

Universidad y escuela: reflexiones de los futuros maestros de Educación Física sobre la transferencia teórico-práctica

Jorge Agustín Zapatero-Ayuso¹; Germán Ruiz-Tendero²; Carlos Avilés Villarroel³; Emilio Miraflores Gómez⁴

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Febrero 2021 / Aceptado: Febrero 2021

Resumen. INTRODUCCIÓN: la distancia entre los escenarios formativos de la universidad y la escuela y la desconexión entre teoría y práctica han sido una preocupación en la calidad de la formación inicial del profesorado y de las investigaciones previas. En este estudio se pretende analizar este problema, en el caso de los estudiantes de último año del Grado en Magisterio de Educación Primaria, pertenecientes a la Mención en Educación Física (EF) de la Universidad Complutense de Madrid. MÉTODO: se aplicó un análisis de contenido sobre las memorias de Prácticum III (4º curso) de los futuros maestros de Educación Física, utilizando procedimientos inductivos y deductivos con el programa Atlas.ti. RESULTADOS: los discursos de los estudiantes confirmaron la desconexión entre la teoría y la práctica, referida a sus estudios de grado, en general, y alertaron de una carencia formativa sobre los aprendizajes que consideran prácticos. El alumnado valora de forma positiva el Prácticum para compensar esta carencia y, en sus reflexiones, ofrecen algunas líneas de actuación para vincular la universidad con los centros de prácticas. Concretamente, el nivel de transferencia teórico-práctica de las asignaturas propias de la Mención en EF, fue valorado, mayoritariamente, de forma satisfactoria. DISCUSIÓN: se discute sobre la racionalidad técnica imperante tras estos discursos y se alerta de la necesidad de complementar este paradigma con el enfoque crítico, visibilizando el valor de la teoría y la reflexión en la práctica docente, así como, promoviendo metodologías activas en la enseñanza universitaria más próximas a las realidades de los centros educativos.

Palabras clave: transferencia del aprendizaje; alumno en prácticas; formación inicial; profesión docente.

[en] University and School: beliefs about the theoretical-practical transfer of future Physical Education teachers

Abstract. INTRODUCTION: The distance between the formative scenarios of the university and the school and the disconnection between theory and practice have been a concern in the quality of the initial teacher training and previous research. This study aims to analyze this problem in the case of final year students of the Degree of Primary Education Teachers belonging to Mention in Physical Education (PE) of the Complutense University of Madrid. METHOD: A content analysis was applied to the Practicum III reports of future Physical Education teachers, using inductive and deductive procedures with Atlas.ti RESULTS: The students' speeches confirmed the disconnect between theory and practice related to their degree studies in general. The students value the Practicum in a positive way to compensate for this lack and, in their reflections, they offer some lines of action to link the university with the practice centers. Specifically, the level of theoretical-practical transfer of the subjects specific to the Mention in PE was mostly assessed satisfactorily. DISCUSSION: The prevailing technical rationale behind these speeches is discussed and the need to complement this paradigm with the critical approach is warned, making visible the value of theory and reflection in teaching practice, as well as promoting active methodologies in university teaching closer to the realities of schools.

Keywords: transfer of learning; trainee; initial training; teacher profession.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. El caso del Prácticum del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. 2.2. Participantes. 2.3. La memoria del Prácticum III como instrumento de investigación. 2.4. Procedimiento y análisis de la información. 3. Resultados. 3.1. Reflexiones de los estudiantes sobre la transferencia teoría y práctica y la relación universidad y escuela. 3.2. Satisfacción y valoración de la formación percibida por los estudiantes en la universidad y escuela. 3.3. Carencias formativas, apoyos y propuestas de los

¹ Universidad Complutense de Madrid (España)
E-mail: jzapater@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid (España)
E-mail: german.ruiz@edu.ucm.es

³ Universidad Complutense de Madrid (España)
E-mail: caviles@pdi.ucm.es

⁴ Universidad Complutense de Madrid (España)
E-mail: e.miraflores@ucm.es

estudiantes para la transferencia teórico-práctica entre universidad y escuela. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Zapatero-Ayuso, J.A.; Ruiz, G.; Avilés, C.; Miraflores, E. (2021). Universidad y escuela: reflexiones de los futuros maestros de Educación Física sobre la transferencia teórico-práctica. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 383-394.

1. Introducción

El objetivo de la formación en la Educación Superior debe ser el logro de una vinculación directa con el futuro desempeño laboral, para optimizar la transferencia formativa. Hoy sabemos que haber recibido: una formación considerada satisfactoria por el estudiante favorece la empleabilidad hasta 12,4 puntos porcentuales (Pérez et al., 2018). La transferencia de la formación docente puede entenderse como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo (el colegio, en el caso del maestro de Educación Física, en adelante EF) de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas (Feixas et al., 2013).

El estudiante valora el éxito de la formación recibida y su transferencia desde una perspectiva dicotómica entre teoría y práctica, interpretando la calidad del aprendizaje en función de la aplicabilidad de los saberes adquiridos en la facultad, siendo la formación más satisfactoria cuanto más útiles y contextualizados son los aprendizajes (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017). De acuerdo con lo argumentado por estas autoras, es, precisamente, esta visión dual de la formación, propia de la racionalidad técnica, la que subyace a la elección de un modelo de formación u otro en las titulaciones de Grado en Maestro de Educación Primaria. Con todo esto, si el alumnado interpreta el valor en términos de transferencia teoría-práctica (o aplicabilidad) y las instituciones planifican intervenciones de acuerdo a la comprensión que poseen de la síntesis teórico-práctica, cabe, al menos, atender a este binomio y al concepto de transferencia formativa, para impulsar los procesos de formación inicial del profesorado (idea que nutre esta investigación).

En el longevo periodo de transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una de las reformas incluidas en este proceso fue la del tiempo de prácticas, que casi se duplica en las diversas titulaciones (Paredes-Labra, Esteban-Moreno y Fernández-Prieto, 2016). Concretamente, en el Grado en Maestro, las universidades incorporaron dos, tres y hasta cuatro periodos de prácticas (Paredes-Labra et al., 2016). Para ello, las instituciones se apoyaron en un marco legislativo que le ofrecía una amplia cobertura al Prácticum, dado el rol fundamental que cumple este en la formación del profesorado, en general, y del maestro de EF en particular (Derri et al., 2014). De hecho, como se reconoce en la propia normativa, las prácticas académicas externas son una de las fuentes más relevantes de conocimiento y preparación del profesorado en formación inicial (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

Sin embargo, este impulso al carácter práctico de la formación no ha resuelto las críticas a la Educación Superior, en las titulaciones de Magisterio, en términos de tensión entre teoría y práctica (Russell, 2014), que resuenan en las experiencias educativas y los estudios actuales. Parece como si el papel de la formación práctica hubiese reforzado la preocupación por la teoría o la práctica y la transferencia formativa. En las titulaciones de Magisterio se han presentado dos escenarios claramente diferenciados (Paredes-Labra et al., 2016): la universidad (la facultad) y la escuela (el centro de prácticas). Esta postura comparativa es contemplada y asumida por los investigadores (Chambers y Armour, 2012; Paredes-Labra et al., 2016; Saiz-Linares et al., 2017; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018; Vedovatto y Souza, 2015, por citar algunos), quienes realzan las causas, las consecuencias y el estado actual derivado de la comprensión de “dos mundos” en un mismo escenario formativo: el de la titulación de Magisterio (Paredes-Labra et al., 2016).

Una de las causas por las que se manifiesta esta realidad disociada es el paradigma técnico, que sigue imperando en la actualidad y condiciona la comprensión y organización de este periodo formativo (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017). Son numerosos los estudios que demuestran que los estudiantes de Magisterio identifican los procesos de la universidad con aspectos teóricos y los aprendizajes en la escuela con un conocimiento práctico (Chambers y Armour, 2012; Romero-Cerezo, 2008; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018; Velija et al., 2008). Ahora bien, el problema no reside en la racionalidad técnica que sustenta el enfoque y desarrollo del Prácticum, sino en la distancia que separa los escenarios que lo conforman: la universidad y la escuela (Allen y Peach, 2007). Tanto en el campo específico de la formación del profesorado de EF (Derri et al., 2014; Standal et al., 2014; Velija et al., 2008), como del profesorado en general (Allen y Peach, 2007; Poveda et al., 2021; Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018), los hallazgos refuerzan la idea del distanciamiento entre la formación adquirida en la universidad y la conseguida en el centro escolar, por la escasa transferencia de la teoría (universitaria) al centro de prácticas.

Por el contrario, en esta comparación dicotómica de universidad-escuela, algunos hallazgos esbozan cierta conexión y transferibilidad de los aprendizajes, pero en este caso, la frecuencia es menor (Allen y Peach, 2007; Poveda et al., 2021; Standal et al., 2014; Velija et al., 2008). Incluso, tanto el escenario de la universidad como el de los centros educativos, se muestran como ámbitos particulares que se pueden complementar. En esta línea, no se pueden obviar

otros resultados, por ejemplo, los obtenidos por Espiñeira et al. (2016) o Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018), que encontraron cómo la universidad y las prácticas no contribuyen de la misma manera a la consecución de objetivos y el desarrollo de competencias (transversales, generales y específicas) del futuro profesorado, ni tampoco todas las asignaturas contribuyen del mismo modo a estos logros.

Ahora bien, el hecho más destacable de esta comparación (teoría-práctica y universidad-escuela) no es solo la existencia de incongruencias o diferencias formativas de los escenarios en los que aprenden los futuros maestros, sino la aversión que les produce a estos la teoría recibida en la universidad en relación con la práctica en los centros escolares (Bretones, 2013). En lo que respecta a este rechazo, es común que los estudiantes de Magisterio, en general, y de EF, en particular, valoren de forma más positiva las prácticas y las consideren un aprendizaje superior en comparación con la formación recibida en la facultad (Derri et al., 2014; Espiñeira et al., 2016; Velija et al., 2008). En esta línea, los estudios previos recogieron los múltiples beneficios que las prácticas producen en la formación inicial del profesorado de EF como, entre otros, el progreso del autoconcepto y la competencia autopercebida, la mejora de la práctica docente (diseño de sesiones, metodología...) o la gestión de las relaciones profesor-alumno (Alves y Tadeu, 2015; Cardoso et al., 2016; Derri et al., 2014; Romero-Cerezo, 2008).

Con este estado de la cuestión, como expresan Sarcedo-Gorgoso et al. (2018), resulta oportuno y necesario investigar sobre los planes formativos en la universidad y profundizar en las relaciones universidad-escuela. Nos situamos en esta línea de investigación para plantear los siguientes objetivos de estudio:

- a) Analizar las primeras reflexiones de los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Mención de EF de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), sobre la formación adquirida en la universidad y su relación con el desempeño en los centros de prácticas.
- b) Indagar sobre la satisfacción y la valoración de la formación percibida por los participantes en el centro de prácticas y en las asignaturas impartidas en dicha facultad, considerando todas las asignaturas, en general, y las relativas a la Mención en EF, en particular.
- c) Profundizar sobre las carencias formativas encontradas por los participantes para su desempeño en el Prácticum y las propuestas realizadas para impulsar la transferencia formativa y la conexión universidad-escuela.

2. Metodología

El diseño metodológico adoptado es el estudio de caso con un enfoque cualitativo, para conocer en profundidad un fenómeno (el de la transferencia teórico-práctica), en un contexto determinado (el de la Facultad de Educación de la UCM y sus centros de prácticas), en relación con los objetivos planteados (Yin, 2009).

2.1. El caso del Prácticum del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

Las prácticas de la Facultad de Educación de la UCM se organizan en tres asignaturas, distribuidas en tres periodos: Prácticum I (2º curso de grado de 8 créditos ECTS; Prácticum II (3º curso de grado de 6 créditos ECTS); Prácticum III (4º curso de grado de 30 créditos ECTS) (Vicedecanato de Prácticum UCM, 2018, p.7). Las pautas generales para el desarrollo de las prácticas en la UCM (2017) quedan establecidas por el Acuerdo del Consejo de Gobierno de 28 de febrero de 2017, por el que se aprueba el Reglamento de Prácticas Académicas Externas.

Respecto a la asignatura (Prácticum III), se realiza en dos fases. La primera fase de orientación, realizada por el tutor académico universitario, donde se informa a los estudiantes sobre los objetivos, organización, implicaciones y obligaciones del Prácticum. La segunda fase es implementada en los centros educativos de la propia Comunidad de Madrid o de los centros educativos de programas de movilidad nacional e internacional (Vicedecanato de Prácticum, 2018, p.10). El número de créditos del Prácticum III son 30 ECTS, correspondientes a 750 horas (450 horas de permanencia en el centro educativo, equivalente a 15 semanas, y 300 horas de trabajo individual). De estos 30 créditos, para la obtención de lo que se ha convenido en denominar *menciones* (Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre) se establece que, al menos, 6 créditos ECTS sean realizados en la mención (en este caso, Mención de EF) que los estudiantes estén cursando en su Grado (Vicedecanato de Prácticum UCM, 2018, p.7).

2.2. Participantes

La selección de los participantes se realizó en función de criterios para conseguir un grupo homogéneo que garantizara una adecuada exploración de los objetivos de estudio. Los criterios establecidos fueron: la posibilidad de acceso (Saiz-Linares et al., 2017), la pertenencia a la mención de EF, la inclusión de ambos géneros y el aprobado de la memoria de prácticas. Cumpliendo estos criterios, se recabaron las memorias de 30 estudiantes (9 mujeres y 21 hombres) de la mención de EF, que aprobaron las memorias en los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019.

2.3. La memoria del Prácticum III como instrumento de investigación

Durante el desarrollo del Prácticum III, los estudiantes elaboran una memoria que se centra en modelos de práctica reflexiva (Paredes-Labra et al., 2016; Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018). Dicha práctica reflexiva y la transferencia teórico-práctica recogidas en la memoria, que el estudiante debe entregar al tutor universitario, alberga apartados propios sobre esta temática como el de la “formación alcanzada en la universidad y su relación con la actividad en el aula”. En este apartado concreto, los estudiantes se refieren tanto a aspectos relacionados con la Educación Física, como del resto de asignaturas cursadas en el grado. Por tanto, en este estudio se tomó la propia memoria de Prácticum III como instrumento de investigación. Este documento se presenta como un elemento de acceso a la percepción del estudiante y sirvió como método de aproximación al problema en investigaciones previas (Bretones, 2013; Romero-Cerezo, 2008; Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017). Las memorias de los estudiantes se muestran como historias de vida, en las cuales se expresan los datos desde una perspectiva fenomenológica y narrativa, con información de la vida real del estudiante en el centro educativo, al mismo tiempo que estos documentos son el recipiente de las continuas interpretaciones, definiciones y reconstrucciones que el futuro docente hace en distintas situaciones escolares (Chárriez, 2012).

2.4. Procedimiento y análisis de la información

Teniendo en cuenta el diseño metodológico, los estudiantes fueron contactados para incluir sus memorias en el estudio, una vez fueron presentadas y aprobadas en la asignatura de Prácticum, con el fin de evitar posibles sesgos cognitivos. Asimismo, se recogió el consentimiento informado de cada uno de ellos para el tratamiento y análisis de la información contenida en sus memorias.

Las memorias de los participantes fueron anonimizadas y, sobre ellas, se aplicó un análisis de contenido. El tratamiento cualitativo de estas se realizó con Atlas.ti. 7.5.7. (Figura 1). Para su desarrollo se siguieron las orientaciones de Bardin (2002) y, debido a la participación de dos analistas, se determinó que la frase contenida entre puntos fuera la unidad de registro y las memorias fueran las unidades de análisis. El sistema de codificación fue inductivo-deductivo. Se partió de un sistema de categorías previo, basado en una revisión del estado de la cuestión y en una lectura exploratoria de las memorias. Este sistema de categorías fue aplicado por dos analistas de forma independiente sobre una misma memoria piloto, para una posible redefinición, clarificación o ampliación de las categorías iniciales (se utilizó la herramienta “memos” de Atlas.ti para registrar cualquier cambio o sugerencia de los analistas). El sistema de categorías final, agrupado en códigos y familias, se recoge en el Anexo 1. Este fue aplicado por ambos analistas asumiendo la naturaleza compleja e impredecible de los datos cualitativos, lo que permitía profundizar con nuevas categorías y relaciones de forma inductiva (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017). Ambos análisis fueron fusionados en una misma “unidad hermenéutica” y esta fue revisada por un tercer investigador en una auditoría. Con los resultados de la auditoría, los dos analistas debatieron cualquier sugerencia o incidencia y se alcanzó la saturación teórica (Velija et al., 2008). Esta triangulación entre investigadores, implementada en otros estudios con análisis cualitativos (Standal et al., 2014), contribuyó a dotar de rigor y credibilidad al procedimiento.

3. Resultados

A continuación, agrupamos los resultados del estudio en función de los tres objetivos planteados.

3.1. Reflexiones de los estudiantes sobre la transferencia teoría y práctica y la relación universidad y escuela

Los estudiantes de la mención de EF, participantes en este estudio, conciben el periodo de prácticas y su estancia formativa en la facultad desde una perspectiva curricular técnica (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017), por lo que son frecuentes las alusiones a “teoría” y “práctica” y las declaraciones que vinculan el escenario formativo de la facultad con la primera y los centros educativos con la segunda. Con esta dualidad, mayoritariamente, las opiniones de los estudiantes declararon una desconexión entre la teoría y la práctica (53 citas), como sugieren las siguientes citas:

“Por esto, una conclusión que saco al respecto es que se debería recapacitar acerca de la formación que se recibe en la universidad, por lo menos en esta carrera que he cursado e intentar focalizar los aprendizajes a una situación lo más real y cercana posible a la práctica que se va a desarrollar una vez se es maestro” (Estudiante H14⁵).

“Durante el Grado he tenido momentos en los que mi motivación iba disminuyendo, ya que consideraba que había ocasiones en las que lo que hacíamos en la universidad no guardaba relación con lo que es, en realidad, ser maestro” (Estudiante M4).

⁵ Se utilizó la sigla H o M (hombre o mujer, respectivamente) y números para distinguir a cada participante.

Incluso, diez de las citas alertaron de incoherencias en la formación y transferencia formativa entre estos dos ámbitos. En esta línea, es muy llamativa la siguiente cita, en la que la información trasladada en el centro educativo contradice, de forma directa, los principios transmitidos en la facultad:

“...son situaciones que te hacen reflexionar, hasta qué punto debo de ser cercana o hasta qué punto debería de ser autoritaria; lo de ser autoritaria nunca me ha gustado; además, es algo que los profesores de la facultad siempre nos han desaconsejado, sin embargo, varios maestros con los que he tenido contacto me aconsejaron lo contrario, sobre todo en el primer contacto con los alumnos/as hasta que los conozca” (Estudiante M3).

Sin embargo, no todas las citas reflejaron esta realidad enfrentada, sino que muchas reflexiones (24 citas) reflejaron la transferencia teoría y práctica entre ambos contextos:

“Es en estos períodos de prácticas donde empiezas a organizar, llevar a cabo y rectificar todos esos conocimientos que la universidad pone a tu disposición” (Estudiante H1).

3.2. Satisfacción y valoración de la formación percibida por los estudiantes en la universidad y escuela

En este contexto profundizamos en las reflexiones de los estudiantes participantes en este estudio sobre la satisfacción y la valoración de la formación percibida tras cursar ambos periodos (prácticas y asignaturas del Grado cursadas en la facultad). La mayoría de las opiniones de los estudiantes apuntaron al periodo de prácticas como el auténtico y más valorado aprendizaje de su formación inicial (17 citas), en comparación con la formación en la facultad, lo que contrasta notablemente con que ningún participante opinó de forma inversa. Algunas citas que representan estos resultados son:

“Me gustaría empezar con la afirmación de que, en este último periodo de prácticas, durante estas quince semanas, me llevo el mejor aprendizaje de la carrera y el que más me ha ayudado a crecer” (Estudiante H14).

“A mi parecer, el Prácticum III ha sido la asignatura del Grado en Maestro en Educación Primaria que más me ha aportado, en cuanto a la formación docente” (Estudiante M4).

Tan solo la opinión de H14 modera estos resultados, quien refleja que ambos periodos tienen un peso similar en su formación inicial:

“...debo comentar que he podido ver la diferencia que hay entre periodos de prácticas, ya que, en comparación con el primero de ellos a este, tanto en la libertad para dar clase como en los conocimientos que se van adquiriendo no tienen nada que ver, por lo que se ve que, en ese aspecto, es muy positivo la progresión que se va adquiriendo con el paso de los años tanto en la universidad como la experiencia ganada en las prácticas” (Estudiante H14).

De este modo, son muy frecuentes las consideraciones que realizan una valoración positiva de las prácticas (n=27), entre las que recogemos:

“Creo que los periodos de prácticas son totalmente necesarios en esta carrera y que si estos no existieran, la preparación al término de los estudios no sería la misma” (Estudiante M5).

Teniendo en cuenta el perfil de los participantes (de la Mención de EF), se analizó el grado de satisfacción con las asignaturas propias de esta Mención. Los estudiantes mostraron satisfacción con el nivel de transferencia teórico-práctica de estas asignaturas de forma mayoritaria (18 citas), frente a aquellas consideraciones que no encontraron provechosas estas asignaturas (3 citas). La satisfacción enunciada se justifica en la siguiente cita:

“En cuanto a la mención de Educación Física, he de decir que, tanto el primer año como el segundo, sí que noté mayor acercamiento respecto de la propia asignatura con las experiencias en el aula” (Estudiante H7).

La valoración positiva del Prácticum se ve reflejada en la numerosa cantidad de beneficios que el estudiante percibe tras cursar su periodo de prácticas (162 citas), los cuales son más apuntados de forma notable que los enumerados para las asignaturas cursadas en la facultad (20 citas). La tabla 1 refleja los beneficios indicados por el alumnado en función de su índice de co-ocurrencia en el metacódigo, sobre beneficios generados con las herramientas de análisis de Atlas.ti⁶.

⁶ La descripción de las categorías sobre beneficios, así como del resto de categorías, está disponible como material suplementario del trabajo. El metacódigo “beneficios” resulta de la suma de todas las categorías que representan algún beneficio.

Tabla 1. Beneficios percibidos tras cursar el periodo de prácticas desde la perspectiva de los participantes (Fuente: elaboración propia)

Categorías	Citas	Índice de co-ocurrencia	Justificación
2.2. El PR enriquece el aprendizaje y el desarrollo competencial	60	0.37	“Gracias a esta larga estancia y a la realización en su totalidad de las prácticas acerca de mi mención, he descubierto cosas que desconocía por completo” (Estudiante H1).
2.1. Oportunidad para poner en práctica estrategias de aprendizaje de la universidad	31	0.19	“Realmente considero que la parte en sí de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de sus estrategias, de sus metodologías y recursos entre otras, aunque no sean vistos en las propias aulas de la universidad se compensan en gran medida en la propia práctica docente que realizamos durante nuestra estancia en los centros” (Estudiante H7).
2.10. El PR mejora la capacidad para el diseño de sesiones	19	0.12	“En cuanto a mi práctica como docente considero que he actuado con soltura ante las diferentes situaciones que se me han planteado, he aprendido a planificar sesiones acordes a los contenidos y los objetivos propuestos por la tutora y la programación, ...” (Estudiante M8).
2.6. El PR ayudó a su orientación laboral	19	0.12	“Me gustaría apuntar que, gracias a la realización de las prácticas, he podido recordar todo aquello que me motivó a comenzar el grado de Magisterio...” (Estudiante H15).
2.8. El PR mejora sus habilidades de relación entre el profesor-alumnado	18	0.11	“No obstante, a lo largo del tiempo supe cómo actuar ante estas situaciones y aprendí a tener toda la atención de los alumnos durante las explicaciones” (Estudiante M4).
2.5. El PR mejora competencia autopercebida	16	0.1	“Uno de mis logros ha sido dar clase sin sentir que lo podía estar haciendo mal” (Estudiante H3).
2.9. El PR impulsó la toma de decisiones y promovió un progreso de su autonomía y su capacidad reflexiva	13	0.08	“En varias ocasiones, se ha tenido que modificar o realizar cambios en alguna actividad, ya fuera por el resultado que estaba dando no era el esperado, por la falta de material...” (Estudiante M1).
2.7. El PR favoreció la socialización con otros colegas	5	0.03	“Una de las cosas que más me ha enriquecido es relacionarme con profesores que tienen más años trabajando en la profesión y también con profesores que son jóvenes y tienen ideas totalmente diferentes” (Estudiante H3).
2.3. El mentor influencia el estilo de enseñanza del alumnado	3	0.02	“Este periodo siempre es muy enriquecedor para mí porque puedo realmente aprender junto con mi tutora, estrategias de enseñanza, metodología, actividades y contenidos que he podido poner en práctica...” (Estudiante H7)
2.4. El Prácticum promueve el autoconcepto del universitario	2	0.01	“Me ayudó a eliminar algún rasgo de timidez e inseguridad que presentaba a la hora de impartir las clases y me ha aconsejado en todo momento (referido al mentor/a del centro)” (Estudiante M2).

Nota: PR=Prácticum

3.3. Carencias formativas, apoyos y propuestas de los estudiantes para la transferencia teórico-práctica entre universidad y escuela

Los participantes declararon la baja transferencia teórico-práctica y la desconexión entre la formación en la facultad y el desempeño en el centro educativo como la principal carencia formativa en su formación inicial, siendo el contenido práctico el más añorado por estos. Así se refleja en las siguientes citas:

“La formación adquirida durante estos años, en la carrera universitaria, ha sido muy eficiente en lo que respecta a tener una base de conocimientos y contenidos teóricos para después poder impartirlos. Sin embargo, ha sido insuficiente la formación obtenida respecto a cómo se lleva a cabo una clase dentro de un aula” (Estudiante M7).

En relación con esta carencia formativa reconocida por los participantes, la figura del mentor de prácticas aparece como un apoyo fundamental para el alumnado. Las afirmaciones de los estudiantes apuntan al desempeño del mentor para impulsar el desarrollo del maestro en prácticas (32 citas), mientras que en seis citas se demostró lo contrario: que la actuación del mentor dificultó el aprendizaje del estudiante en prácticas. Esto queda reflejado en las palabras de H6 y H1:

“Esta relación tan buena hizo que me sintiera con una confianza especial a la hora de desarrollar mis propias clases y de tratar con los grupos a mi manera” (Estudiante H6).

“También cabe mencionar que la mentora abogaba más por la utilización de juegos en las clases que la enseñanza de deportes, algo totalmente respetable, pero que hacía más complicado la propuesta de unidades didácticas y su posterior aplicación al aula” (Estudiante H1).

Por otro lado, de forma espontánea, algunos estudiantes reflejaron en sus diarios propuestas para compensar esta carencia formativa. Uno de los cambios más demandados fue la modificación de los programas de formación de las asignaturas, recogiendo más contenidos prácticos vinculados con recursos, herramientas o metodología para el aula, que complementa la teoría recibida:

“A la hora de llegar a un aula, es más importante tener métodos, herramientas y variedad de aplicaciones para llevar un determinado tema, que saber muchísimo sobre esa tema, además de que lo llevábamos estudiando a lo largo de toda nuestra vida académica., y debería ser más bien un repaso general” (Estudiante M6).

Asimismo, para incrementar la formación práctica y la transferencia sugirieron unir el desarrollo de ciertas asignaturas con estancias en los centros educativos:

“...ciertas asignaturas que se imparten en la universidad podrían incluirse dentro del periodo de prácticas, haciendo así que este sea más largo y, por lo tanto, se tenga más experiencia y se aprenda mucho más” (Estudiante M7).

En esta misma línea, otro estudiante planteó la reorganización del plan de estudio de acuerdo al periodo de Prácticum III:

“En la universidad, tuvimos una asignatura de organización del centro educativo en primero de carrera. En mi opinión, creo que sería útil ponerla en el primer cuatrimestre, justo antes del periodo de Prácticum III donde se ve en profundidad la organización del colegio” (Estudiante H17).

Asimismo, H7 consideró interesante ampliar el periodo de formación de Prácticum III o cursar créditos de orientación profesional de carácter más práctico antes del desarrollo de este:

“Por ello, creo que es muy importante que se equilibren estos periodos de prácticas en lo que al tiempo de duración se refiere” (Estudiante H7).

“Si he echado en falta que existiera algún tipo de orientación directa por parte de la Facultad de Educación en cuanto al Practicum, de algún modo podría ponerse en antecedentes los problemas que nos podemos llegar a encontrar dentro de las aulas y recibir algún tipo de consigna o pauta para hacer frente a este tipo de situaciones” (Estudiante H7).

Por su parte, para paliar la citada carencia formativa, otro estudiante apuntó a la necesidad de incrementar el número de asignaturas destinadas a la propia Mención:

“Pienso que hay un buen número de asignaturas que están “de relleno”, cuando en realidad, puedes cambiarlas por más formación enfocada a la mención” (Estudiante H11).

Sin embargo, otros abogaron por incluir asignaturas e itinerarios formativos específicos vinculados con los problemas de la práctica educativa en la escuela como la resolución de conflictos, la educación emocional y la convivencia, así como con el desarrollo de la competencia lingüística del maestro:

“Además, por lo que he vivido en el día a día de la escuela, considero que este Grado debería tener más conocimientos sobre resolución de conflictos y, sobre todo, sobre dinámica de grupos...” (Estudiante H11).

“También considero oportuno mencionar que podría ser interesante incluir una asignatura en el Grado sobre la comunicación con los alumnos, ya que la forma de expresarse varía según el curso en el que estén los alumnos” (Estudiante M4).

Asimismo, otros estudiantes pusieron el foco de intervención en la metodología, demandando estrategias más activas en las asignaturas que cursan durante el Grado, como los “simulacros” de clases de Primaria propuestos por H12:

“Por lo tanto, creo que los contenidos que se explican en la facultad son correctos, pero que esos mismos contenidos, por grupos deberían de explicarse a los demás alumnos de la facultad como si fuesen alumnos de un colegio...”

Por último, H13 expuso el incremento de las vías de comunicación como una propuesta para la mejora de la transferencia teórico-práctica y el impulso de la calidad de la enseñanza:

“Invito a las personas responsables de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad a escuchar a todos los alumnos de la misma, creando espacios de debate en donde puedan surgir de forma libre las ideas de cada uno”.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo de estudio, los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Mención de EF que participaron en la investigación, muestran en su discurso un pensamiento impregnado por una racionalidad técnica, identificando la universidad con teoría y el centro escolar con la práctica. Estos hallazgos se encuentran en la línea de los encontrados por Allen y Peach (2007), Chambers y Armour (2012), González-Garcés y Fernández-Prieto (2009), Standal et al. (2014), Vedovatto y Souza (2015) y Velija et al. (2008), siendo para muchos de los estudiantes la transferencia teórico-práctica un axioma incuestionable en su formación (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017). Sin embargo, lo llamativo no es el prisma desde que el alumnado valoró su formación, sino la desconexión o distancia que los participantes en este estudio encuentran entre la universidad (teoría) y la escuela (práctica). Por tanto, los resultados son coherentes con la baja transferencia teórico-práctica que fue encontrada en las investigaciones previas (Allen y Peach, 2007; Chambers y Armour, 2012; González-Garcés y Fernández-Prieto, 2009; Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017; Standal et al., 2014; Vedovatto y Souza, 2015; Velija et al., 2008), lo que justifica y obliga a mantener la atención en este aspecto.

En el contexto de estudio, este enfoque, eminentemente práctico, contrasta con el planteamiento de carácter reflexivo-crítico de la memoria que deben desarrollar los estudiantes del Grado de Maestro en Primaria de la Facultad de Educación de la UCM, a través del cual el estudiante puede alcanzar una representación cognitiva de su propia actuación, enriqueciendo su competencia autopercibida y su desempeño (Romero-Cerezo, 2008). Este enfoque parece pasar desapercibido en las reflexiones de los estudiantes, quienes mayoritariamente analizaron su formación de manera práctica. Sin embargo, el peso de la reflexión en la formación inicial del maestro también se ve refrendado a través de la opinión de los mentores en los centros educativos. De hecho, Paredes-Labra et al. (2016) demostraron cómo entre una selección de mentores innovadores y comprometidos predominaron modelos de *dejar hacer*, para que, a partir de la experiencia, autoobservación y reflexión los maestros en prácticas pudieran llegar a sus propias conclusiones. Incluso, a juicio del alumnado, la potenciación de tareas reflexivas puede impulsar la conexión entre teoría y práctica (Poveda et al., 2021). Por ende, en el caso estudiado aparece la necesidad de “hacer visibles” las bondades del paradigma crítico en el desempeño docente y el sentido que cobra en la memoria para el alumnado de la Mención de EF, pues la reflexión hace posible el cuestionamiento y la reinterpretación de lo vivido en las prácticas y evita la reproducción de prácticas como modas y sin un principio pedagógico que las fundamente (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017).

Otra cuestión notable en los resultados obtenidos es la satisfacción que despierta el periodo de prácticas en el alumnado participante. Estos hallazgos están en la línea con los obtenidos por Allen y Peach (2007), Bretones (2013), Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, (2018), Standal et al. (2014) o Velija et al. (2008) y son un reflejo del alto número de beneficios y del desarrollo competencial que perciben los participantes de este estudio durante este periodo. Incluso, como en anteriores investigaciones y a pesar de que el alumnado también percibe ciertos beneficios y contribuciones en el ámbito universitario, ambos se perciben superiores en el escenario del centro escolar con respecto a los propiciados en la universidad (Poveda et al., 2021). La polarización hacia las prácticas y, en palabras de Bretones (2013), “desprecio” por la teoría, puede explicar las diferencias entre ambos escenarios. Con esto, en el contexto de estudio se deben priorizar metodologías que valoricen la parte teórica y crítica en los centros educativos y, de forma complementaria, impulsar metodologías activas que promuevan la vinculación teoría y práctica en la realidad universitaria (Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018) para que, como explica Russell (2014), se reduzca la brecha entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, los dos escenarios analizados en este estudio, el del Prácticum y el de la Facultad, permiten un desarrollo competencial especializado y el logro de objetivos diferentes en el perfil competencial oficial de los docentes (Españeira et al., 2016; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018). Por ende, ambos escenarios formativos deben ser analizados críticamente dentro de los planes de estudio, con sus debilidades y fortalezas, sin un sesgo hacia la teoría o la práctica, para lograr una mejor integración y transferencia teórico-práctica (Bretones, 2013) y una mayor visibilidad de la utilidad de ambos aprendizajes.

Profundizando en la satisfacción con las asignaturas de la mención de EF, los resultados mostraron una valoración positiva de la transferencia de las asignaturas de esta Mención. Estos hallazgos están en la línea de Españeira et al. (2016) o Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) y muestran una valoración diferente de la contribución al desarrollo competencial, en función de las asignaturas que configuran la titulación. Estos resultados revelan la necesidad de analizar la satisfacción y el desarrollo competencial en el contexto de estudio en función del perfil del estudiante (otras Menciones), así como analizar la evaluación que hacen de las asignaturas de otras menciones o de las de carácter troncal u obligatorio, pues no todas las asignaturas tienen la misma utilidad para el Prácticum (Españeira et al., 2016) y esto puede condicionar el juicio de la transferencia teórico-práctica.

En cuanto al segundo objetivo de estudio, los beneficios enunciados por los estudiantes de la Mención de EF participantes fueron amplios y, entre ellos, reconocieron el enriquecimiento competencial, la utilidad para la orientación profesional de los estudiantes y otros aspectos más concretos como el diseño de sesiones o la relación profesorado y alumnado. Estos resultados corroboran los obtenidos por Alves y Tadeu (2015), Cardoso et al. (2016), Derri et al. (2014), Romero-Cerezo (2008) o Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) y contribuyen a demostrar la gran relevancia que, desde la perspectiva del alumnado, tiene este periodo en la formación de su autoconcepto y

su desarrollo docente. Asimismo, se apreció, en los discursos de las memorias de algunos de los estudiantes, cierta conexión entre facultad y escuela, indicando que el Prácticum fue beneficioso al darles la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en la facultad. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Allen y Peach (2007) y refuerzan la idea de que las prácticas son un apoyo para reducir la distancia entre teoría y práctica. Desde este punto de vista, se aprecian atisbos positivos entre las consideraciones de los participantes, pues estos encontraron puentes entre ambos escenarios teórico-prácticos en dichas oportunidades, por lo que para el alumnado la teoría también puede constituir un recurso para encontrar soluciones y encarar los quehaceres en los centros educativos (Bretones, 2013).

La visibilidad del paradigma técnico vuelve a manifestarse en el tercer objetivo de estudio. Los estudiantes de la Mención revelaron como su principal carencia formativa una falta de contenidos prácticos y una escasa relación entre teoría y práctica. Para solventar esta carencia, los estudiantes apuntaron hacia el uso de una metodología más activa y el fortalecimiento de la vinculación universidad-escuela, así como proponer itinerarios formativos previos que preparen para el Prácticum. Estas opiniones expuestas por los estudiantes de la Mención de EF de esta investigación merecen ser consideradas como retroalimentación, para impulsar los programas de formación en el contexto de estudio. Estos resultados amplían los hallazgos de Allen y Peach (2007) o Poveda et al. (2021), quienes obtuvieron otras medidas organizativas para superar las desconexiones en el periodo de prácticas, más relacionadas con la propia estancia en el centro educativo, como aumentar las reuniones con el mentor u organizar mejor el horario con el equipo directivo del colegio durante sus prácticas. Asimismo, en la misma línea que la investigación de Allen y Peach (2007) o Poveda et al. (2021), los hallazgos propios de este estudio reforzaron la necesidad de: incrementar la relación y comunicación universidad-escuela, generar más vías de comunicación con el alumnado y realizar una preparación previa para lo que se van a encontrar en el centro educativo. En relación con la comunicación y la relación universidad-escuela, las figuras del tutor de prácticas y del mentor son fundamentales, pues ambos representan lo que son dos realidades para el alumnado (universidad-escuela). Por tanto, en la línea de otros estudios (Paredes-Labra et al., 2016; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018), se hace necesario visibilizar la figura de tutor y mentor en futuras investigaciones sobre el problema, pues ambos tienen ideas firmes sobre los vínculos teoría-práctica que influyen en la experiencia de los futuros maestros (Russell, 2014).

A la luz que arrojan estos resultados, llegamos a las siguientes conclusiones. Las creencias generalizadas de los estudiantes de la Mención de EF participantes están fuertemente impregnadas de un paradigma técnico y ofrecen una visión enfrentada y distanciada de la formación teórica de la universidad y la capacitación práctica que reciben en el centro escolar. Los estudiantes mostraron una visión positiva del Prácticum y enumeraron variados beneficios relacionados con este, lo que, en contraposición, se manifiesta de forma más débil cuando valoran la formación que recibieron en la facultad. En esta línea, los estudiantes perciben una carencia formativa en lo que respecta al conocimiento teórico y demandan la incorporación de metodologías más activas en el contexto universitario y una mayor vinculación entre la facultad y los centros educativos. En el caso de las asignaturas de la Mención de EF, los estudiantes declararon una satisfacción generalizada con la aplicabilidad de los saberes recibidos. Sin embargo, debemos asumir la necesidad de continuar con investigaciones más amplias en el contexto de estudio, que incluyan alumnado de otras menciones, diferentes titulaciones y otros agentes, como los tutores y mentores, con la finalidad de comprender con mayor profundidad la relación entre teoría y práctica desde distintos perfiles docentes (Poveda et al., 2021). Además, en futuras investigaciones y en el caso de la Facultad de Educación de la UCM, se debe analizar e interpretar con prudencia la dimensión y valor de la práctica en busca de sesgos en las creencias de los estudiantes (pues no todo conocimiento práctico es bueno *per se*), y se debe contribuir a visibilizar el valor de la teoría y el paradigma crítico entre el alumnado de la Mención participante en este estudio, debido a la elevada complejidad y variabilidad de una profesión como la de docente.

5. Referencias bibliográficas

- Acuerdo del Consejo de Gobierno de 28 de febrero de 2017, por el que se aprueba el Reglamento de Prácticas Académicas Externas. *Boletín Oficial de la Universidad Complutense*. Madrid, 10 de marzo de 2017, núm. 4.
- Allen, J.M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on campus components of a preservice teacher education program: a student perspective, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8(1), 23-36. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30063462>
- Alves, R. e Tadeu, R. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista Educação Física*, 26(2), 201-211. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ªed.). Madrid: AKAL
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio de Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088
- Cardoso, I., Batista, P., e Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32, 125 – 145
- Chambers, F., & Armour, K. (2012). School–university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour? *European Physical Education Review*, 18(2), 159-181. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440023>
- Charriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

- Derri, V., Papamitroua, E., Vernadakisa, N., Koufoua, N., & Zetoua, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320>
- Espiñeira, E.M., Arias, A. y Rebollo, N. (2016). El Prácticum en Psicopedagogía: análisis comparativo entre áreas de conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 309-327 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46174
- Feixas, M., Durán, M., Fernández-Fernández, I. B., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomás-Folch, M., Zellweger, F., y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- González-Garcés, A.M., y Fernández-Prieto, M.S. (2009). Análisis crítico del Prácticum de magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432.
- Paredes-Labra, J., Esteban-Moreno, R.M^a, y Fernández-Prieto, M.S. (2016). El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45673
- Pérez, F., Aldás, J., Peiró, J. M., Serrano, L., Miravalles, B., Soler, Á., y Zaera, I. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria versus entorno*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Poveda, B., Barceló, M.L., Rodríguez, I., y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2007, núm. 260.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 9 de noviembre de 2011, núm. 270.
- Romero-Cerezo, C. (2008). La dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en educación física a través del Prácticum. *Revista Fuentes*, 8, 125-142. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2460>
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40(especial 1), 223-238. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Saiz-Linares, A., y Susinos-Rada, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sarceda-Gorgoso, M^a.C., y Rodicio-García, M^a.L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Standal, Ø., Moen, K.M., & Moe, V.F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/1356336X13508687>
- Vedovatto, D.F., & Souza, S. (2015). The challenges of supervised physical education curricular practicum in the partnership between university and school. *Movimento*, 21(1), 105-116.
- Velija, P., Capel, S., Katene, W., & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher? Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review*, 14(3), 389-406. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095672>
- Vicedecanato de Prácticum-UCM (2018). *Guía de prácticas del Grado en Maestro en Educación Primaria*. Madrid: Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2018-10-15-Guia_PRI_18-19.pdf
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods* (4^aed.). Thousand Oaks: Sage.

6. Anexo 1

Tabla Suplementaria. Descripción de las categorías empleadas para la codificación y presentación de los resultados de este estudio

Familia	Categorías	Descripción	Referencias
1. Conexión universidad-escuela	1.1. Concepción teórico-práctica.	Cada contexto, universidad y escuela, se conciben como ámbitos diferentes teórico o práctico y el Prácticum es una aplicación de lo teórico.	Allen y Peach (2007); Chambers y Armour (2012); Standal et al. (2014); Vedovatto y Souza (2015); Velija et al. (2008)
	1.2. Desconexión teoría-práctica.	Cada contexto tiene un dominio diferenciado que no se vehicula.	Allen y Peach (2007); Chambers y Armour (2012); Standal et al. (2014); Vedovatto y Souza (2015); Velija et al. (2008)
	1.3. Conexión teórico-práctica.	La formación es unitaria, y universidad y escuela se conciben como ámbitos conexonados.	Allen y Peach (2007)
	1.4. Incoherencias entre universidad y escuela.	Los aprendizajes de ambos escenarios se contradicen.	Velija et al. (2008)
	2.1. Oportunidad para poner en práctica estrategias de aprendizaje de la universidad.	El Prácticum es una oportunidad para aplicar aprendizajes en el aula.	Allen y Peach (2007); Velija et al. (2008)
	2.2. El PR enriquece el aprendizaje y el desarrollo competencial.	El Prácticum ofrece nuevos aprendizajes no logrados en la Universidad.	Allen y Peach (2007); Velija et al. (2008)
	2.3. El mentor influencia el estilo de enseñanza del alumnado.	Frente al papel u orientaciones del tutor el alumnado adopta el estilo del mentor.	Velija et al. (2009)
	2.4. El PR promueve el autoconcepto del universitario.	El Prácticum favorece el conocimiento la mejora del autoconcepto del estudiante en prácticas	Romero-Cerezo (2008)
	2.5. El PR mejora competencia autopercibida.	El alumnado manifiesta un progreso en alguna competencia docente al cursar el Prácticum.	Alves y Tadeu (2015); Cardoso et al. (2016)
	2.6. El PR ayudó a su orientación laboral.	El periodo de práctica contribuye a la orientación laboral respecto al ámbito educativo.	Alves y Tadeu (2015); Cardoso et al. (2016)
2.7. El PR favoreció la socialización con otros colegas.	El Prácticum permite la socialización con el personal docente del centro de prácticas.	Alves y Tadeu (2015); Cardoso et al. (2016)	
2.8. El PR mejora sus habilidades de relación entre el profesor-alumnado.	Cursar las prácticas mejora la habilidad de relacionarse con el alumnado.	Alves y Tadeu (2015); Cardoso et al. (2016)	
2.9. El PR impulsó la toma de decisiones y promovió un progreso de su autonomía y su capacidad reflexiva.	Las prácticas mejoran procesos cognitivos como la toma de decisiones, la reflexión y por tanto la autonomía.	Alves y Tadeu (2015); Cardoso et al. (2016)	
2.10. El PR mejora la capacidad para el diseño de sesiones.	Las prácticas contribuyen a la formación en cuanto a la competencia didáctica sobre el diseño de sesiones.	Allen y Peach (2007); Derri et al. (2014)	

Familia	Categorías	Descripción	Referencias
3. Beneficia	3.1. La universidad enriquece el aprendizaje y el desarrollo competencial.	La formación universitaria es clave para desempeñar en el Prácticum.	González-Garcés y Fernández-Prieto (2009)
	3.2. La facultad desarrolla la actitud crítica hacia la enseñanza de la EF.	El papel de la facultad es el desarrollo de la actitud crítica acerca del método de enseñanza.	Velija et al. (2008)
4. Apoyos para el aprendizaje y desarrollo competencial	4.1. Carencias formativas y propuestas en la universidad en general.	El alumnado indica carencias formativas en la universidad y propuestas para mejorar la transferencia teórico-práctica.	Extraída inductivamente.
	4.2. Las materias de EF han supuesto una formación provechosa para el PR.	Las asignaturas de la mención de Educación Física han tenido una transferencia formativa hacia el Prácticum	Extraída inductivamente.
	4.3. Las materias de EF no han supuesto una formación provechosa para el PR.	Las asignaturas de la mención de Educación Física no han tenido la transferencia esperada en el periodo de prácticas.	Extraída inductivamente.
	5.1. El PR es el auténtico y más valorado aprendizaje.	El alumnado valora más positivamente el Prácticum.	Allen y Peach (2007); Standal et al. (2014); Velija et al. (2008)
	5.2. La formación de la universidad es la auténtica y más valorada.	El alumnado valora más positivamente la universidad.	Allen y Peach (2007).
	5.3. Formación en la facultad y la escuela forman el auténtico aprendizaje.	Ambos periodos son necesarios y valorados por igual.	Allen y Peach (2007)
	5.4. El PR cumple con las expectativas del alumnado.	Este periodo cumple con las expectativas del alumnado.	González-Garcés y Fernández-Prieto (2009)
	5.5. El periodo en la facultad cumple con las expectativas del alumnado.	Este periodo cumple con las expectativas del alumnado.	González-Garcés y Fernández-Prieto (2009)
5. Valoración o creencias sobre el	5.6. El PR y la formación en la facultad cumplen con las expectativas del alumnado.	Ambos periodos cumplen con las expectativas del alumnado.	González-Garcés y Fernández-Prieto (2009)
	5.7. El PR es valorado positivamente.	El alumno emite una valoración positiva del periodo de prácticas.	Extraída inductivamente

Nota: PR=Prácticum; mentor=profesor tutor responsable de las prácticas en el centro educativo; tutor: profesor tutor adscrito a la universidad.