_1 = “Yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado.”, AGE\_6 = “Alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado.”; Nivel de AGE 1 = totalmente en desacuerdo, Nivel de AGE 5 = totalmente de acuerdo.

La alegría es mayor cuando el acuerdo con AGE\_1 y AGE\_6 es bajo, especialmente tras ganar. A mayor acuerdo, disminuye, sobre todo al perder o sin competición. La trampa ajena (AGE\_6) afecta más que la propia (AGE\_1) en esta reducción. La tristeza aumenta con el acuerdo en ambas afirmaciones, especialmente tras la derrota. AGE\_6 muestra un patrón más marcado que AGE\_1. Ganar actúa como factor protector, manteniendo baja la tristeza.

La rabia aumenta con el acuerdo en AGE\_1 y AGE\_6, siendo más intensa en esta última, especialmente tras la derrota. En cambio, ganar mantiene bajos sus niveles. El miedo, menos reactivo, solo sube levemente con AGE\_6 en pérdidas, permaneciendo estable con la victoria. El rechazo crece con el acuerdo, sobre todo en AGE\_6, intensificándose al perder. Los ganadores mantienen niveles bajos incluso con alta percepción de trampa.

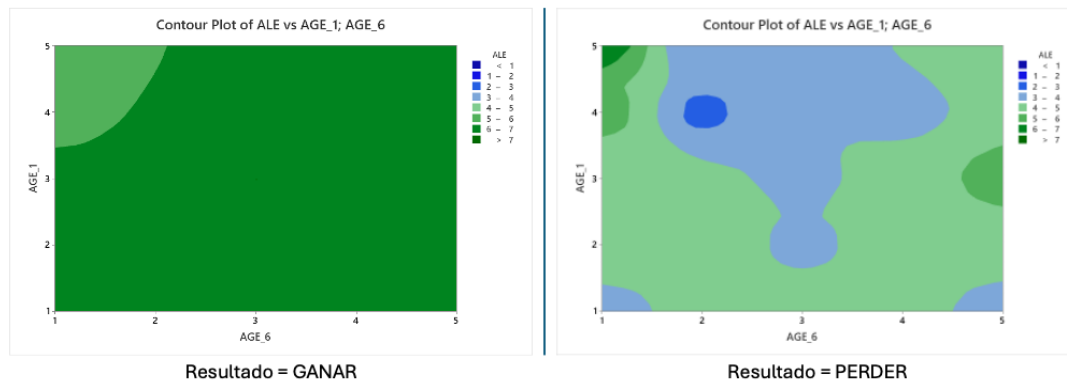
En la Figura 4 se observa que ganar remite a niveles máximos de alegría (<7), excepto en la parte superior izquierda de la imagen (altos niveles de AGE\_1 y bajos niveles de AGE\_6). En cambio, al perder, la alegría disminuye y se vuelve más variable, con caídas significativas cuando los participantes reconocen haber causado la trampa (alto AGE\_1).

La Figura 5 muestra que, en la victoria, la rabia se mantiene baja o moderada, con picos cuando el juicio externo es alto, lo que indica sensibilidad a la injusticia percibida incluso al ganar. En la derrota, la rabia aumenta y se extiende, con niveles elevados tanto en altos juicios externos como de auto juicio, sugiriendo que la autoinculpación y la percepción de perjuicio externo intensifican esta emoción negativa.



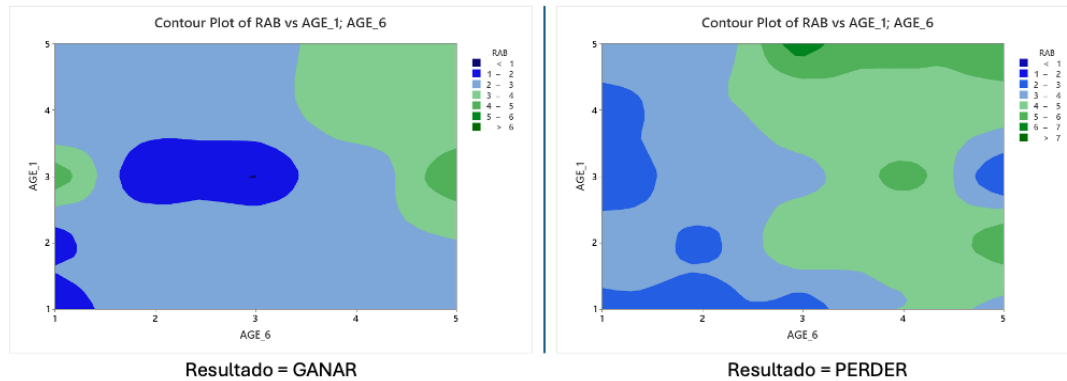
**Figura 4**

Distribución de la alegría en función del auto juicio (AGE\_1) y del juicio externo (AGE\_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



**Figura 5**

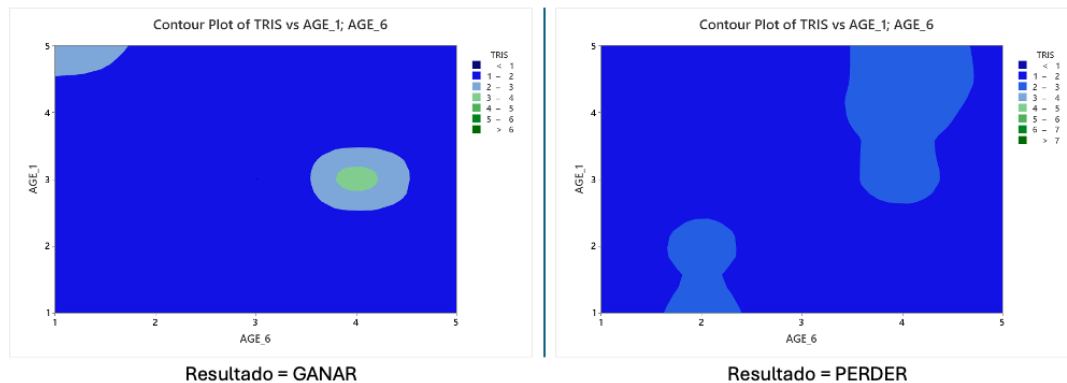
Distribución de la rabia en función del auto juicio (AGE\_1) y del juicio externo (AGE\_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



La Figura 6 muestra que, en la victoria, la tristeza es prácticamente nula, con una leve excepción cuando el juicio externo es alto y el auto juicio medio. Tras la derrota, se intensifica en zonas específicas, sobre todo con altos niveles de juicio externo y medios o altos de auto juicio. Aunque su intensidad es baja, la tristeza aparece con mayor frecuencia al perder, indicando que la percepción de injusticia interna y externa puede activar esta emoción negativa.

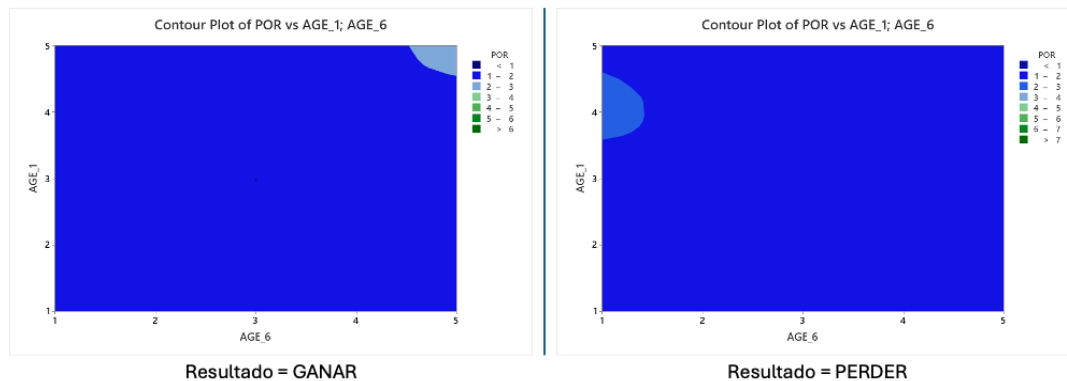
**Figura 6**

Distribución de la tristeza en función del auto juicio (AGE\_1) y del juicio externo (AGE\_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



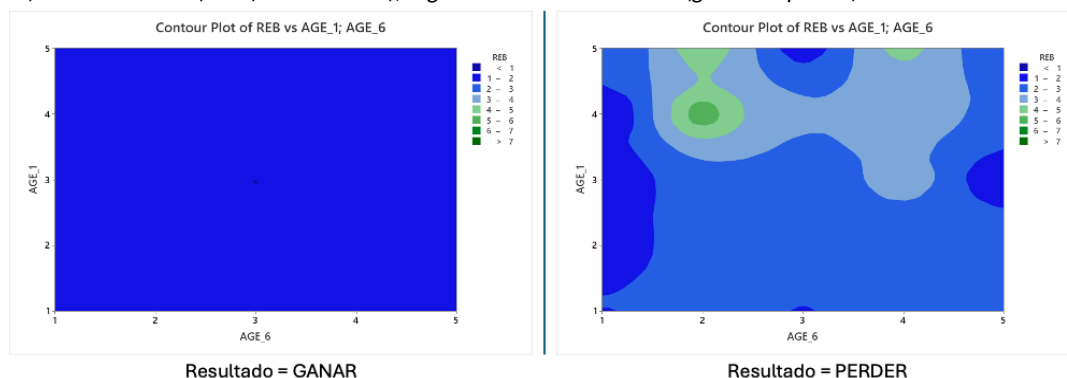
La Figura 7 muestra que el miedo es prácticamente inexistente en la victoria y permanece bajo en la derrota, con leves aumentos solo cuando el auto juicio es alto y el juicio externo bajo. Estos resultados sugieren que el miedo tiene una escasa implicación emocional frente al resultado, incluso cuando hay percepción de injusticia.

**Figura 7**  
Distribución del miedo en función del auto juicio (AGE\_1) y del juicio externo (AGE\_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



La Figura 8 indica que el rechazo es prácticamente inexistente al ganar, independientemente del juicio atribuido. Tras la derrota, aumenta en intensidad y extensión, especialmente cuando coinciden altos niveles de auto juicio y juicio externo ( $AGE_1 \geq 4$  y  $AGE_6 \geq 2$ ). Esto sugiere que sentirse perjudicado por uno mismo o por otros incrementa el rechazo ante un resultado negativo.

**Figura 8**  
Distribución del rechazo en función del auto juicio (AGE\_1) y del juicio externo (AGE\_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



## Discusión

Este estudio examinó cómo los JD de cooperación-oposición influyen en la percepción de trampas y su impacto emocional en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Los hallazgos confirman que el resultado del juego modula el juicio moral: al ganar, los participantes justificaron sus propias trampas; al perder, juzgaron más severamente las ajenas. Esta asimetría respalda la idea del sesgo moral competitivo, donde la victoria desactiva controles éticos y emocionales, facilitando la normalización de conductas tramposas si llevan al éxito (Ponseti et al., 2017; Haidt & Joseph, 2007).

Los datos muestran que las emociones experimentadas durante el juego también dependieron del resultado. Ganar se asoció con altos niveles de alegría, incluso en contextos tramposos, mientras que perder intensificó emociones negativas como rabia, miedo o tristeza, especialmente ante percepciones de injusticia. Esta relación entre emoción, ética y resultado muestra que la experiencia del JD va más allá de las reglas, siendo compleja y emocionalmente modulada, lo que exige enfoques educativos más críticos, justos y conscientes a nivel afectivo (González-Gijón et al., 2021).

Los resultados confirman que la dimensión competitiva de los JD de cooperación-oposición influye en la vivencia emocional del alumnado. En contextos sin competición, predominaron emociones positivas como la alegría, en línea con estudios que asocian cooperación con climas afectivos favorables (Cecchini et al., 2005, 2007; Sáez de Ocáriz et al., 2025). En cambio, la competición potenció emociones negativas como rabia, tristeza y rechazo. Este patrón coincide con investigaciones que vinculan competitividad con mayor percepción de injusticia y carga emocional negativa (Ponseti et al., 2017), especialmente entre quienes perdieron y percibieron trampas ajenas. Esto evidencia una interacción significativa entre juicio moral y experiencia emocional.

También se observó una relación clara entre el resultado del juego y el perfil emocional. Ganar se asoció con altos niveles de alegría, mientras que perder intensificó emociones negativas como miedo, tristeza o rabia. Estos hallazgos refuerzan que el desenlace modula la respuesta emocional, sobre todo ante percepciones de injusticia (Nave & Ferreira, 2019). La competición afecta tanto al clima afectivo como a la valoración moral de las acciones. Así, las emociones emergen como indicadores clave de desequilibrio ético, especialmente tras derrotas injustas.

Un hallazgo clave fue cómo los participantes interpretaron y justificaron las trampas. Según Ponseti et al. (2017), se observó una tendencia a minimizar las propias infracciones y juzgar más severamente las ajenas, especialmente en contextos de derrota. Los estudiantes que perdieron tendieron a detectar más trampas en sus oponentes, lo que sugiere un posible sesgo atribucional para proteger la autoestima. Esta estrategia permite externalizar la responsabilidad del fracaso y canalizar la frustración hacia el rival. Tal patrón puede explicarse por disonancia cognitiva (Festinger, 1962), que ayuda a mantener coherencia entre el autoconcepto ético y la experiencia de derrota.

Se comprobó que la percepción de haber hecho trampas varía según el resultado. Quienes ganaron mantuvieron altos niveles de alegría, incluso tras reconocer conductas dudosas, al integrarlas como parte del juego. En contraste, quienes hicieron trampas y perdieron sintieron más emociones negativas, especialmente rabia. Esta disonancia cognitiva (Festinger, 1962) entre conducta y derrota intensifica el malestar emocional. Así, el éxito modula la vivencia subjetiva de la trampa, afectando la emoción asociada.

La rabia surgió como una emoción especialmente ligada a la percepción del impacto de las trampas. Quienes reconocieron haber transgredido normas y además perdieron, fueron más propensos a sentir rabia, reflejando una tensión emocional derivada del resultado adverso y del conflicto moral no resuelto (Boyan, 2012). Estos hallazgos refuerzan la importancia de intervenir pedagógicamente en la gestión emocional del fracaso y en la educación ética dentro de la EF (Gurpinar, 2014; Sáez de Ocáriz, 2011).

Los datos indican que el impacto emocional de hacer trampas varía según el resultado. Los ganadores tendieron a minimizar sus acciones y conservar un estado emocional positivo, mientras que los perdedores mostraron mayor carga negativa, sobre todo si no obtuvieron beneficio. Esto sugiere que el juicio moral no se apoya únicamente en principios éticos, sino también en el desenlace y la percepción del provecho (Gulay & Ferda, 2017; Ludwiczak & Bronikowska, 2022). La vivencia emocional se vincula al resultado, destacando la importancia de fomentar conciencia crítica y coherencia ética en el JD.

Los mapas emocionales indican que la respuesta afectiva ante la trampa varía según el resultado y la atribución de responsabilidad. La alegría predominó tras victorias sin autocrítica, mientras que rabia, tristeza y rechazo aumentaron en derrotas con fuerte juicio moral. El miedo fue poco relevante, lo que sugiere escasa implicación. Estos hallazgos confirman la conexión entre evaluación moral y emociones, mediada por factores personales y contextuales, subrayando la

necesidad de integrar lo emocional en el aprendizaje ético en contextos motrices (Ponseti et al., 2017).

En conjunto, los resultados evidencian la compleja relación entre emoción, ética y resultado en contextos deportivos educativos. La experiencia emocional de la trampa está modulada por factores situacionales. Por ello, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que fomenten el juicio moral y la autorregulación emocional, promoviendo la interiorización del juego limpio más allá del mero cumplimiento normativo (Haidt & Joseph, 2007).

Este estudio evidenció la compleja interacción entre percepción de trampas, resultado del juego e impacto emocional en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte al participar en JD de cooperación-oposición. Se constató que los contextos sin competición favorecen emociones positivas como la alegría, mientras que los competitivos intensifican emociones negativas, especialmente rabia, tristeza y rechazo (Ponseti et al., 2017).

El resultado del juego actuó como modulador emocional. La victoria se vinculó a emociones positivas, incluso ante trampas propias, sugiriendo una tendencia a justificar acciones cuando el desenlace es favorable. En contraste, la derrota acentuó afectos negativos y una mayor sensibilidad ética hacia las transgresiones ajenas. Este patrón evidencia que el resultado influye tanto en la emoción como en el juicio ético del comportamiento rival.

Los resultados confirman que la percepción moral de las trampas no es objetiva ni estable, sino que está fuertemente influida por el resultado del juego. Los ganadores tendieron a justificar sus acciones y a minimizar su impacto emocional y ético. En cambio, los perdedores mostraron mayor malestar, detectaron más trampas en otros y experimentaron una disonancia más intensa, especialmente si hicieron trampas sin obtener beneficio. Esto refuerza que el juicio moral está mediado por factores contextuales y emocionales (Festinger, 1962).

Se pone de manifiesto que la ética deportiva no puede separarse de los procesos emocionales presentes en la experiencia del juego. La vivencia subjetiva de la justicia, el resultado y la autorregulación moral interactúan dinámicamente, lo que exige atención educativa específica en contextos formativos (Parlebas, 2001).

Los resultados indican que ganar atenúa el impacto moral y emocional de las trampas, mientras que perder lo intensifica. La victoria funciona como mecanismo de justificación que minimiza la gravedad ética, mientras que la derrota aumenta la rabia y la percepción de injusticia, revelando una paradoja educativa con implicaciones clave para la formación ética en EF.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la necesidad de ampliar la muestra o mejorar su representatividad para optimizar la selección de los participantes. Conocer mejor los perfiles de los jugadores facilitaría una transferencia de conocimiento más eficaz. Además, el uso de una metodología observacional habría permitido un análisis más preciso de los comportamientos motores. Las estrategias y paradojas del juego responden a un sistema, y analizar su evolución temporal ayudaría a cerrar el ciclo interpretativo con mayor respaldo y valor pedagógico.

### **Implicaciones educativas**

Los hallazgos ofrecen claves para diseñar intervenciones pedagógicas en EF. Resaltan la importancia de incorporar explícitamente la formación moral y emocional en propuestas lúdicas y competitivas. La vivencia emocional del alumnado no solo depende del resultado, sino también de su percepción de justicia, lo que incide en el juicio moral sobre las trampas y en su actitud hacia los demás (Sáez de Ocáriz et al., 2025).

Una implicación clave es superar la visión normativa del juego limpio centrada solo en cumplir reglas. Para su interiorización, es fundamental acompañar la práctica con estrategias que fomenten reflexión ética, empatía y autorregulación emocional. Herramientas como el análisis de dilemas, la reflexión post-juego o debates grupales ayudan a promover valores como honestidad, responsabilidad y respeto (González-Gijón et al., 2024).

Dado que el resultado del JD influye en la percepción de trampas, los docentes deben prestar especial atención al alumnado que experimenta la derrota, ya que tiende a mostrar más rabia y una visión distorsionada de la justicia, lo que puede derivar en actitudes deshonestas si no se gestiona. Acompañar emocionalmente estas vivencias y valorar el esfuerzo por encima del marcador es una tarea educativa esencial (Niubò-Solé et al., 2022).

La tendencia de los ganadores a minimizar las trampas supone un riesgo formativo: el éxito puede legitimar conductas contrarias a los valores deportivos. Por ello, el profesorado debe fomentar una mirada crítica hacia victorias dudosas, promoviendo una noción de triunfo que integre lo normativo, emocional y relacional del JD (UNESCO, 2015).

Los JD de cooperación-oposición deben entenderse como escenarios pedagógicos privilegiados. Su carga afectiva y capacidad para generar dilemas éticos reales los hacen óptimos para educar en competitividad, respeto y juicio moral (Parlebas, 2001). Enfocarlos formativamente impulsa una EF orientada a construir ciudadanía crítica y comprometida (Sáez de Ocáriz, 2011).

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, U.SdO., P.L-B. y M.P.; metodología, U.SdO., P.L-B. y M.P.; validación, U.SdO., P.L-B. y M.P.; análisis formal, U.SdO., P.L-B. y M.P.; investigación, U.SdO., P.L-B. y M.P.; análisis de datos, U.SdO., P.L-B. y M.P.; redacción del borrador original, U.SdO., P.L-B. y M.P.; redacción, revisión y edición, U.SdO., P.L-B. y M.P.

### **Referencias**

- Alcaraz-Muñoz, V., Cifo, M., Gea, G., Alonso-Roque, J.-I., & Yuste, J. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>
- Beentjes, J. W., Van Oordt, M., & Van Der Voort, T. H. (2002). How television commentary affects children's judgments on soccer fouls. *Communication Research*, 29(1), 31–45.
- Boyan, A. (2012). Cheating in a sports media context: Childhood sports experience, moral foundations, and social exchange [Doctoral dissertation, ProQuest LLC]. <https://doi.org/10.25335/sqs1-tx88>
- Cecchini, J. A., González, C., López, J., & Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 429–479.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203–211.
- Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans' reason? Studies in the Wason selection task. *Cognition*, 31, 187–276.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). The coach-created motivational climate. In D. Lavalley & S. Jowett (Eds.), *Social Psychology of Sport* (pp. 117–138). Human Kinetics.
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93–106.

- González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez, N., & Soriano, A. (2021). Análisis y validación de un test para medir Valores (TVA\_ Adaptado). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (38), 119–136. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.38.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.08)
- González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Jiménez, F. J., & Soriano, A. (2024). Valores morales en los futuros maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.94509>
- Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P. H. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 366–385.
- Gürpınar, B. (2014). Attitudes to moral decision making of the student athletes in secondary and high school level according to sport variables. *Education and Science*, 39, 413–424. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3645>
- Haidt, J., & Joseph, C. (2007). The moral mind: How five sets of innate moral intuitions guide the development of many culture-specific virtues, and perhaps even modules. In P. Carruthers, S. Laurence, & S. Stich (Eds.), *The Innate Mind* (Vol. 3). Oxford University Press.
- Keske-Aksoy, G., & Gürsel, F. (2017). The implementation of personal and social responsibility model in physical education classes: Action research. *Education and Science*, 42. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7149>
- Kivikangas, J. M., Kätsyri, J., Järvelä, S., & Ravaja, N. (2014). Gender differences in emotional responses to cooperative and competitive gameplay. *PLOS ONE*, 9(7), e100318. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100318>
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. (2005). *Tándem: Didáctica de la educación física*, (18), 79–101.
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology*, 27(2), 117–124.
- Ludwiczak, M., & Bronikowska, M. (2022). Fair play in a context of physical education and sports behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 2452. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042452>
- Nave, A., & Ferreira, J. (2019). Corporate social responsibility strategies: Past research and future challenges. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(4), 885–901.
- Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P., & Sáenz-López, P. (2022). Emotions according to type of motor task, sports and gender experience. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 148, 26–33. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)
- ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz* (1ª ed., 1981). Paidotribo.
- Ponseti, F., Cantallops, J., Borrás, P., & Garcia-Mas, A. (2017). Does cheating and gamesmanship need to be reconsidered regarding fair-play in grassroots sports? *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 28–32.
- Schermer, M. (2008). On the argument that enhancement is “cheating.” *Journal of Medical Ethics*, 34(2), 85–88. <http://www.jstor.org/stable/27944561>
- Schwamberger, B., & Curtner-Smith, M. (2018). Moral development in sport education: A case study of a teaching-oriented preservice teacher. *The Physical Educator*, 75(3), 546–566. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-8159>
- Shields, D. L. L. & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics

- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria* [Doctoral thesis, Universitat de Lleida]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/53637>
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega-Burgués, P. (2020). Development and validation of two questionnaires to study the perception of conflict in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6241. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176241>
- Sáez de Ocáriz, U., Pla-Pla, P., & Pic, M. (2025). Motor conflict and gender: Literacy and active methodologies to promote SDGs through physical education. In P. Lavega-Burgués & M. Pic (Eds.), *Promoting Sustainable Development Goals in Physical Education: The Role of Motor Games* (pp. 113–150). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6084-2.ch006>
- UNESCO. (2014). 37 C/4 *Estrategia a Plazo Medio* (2014–2021). <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategicplanning/resources/medium-term-strategy-c4/>
- UNESCO. (2015). *Quality physical education policy*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233920>
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 15–23. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>





Ashoori Tootkaboni, A. y Maghsoudi, M. (2025). Pre-service teachers' behavioral intentions toward AI integration: un extension of the Technology Acceptance Model. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 219-237.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115994>

## **Intenciones conductuales de los futuros docentes hacia la integración de la IA: una extensión del Modelo de Aceptación Tecnológica**

### **Pre-service teachers' behavioral intentions toward AI integration: un extension of the Technology Acceptance Model**

**Arezoo Ashoori Tootkaboni**

Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran. <https://orcid.org/0009-0005-7087-9836>

**Mojtaba Maghsoudi**

Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran. <https://orcid.org/0000-0001-8780-5888>

#### **Resumen**

La Inteligencia Artificial (IA) posee el potencial de mejorar significativamente la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el aula. A pesar del creciente interés en la IA dentro del ámbito educativo, poco se sabe sobre las intenciones de los futuros docentes de adoptar la IA en sus futuras aulas. Este estudio examinó la intención conductual de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera (FPELT) para utilizar la IA con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en sus futuras aulas. Al examinar factores como la ansiedad hacia la IA, la utilidad percibida, la facilidad de uso percibida, la autoeficacia en IA, la alfabetización en IA y la preparación para la IA, este estudio amplía el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), que sirve como marco teórico, para comprender mejor las intenciones de los FPELT de adoptar la IA. Se administró una encuesta estructurada a 100 FPELT de tres universidades iraníes diferentes de formación del profesorado. Utilizando el modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM), los resultados mostraron que las intenciones conductuales de los FPELT de adoptar la IA están influenciadas positivamente por la autoeficacia en IA, la utilidad percibida, la facilidad de uso percibida, la alfabetización en IA y la preparación para la IA. Sin embargo, se encontró que la ansiedad hacia la IA no fue un predictor significativo de la intención conductual. Estos resultados resaltan la importancia de que los programas de formación del profesorado promuevan la alfabetización en IA y aumenten la autoeficacia para garantizar una

integración exitosa de la IA. Al extender el TAM y abordar el tema poco estudiado de la adopción de tecnologías de IA por parte de los futuros docentes, el estudio contribuye al cuerpo de la literatura existente.

**Palabras clave:** *se incluirán un máximo de 5 palabras clave. Deben ser relevantes, concisas y representar con precisión el contenido del artículo, evitando la redundancia con el título o resumen.*

## Abstract

Artificial Intelligence (AI) has the potential to significantly enhance English language instruction and learning in classrooms. Despite the growing interest in AI in education, little is known about pre-service teachers' (PSTs) intentions to adopt AI in their future classrooms. This study examined the behavioral intention of pre-service English as a foreign language teachers (PSEFLTs) to use AI to enhance English instruction and learning in their future classrooms. By examining factors such as AI anxiety, perceived utility, perceived ease of use, AI self-efficacy, AI literacy, and AI readiness, this study extends the Technology Acceptance Model (TAM), which serves as a theoretical framework, to better understand PSEFLT's intentions to adopt AI. A structured survey was administered to 100 PSEFLT's across three different Iranian Teacher Education Universities. Using partial least squares-structural equation modeling (PLS-SEM), results showed that PSEFLT's behavioral intentions to adopt AI are positively influenced by AI self-efficacy, perceived usefulness, perceived ease of use, AI literacy, and AI readiness. However, AI anxiety was found to be an insignificant predictor of behavioral intention. These results highlight how important it is for teacher education programs to promote AI literacy, and boost self-efficacy in order to guarantee successful AI integration. By extending TAM and tackling the understudied topic of PSTs' adoption of AI technologies, the study adds to the body of literature.

**Keywords:** *AI Integration, Behavioral Intentions, Teacher training, Technology Acceptance Model (TAM), Technology adoption*

## Introduction

Technology driven by AI is becoming more and more common, changing our thoughts, behaviors, and communication. The use of AI in education has increased dramatically, radically altering instructional strategies (Zhang & Aslan, 2021). For example, the rise of ChatGPT has sparked a lot of conversation. By providing individualized learning experiences and relieving teachers of administrative duties, ChatGPT and related AI tools have the potential to significantly impact education. Research on the advantages of AI in K-12 and higher education has increased since the COVID-19 pandemic, when it was essential for personalizing learning using student data (Peng et al., 2022).

Undeniably, teachers' intention to embrace new technologies is essential for educational innovation to succeed. Despite AI's infancy in K-12, it is imperative to integrate it from early education through high school (Sanusi et al., 2022). The emergence of AI creates new difficulties for researchers, educators, and policymakers in guaranteeing its appropriate application. Researchers are actively trying to make sure teachers use AI-driven technology effectively, even though examining state policies is essential for curriculum acceptance (Sanusi et al., 2022). (Xia et al., 2022).

Even with the abundance of AI resources, teachers frequently lack the knowledge needed to teach students with AI (Sanusi et al., 2021). Researchers are looking into how professional development (PD) programs and co-designed materials can prepare teachers because of this important knowledge gap (Lee & Perret, 2022). As important as professional development is, it's equally important to know whether pre-service teachers (PSTs), who are future teachers, intend to incorporate AI into their lesson plans. Implementing new course material is impossible without

teacher support (Lin & Van Brúmeles, 2021). Thus, obtaining PSTs' perspectives on their behavioral intention to incorporate AI aids in determining the elements that support its successful application in the classroom.

Research on the perspectives of PSTs is limited, despite studies examining the intentions of students to learn AI (e.g., Maheshwari, 2024) and in-service teachers to integrate AI (e.g., Ayanwale et al., 2024). However, PSTs' behavioral intentions will play a major role in future AI implementation, so their opinions are vital. By investigating PSTs' motivations, we can forecast AI adoption rates and spot early obstacles and enablers, resulting in more successful professional development initiatives (Maheshwari, 2024). Additionally, it assists in identifying knowledge and skill gaps in current AI-related teacher preparation curricula, allowing for the development of pertinent educational materials that give aspiring educators the pedagogical and technological know-how they need (Zawacki-Richter et al., 2021). Without this knowledge, we run the risk of graduating educators who are not prepared to fully utilize AI's potential.

Examining the primary determinants of PSTs' behavioral intentions to implement AI in schools, this study focuses on AI anxiety, perceived usefulness, perceived ease of use, AI self-efficacy, AI literacy, and AI readiness. The purpose of the study is to determine how these factors influence PSTs' behavioral intentions regarding the use of AI in the classroom in Iran. The study will provide a comprehensive understanding of the opportunities and challenges PSTs face when integrating AI by analyzing these elements. The study will also pinpoint how teacher education programs can help address these issues and provide guidance on how to best tailor these programs to better prepare aspiring teachers for the demands of an AI-enhanced classroom.

## **Literature Review**

AI is transforming education by providing creative answers to traditional problems in teaching and learning. By evaluating data to determine strengths and weaknesses, technologies such as adaptive learning platforms and intelligent tutoring systems tailor education to the needs of each individual student (Holmes & Tuomi, 2022). According to research, AI improves academic performance, motivation, and engagement while also offering immediate feedback that is essential for dynamic learning (Slimi & Carballido, 2023). However, algorithmic bias and data privacy are ethical issues brought up by AI integration (Zawacki-Richter et al., 2021).

For English language teaching (ELT), AI has substantial pedagogical advantages. Natural language processing tools improve acquisition by offering real-time language support, correction, and customized exercises (González-Lloret, 2022; Saz-Pérez & Pizà-Mir, 2024a). By simulating conversations, chatbots and virtual assistants provide low-stress practice settings that increase engagement by reducing the affective filter (Holmes & Tuomi, 2022; Deng, 2024). However, relying too much on AI could result in the loss of essential human interaction that is required to build interpersonal relationships and communication skills (Deng, 2024).

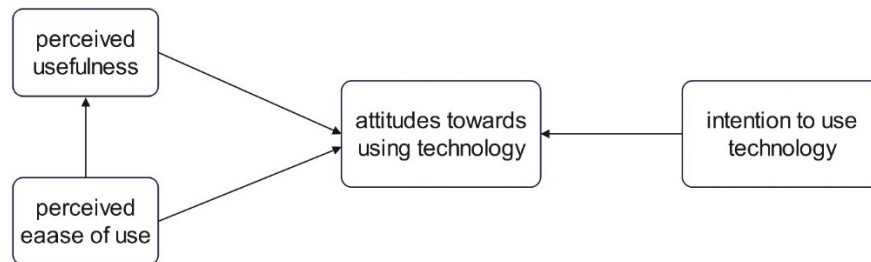
Administratively, AI improves retention by streamlining institutional processes and assisting in the timely identification of at-risk students for intervention (Jatileni et al., 2024). Additionally, AI streamlines scheduling and grading, freeing up teachers to concentrate on instruction (Holmes & Tuomi, 2022). AI must be carefully incorporated into educational institutions to ensure that it enhances rather than replaces teachers (Ayanwale et al. 2024). A balanced approach that places a high priority on ethics, fair access, and improved outcomes for all students requires constant research and discussion between educators and legislators.

## **Theoretical Framework: Technology Acceptance Model (TAM)**

One popular framework for understanding technology adoption in information systems research is the Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989). Perceived usefulness and perceived ease of use are identified as important factors that influence the adoption of technology. Perceived ease of use reflects how effortless technology is, while perceived usefulness refers to the idea that technology improves performance. Users' attitudes are shaped by these perceptions, which in turn

affect their intention and actual use. While these two constructs were initially the focus of TAM (Figure 1), subsequent extensions have included elements like social influence and AI self-efficacy, providing a more complete picture of technology adoption in a variety of contexts.

**Figure 1**  
The Technology Acceptance Model. Figure adapted from Davis (1989, p. 985)



## Hypothesis Development

### AI anxiety (AIA)

Technology adoption often elicits mixed emotions, ranging from optimism to anxiety (Dai et al., 2020). AI-related anxiety, or technophobia, arises from uncertainties in AI's development, autonomy, and human exclusion (Johnson & Verdicchio, 2017; Terzi, 2020). Misconceptions about AI, poor design, and reduced human involvement intensify this fear (Lemay et al., 2020). While Chai et al. (2020) found no link between AI anxiety and behavioral intention among students, Kin et al. (2020) reported that computer anxiety negatively affects self-esteem and intention. Katsarou (2021) emphasizes that technophobia is a significant indicator of digital literacy and user intention. As a result, we proposed the hypothesis below:

**H1.** PSTs' behavioral intention to use technology will be significantly impacted by AI anxiety.

### Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEU)

Davis (1989) introduced the concepts of perceived usefulness and perceived ease of use, defining them as the extent to which individuals believe technology enhances productivity and is free of effort, respectively. These factors shape users' attitudes toward technology, with positive perceptions fostering favorable attitudes. Empirical studies consistently confirm that perceived usefulness and ease of use positively influence attitudes toward educational technologies, including AI tools (e.g., Ayanwale et al., 2022). As key antecedents of attitude, they indirectly affect behavioral intention to use technology, highlighting their significance in understanding technology adoption processes. Consequently, we put up the following hypothesis:

**H2.** PSTs' behavioral intention to use technology will be significantly impacted by Perceived usefulness.

**H3.** PSTs' behavioral intention to use technology will be significantly impacted by perceived ease of use.

### AI Self-efficacy (AISE)

Self-efficacy, defined as one's belief in their ability to perform a task (Bandura, 1982), influences how effectively individuals engage in professional activities. In educational settings, higher self-efficacy is linked to greater use of innovative tools, including AI (Ayanwale et al., 2022). Rajapakse et al. (2024) found that AI self-efficacy positively correlates with teachers' readiness to adopt AI-driven instruction. Likewise, Ayanwale et al. (2024) and Lu et al. (2024) highlight that confidence in using AI fosters positive attitudes and willingness to integrate it. Since AI self-efficacy has positive impact on teachers' readiness, willingness and attitude to integrate AI into their classrooms, the following theory was put forth:

**H4.** PSTs' behavioral intention to use technology will be significantly impacted by AI self-efficacy.

#### **AI Literacy (AIL)**

AI literacy, a key element in AI integration in education, refers to individuals' understanding of AI concepts and applications (Lin et al., 2025; Ng et al., 2021). Chai et al. (2021) describe AI-literate individuals as those capable of applying AI to solve problems. Long and Magerko (2020) expand this, defining AI literacy as a skillset involving the ability to use, evaluate, and interact with AI effectively across contexts. AI literacy has been shown to influence AI self-efficacy (Khan & Idris, 2019) and attitudes (Jan, 2018). However, its effect on pre-service teachers' behavioral intention remains unexplored, leading to the following hypothesis:

**H5.** PSTs' behavioral intention to use technology will be significantly impacted by AI literacy.

#### **AI Readiness (AIR)**

AI readiness refers to the capacity to adapt to changes brought about by AI technologies and is recognized as a key factor influencing AI adoption (Kelly et al., 2023). Growing research has explored AI readiness among various groups, including educators (Ayanwale et al., 2022), professionals (Damerji & Salimi, 2021), and students (Chai et al., 2020, 2021). Specifically, teachers' AI readiness significantly impacts their behavioral intention to adopt AI in educational contexts (Ayanwale et al., 2022). Building on this, the present study investigates its effect on PSTs' behavioral intention to integrate AI, leading to the following hypothesis:

**H6.** PSTs' behavioral intention to use technology will be significantly impacted by AI readiness.

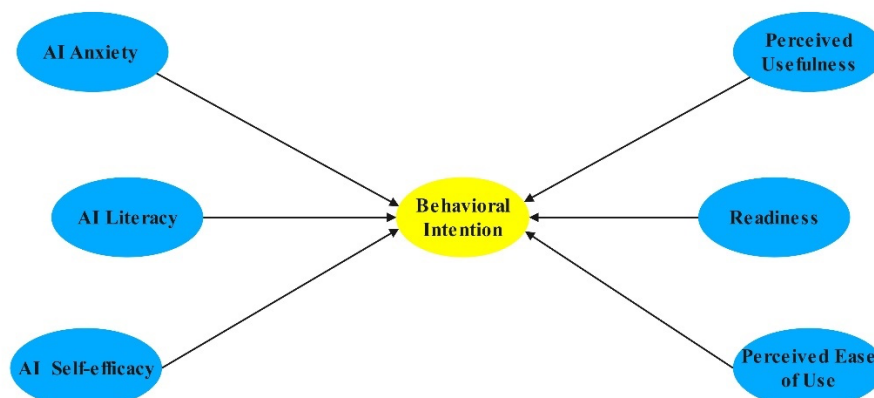
## **Methodology**

### **Research design**

To create a model that captures the interactions between the seven variables in this study—behavioral intention, perceived usefulness, perceived ease of use, AI self-efficacy, AI anxiety, AI literacy, and AI readiness—this study uses a structural equation modeling (SEM) technique. A survey questionnaire was used to collect data and it comprised several items for every variable in the study model as well as demographic questions (Figure 2).

**Figure 2**

*Proposed theoretical model for assessing PSTs' behavioral intention to integrate AI*



### **Participants**

Participants in the present study included 100 (21 females and 69 males) PSTs with age range from of 18 to 26 ( $\bar{x}$  = 21.2). They were majoring in TEFL at three branches of Teacher Education

University in Iran (Mazandaran, Markazi, and Tehran). Due to practical constraints such as access to pre-service teachers in certain locations, convenience sampling was adopted in selecting the participants. Table 1 displays the demographic information for the participants.

**Table 1**  
*Demographic Information of the Participants*

Category	Subcategory	Frequency/percentage
Gender	Female	31
	Male	69
Academic year	Freshman	31
	Sophomore	25
	Junior	28
	Senior	16
Location	Mazandaran	47
	Tehran	31
	Markazi	22
Age range	18-20	56
	21-23	38
	24-26	6

To ensure that the relative conveniently selected sample size of PSEFLTs ( $N = 100$ ) with gender imbalance does not restrict the external validity of results reported under the observed effect sizes in the PLS-SEM analysis, a post hoc power analysis was conducted to assess the statistical power of the study using G\*Power. The analysis indicated a power ( $1-\beta$ ) of 0.84, above the conventional threshold of 0.80, suggesting the study was powerful enough to detect significant relationships.

### Research Instrument

For the current study, six latent variables with 27 items were adapted from previous research (Ayanwale et al., 2022; Chai et al., 2021; Keramati et al., 2011). The original items were reviewed, piloted with 15 students, and slightly adjusted to ensure they were culturally and contextually appropriate for the Iranian setting, particularly for pre-service English language teachers. A Likert scale was used to rate the responses, with 1 indicating "strongly disagree" and 6 indicating "strongly agree." The survey was divided into two parts. Background data such as location, gender, age, and academic year was gathered in the first sections. In the survey's second section, PSTs' perceptions towards AI anxiety (4 items), perceived usefulness (3 items), perceived ease of use (3 items), AI literacy (4 items), AI self-efficacy (3 items), AI readiness (5 items), and behavioral intention (5 items) to use AI were assessed. Cronbach's alpha provided evidence of the survey's internal consistency. the reliability estimate of the whole scale was  $\alpha=.91$  and the factors' reliability coefficients ranged from 0.78 to 0.94. Additionally, considering that the measurement method was mainly predicated on Likert scales, variance in the collected data may have been attributed to the instrumental limitations. Accordingly, common method bias was tested post hoc using exploratory factor analysis (unrotated). Since the results indicated that not a single factor did explain most variance ( $> 50\%$ ), it was concluded that common method bias is insignificant. These findings imply that the instrument employed in this study is regarded as a suitable instrument for gauging PSEFLT's intention to include AI into future classes.

## Procedures for Data Collection and Analysis

In order to collect data, 138 pre-service English language teachers (PSEFLT) from different academic years, from freshmen to seniors, were provided the link to the questionnaire, which was created using Google Forms. Out of this total, 100 PSEFLT, 31 women and 69 men, completed it, making up the final participant count. Participants had to answer all the questions before turning in the questionnaire because each one had to be completed. As a result, we gathered a whole dataset that was free of any missing information. The researchers chose not to administer the translated version of the questionnaire because the participants were able to understand the English form. Notably, the participants were given assurances that the data they submitted and the responses they gave to the survey would remain private.

To examine the factors influencing pre-service teachers' (PSTs) behavioral intention to adopt AI, Partial Least Squares-Structural Equation Modeling (PLS-SEM) was used for data analysis, with the SmartPLS 3 software employed for this purpose. First, the fit indices for the measurement model, structural model, and overall model were reported. After confirming the model, the research hypotheses were tested and either supported or rejected using structural equation modeling.

## Results

### Measurement Model:

The measurement model analyzes and measures the relationships between observed variables (indicators) and latent variables. To evaluate the measurement model, the following criteria are used:

- ☐ Significance of factor loadings between items and their associated latent variables.
- ☐ Convergent validity.
- ☐ Reliability, assessed through Cronbach's alpha and composite reliability coefficients.

### Fit Indices for the Measurement Model

#### Significance of factor loadings between Items and their latent variables

To analyze the model, the relationships between latent variables and their corresponding indicators were first evaluated using the outer model. The outer model assesses the connections between indicators (questionnaire items) and constructs. This step ensures that the indicators properly measure the latent variables before testing their relationships.

The standardized factor loadings and t-values between all items and their associated latent variables are presented in Table 2.

- ☐ Factor loadings below 0.3 are considered weak.
- ☐ Factor loadings between 0.3 and 0.6 are acceptable.
- ☐ Factor loadings above 0.6 are highly desirable (Neupane, 2014).

The outer model ensures that the latent variables are accurately measured before the relationships between them can be tested.

**Table 2**

*Factor Loading Values of the External Model of Latent Variables*

latent variable	Item	Factor Loading	t-value
AIA	AIA1	0.769	6.702
	AIA2	0.814	8.204
	AIA3	0.858	15.999

	AIA4	0.843	19.130
PU	PU1	0.892	26.666
	PU2	0.931	49.829
	PU3	0.887	34.488
	PU4	0.852	20.731
PEU	PEU1	0.852	20.731
	PEU2	0.883	36.565
	PEU3	0.925	51.895
AISE	AISE1	0.803	19.357
	AISE2	0.897	46.972
	AISE3	0.862	24.427
AIL	AIL1	0.852	18.933
	AIL 2	0.908	36.199
	AIL 3	0.899	31.543
	AIL 4	0.944	78.199
AIR	AIR1	0.767	22.351
	AIR2	0.885	23.682
	AIR3	0.745	8.222
	AIR4	0.869	14.766
	AIR5	0.741	7.418
BI	BI1	0.847	19.924
	BI2	0.848	23.878
	BI3	0.881	33.023
	BI4	0.909	38.594
	BI5	0.806	17.632

Note. AIA: AI anxiety; PU: perceived usefulness; PEU: perceived ease of use; AISE: AI self-efficacy; AIL: AI literacy; AIR: AI readiness; BI: behavioral intention

According to the results of the measurement model presented in Table (2), the observed factor loadings for all items exceed 0.5, indicating a satisfactory and acceptable correlation between the observed variables and their corresponding latent variables.

### Convergent Validity and Reliability (Cronbach's Alpha and Composite Reliability)

For the AVE index, a minimum value of 0.5 is considered acceptable (Holland, 1999), meaning that the latent variable explains at least 50% of the variance in its observed indicators. To evaluate the internal consistency of the measurement model in the PLS method, a more modern criterion known as Composite Reliability (CR) is employed. This index was introduced by Werts et al. (1974).

As a result, both criteria are used to better assess reliability in the PLS method. If the composite reliability for a construct exceeds 0.7 (Nunnally, 1978), it indicates acceptable internal stability for the measurement model, while Cronbach's alpha values higher than 0.6 are deemed acceptable. The results of these three criteria are presented in Table 3.

**Table3**  
Construct Reliability and Validity Analysis

Items	Cronbach's Alpha (>0.7)	Composite reliability (CR) (>0.7)	Average Variance Extracted (AVE) (>0.5)	Convergent Validity
AIA	0.845	0.893	0.675	Valid
AISE	0.815	0.890	0.731	Valid
BI	0.911	0.934	0.738	Valid
AIL	0.922	0.945	0.812	Valid
PEU	0.864	0.917	0.787	Valid
PU	0.887	0.930	0.816	Valid
AIR	0.869	0.901	0.646	Valid



As observed in Table 3, considering the specified thresholds for all three criteria, it can be stated that all constructs in the study are at an acceptable level, confirming the adequacy and desirability of the measurement models.

#### Discriminant Validity (Fornell and Larcker Method)

The way a construct and its indicators relate to one another in comparison to other constructs is another crucial validity requirement. In a model, a concept is said to have acceptable discriminant validity if it interacts more strongly with its own indicators than with other constructs. According to Fornell and Larcker (1981), when the AVE value for each construct in the model is higher than the shared variance between that construct and other constructs, discriminant validity is at an acceptable level.

In the PLS software, this is examined using a matrix where the diagonal cells contain the square root of the AVE values for each construct, while the off-diagonal cells contain the correlation coefficients between constructs. A model has acceptable discriminant validity if the values on the diagonal (square root of AVE) are greater than the values below them in the matrix.

**Table 4**  
*Discriminant Validity Test (The Fornell-Larcker).*

	AIA	AISE	BI	AIL	PEU	PU	AIR
AIA	0.822						
AISE	-0.344	0.855					
BI	-0.387	0.960	0.859				
AIL	-0.355	0.937	0.975	0.901			
PEU	-0.234	0.720	0.743	0.732	0.887		
PU	-0.364	0.964	0.981	0.968	0.731	0.904	
AIR	-0.324	0.627	0.661	0.620	0.378	0.661	0.804

Table 4 presents the results of the discriminant validity assessment using the Fornell and Larcker (1981) method. As observed, the square root of the AVE values for the latent variables in this study, which are located in the diagonal cells of the matrix, are higher than the correlation coefficients found in the lower-left cells of the matrix. Consequently, it can be said that in this model, the latent variables interact more strongly with their own indicators than with other constructs. Put differently, the discriminant validity of the model is at an acceptable level. Although the high correlation coefficients (e.g., between AIL and BI) reported in Table 4 may be attributed to multicollinearity, the Fornell-Larcker criterion (AVE > inter-construct correlations) and acceptable VIF values (< 3.3) (see Table 7) confirm discriminant validity and minimal multicollinearity bias. Instead, high correlations can be attributed to theoretical alignment between constructs (e.g., the role of AIL in shaping BI).

#### Structural Model Assessment

The structural model represents the relationships between the latent variables. The criteria used to evaluate this model are as follows:

##### *Coefficient of Determination ( $R^2$ ) for Endogenous Latent Variables (Explained Variance)*

The  $R^2$  value indicates the percentage of variance in the dependent (endogenous) variable that is explained by the independent (exogenous) variable. Essentially, it is a measure of the impact of an exogenous variable on an endogenous variable.

**Table 5**  
*The Coefficient of Determination of the Proposed Model*

	R Square	R square Adjusted
Behavioral Intention	0.977	0.976

As shown in Table 5, the  $R^2$  value for the construct 'Behavioral Intention' is 0.977, indicating the model's adequacy.

#### **Q<sup>2</sup> Criterion (Stone-Geisser Criterion)**

The  $Q^2$  value should be calculated for all endogenous constructs in the model. If the value is zero or less, it indicates that the relationships between the other constructs and the endogenous construct are not well-explained, suggesting the model requires improvement. The  $Q^2$  value for the endogenous construct Behavioral Intention is 0.703, which demonstrates the adequacy of the structural model.

#### **Effect Size ( $F^2$ )**

This criterion evaluates the strength of the relationship between constructs in the model. Values of 0.02, 0.15, and 0.35 indicate small, medium, and large effects, respectively. The results, presented in Table 6, confirm the acceptability of the research model.

**Table 6**  
*F<sup>2</sup> Coefficients of Research Variables*

Influential variable	Affective variable	F <sup>2</sup>
AIA	BI	0.038
AISE	BI	0.087
BI	BI	-
AIL	BI	0.389
PEU	BI	0.035
PU	BI	0.213
AIR	BI	0.042

#### **Variance Inflation Factors**

Variance inflation factors (VIFs) were examined to endure that the findings are not misinterpreted due to the existence of multicollinearity among predictor constructs. VIF values, as reported in Table 7, were all less than 3.3 (ranging between 1.12 and 2.84), indicating acceptable levels of collinearity.

**Table 7**  
*Variance Inflation Factors (VIF) for Predictor Constructs*

Construct	VIF
AI Anxiety (AIA)	1.12
Perceived Usefulness (PU)	2.84
Perceived Ease of Use (PEU)	1.67
AI Self-Efficacy (AISE)	1.45
AI Literacy (AIL)	2.31
AI Readiness (AIR)	1.53

### Overall Model Fit Indices

The overall model fit indices are reported as follows:

1. **Goodness of Fit (GoF)**

This criterion reduces the difference between the observed and reproduced covariance matrices, which is not an assumption in PLS. However, Tenenhaus et al. (2005) introduced the GOF index to evaluate model fit. GOF can be calculated as the geometric mean of the average shared variance and  $R^2$ . For this index, values of 0.01, 0.25, and 0.36 are described as weak, moderate, and strong, respectively.

2. **Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)**

Values less than 0.08 indicate a good model fit.

3. **Normed Fit Index (NFI)**

Values greater than 0.9 indicate a good model fit.

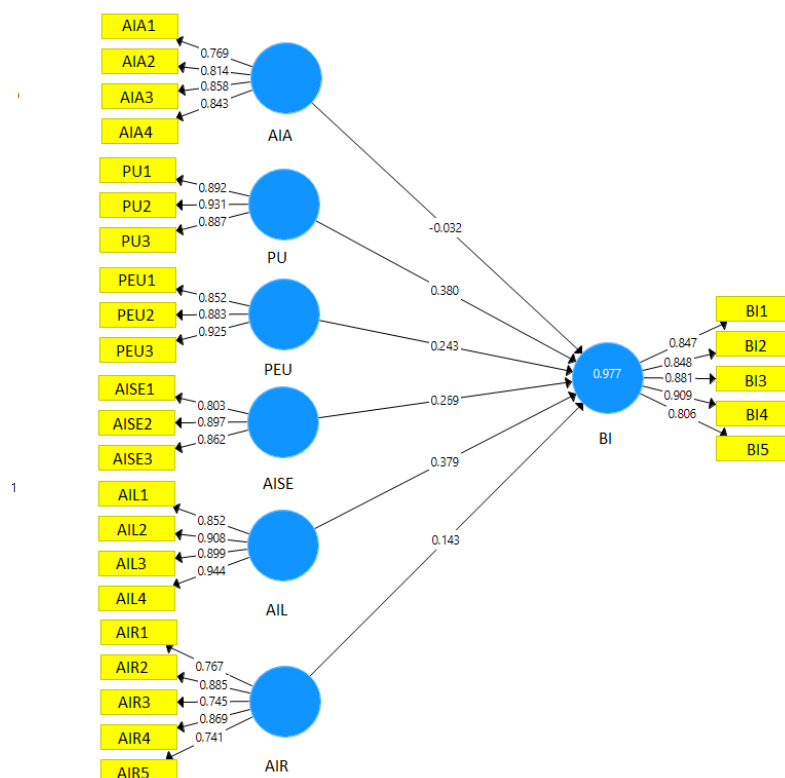
The fit results, presented in Table 8, confirm that the overall research model is satisfactory.

**Table 8**  
*The GoF Analysis Results*

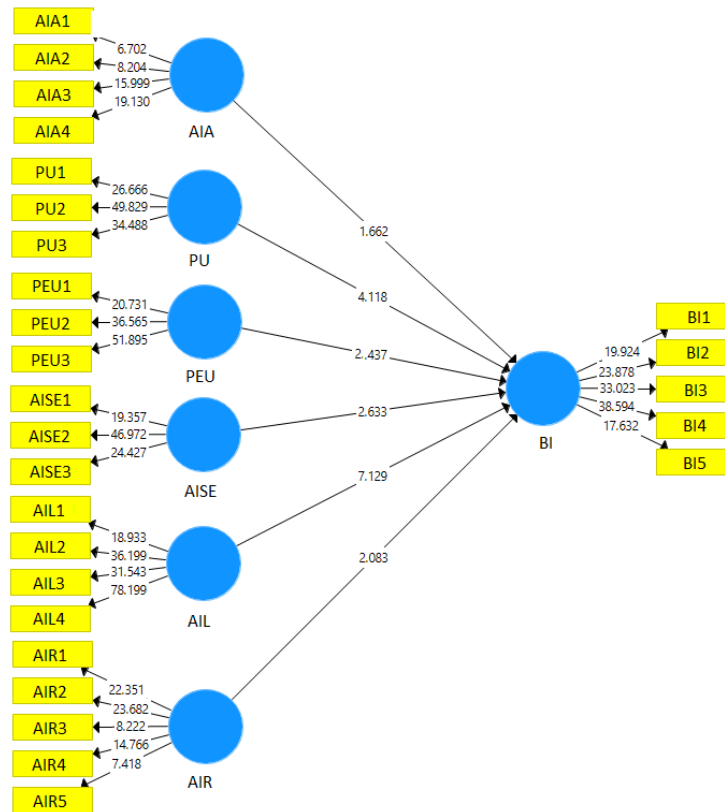
	SRMR < 0,08	NFI > 0,9	GoF
Saturated Model	0.07	0.941	0.852

The PLS-SEM analysis results for the research model are presented in Figures 3 and 4.

**Figure 3**  
*The Factor Loading Coefficients Results of the Final Research Model*



**Figure 4**  
T-test Results of the Final Research Model



### Hypotheses Testing

After evaluating the measurement, structural, and overall model fit, the researchers tested the research hypotheses using structural equation modeling (SEM), focusing on significance values to validate the hypotheses and standardized coefficients to determine the strength of the relationships. As depicted in Table 9, the results showed that five hypotheses were supported ( $p < 0.05$ ), while the first hypothesis was rejected ( $p = .08 > 0.05$ ). Specifically, Hypothesis 1, which posited a negative and direct effect of AI Anxiety on Behavioral Intention, was rejected with a coefficient of -0.032 and a t-statistic of 1.662. Hypothesis 2, proposing a positive and direct effect of Perceived Usefulness on behavioral Intention, was supported with a coefficient of 0.380 and a t-statistic of 4.118. Hypothesis 3, suggesting a positive and direct effect of Perceived Ease of Use on Behavioral Intention, was supported with a coefficient of 0.243 and a t-statistic of 2.437. Hypothesis 4, which examined the positive and direct effect of AI Self-Efficacy on Behavioral Intention, was confirmed with a coefficient of 0.269 and a t-statistic of 2.633. Hypothesis 5, investigating the positive and direct effect of AI Literacy on Behavioral Intention, was also supported with a coefficient of 0.379 and a t-statistic of 7.129. Lastly, Hypothesis 6, exploring the positive and direct effect of AI Readiness on Behavioral Intention, was supported with a coefficient of 0.143 and a t-statistic of 2.083.

**Table 9**  
Results of Significance Analysis

H	Relationship	Path	t-value	p-value	Direction	Decision
H1	AIA → BI	-0.032	1.662	0.083	Negative	Rejected
H2	PU → BI	0.380	4.118	0.000	Positive	Proved
H3	PEU → BI	0.243	2.437	0.042	Positive	Proved

H4	AISE→ BI	0.269	2.633	0.011	Positive	Proved
H5	AIL→ BI	0.379	7.129	0.000	Positive	Proved
H6	AIR→ BI	0.143	2.083	0.044	Positive	Proved

## Discussion

Identifying pre-service teachers' (PSTs) behavioral intention to adopt AI is a crucial factor for its integration into educational settings. Currently, there are no studies in the literature that specifically examine PSEFLT's behavioral intention to incorporate AI. The factors influencing their intention to use AI, as identified in this study, include AI anxiety, perceived usefulness, perceived ease of use, AI self-efficacy, AI readiness, and AI literacy. Six hypotheses were proposed in this context, with five being confirmed and one rejected.

The findings show that AI anxiety does not significantly affect PSEFLT's behavioral intention to use AI. It contrasts with prior findings pertaining to technophobia or technology resistance (e.g., Johnson & Verdicchio, 2017; Kin et al., 2020) while echoing others (e.g., Chai et al., 2020). This discrepancy might be due to the sample characteristics and contextual factors. That is, PSEFLT's may stand technological uncertainty due to their exposure to the pedagogical training they receive, as reflected in PSEFLT's AIL, emphasizing digital tool application (Ayanwale et al., 2022). This also aligns with Chai et al. (2021), who found that knowledge-based constructs (e.g., AI literacy) mediate anxiety's effects. As Bandura (1982) noted, self-efficacy, a strong predictor of BI in this study, can alleviate anxiety as PSEFLT feel more confident in facing technological tools. In addition, the significant role of AIR and AIL explains the insignificant role of AI, as PSEFLT's practical competencies assist them overcome psychological barriers.

The results of the second and third hypotheses corroborate TAM's core claims, which hold that instructors' behavioral intention to incorporate AI in their classes is significantly influenced by perceived usefulness and perceived ease of use, as articulated by Davis (1989) and proved in studies such as Ayanwale et al. (2022), Maheshvari (2024), Ma and Lei (2024), Sanusi et al. (2023), and Zhang et al. (2023). When educators find out that AI-related technology can enable personalized learning experiences and provide immediate feedback, such technology will most likely be seen in a positive manner (Holmes & Tuomi, 2022; Slimi & Carballido, 2023). However, when educators view AI technology as complex, cumbersome, and therefore not worth deploying, such technology will most likely not gain acceptance (Venkatesh & Davis, 2000). According to previous studies, a high perceived ease of use and perceived usefulness have a positive relation with teachers' acceptance of educational technology, including AI technology (Ayanwale et al., 2024; Chai et al., 2021). When educators find out that AI can make lesson planning easier and enhance students' motivation without having to require a lot of technical expertise, such technologies will most likely gain acceptance (Zawacki-Richter et al., 2021).

In terms of the fourth hypothesis, the study reveals a robust connection between AI self-efficacy and the behavioral intention to utilize AI technologies by the PSEFLT's. As mentioned by Bandura (1982) AI self-efficacy is a key factor in building teachers' behavioral intentions toward AI application in their classrooms because it directly affects their self-assurance in the effective use of these technologies. It has been known that teachers who have more AI self-efficacy are more likely to adopt new tools, including AI, because they believe that they can deal with potential challenges easily, and use these technologies in a better way (Ayanwale et al., 2024). A study by Rajapakse et al. (2024) found a correlation between AI self-efficacy and teachers' readiness to use AI-based instruction methods. This is due to the fact that teachers who believe in their ability to use AI are more disposed to do so and work with AI in the right way. Furthermore, Ayanwale et al. (2022) emphasized that AI self-efficacy fosters a proactive attitude toward technology integration, enabling teachers to explore and utilize AI tools more effectively. This aligns with findings from Lu et al. (2024), which illustrate that educators' beliefs in their own abilities significantly influence their intention to experiment with AI applications, ultimately enhancing educational outcomes. The positive association of AI self-efficacy with behavioral intention is also reported by Ayanwale et al. (2024), Teo (2009), Teo and Zhou (2014), Yao and Wang (2024), who emphasized that a higher self-efficacy in technological skills yields greater adoption intentions. Moreover, in Makhitha's (2024) work. AI self-efficacy is presented as an essential factor for AI adaption. Furthermore, AI self-efficacy not only affects individuals' behavioral intention but also

impacts collaborative environments where teachers may share knowledge and resources related to AI (Zawacki-Richter et al., 2021). However, although self-efficacy is generally looked upon as a positive motivator, Kin et al. (2020) claim that over-confidence can result in misconceptions about one's ability to utilize technology effectively, which can result in negative consequences if not managed appropriately.

The research findings on the effect of AI literacy on teachers' adoption intentions (H5) indicate that AI literacy has a strong positive impact on PSEFLT's adoption intention. The knowledge of AI is, therefore, a key factor that determines teachers' intention to try AI in their classes, in that it encompasses the knowledge and skills needed to understand, evaluate, and use the AI technologies in educational environments (Ayanwale, 2022). In particular, those teachers who have a proper understanding of AI would appreciate the advantages that these tools bring, such as personalized learning experiences and the active participation of learners (Holmes & Tuomi, 2022). Studies have highlighted that teachers with higher AI literacy tend to adopt a combination of AI tools and creative teaching methods. This is because they feel more confident in handling complex technologies (Zawacki-Richter et al., 2021). Additionally, it is AI literacy that enables educators to evaluate the ethical outcomes of AI use in teaching, thereby cultivating a more responsible technology approach (Deng, 2024). Consequently, the development of AI literacy through training programs is imperative for supporting pre-service and in-service teachers and enhancing their willingness to integrate AI in their educational practice. By imparting PSEFLT's with critical information skills, schools can enable a smoother transition towards AI technology integration, benefitting both students and teachers (Lee & Perret, 2022; Sanusi et al., 2021). The positive association between AI literacy and PSEFLT's behavioral intention to implement AI is supported by a study conducted by Lin et al. (2025), in which a deeper understanding of AI constructs strengthens teachers' intention to use AI tools in educational settings. In a similar study conducted on 545 school students in China, Chai et al. (2020) discovered that contextual factors, such as AI literacy, positively contribute to learning intention. Long and Magerko (2020) emphasized that AI literacy enables teachers to assess AI tools in a critical manner, and therefore, become more inclined towards AI technology integration and its effective use.

Concerning AI readiness and PSEFLT's behavioral intention (H6), the findings derived in this study contribute immensely to current literature. It was found that AI readiness is a critical factor in shaping teachers' intention to use AI in educational settings, as it reflects their preparedness and willingness to effectively integrate AI technologies (Ayanwale et al., 2022; Trotsko et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2021). Teachers' use of AI tools is more likely when they view themselves as ready enough to work with such technology, seeing them as useful tools for enhancing instruction and student achievement (Zawacki-Richter et al., 2021). Readiness for AI integration is shaped by various factors, including access to professional training, familiarity with AI concepts, and the availability of supportive resources (Lee & Perret, 2022). Research suggests that teachers who perceive themselves as adequately ready exhibit greater confidence in navigating the complexities of AI applications. This readiness, in turn, fosters a more positive disposition toward the adoption and implementation of AI technologies in educational settings (Ayanwale et al., 2024). The study's confirmation of a positive relationship between AI readiness and behavioral intention supports findings by Ayanwale et al. (2022), Damerji and Salimi (2021) and Jatileni et al., (2024).

While this study is grounded in the Iranian educational context, the findings have potential international relevance. The constructs examined, AI self-efficacy, AI literacy, AI readiness, perceived usefulness, and perceived ease of use, are foundational components of the widely used Technology Acceptance Model (TAM), which has been validated across diverse cultural and institutional settings. The strong predictive power of these variables in shaping pre-service teachers' behavioral intentions suggests that similar trends may emerge in other educational systems facing the global push toward AI integration. Moreover, comparative studies (e.g., Ayanwale et al., 2024; Lu et al., 2024) conducted in countries like South Africa and China have reported parallel findings regarding the role of AI literacy and self-efficacy, underscoring the generalizability of these results. Therefore, although local factors may mediate the degree of adoption, the conceptual framework and implications of this research are likely to resonate beyond the Iranian context, offering valuable insights for teacher education programs worldwide.

## **Conclusion**

This study sheds light on the key factors that influence PSEFLT's behavioral intention to incorporate AI into their future classrooms. It highlights the importance of aspects like self-efficacy, perceived usefulness, ease of use, AI literacy, and readiness. Out of the tested six hypotheses, five were supported. The positive effects of perceived usefulness, perceived ease of use, AI self-efficacy, AI literacy, and readiness on PSEFLT's behavioral intention were significant. This research thus contributes to the understanding of technology adoption in the realm of education from the perspective of TAM. Factors such as AI readiness or literacy expand the perspective of TAM and aptly explore the unique challenges and opportunities for integration into education presented by AI.

## **Theoretical and Practical Implications**

From a practical standpoint, the results highlight the necessity of focused professional development courses that give PSEFLT's the skills and assurance they need to use AI tools efficiently. Teacher education programs should focus on enhancing AI literacy and readiness through supportive and interactive training modules. Providing access to resources such as user-friendly AI tools, practical demonstrations, and collaborative learning opportunities can help future educators build confidence in their ability to incorporate AI into their lesson plans.

Policymakers and school administrators should prioritize creating an environment that supports AI integration, including infrastructure investment, technical support, and institutional encouragement. Additionally, efforts to foster a culture of innovation and acceptance among educators can facilitate smoother adoption and promote the effective use of AI to improve teaching and learning.

By addressing both theoretical and practical aspects, this study offers actionable insights that pave the way for a more effective and inclusive integration of AI technologies in educational systems, ultimately contributing to the development of a future-ready teaching workforce.

## **Limitations of the Study**

Despite its contributions, this study has several limitations that must be acknowledged. First, the sample was limited to 100 Iranian pre-service English language teachers from three teacher education universities, selected through convenience sampling. As such, the findings may not be generalizable to pre-service teachers in other cultural, institutional, or disciplinary contexts. Differences in teacher training curricula, access to educational technologies, and cultural perceptions of AI may significantly influence attitudes and behavioral intentions in other countries.

Second, the study relied exclusively on self-reported data, which may be influenced by social desirability bias or participants' limited introspective accuracy. Respondents might have overestimated their AI readiness or minimized their anxiety levels, potentially skewing the results.

Third, the use of a cross-sectional design restricts the ability to establish causal relationships among the variables. Behavioral intention is a dynamic construct that may evolve over time, particularly as pre-service teachers gain more exposure to AI tools or receive targeted training.

To address these limitations, future research should consider employing longitudinal designs to observe changes in behavioral intentions over time. Additionally, mixed-methods approaches that incorporate qualitative interviews or classroom observations could provide a more nuanced understanding of how pre-service teachers engage with AI in authentic contexts. Comparative studies across different countries or educational systems would also be valuable to explore the extent to which cultural, infrastructural, or pedagogical factors moderate the relationships identified in this study. Such research could offer a more globally informed framework for integrating AI into teacher education programs.

### Acknowledgments and Funding

This work has financial support of Farhangian University (Contract No. 50000/16288/120).

### Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

### References

- Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099>
- Ayanwale M. A., Ntshangase, S. D., Adelana O. P., Afolabi K. W., Adam U. A., & Olatunbosun, S. O. (2024). Navigating the future: Exploring in-service teachers' preparedness for artificial intelligence integration into South African schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100330. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100330>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Chai, C. S., Wang, X., & Xu, C. (2020). An extended theory of planned behavior for modelling Chinese secondary school students' intention to learn artificial intelligence. *Mathematics*, 8(11), 1–18. <https://doi.org/10.3390/math8112089>
- Chai, C. S., Lin, P., Jong, M. S., Dai, Y., Chiu, T. K. F., & Qin, J. (2021). Perceptions of and behavioral intention towards learning artificial intelligence in primary school students. *Educational Technology & Society*, 24(3), 89–101. <https://www.jstor.org/stable/27032858>
- Chin, W.W. (2010). How to Write Up and Report PLS Analyses. In: Esposito Vinzi, V., Chin, W., Henseler, J., Wang, H. (Eds.) *Handbook of Partial Least Squares*. Springer Handbooks of Computational Statistics. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_29)
- Dai, Y., Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Guo, Y., & Qin, J. (2020). Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age. *Sustainability*, 12(16), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su12166597>
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Damerji, H., & Salimi, A. (2021). Mediating effect of use perceptions on technology readiness and adoption of artificial intelligence in accounting. *Accounting Education*, 30(2), 107–130.
- Deng, Y. (2024). A Systematic Review of Application of Machine Learning in Curriculum Design Among Higher Education. *Journal of Emerging Computer Technologies*, 4(1), 15–24. <https://doi.org/10.57020/ject.1475566>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobserved variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50.
- González-Lloret, M. (2022). Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics. *Language Teaching Research*, 26(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/13621688211064930>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education: Research, Development and Policies*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>



- Jatileni, C.N., Sanusi, I.T., Olaleye, S.A., Ayanwale, M. A., Agbo, F. J., & Oyelere, P. B. (2024). Artificial intelligence in compulsory level of education: perspectives from Namibian in-service teachers. *Education and Information Technologies*, 29, 12569–12596.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12341-z>
- Johnson, D. G., & Verdicchio, M. (2017). AI anxiety. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2267–2270.
- Katsarou, E. (2021). The effects of computer anxiety and self-efficacy on L2 learners' self-perceived digital competence and satisfaction in higher education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(2), 158–172.
- Kelly, S., Kaye, S.-A., Oviedo-Trespalacios, O. (2023). What factors contribute to the acceptance of artificial intelligence? A systematic review. *Telematics and Informatics*, 77, 101925
- Keramati, A., Afshari-Mofrad, M., & Kamrani, A. (2011). The role of readiness factors in E-learning outcomes: An empirical study. *Computers & Education*, 57(3), 1919–1929.
- Khan, M. L., & Idris, I. K. (2019). Recognize misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour & Information Technology*, 38(12), 1194–1212. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1578828>
- Kin, K., Oki, O., & Rai, R. (2020). Impact of computer anxiety on computer self-efficacy. *IAIC Transactions on Sustainable Digital Innovation (ITSDI)*, 2(1), 69–74.
- Lee, I., & Perret, B. (2022). Preparing high school teachers to integrate AI methods into STEM classrooms. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 36(11), 12783–12791. <https://doi.org/10.1609/aaai.v36i11.21557>
- Lemay, D. J., Basnet, R. B., & Doleck, T. (2020). Fearing the robot apocalypse: Correlates of AI anxiety. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (IJAI)*, 2(2), 24. <https://doi.org/10.3991/ijai.v2i2.16759>
- Lin P, Van Brummelen J. (2021). Engaging teachers to co-design integrated AI curriculum for K-12 classrooms. In: *Proceedings of the CHI conference on human factors in computing systems*, 1–12.
- Lin, XF., Shen, W., Huang, S., Wang, Y., Zhou, W., Ling, X., Li, W. (2025). Exploring Chinese teachers' concerns about teaching artificial intelligence: the role of knowledge and perceived social good. *Asia Pacific Education Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-10034-x>
- Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16).
- Lu, H., He, L., Yu, H., Pan, T., & Fu, K. (2024). A study on teachers' willingness to use generative AI technology and its influencing factors: Based on an integrated model. *Sustainability*, 16(16), 7216. <https://doi.org/10.3390/su16167216>
- Ma, S., & Lei, L. (2024). The factors influencing teacher education students' willingness to adopt artificial intelligence technology for information-based teaching. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 94–111. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305155>
- Maheshwari (2024). Factors influencing students' intention to adopt and use ChatGPT in higher education: A study in the Vietnamese context. *Education and Information Technologies*, 29, 12167–12195. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12333-z>
- Neupane, R. (2014), relationship between customer satisfaction and business performance, *International Journal of Social Sciences and Management*, 1(2), 74-85.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2022). *AI literacy in K-16 classrooms*. Springer eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-18880-0>

- Peng, Y., Liu, E., Peng, S., Chen, Q., Li, D., Lian, D. (2022). Using artificial intelligence technology to fight COVID-19: a review. *Artificial Intelligence Review*, 55, 4941–4977.  
<https://doi.org/10.1007/s10462-021-10106-z>
- Rajapakse, C., Ariyaratna, W., & Selvakan, S. (2024). A self-efficacy theory-based study on the teachers' readiness to teach artificial intelligence in public schools in Sri Lanka. *ACM Transactions on Computing Education*, 24(4), 1-25. <https://doi.org/10.1145/3691354>
- Saz-Pérez, F., & Pizà-Mir, B. (2024a). Estudio exploratorio sobre usos y adaptaciones de las tareas escolares ante la irrupción de software de inteligencia artificial generativa. *Revista Estudios En Educación*, 7(12), 165-183.  
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/360>
- Saz-Pérez, F., & Pizà-Mir, B. (2024b). Needs and perspectives of the integration of generative artificial intelligence in the Spanish educational context. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 90-109. <https://doi.org/10.17345/ute.2024.3803>
- Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., & Omidiora, J. O. (2022). Exploring teachers' preconceptions of teaching machine learning in high school: A preliminary insight from Africa. *Computers and Education Open*, 3, 100072.
- Slimi, Z., & Carballido, B. V. (2023). Systematic review: AI's impact on higher education - learning, teaching, and career opportunities. *TEM Journal*, 12(3), 1627-1637.
- Teo, T., & Zhou, M. (2014). Explaining the intention to use technology among university students: a structural equation modeling approach. *Journal of Computing High Educ*, 26, 124-142. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9080-3>
- Tenenhaus, M., Esposito Vinzi, V., Chatelin, Y.-M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. *Computational Statistics & Data Analysis*, 48(1), 159–205.
- Trotsko, A. V., Rybalko, L. S., Kirilenko, O. G., & Trush, H. O. (2019). Teachers' professional self-improvement in the conditions of distance learning implementation in higher education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*, 72(4), 258–272.  
<https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.3088>
- Valle, N. N., Kilat, R. V., Lim, J., General, E., Dela Cruz, J., Colina, S. J., Batican, I., Valle, L. (2024). Modeling learners' behavioral intention toward using artificial intelligence in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101167.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101167>
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000) A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46, 186-204.  
<https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Wang, C. L., Wang, H. M., Li, Y. Y., Dai, J., Gu, X. Q., Yu, T. (2024) Factors influencing university students' behavioral intention to use generative artificial intelligence: Integrating the theory of planned behavior and AI literacy. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2383033>
- Werts, C. E., Linn, R. L., & Jöreskog, K. G. (1974). Intraclass reliability estimates: Testing structural assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 25–33.
- Xia, Q., Chiu, T. K., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education*, 189, 104582.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2021). Systematic review of research on artificial intelligence in higher education: Current trends and future directions. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 36-48.

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI Technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Zhang, Z., Schießl, J., Plöchl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023). Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis. *Information Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 49. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7>



Do Amaral Gomes, T. y Pavia Coelho, M.F. (2025). Aprendizaje y servicio solidario y derechos de aprendizaje en Educación Infantil: Aportes del Proyecto "De Boa na Lagoa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 239-252.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115347>

## **Aprendizaje y servicio solidario y derechos de aprendizaje en Educación Infantil: aportes del Proyecto "De Boa na Lagoa"**

### **Solidarity Service Learning and Learning Rights in Early Childhood Education: contributions of the 'De Boa na Lagoa' Project**

Tania do Amaral Gomes

Universidad de Extremadura, <https://orcid.org/0000-0003-4181-0870>

Maria de Fátima Paiva Coelho

Universidade Fernando Pessoa, <https://orcid.org/0000-0002-8490-0457>

#### **Resumen**

Este estudio investiga la interacción entre la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS), y los derechos de aprendizaje propuestos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la educación inicial brasileña. Se enfoca en la implementación del proyecto "De Boa na Lagoa", llevado a cabo en la guardería Antonia entre 2021 y 2023. La BNCC establece los derechos de aprendizaje para la educación de la primera infancia como lineamientos curriculares, con énfasis en el protagonismo y la formación ciudadana. El AySS promueve una educación comprometida con la solución de problemas reales en las comunidades a partir del aprendizaje. El artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia, que combina la revisión de la literatura y la investigación empírica de metodología mixta, la cual se realiza con la participación de los involucrados en el proyecto. Los datos aquí expuestos se refieren a uno de los objetivos específicos del estudio: identificar los elementos facilitadores de un proyecto solidario para garantizar los derechos de aprendizaje de los niños. Los hallazgos revelan que estas prácticas educativas están en concordancia, promoviendo el desarrollo integral de los niños. Se resalta la importancia de las prácticas pedagógicas que fomentan la ciudadanía; además, se identifican desafíos como la valoración del trabajo docente y la necesidad de educación continua para los educadores de guarderías. En conclusión, la integración entre la BNCC y el AySS ofrece un camino prometedor para garantizar los derechos de aprendizaje de los niños. Esto sugiere nuevas direcciones para la investigación y las prácticas pedagógicas que pueden profundizar estas conexiones, promoviendo una educación de calidad para la primera infancia.

**Palabras clave:** Educación y ciudadanía; derechos de aprendizaje; proyectos sustentables; metodología educativa; aprendizaje y servicio solidario; Educación Infantil.

## Abstract

This study investigates the interaction between the Service-Learning (SL) methodology and the learning rights proposed by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) in Brazilian early childhood education. It focuses on the implementation of the "De Boa na Lagoa" project, carried out at the Antonia daycare center between 2021 and 2023. The BNCC establishes learning rights for early childhood education as curricular guidelines, emphasizing child agency and civic education. SL, on the other hand, promotes an education committed to solving real problems in communities through learning. This article presents partial results of a broader study combining a literature review with mixed-methods empirical research involving project participants. The data presented here relates to one of the study's specific objectives: to identify the facilitating elements of a service-learning project in guaranteeing children's learning rights. The findings reveal that these educational practices are aligned, promoting children's holistic development. The importance of pedagogical practices that foster citizenship is highlighted, and challenges such as valuing teachers' work and the need for continuous education for daycare educators are identified. In conclusion, the integration between the BNCC and SL offers a promising path to guarantee children's learning rights. This suggests new directions for research and pedagogical practices that can deepen these connections, promoting quality early childhood education.

**Keywords:** Education and Citizenship; Learning Rights; Sustainable Projects; Educational Methodology; Solidarity Service Learning; Early Childhood Education.

## Introducción

La BNCC concibe a los niños como ciudadanos y protagonistas de su aprendizaje, una visión que la metodología de Aprendizaje-Servicio Solidario (AySS) potencia en la educación infantil mediante proyectos sustentables y solidarios.

La base curricular define derechos de aprendizaje y campos de experiencia esenciales para la educación inicial. Es crucial que los docentes comprendan esta visión para desarrollar prácticas pedagógicas coherentes que garanticen dichos derechos.

A pesar de su reciente implementación en Brasil y de la poca difusión del AySS, su reflexión sobre el protagonismo infantil y los proyectos solidarios evidencia una fuerte convergencia con la BNCC en Educación Infantil.

Este estudio analiza la relación entre AySS, los derechos de aprendizaje y los campos de experiencia de la educación infantil conforme a la BNCC. Identifica facilitadores de proyectos solidarios para asegurar los derechos de aprendizaje de los niños, utilizando datos del Proyecto "De Boa na Lagoa" (2021-2023) en la guardería Antonia.

La investigación destaca la necesidad de invertir en el carácter pedagógico de las guarderías, así como también, la manera en la que el análisis del AySS, conforme a la BNCC, puede impulsar el aprendizaje de niños de 0 a 3 años. Un éxito en Educación Sustentable requiere una comprensión profunda para mejorar las prácticas docentes (Benarroch, 2022). Es fundamental investigar la forma en que estos proyectos fortalecen la guardería como institución y valoran la labor docente.

La motivación principal es contribuir al conocimiento científico, aportando a investigadores y docentes de guarderías sobre el AySS y los derechos de aprendizaje de la BNCC, a partir de un Proyecto Solidario de Educación para el Desarrollo Sustentable.

Desde la perspectiva de la gestora, la investigación-acción en "De Boa na Lagoa" revela desafíos docentes: desvalorización, falta de inversión, políticas públicas deficientes, bajo involucramiento parental y formación inadecuada. Los problemas estructurales y de cualificación pedagógica en la unidad, se deben a su ubicación y al frecuente cambio de directiva, los cuales generaron deficiencias.

Esta investigación busca llenar vacíos en el conocimiento sobre proyectos sustentables en educación infantil y las contribuciones de la AySS a la calidad de la Educación Infantil.

### ***Derechos de los niños al aprendizaje***

Desde la Constitución de 1988, los niños en Brasil son titulares de derechos, garantizados por leyes como la LDB (1996) y el ECA (1990), los cuales resaltan la importancia de su infancia y necesidad de respeto (MEC, 2017).

La educación infantil (0-6 años) es deber del Estado. Es la primera etapa de la educación básica (MEC, 2017), la cual busca mejorar la calidad, especialmente de las guarderías, antes vistas como asistenciales. La BNCC (2017) establece el mínimo obligatorio de derechos de aprendizaje (Horn & Barbosa, 2022, p.25), no como un currículo predeterminado, sino como fundamento para que las escuelas elaboren los suyos según la realidad local.

Los seis derechos de la Base (convivir, jugar, participar, explorar, expresarse y conocerse) están en concordancia con los cuatro pilares de la UNESCO para el siglo XXI: aprender a ser, hacer, aprender y convivir. Estos se vinculan a los ejes estructurales de la BNCC: interacciones y juego como principales formas de aprendizaje.

La Base propone el protagonismo infantil, colocando al niño en el centro del proceso educativo. Este concepto es clave en el aprendizaje solidario y pilar de la metodología AySS. Toda propuesta educativa basada en la BNCC debe asegurar los derechos de aprendizaje. Los docentes deben conocer estos derechos antes de diseñar el currículo y elaborar las actividades basándose en los objetivos de los campos de experiencias según la edad.

El rol docente cambia de transmisor a mediador. Este papel es fundamental: el educador facilita encuentros, promueve interacciones lúdicas, y establece tiempos y espacios propicios para las experiencias infantiles (Horn & Barbosa, 2022). La tarea educativa exige sensibilidad docente para asegurar experiencias significativas. La formación continua basada en la reflexión sobre las prácticas es clave para garantizar sus derechos. Sin formación adecuada, no hay intencionalidad pedagógica efectiva.

Asimismo, el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) va más allá de la mera formación profesional; se establece como un modelo educativo de calidad que acompaña a las exigencias contemporáneas. Además, la EDS surge como una alternativa innovadora, desafiando los paradigmas educativos tradicionales (Zúñiga-Sánchez, et. al, 2022)

Según la BNCC, la visión del niño que observa, cuestiona y crea hipótesis, exige intencionalidad en las prácticas educativas, no espontaneidad total. Aquí, AySS responde como metodología efectiva, concibiendo al niño como participante activo en todas las etapas del proyecto.

Los mejores proyectos fomentan la participación estudiantil activa para que ellos sugieran, opinen, reflexionen y evalúen, construyendo proyectos solidarios que satisfagan necesidades reales y ofrezcan aprendizajes significativos (Tapia, 2019). Los derechos a participar, explorar y expresarse se relacionan con el protagonismo infantil del AySS. Mori (2020) señala que el aprendizaje es efectivo cuando los estudiantes aplican conceptos para transformar la realidad, obteniendo contribuciones que los libros no aportan.

Mediante intervenciones sociales, los estudiantes se vuelven protagonistas, aplicando conocimientos para necesidades comunitarias (Puig, 2022). Reflexionando sobre sus prácticas, desarrollan valores como solidaridad y participación (Tapia, 2020). La ciudadanía es un valor principal. Los derechos de la BNCC a convivir y conocerse se relacionan con la ciudadanía en el AySS.

Estudios indican que los proyectos basados en el AySS desarrollan los 4 pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a aprender, hacer, ser y convivir (Alonso-Centeno, et al., 2024; Tapia, 2020; Tapia, et al., 2023; UNESCO, 2021). Estos pilares son vitales para una educación contemporánea que desarrolle valores y habilidades solidarias. Así como a los derechos al

aprendizaje, el AySS también se vincula a estos pilares, demostrando ser una herramienta poderosa para la transformación educativa y social.

### **Los campos de experiencia del BNCC a la luz de la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario**

El cambio fundamental de la BNCC es un currículo de educación inicial centrado en competencias y habilidades (experiencias), no en contenidos. Los campos de experiencias son arreglos curriculares basados en vivencias cotidianas infantiles (MEC, 2017).

Los campos son: El yo, el otro y nosotros; Cuerpo, gestos y movimientos; Trazos, sonidos, colores y formas; Escucha, habla, pensamiento e imaginación; y Espacios, tiempos, cantidades, relaciones y transformaciones. Estos enfatizan nociones, habilidades, actitudes, valores y afectos, asegurando los derechos de aprendizaje y desarrollo (Andrade & Machado, 2021, p.133), esenciales para el desarrollo integral de los niños.

Los campos de experiencia comparten características con los ejes estructurales del AySS. El núcleo del AySS es el fomento del protagonismo estudiantil, el desarrollo de la ciudadanía, la solidaridad y el uso del aprendizaje sistematizado para resolver problemas reales (Mori, 2020; Tapia, 2020; Tapia, et al., 2023).

El protagonismo estudiantil y la formación ciudadana en proyectos solidarios se relacionan estrechamente con el campo "El yo, el otro y nosotros", en cual abarca interacciones, experiencias sociales y la construcción de la autonomía. La BNCC busca el desarrollo de la autonomía infantil, exigiendo que el docente cambie su visión y prácticas pedagógicas conforme a esta concepción.

### **Proyectos de Aprendizaje Solidario en Educación Infantil**

Aunque el AySS es más utilizado en otras etapas, puede aplicarse en todos los niveles. La menor autonomía en niños pequeños es un desafío, especialmente en guarderías, donde existe la creencia equivocada de que los niños no son protagonistas, lo que puede impedir su iniciativa. La autonomía infantil es un proceso en desarrollo, pero esto no invalida la posibilidad de realizar proyectos. Es un gran desafío, pero hay experiencias exitosas registradas.

Otro desafío es la dificultad de los adultos para escuchar eficazmente a los niños. Esto debe superarse para promover su participación. En Reggio Emilia, Malaguzzi defendió la Pedagogía de la Escucha. Las actividades pedagógicas en educación infantil se aplican mediante proyectos, no disciplinas formales (Rinaldi, 2021). Aquí, los niños participan activamente, incluso en asambleas, reflexionando sobre el aprendizaje. Buenos proyectos fomentan la curiosidad y la participación, ofreciendo recursos y un ambiente propicio para nuevas experiencias.

Los proyectos del AySS conciben al niño como sujeto de su conocimiento, fomentando su autonomía y participación en todas las etapas, considerando sus potencialidades. Ellos tienen derecho a participar y opinar, las manifestaciones infantiles son oportunidades para que se expresen. Aunque el adulto suela corregir o guiar en vez de observar y conocer la singularidad de cada niño, deben ser escuchados y comprendidos (Friedmann, 2020).

La propuesta de la BNCC de desarrollar el aprendizaje infantil mediante campos de experiencia fue influenciada por Malaguzzi. La concepción del niño como protagonista de los proyectos educativos es estructural en el AySS. El protagonismo infantil es un concepto convergente entre la BNCC y el AySS. Al reflexionar sobre la pedagogía de la escucha de Malaguzzi (precursora de los campos de experiencia de la BNCC) y el protagonismo infantil del AySS, se establece un diálogo entre estas concepciones educativas que sitúan al niño en el centro del aprendizaje.

Otro gran reto para proyectos solidarios en educación infantil es la falta de formación docente y profesional. Los profesores necesitan formación adecuada para desarrollar buenos proyectos. Esta formación es fundamental para superar desafíos, ya que la actitud docente es esencial para implementar estos proyectos. La motivación del equipo es clave, impacta positivamente desde la preparación hasta los resultados finales; equipos motivados suelen motivar a otros (Tapia, 2020).



La participación comunitaria fortalece los lazos, el diálogo y el reparto de responsabilidades entre la escuela y la familia. Los proyectos deben vincularse a las necesidades reales de la comunidad y a la reflexión crítica de los participantes, conociendo sus expectativas. La solidaridad horizontal es la estrategia: los miembros de la comunidad no son solo receptores, sino agentes asociados con la escuela. El proyecto se hace con la comunidad, no para ella. No hay beneficiarios "desfavorecidos", todos actúan por el bien común.

Las propuestas pedagógicas del AySS pueden potenciar las competencias de la BNCC. La metodología forma valores como la participación en soluciones comunitarias, y promueve la formación ciudadana en niños pequeños. Estudios relacionan estas competencias con la participación social activa y democrática en la resolución de conflictos reales (Batista, 2022). Esto coincide con Seferian (2022): estimular al niño a reflexionar, tomar decisiones y comprender el mundo, favorece el desarrollo de la enseñanza basada en proyectos. La BNCC afirma que las experiencias pedagógicas basadas en campos de experiencia crean proyectos que respetan las individualidades y valoran capacidades y la autonomía infantil. Estos proyectos pueden desarrollarse desde la primera infancia, favoreciendo el desarrollo potencial temprano.

Finalmente, los proyectos estructurados de esta forma pueden valorar la labor docente y rescatar la identidad educativa en la guardería. Estos favorecen la reflexión de docentes sobre su rol y las prácticas, y a los estudiantes, sobre sus aprendizajes. Esta reflexión crítica eleva la calidad de los aprendizajes, el trabajo pedagógico y la valoración de la función pedagógica de la guardería.

## **Método**

Este estudio presenta los resultados parciales de una investigación-acción (IA) realizada entre 2021 y 2023 en la Escuela Municipal Antonia Joana Barsi Ferrari. La escuela es pública y se ubica en un área periférica de la ciudad de Paulina-SP, y la misma enfrenta un historial de degradación ambiental y social, lo que, junto con sus condiciones precarias y los estigmas asociados, limita la participación de la comunidad. Este contexto se vio agravado por la lucha de las maestras por el debido reconocimiento profesional, ya que sus cargos fueron judicialmente cuestionados al transitar de una percepción de "niñeras" a la de docentes de Educación Infantil." A pesar de la notable estabilidad del cuerpo docente, la gestión de la unidad se caracterizó por una alta rotación.

En este escenario, se implementó el proyecto "De Boa na Lagoa", una iniciativa de Educación Sustentable con los niños de la guardería, buscando revitalizar los alrededores de la unidad escolar y de la laguna.

El objetivo general de la investigación fue verificar si la metodología aplicada a través del AySS contribuye al desarrollo y comprensión de la identidad de la guardería, la valoración de los docentes y de la autonomía de los niños en la educación infantil. La implementación de este proyecto promovió la recalificación identitaria de la institución y el compromiso del equipo, la autonomía infantil y una amplia movilización comunitaria. Los resultados observados incluyen el reconocimiento público y premios, demostrando el potencial transformador de iniciativas pedagógicas innovadoras en escenarios de vulnerabilidad socioambiental.

En este artículo, analizamos y compartimos los datos referentes a uno de los objetivos específicos del estudio, que es identificar los elementos facilitadores de un proyecto solidario para garantizar los derechos de aprendizaje de los niños, propuesto por la BNCC. Los resultados y percepciones identificados en el análisis de datos ofrecen aportes significativos a las prácticas docentes.

Entendemos que este tema demanda investigaciones futuras más profundas. Con ese fin, implementamos un método mixto para confrontar datos cualitativos y cuantitativos, lo que proporciona resultados más robustos al triangular la información recolectada en los cuestionarios y entrevistas sobre el Proyecto del periodo mencionado.

La investigación se llevó a cabo utilizando un método mixto, dado que, según Creswell & Creswell (2021), cada modalidad de recolección de datos tiene sus propias fortalezas y limitaciones. Al combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo, es posible aprovechar las ventajas de cada uno

para superar las deficiencias individuales y, así, obtener una comprensión más profunda y completa del problema de investigación.

Los autores sostienen que la integración de estos datos brinda una perspectiva más completa del fenómeno en estudio que el uso de cualquier método por sí solo. De esta manera, buscamos maximizar los beneficios en la recolección y el análisis de nuestros datos, garantizando un análisis integral y profundo.

La elección de la IA para este estudio se justifica por su naturaleza pragmática y participativa, que comparte un potencial de transformación social con metodologías como el AySS. Esta similitud es crucial, ya que la IA, conforme Traqueia, Pacheco & Taveira (2021) y Lima & Córdoba (2023), no es una simple recopilación de datos, sino un catalizador del cambio social. Su esencia emancipadora radica en la promoción de soluciones significativas a problemas reales, donde el investigador no es un mero observador distante, sino un participante activo en el proceso del cambio.

Sin embargo, es fundamental que la IA mantenga una conciencia crítica sobre sus implicaciones políticas. Si bien el proceso es interactivo y busca de soluciones eficaces y sustentables con las comunidades, la percepción de sesgo puede comprometer la imparcialidad e integridad de la investigación. Por ello, para que la IA cumpla su objetivo de generar conocimiento y empoderamiento comunitario, la objetividad es primordial.

### **Instrumento**

Los instrumentos de recolección de datos fueron desarrollados a partir de la revisión bibliográfica de: Guía para el desarrollo de proyectos de aprendizaje solidario (Tapia, 2019), Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil (MEC, 2018) y Base Nacional Común Curricular (MEC, 2017). En el estudio en cuestión, adoptamos un cuestionario de naturaleza mixta, con preguntas abiertas y preguntas cerradas.

Para asegurar la fiabilidad y validez de los datos recopilados, la construcción y validación de los cuestionarios de nuestra investigación siguieron un proceso riguroso. Inicialmente, en la etapa de Construcción de los Cuestionarios, formulamos preguntas claras y precisas, orientadas específicamente en los objetivos del estudio y la revisión bibliográfica, evitando ambigüedades o posibles sesgos. Además, incluimos una introducción detallando la finalidad de la investigación, instrucciones para completarlo y garantías éticas de anonimato.

Luego, realizamos la Prueba y Pre-Test con una pequeña muestra de participantes, lo que nos permitió identificar y corregir problemas de comprensión o redundancia en las preguntas antes de la validación final. Finalmente, para la Validación Cultural y Semántica, cinco profesores con doctorado en Educación, de probada experiencia y afinidad con el tema de la investigación. Sus contribuciones fueron esenciales para refinar las preguntas y asegurar la adecuación cultural y la comprensibilidad del material.

Las preguntas cerradas fueron estructuradas utilizando la escala Likert, generando datos que fueron organizados y examinados de manera cuantitativa. Por otro lado, las respuestas a las preguntas abiertas, tal como los datos generados en las entrevistas, fueron sometidos a un análisis cualitativo.

La consistencia interna de los constructos de los cuestionarios resultó adecuada, con valores entre 0,69 y 0,92, medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach, indicando la confiabilidad de los datos.

Se trataron con seriedad las cuestiones éticas, se garantizó el anonimato de los participantes, y antes de la aplicación de los instrumentos, se les explicó el contexto y los objetivos del estudio. El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación bajo el dictamen número 6.095.670. La investigación-acción y la recolección de datos fueron previamente autorizadas por la autoridad competente de la institución donde se recolectaron los datos.

## Participantes

Se invitó a participar en la investigación a todos los padres, maestros, funcionarios de guarderías y miembros de la comunidad local involucrados en el proyecto, el número de participantes en el estudio fue de 156 del total de 230, lo que equivale a una muestra aleatoria de 68 %. La recolección de datos se realizó de acuerdo con los métodos previamente establecidos, asegurando la consistencia e integridad de los datos obtenidos.

**Tabla 1**

*Relación entre los segmentos, el número de participantes y el tipo de instrumento utilizado*

Participantes	Instrumentos	Población	A exposición (Qt - %)
Padres o tutores	Cuestionarios	160	110 – 69 %
Comunidad	Cuestionarios	55	31 – 57 %
Equipo docente	Entrevista	15	15 – 100 %
Total	04	230	156 – 68 %

## Procedimiento

La investigación-acción se desarrolló en tres ciclos. En el Ciclo 1 (2021), denominado "Investigación Exploratoria", el proceso se inició con una planificación con enfoque en el diagnóstico de la situación-problema. Las acciones subsiguientes implicaron la implementación de estrategias elaboradas tras la observación de los resultados obtenidos, seguida de una reflexión detallada y el análisis de los datos recopilados para la decisión de los pasos a seguir.

El Ciclo 2 (2022), titulado "De Boa na Lagoa", representó la continuación y profundización del proceso. La replanificación fue directamente influenciada por las contribuciones de los participantes del ciclo anterior a través de las respuestas a las preguntas prospectivas. Nuevas estrategias fueron entonces elaboradas e implementadas de forma colaborativa, y los resultados fueron nuevamente evaluados mediante el análisis de los datos obtenidos.

Finalmente, el Ciclo 3 (2023) mantuvo la lógica interactiva. La replanificación adaptó el proyecto con base en las contribuciones actualizadas de los participantes. Acciones renovadas fueron desarrolladas e implementadas en conjunto, y los resultados subsiguientes fueron observados y analizados. La reflexión final sobre esos datos permitió cerrar el ciclo de la investigación y agregar las contribuciones al área del conocimiento.

Cada ciclo se benefició de la evaluación y reflexión del anterior, permitiendo una evolución continua del proyecto y una respuesta dinámica a las necesidades y sugerencias de los involucrados.

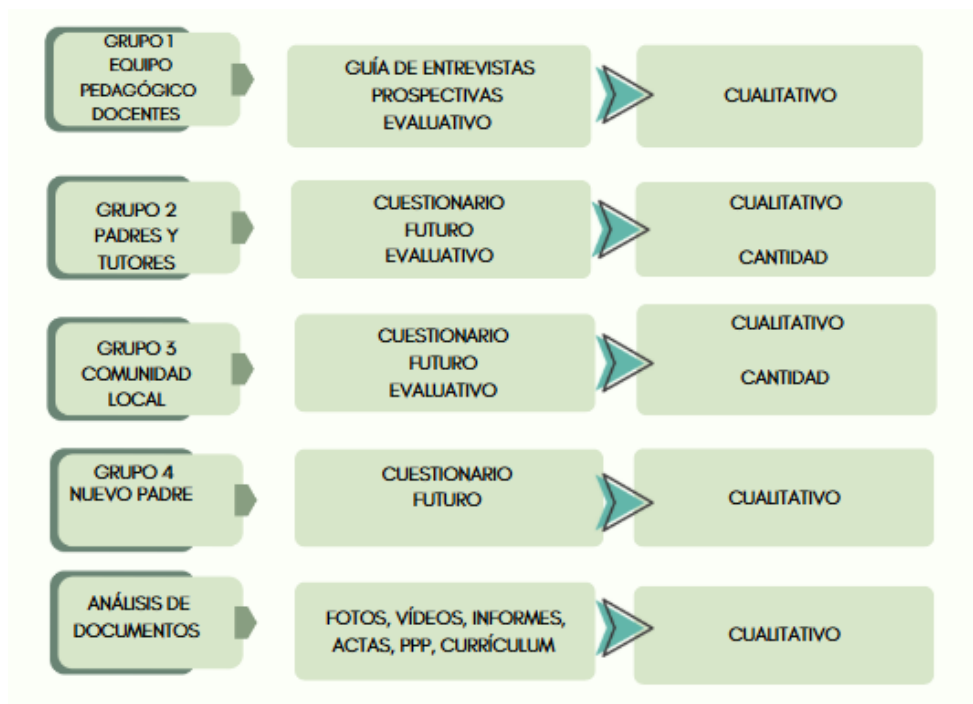
La compilación de datos se llevó a cabo en dos etapas: la primera, basada en preguntas prospectivas y aplicada al proyecto a partir de las sugerencias de los participantes; y la segunda, realizada al año siguiente, centrada en cuestiones evaluativas a la finalización del proyecto.

El análisis de los datos implicó el uso de técnicas estadísticas para el cálculo de medias, desviaciones estándar y otras medidas que ayudaron a interpretar los resultados a través del software SPSS, y los datos cualitativos se analizaron utilizando el método de Bardin con la ayuda del Atlas Ti.

Basándonos en los conceptos y beneficios de la triangulación discutidos en la literatura, especialmente por Creswell & Creswell (2021), nuestra investigación priorizó el propósito y los objetivos del estudio antes de definir el tipo de triangulación. Evaluamos cómo cada tipo contribuiría a alcanzar los objetivos y aumentar la credibilidad de los resultados. Por eso, optamos por la triangulación de fuentes de datos para garantizar la confiabilidad y validez, explorando el fenómeno en profundidad mediante la comparación de diversas fuentes. Adicionalmente,

empleamos la triangulación metodológica, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos, que, según Lima & Córdoba (2023), se considera más apropiada para comprender el fenómeno desde múltiples perspectivas.

**Figura 1**  
Tabla de participantes, instrumentos y métodos de análisis de datos



### Resultados y discusión de los datos

Con respecto a los Derechos de Aprendizaje, todos los educadores coincidieron en que el Proyecto es una propuesta pedagógica significativa y concreta para garantizarles a los niños, a excepción del 3 % que se mantuvo neutral. Además, el 100 % de los educadores manifestó que los niños, al participar en el Proyecto, recibieron estímulo para desarrollar buenas prácticas para la protección de la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
Datos analizados del cuestionario aplicado a los participantes de la investigación en las preguntas de la Sección 3 Derechos de Aprendizaje

Derechos de aprendizaje (n = 141)					
	1	2	3	4	5
PPSC (pregunta 1)	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (3 %)	75 (53 %)	62 (44 %)
IPNA (pregunta 2)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	49 (35 %)	92 (65 %)
ACNA (pregunta 3)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (2 %)	55 (39 %)	83 (59 %)
IEOS (pregunta 4)	0 (0 %)	0 (0 %)	5 (4 %)	54 (38 %)	82 (58 %)
DESC (pregunta 5)	0 (0 %)	1 (1 %)	4 (3 %)	71 (50 %)	65 (46 %)
OINT (pregunta 6)	0 (0 %)	1 (1 %)	3 (2 %)	72 (51 %)	65 (46 %)

1- Totalmente en desacuerdo; 2- En desacuerdo; 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo; <sup>1</sup> n (%).

Así, el 98 % de ellos afirma que la participación de sus hijos en el proyecto permite ampliar sus conocimientos, mientras que el 96 % afirma que el proyecto anima a sus hijos a expresar sus opiniones y sentimientos a través de diversos lenguajes (habla, dibujo, pintura, música, arte).

En cuanto a los aspectos emocionales, sociales, cognitivos y relacionales, solo el 1 % de los participantes estuvo en desacuerdo con que sus hijos hubieran progresado, mientras que el 96.5 % afirmó que el proyecto contribuyó al desarrollo integral de sus hijos y favoreció las oportunidades para sus interacciones con otros niños y adultos, frente al 2.5 % que se mantuvo neutral sobre el tema.

De acuerdo con el cuestionario, los participantes se manifestaron a favor de respetar los derechos de aprendizaje de los niños y creen que el Proyecto es una propuesta pedagógica significativa y concreta para garantizarlos. La mayoría de los participantes, incluidos padres y educadores, expresaron su satisfacción con el proyecto, destacando la importancia de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de los niños. Todos los educadores coincidieron en que el proyecto es importante para garantizar los derechos de aprendizaje previstos en la BNCC.

Además, la mayoría de los participantes (96.5 %) afirmó que el proyecto contribuyó significativamente al desarrollo integral de los niños, promoviendo sus interacciones sociales y emocionales. Este aspecto es crucial para la formación de ciudadanos conscientes y participativos, alineados con los objetivos de la educación inicial.

En respuesta a las entrevistas, los participantes revelan que los niños tuvieron oportunidades sustanciales de participar y expresarse, ejerciendo plenamente sus derechos de aprendizaje. Las prácticas pedagógicas se adaptaron al contexto y demostraron ser pertinentes a las necesidades de la comunidad. Los resultados de los cuestionarios indican altos niveles de consenso en cuanto al protagonismo infantil y la implementación de prácticas educativas que respeten y promuevan los derechos al aprendizaje.

A través de la investigación, pudimos identificar cuatro elementos facilitadores de un proyecto solidario para garantizar los derechos de aprendizaje, propuestos por la BNCC, en la percepción de los participantes:

### **Buenas Prácticas para la Protección de la Naturaleza y el Patrimonio Cultural**

Los participantes establecieron que el proyecto promovió buenas prácticas para la protección de la naturaleza y el patrimonio cultural, contribuyendo a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Mencionaron que el proyecto promueve prácticas de respeto al medio ambiente. Todos los participantes confirmaron que el proyecto fomentaba la protección de la naturaleza y el patrimonio cultural, transformando la realidad local. "Era un espacio totalmente ignorado, como si ni siquiera existiera y, con el proyecto, se puede ver que los niños adoptaron la laguna y la incorporaron a su vida cotidiana" (P13).

Según los participantes, el enfoque de aprendizaje solidario, al centrarse en las prácticas ambientales, promueve una educación que va más allá de las paredes del aula, integrando el medio ambiente como parte del currículo. La integración de prácticas ambientales y culturales en el proyecto demuestra el cumplimiento efectivo con los principios de educación ambiental de la BNCC. El enfoque en la ciudadanía y el respeto promueven el desarrollo de una conciencia ecológica crítica desde una edad temprana, esencial para la formación de futuros ciudadanos responsables. "Este proyecto contribuyó a formar ciudadanos que preservarán el medio ambiente" (P1).

Los participantes relatan la importancia de los valores de solidaridad y cuidado de la naturaleza presentes en los objetivos del proyecto, reconociendo que el énfasis en la solidaridad y el cuidado del medio ambiente refuerzan la importancia de formar ciudadanos conscientes y responsables. La unanimidad en las respuestas sugiere que el proyecto integró con éxito la educación ambiental y el respeto por el patrimonio cultural en las actividades. Esto refleja una alineación con los objetivos de la BNCC de formar ciudadanos conscientes. "El proyecto tiene un fuerte llamado a la solidaridad y lo considero uno de los ejes que está estrechamente ligado a la ciudadanía" (P9).

Estos hallazgos son corroborados por varios estudios sobre el poder del aprendizaje y servicio solidario para transformar la realidad de la comunidad local donde se implementaron los proyectos, además de apuntar a construir un mundo mejor (Alonso-Centeno, et al., 2024; May & Tapia 2024; Puig, 2022; Red Navarra, 2020; Tapia, et al., 2023). "La educación tiene el poder de cambiar vidas: de las personas y, por lo tanto, de las comunidades" (May & Tapia, 2024, p.10).

La importancia de crear oportunidades y experiencias de contacto con la naturaleza, así como la oportunidad de desarrollar los valores de ciudadanía y protagonismo, transformando a los niños en verdaderos agentes de la sociedad, es una práctica desarrollada en los proyectos sustentables y defendida tanto por la BNCC como por otros autores que se centran en los derechos de aprendizaje de la educación infantil (Carvalho & Bizzotto, 2022; Horn & Barbosa, 2022).

Según la Red Navarra (2020), al participar en proyectos solidarios, los niños desarrollan habilidades para realizar acciones solidarias y formar valores que llevarán a lo largo de su vida, fomentando así la solidaridad y reduciendo las desigualdades en las comunidades locales.

### **Derecho a explorar y ampliar el conocimiento**

Es determinado por la BNCC que los datos cuantitativos y cualitativos indican que las actividades del proyecto juegan un papel crucial en la garantía del derecho a explorar. Las visitas a la laguna se consideraron oportunidades valiosas para explorar y ampliar los conocimientos de los niños, brindando experiencias prácticas que enriquecieron su aprendizaje a través del contacto directo con el medio ambiente.

Según la percepción de los participantes, las actividades al aire libre proporcionaron experiencias sensoriales esenciales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños: "Durante las visitas, exploraron el espacio, pudieron ver, sentir y recolectar diversos elementos como semillas, tierra, insectos, etc." (P1). "Con las caminatas en la laguna, los niños pudieron explorar el espacio, los materiales encontrados y sentir la naturaleza circundante" (P9).

Estas percepciones se confirman por estudios al argumentar que, la exploración es esencial para los descubrimientos tempranos de los niños, ayudándoles a comprender sus emociones, sentimientos y habilidades de adaptación. Además, la exploración implica curiosidad por el entorno, los movimientos corporales, los sonidos, los colores, la creatividad y la imaginación. Los educadores juegan un papel clave en la mediación de este proceso, guiando a los niños para que trabajen sus emociones, percepciones corporales además de desarrollar habilidades y creatividad (Bemfica, 2022; Kvan, 2021).

Mientras que Carvalho & Bizzotto (2022) afirman que en la Educación Inicial existe la necesidad de equilibrar la protección y la autonomía de los niños. Sugieren que, como educadores, además de proteger, debemos crear entornos que les permitan experimentar, tomar decisiones y desarrollarse como miembros activos de la sociedad.

Horn & Barbosa (2022) destacan la importancia de las escuelas de educación infantil para ofrecer espacios lúdicos y apropiados para los niños, especialmente cuando muchas familias enfrentan dificultades para proporcionar estos ambientes en casa. Argumentan que estas instituciones tienen una gran responsabilidad, ya que pueden ser la última oportunidad para que los niños experimenten una infancia plena y feliz.

Los datos demuestran la eficacia de la metodología del AySS en la creación de un entorno de aprendizaje rico y significativo, reforzando el papel de las actividades prácticas de los proyectos como un componente vital del plan de estudios basado en la BNCC.

### **Derecho a comunicarse y participar**

En las entrevistas, los participantes afirman que los niños ejercieron sus derechos a comunicarse y participar, a través de diversas actividades que les permitieron expresarse libremente, como círculos de conversación y producciones artísticas realizadas durante el proyecto. Mientras que, en el análisis cuantitativo, los participantes mostraron un fuerte acuerdo con la afirmación de que los niños eran capaces de comunicarse y participar, reafirmando el éxito de estas prácticas en el proyecto.

Las maestras informan que los niños pudieron participar durante todas las etapas del proyecto, involucrándose activamente en círculos de conversación, producciones artísticas y otros medios de expresión, principalmente a través del arte. Según los docentes: "El arte fue una herramienta muy efectiva para promover la participación de los niños, porque pudieron comunicarse a través de los diversos lenguajes artísticos durante el proyecto" (P1). "Las diversas actividades desarrolladas en el proyecto brindaron a los niños la oportunidad de escuchar y ser escuchados" (P14).

Al promover la comunicación y la participación, el proyecto garantizó que los niños ejercieran autonomía y protagonismo, fomentando la expresión y la participación de los niños, lo que también les ayuda a desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas esenciales. Estos elementos son fundamentales para la formación integral del niño, tal y como recomienda la BNCC.

La utilización de diversos lenguajes como medio de expresión, punto corroborado por Rinaldi (2021), es citada por uno de los participantes de la investigación: "En las grabaciones de los videos, a través de los dibujos de la laguna, en las ruedas de conversación, en las pinturas, ellas utilizaron diversos lenguajes para expresarse" (P11). Y, de acuerdo con Friedmann (2020), ellas se convierten en protagonistas al expresarse en sus diversas formas de manifestación. La autora afirma que estas son valiosas para que expresen sus opiniones y se posicionen en relación con cuestiones de la vida, de las relaciones interpersonales y permiten que los niños participen activamente, desarrollando un sentido de pertenencia a sus comunidades.

Carvalho & Bizzotto (2022) sugieren que, para escuchar verdaderamente a los niños, es necesario alejarse de las formas tradicionales de diálogo y no esperar a que se expresen como adultos. Defienden la necesidad de abandonar las referencias adultas y buscar formas de comunicación más sensibles, siendo receptivos a los matices del universo infantil. Esto significa comprender que los niños se expresan de manera diferente a los adultos, tanto en términos de tiempo como de forma.

Los participantes señalan que el proyecto permitió varias oportunidades de interacción social para que los niños interactúen con adultos y compañeros en eventos y actividades planificadas. Estas interacciones son reconocidas como fundamentales para el desarrollo social de los niños, lo que aporta con la comprensión de los roles sociales y la importancia de la convivencia, brindando a los niños la oportunidad de colaborar e interactuar con la comunidad del lugar en el que viven.

El énfasis en la comunicación y participación de los niños demuestra que es posible implementar prácticas que respeten y promuevan el protagonismo infantil, esencial para el desarrollo integral. La cita de uno de los participantes de la investigación: "Las diversas actividades desarrolladas en el proyecto brindaron a los niños la oportunidad de escuchar y ser escuchados" (P14) es corroborada por los autores citados en este estudio sobre la escucha activa y el protagonismo infantil, como: Bemfica, 2022; Friedmann 2020; Horn & Barbosa, 2022; Rinaldi, 2021.

### **Propuesta significativa y concreta**

A través del análisis cualitativo, encontramos que los participantes consideraron el proyecto como una propuesta pedagógica significativa, que garantiza los derechos de aprendizaje de los niños al integrar todos los derechos previstos en la BNCC. En respuesta a los cuestionarios, los participantes indicaron una amplia aceptación y acuerdo en que el proyecto era significativo y garantiza los derechos de aprendizaje. La evaluación positiva general refuerza que la metodología es efectiva en las prácticas pedagógicas.

El reconocimiento de la validez educativa del proyecto por parte de los participantes indica que la metodología aplicada enriquece el currículo educativo tradicional. El énfasis en las experiencias significativas y contextualizadas refuerza la eficacia de las prácticas pedagógicas innovadoras. "El aprendizaje basado en proyectos fomenta la participación de los estudiantes y los pone en el centro del aprendizaje" (Santos & Pereira, 2022, p.84).

May & Tapia (2024) refuerzan la importancia del concepto de 'aprender haciendo', destacando que no se trata sólo de comprender conceptos, sino también de aplicarlos en la práctica. Argumentan que el compromiso intelectual y emocional de los estudiantes es crucial para la asimilación y la aplicación efectiva del conocimiento. Además, las metodologías de enseñanza deben actualizarse

constantemente para mantenerse al día con los cambios en el mundo. Mientras que Red Navarra (2020) y Mori (2020) destacan que un proyecto AySS consiste en sensibilizar a los participantes sobre las actividades realizadas y su utilidad social.

Esta reflexión es importante porque ayuda a superar actitudes paternalistas, permitiendo que los involucrados reconozcan el valor de los aprendizajes adquiridos a través del servicio prestado (May & Tapia, 2024; Mori, 2020; Red Navarra, 2020). La motivación de los estudiantes está impulsada por la relevancia del contenido para sus vidas y la conexión con sus valores personales. Métodos como los proyectos de resolución de problemas son eficaces para promover la participación y la comprensión del conocimiento, y la transformación social aporta un significado profundo al aprendizaje.

### **Consideraciones Finales**

Este estudio busca establecer la relación entre las propuestas de proyectos de AySS y las bases para la elaboración de currículos de educación inicial definidas por la BNCC.

Retomamos algunos puntos importantes relacionados con el cambio en la concepción de la infancia propuesta por la BNCC. Enumeramos los derechos de aprendizaje y los campos de experiencia, analizando su relación con el AySS. Finalmente, reflexionamos sobre las características de los proyectos solidarios en educación infantil, señalando desafíos y posibilidades en su ejecución.

Mediante el análisis de la literatura, se revelan los puntos de convergencia entre los conceptos y las propuestas educativas, enumerando elementos comunes entre la concepción de niño propuesta por la BNCC y por el AySS.

A partir de las percepciones de los participantes, identificamos cuatro elementos facilitadores de un proyecto solidario para garantizar los derechos de aprendizaje de los niños:

**Buenas Prácticas para la Protección de la Naturaleza y el Patrimonio Cultural:** El proyecto promovió prácticas de ciudadanía y respeto al medio ambiente, integrando la educación ambiental en el currículo escolar. El énfasis en la solidaridad y el cuidado de la naturaleza contribuyó a la formación de ciudadanos conscientes y responsables, en línea con los principios de la BNCC.

**Derecho a Explorar y Ampliar el Conocimiento:** Las actividades al aire libre, como las visitas a la laguna, proporcionaron experiencias sensoriales y prácticas que enriquecieron el aprendizaje de los niños. La exploración del entorno natural fue fundamental para el compromiso de los niños con la naturaleza.

**Derecho a Comunicarse y Participar:** El proyecto garantizó que los niños ejercieran sus derechos de comunicación y participación a través de círculos de conversación y producciones artísticas. Estas actividades promovieron la autonomía y el protagonismo infantil, esenciales para el desarrollo integral, tal como lo recomienda la BNCC.

**Propuesta Significativa y Concreta:** La metodología aplicada en el proyecto fue considerada significativa por los participantes, garantizando los derechos de aprendizaje de los niños y enriqueciendo el currículo educativo tradicional. El énfasis en las experiencias significativas y contextualizadas reforzó la eficacia de las prácticas pedagógicas innovadoras.

Estos elementos demuestran la eficacia de la metodología AySS para crear un entorno de aprendizaje rico y significativo, promoviendo la formación de ciudadanos conscientes y responsables. La integración de prácticas ambientales, culturales y la participación de los niños refleja un alineamiento efectivo con los objetivos de la BNCC, contribuyendo a la construcción de una educación transformadora e inclusiva.

En resumen, los resultados de este estudio indican que, al combinar el aprendizaje activo y los contextos reales, el Aprendizaje y Servicio Solidario (AS) proporciona una educación significativa y enriquecedora. Es importante reconocer las limitaciones de esta investigación al tratarse de un



contexto específico en el que se realizó. Se recomienda que este tipo de estudio se amplíe a otros contextos y poblaciones con el fin de verificar la generalización de los hallazgos.

### **Conflictos de intereses**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Este artículo forma parte de una Tesis Doctoral en desarrollo, realizada por Tania do Amaral Gomes, supervisada por Maria de Fátima Paiva Coelho

### **Referencias**

- Alonso-Centeno, A., Sanz de la Cal, E. & Greca, I. M. (2024). El APS como herramienta en el desarrollo de competencias en cooperación internacional en la formación inicial de docentes AICLE en Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38(3), 11-28.
- Andrade, L. M. & Machado, M. V. (2021). Campos de experiências através de Projetos na Educação Infantil. *Revista Ipê-Roxo*, 3(1), 125-147. <https://doi.org/10.61389/iproxo.v3i1.5724>
- Batista, A. (2022). *Tejiendo redes: relato de una experiencia: informe de gestión del programa Promoción del aprendizaje-servicio en Europa Central y Oriental 2016-2022* (1a ed. adaptada). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Bemfica, L. F. P. (2022). Os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento preconizados na Base Nacional Comum Curricular e o protagonismo da criança. In E. G. Oliveira & S. M. O. Cruz (Orgs.), *(Re)pensando a(s) Infâncias: práticas reflexivas inovadoras na educação infantil* (pp. 324-338). Schreibern.
- Benarroch, A. B. (2022). *Propuestas didácticas para la incorporación de los ODS en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria*. 30 Encuentros Internacionales de Didáctica de Las Ciencias Experimentales. Melilla.
- Carvalho, L. D., Bizzotto, L. M. & (Org.). (2022). *A criança e a cidade - Participação infantil na construção de políticas públicas*. UFMG/FaE/NEPEI/TEIA. Recuperado de <https://sip-barramento.tce.ms.gov.br/public/Links/22/ebookcompletoacriancaeacidadeparticipacaoinfantilnaconstrucaodepoliticaspUBLICAS-2compressed-1pdf-f9f102.pdf>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Trad. Sandra Maria Mallmann da Rosa Ed. Penso, Porto Alegre.
- Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças*. Panda Educação.
- Horn, M. d. & Barbosa, M. C. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*. Penso.
- Kvan, T. (2021). Spaces are places in which in Learn. En Imms, W., Kvan, T. (Org), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments: A Global Perspective*. Springer, Parkville.
- Lima, T. Q. y Córdoba, R. E. (2023) A ciência, seus métodos e técnicas de pesquisa. En E. G. Castellano, O. Z. M. Assis & M. E. Cintra, *Metodologia do trabalho e da pesquisa científica*. 2ª edição, São Carlos, Diagrama Editorial.
- May, Z. & Tapia, M. N. (2024). *La solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. CLAYSS, UNESCO. Recuperado de [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/08/libro\\_unesco\\_web.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/08/libro_unesco_web.pdf)

- MEC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- MEC. (2018). *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília.
- Mori, K. G. (2020). Aprendizagem solidária e a responsabilidade social para outro mundo possível. *Revista ComSertões*, 8, 89-100.
- Puig, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35.
- Red Navarra de Aprendizaje y Servicio Solidario. (2020). *Aprendizaje-Servicio en la Educación para la Ciudadanía Global*. Fundación Paz y Solidaridad Navarra | Bakea eta Elkartasuna Nafarroa. Recuperado de <https://escuelasdesarrollosostenible.org/recursos-aprendizaje-servicio-ciudadania-global/>
- Rinaldi, C. (2021). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (14ª ed.; V. Cury, Trad.). Paz e Terra.
- Santos, R. & Pereira, R. S. (2022). O currículo escolar pela aprendizagem baseada em projetos. En E. Viesba & M. Rosalen (Orgs.), *Metodologias ativas - aprendizagem baseada em projetos* (pp. 73-84). V&V.
- Seferian. (2022). Amazônia - conhecer para preservar: a aprendizagem por projetos como forma de articular diferentes conteúdos escolares. In E. Viesba & M. Rosalen (Orgs.), *Metodologias ativas - aprendizagem baseada em projetos*. V&V.
- Tapia, M. N. (2019). *Guía para el desarrollo de proyectos de aprendizaje solidario*. CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2020). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio* (M. Curti, Trad.). CLAYSS.
- Tapia, M. N. et al. (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio* (1a ed.). CLAYSS. Recuperado de [https://uniservitate.org/resources/05\\_ESP/5.3-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf](https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5.3-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf)
- Traqueia, A., Pacheco, E. e Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. En A. Sá, P. Moreira y A. P. Costa, *Reflexões em torno de métodos e Metodologias de Investigação* (pp. 33-50). Ed. U.A. Universidade de Aveiro.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Future of Education. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Zúñiga Sánchez, O., Marúm Espinosa, E. & Aceves Ávila, C. D. (2022). La educación para el desarrollo sustentable en la visión del profesorado de educación superior en México. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91549>