

Percepción del alumnado sobre su nivel de competencia en las asignaturas del Prácticum. Estudio longitudinal en el grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona

Students' Perception of their Level of Competence in the Practicum Subjects. Longitudinal Study in the Degree of Pedagogy at the University of Barcelona

Ruth Vilà Baños*¹, Assumpta Aneas Álvarez* y Núria Rajadell Puiggrós*

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de Barcelona (España)

Resumen

El grado en Pedagogía incorpora el Prácticum como una materia obligatoria configurada por tres asignaturas, que pretende aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en la formación académica, y favorecer el desarrollo de competencias que preparen a los y las estudiantes para el ejercicio de actividades profesionales. Este artículo presenta un análisis de la evolución de la autopercepción que tiene el alumnado del Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona sobre en qué medida los resultados de aprendizaje logrados a lo largo del grado aportan evidencias sobre el nivel de desarrollo de las competencias establecido en la carrera. Para ello, se lleva a cabo un estudio descriptivo, basado en una investigación por encuesta con la cohorte de alumnos que empezaron dicho grado el curso 2016-2017 y finalizaron sus estudios en 2019-2020, a través de un diseño longitudinal en el que participan 128 estudiantes. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias (CADC), que también incluye valoraciones sobre las prácticas externas, la puntuación correspondiente a la autoevaluación de dicha asignatura, y su vinculación con el Trabajo Final de Grado. Los resultados obtenidos apuntan que a lo largo de dicho grado se observan mejoras significativas tanto en las competencias generales como en las específicas; destacando que estas últimas se perciben con un desarrollo superior, especialmente, después de haber realizado las prácticas externas. Como límites destacan las dificultades metodológicas de disponer de un instrumento de evaluación de

I **Correspondencia:** Ruth Vilà Baños, ruth_vila@ub.edu, Barcelona, España.

competencias válido y fiable, así como un deseable análisis específico sobre el género. El estudio concluye con una percepción positiva del alumnado sobre su nivel de desarrollo competencial, que se incrementa significativamente a lo largo de la carrera, resaltando de manera específica la asignatura de Prácticas Externas, así como la bondad del diseño educativo de los planes de estudio de las tres asignaturas implicadas en el Prácticum del grado en Pedagogía.

Palabras clave: Experiencia profesional; estudio longitudinal; evaluación de competencias; educación superior; estudiante universitario.

Abstract

The degree in Pedagogy incorporates the Practicum as a compulsory module consisting of three subjects, which aims to apply and complement the knowledge acquired in the academic training, and to promote the development of skills that prepare students for the exercise of professional activities. This article presents the evolution of the self-perception of students in the Pedagogy Practicum at the University of Barcelona on the extent to which the learning outcomes achieved throughout the degree provide evidence of the level of development of the competencies established in the degree. A descriptive study has been developed, based on a survey research with the cohort of students who started the degree of Pedagogy during the academic year 2016-2017 and finished their studies in 2019-2020, in a longitudinal design in which 128 students have participated. The instrument used is the CADC, Competence Performance Appreciation Questionnaire, which also includes evaluations on the external practices, the final score in the self-evaluation of the subject and its link with the Final Degree Project. The main results obtained indicate that, throughout the pedagogy degree, significant improvements are observed in both general and specific competencies. However, it is the specific competencies that are perceived to be more developed, especially after having completed the external internships. The methodological difficulties of having a valid and reliable competency evaluation instrument and a desirable gender-specific analysis stand out as limitations. The study has led to conclude the positive perception of the students on the level of competence development, which increases significantly throughout the course, especially in the subject of External Practices and the goodness of the educational design of the three subject curricula involved in the Practicum of the degree of Pedagogy.

Keywords: Professional experience; longitudinal study; competency assessment; higher education; college student.

Introducción y objetivos

Esta aportación que se presenta recoge la situación que viven muchos del personal docente y responsables de las carreras universitarias cuando aprecian el temor que manifiestan los y las estudiantes en su último curso sobre su competencia profesional. Estos jóvenes suelen vivir con gran inseguridad su proceso de transición profesional al mundo laboral; expresando dudas sobre su cualificación y solidez profesional en este momento cercano a su graduación (Peralta 2020; Freixa, Figuera, Dorio et al., 2020). Por ello, desde el equipo de coordinación del Prácticum del grado en Pedagogía se aprecia, desde hace algunos cursos, la necesidad de incorporar algún sistema de

recogida de información sobre el nivel de desarrollo de las competencias que pueda aportar evidencias al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera. La situación del Prácticum, con su inherente relación con el contexto profesional, representa un observatorio privilegiado para poder dar respuesta al alumnado. Para ello, se ha planteado un diseño evaluativo que integra reactivos que propician la reflexión del alumnado ante los resultados de su aprendizaje y les aporta evidencias sobre su progreso.

A nivel curricular, la materia del Prácticum y, de manera específica, la asignatura de Prácticas Externas facilita el desarrollo de las competencias del grado de una manera más evidente. En este sentido, si se recuerda el papel clave del contexto de desempeño en el concepto de las competencias profesionales (Gil, 2013; García-San Pedro, 2009; Zabalza, 2011 o Martínez, Manzano, Lema y Andrade, 2019), el despliegue de las funciones propias del perfil es facilitado por los centros de prácticas ya que equivalen a escenarios en los que el alumnado integra y aplica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para satisfacer los requerimientos de cada puesto, según los criterios específicos de cada organización. Así pues, el Prácticum refleja ese gran contexto para diseñar y desplegar innovaciones didácticas o para desarrollar proyectos de investigación que maximicen este potencial de aprendizaje en escenarios profesionales, como también obtener evidencias sobre los impactos que pueden generar sus habilidades creativas y curriculares (Rajadell, Aneas, Méndez y Farré, 2021).

En el caso del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona se han venido tratando especialmente dos líneas de interés: a) La investigación en torno a la evaluación de los diversos resultados de aprendizaje curricular proporcionados a partir de las tres asignaturas que configuran el Prácticum y b) La investigación sobre cómo evaluar, de una manera sostenible y válida, las competencias aplicadas en los centros de prácticas. El presente artículo encaja con ambas líneas de investigación, ya que desarrolla un estudio longitudinal, a partir de la aplicación de un instrumento de percepción de las competencias, desde las tres asignaturas que configuran el Prácticum, con la promoción 2016-2020. La finalidad de dicho proyecto pretende conocer si el alumnado ha percibido cambios objetivos y significativos en el desarrollo progresivo de sus competencias a medida que ha ido avanzando en su proceso de cualificación en el grado.

El interés y pertinencia del proyecto también está avalado por la literatura científica que sostiene la influencia de la atribución de eficacia y el autoconcepto positivo del alumnado en el éxito del desempeño profesional y la inserción profesional de los graduados, considerándolas como variables vinculadas a estos resultados (Bandalos, Yates y Thorndike-Christ, 1995; Gallardo, López y Carter, 2018; Fuentes, Pastor y Thuillier, 2020).

Los antecedentes del proyecto han de situarse en la época de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de los estudios de grado de las universidades españolas. En el caso de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, el paso de licenciatura a grado supuso la reducción de cinco a cuatro años y consecuentemente una reforma en profundidad del plan de estudios. El nuevo plan estableció el Prácticum como una materia obligatoria, configuración por tres asignaturas, cuya finalidad pretendía la aplicación en entornos profesionales de los resultados de aprendizaje adquiridos en la formación académica, la configuración de la identidad

profesional y la contribución a la adquisición de competencias que preparan al alumnado en su transición académica-profesional (Martínez-Clares y González-Lorente, 2021). El grupo de innovación docente consolidado PRAXIS de la Universidad de Barcelona desarrolló en aquellos años una profunda reflexión acerca del perfil profesional del graduado en Pedagogía en Barcelona, así como el modelo de prácticas más adecuado para la aproximación a la realidad profesional por parte del estudiante; contribuyendo a la configuración de una identidad propia acorde a la realidad profesional y social de nuestro tiempo global, complejo, diverso e informacional (Rajadell, Aneas, Méndez y Farré, 2021).

El perfil profesional del graduado en Pedagogía en el área Metropolitana de Barcelona se definió a partir del análisis de los marcos legales y los marcos profesionales que provocaron un proceso de rediseño de la profesión (Millan, Burguet, Vilà et al., 2014; Gairín y Rodríguez, 2012), culminando a la definición de la pedagoga o el pedagogo como aquel profesional de la educación, polivalente, que puede actuar en diversos ámbitos en los que directa o indirectamente se encuentra un hecho educativo y formativo. La acción de este profesional se caracteriza por estar capacitado para: a) Intervenir en diferentes colectivos (niños y niñas, adolescentes, jóvenes, personas en situación de vulnerabilidad, profesionales, personas adultas, etc.) b) Intervenir en organizaciones diversas (empresas privadas, administración pública, entidades de tercer sector, etc.) y c) Especializarse en temáticas concretas (entornos digitales de aprendizaje, mediación, orientación e inserción profesional, dinamización cultural, formación de formadores, etc.). Este graduado puede desempeñarse y desarrollarse profesionalmente en cualquiera de los tres ámbitos siguientes: a) Educación formal, impartiendo programas reglados o también ofreciendo soporte y asesoramiento; b) Social, promoviendo la integración socio-laboral, potenciando la cohesión social o quizás fomentando el bienestar de las personas y c) Empresa, diseñando y/o desarrollando actuaciones relacionadas con la gestión de las personas, propuestas o actividades culturales, o también elaborando recursos educativos y formativos.

Retomando el momento de la gestación de este nuevo grado en Pedagogía, quedó claramente reflejada la necesidad de llevar a cabo, a lo largo de cuatro cursos académicos, una formación holística muy bien seleccionada y planificada.

Los fundamentos educativos que sustentaron el diseño de la materia del Prácticum se sintetizaban en los siguientes principios: a) Entornos de aprendizaje complejos, en los que confluyen diversos marcos conceptuales (Fabricatore y López, 2014 y Muskat, 2015). B) Relaciones con diversos agentes profesionales, dejando espacio para la incertidumbre, así como para el error (Rolfe, 2003; Le Fevre, 2014 y Lemoine et al, 2017); y, finalmente, c) Desarrollo de un modelo de identidad caracterizado por la profesionalidad, la innovación y el sentido ético (Weinberg, 2015; Taggart, 2016; y Martínez, Esteban y Oraison, 2023).

Todo ello desarrollaba a partir de tres importantes entornos de aprendizaje: a) La experiencia profesional individual por parte del alumno o de la alumna (López y Zuluaga, 2016; y, Mamaqi y Miguel, 2014); b) Los Seminarios de Práctica Reflexiva (Domingo, 2013; y, Vilà y Aneas, 2013), y c) La tutoría de acompañamiento con la tutora y la profesora de la universidad (López, 2016 y Gómez, Sánchez, García y Hernández, 2017).

El Prácticum planteaba y sigue planteando un itinerario educativo en tres fases, que se corresponden con las tres asignaturas correlativas ofrecidas en el grado, y que se muestran a continuación:

Profesionalización y Salidas Laborales I es una asignatura obligatoria presencial que abarca 6 créditos ECTS. Se lleva a cabo con un grupo reducido de alumnado -unos 25- y tiene un valor curricular de 6 créditos. Esta asignatura, cursada por unos 240 alumnos cada curso, cuenta con un equipo docente de 8 profesores procedentes de los tres departamentos de la Facultad de Educación. Esta asignatura pretende que el alumnado explore el mapa de la profesión de Pedagogo e inicie un proceso de autoconocimiento para que inicie la construcción de su identidad profesional. Para ello se aplica una metodología exploratoria, descriptiva y analítica de los diferentes perfiles profesionales del pedagogo/a, y su aplicación en los diferentes ámbitos de actuación (Vilà, Burguet, Aneas et al, 2014).

Profesionalización y Salidas Laborales II se despliega de manera obligatoria y presencial, en el segundo semestre de tercer curso. El agrupamiento del alumnado también es reducido -aproximadamente 25 alumnos-. A través de esta asignatura de 6 créditos se profundiza en el desarrollo de competencias y herramientas de investigación relacionadas con el mercado laboral, a partir de la simulación de la realidad profesional y desarrollando un proyecto grupal de emprendeduría profesional.

Por último, los 18 créditos que abarca la asignatura de *Prácticas Externas* y que se llevan a cabo a lo largo del último curso del grado, con carácter anual, se estructuran a partir de tres aspectos clave:

- La inmersión del alumnado en una organización laboral donde se trabaja el hecho educativo/formativo, desde una perspectiva holística (permite de manera progresiva la integración global de los diferentes conocimientos que posee el alumno o la alumna y sistémica (la organización refleja la complejidad y continua interacción de un sistema complejo).
- El acompañamiento individualizado por parte del tutor o de la tutora universitaria. Es muy importante el papel que ejerce este tutor o esta tutora como hilo conductor para favorecer las interrelaciones con su homónimo -tutora o tutor- en la institución de prácticas -desde la incorporación del alumno o alumna concretos, pasando por el seguimiento y cerrando dicha experiencia académico-profesional que constituyen las prácticas y cómo a acompañante en el crecimiento y el aprendizaje profesional del estudiante.
- Los Seminarios de Práctica Reflexiva (SPR) que se establecen en torno a una comunidad de práctica configurada por la tutora o el tutor universitarios el pequeño grupo de alumnado que le ha sido otorgado, en función de los créditos dedicados a dicha asignatura (Vilà y Aneas, 2013).

Este diseño pretende que, a lo largo del grado, el alumnado vaya adquiriendo de manera progresiva las competencias necesarias para desempeñar la profesión de pedagoga o pedagogo (Tabla 1).

Tabla 1.

Competencias del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Fuente: Facultad de Educación. Universitat de Barcelona (2023).

Competencias transversales	Competencias específicas
1. Compromiso ético	13. Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias
2. Aprender y ser responsable	14. Diagnosticar necesidades pedagógicas y realizar evaluaciones educativas
3. Trabajar en equipo	15. Operar con datos e información educativa
4. Creatividad e iniciativa	16. Dinamizar grupos y relaciones educativas
5. Sostenibilidad	17. Diseñar, desarrollar y evaluar programas
6. Comunicar	18. Diseñar y aplicar estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos
7. Aplicar el conocimiento pedagógico	19. Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje
8. Auto conocimiento para el desarrollo personal y profesional	20. Investigar en educación
9. Conciencia compleja.	21. Análisis educativa
10. Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja	22. Atender a la diversidad
11. Actitud innovadora	23. Mediar y asesorar
12. Adaptación al cambio en la sociedad del conocimiento	24. Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones
	25. Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de las TIC en entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no
	26. Gestionar y dirigir
	27. Formar a formadores

Este conjunto de competencias posibilita la formación integral del alumnado, combinando el aprendizaje teórico con las prácticas, facilitando una metodología de trabajo acorde con la realidad laboral, favoreciendo el desarrollo de las competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas, así como estimulando valores tan necesarios como la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Todo ello orientado hacia la obtención de una experiencia práctica que facilite su inserción en el mercado de trabajo.

La investigación que presentamos a través de este artículo analiza la evolución de la autopercepción que posee el alumnado, desde el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, sobre el desarrollo de las competencias del grado a lo largo de la carrera. Mostramos a continuación los siguientes objetivos específicos que se pretenden lograr:

- Conocer las percepciones que posee el alumnado sobre sus competencias el primer día que se incorpora en la asignatura de primer curso *Profesionalización y Salidas Laborales-I*.
- Identificar las percepciones que posee el alumnado sobre sus competencias en tercero, el primer día de la asignatura de *Profesionalización y Salidas Laborales-II*.
- Recopilar las percepciones que posee el alumnado sobre sus competencias al finalizar el último curso del grado en Pedagogía, justo haber realizado la asignatura de *Prácticas Externas*.
- Analizar el progreso de las percepciones del alumnado en las tres asignaturas que conforman el Prácticum del grado en Pedagogía.
- Analizar la influencia en las percepciones a partir de otras valoraciones realizadas en el marco de las *Prácticas Externas* (vinculación de las PEX con el *Trabajo Final de Grado* (TFG), nota de autoevaluación y valoraciones de las propias *Práctica Externas*).

Método

Para dar respuesta a dichos objetivos, se ha desarrollado un estudio longitudinal que utiliza el método por encuesta con la cohorte del alumnado que empezó el grado en Pedagogía en el curso 2016-2017 y finalizó sus estudios en el curso 2019-2020; a través de la cual tratamos de analizar la evolución de su autopercepción relacionada con el desarrollo de las competencias del grado a lo largo de la carrera.

Población y Muestra

La población corresponde al alumnado del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, concretamente la cohorte formada por un total de 298 estudiantes que iniciaron el grado en el curso 2016-2017, finalizando la inmensa mayoría de ellas y ellos en 2019-2020. Se han obtenido datos referentes a 128 estudiantes. El error muestral es del 0.052, con un intervalo de confianza del 95% en poblaciones finitas (p y $q = 0,5$). La muestra está formada mayoritariamente de mujeres (89%), siguiendo la tendencia histórica de predominio femenino en dicho grado.

Instrumento

El instrumento utilizado es el Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias –CADC– (Vilà y Aneas, 2013). También incluye valoraciones sobre las prácticas

externas, la puntuación final en la autoevaluación, y la vinculación de las prácticas con el Trabajo Final de Grado (Tabla 2). El instrumento ha sido aplicado al alumnado bajo propósitos formativos, cuya cumplimentación requiere una profunda reflexión sobre los aprendizajes alcanzados desde el punto de vista competencial -competencias generales y específicas- de la titulación. Este instrumento, diseñado específicamente para el Prácticum, aporta evidencias del nivel de desempeño aplicado por el alumnado, desde el punto de vista de los tres agentes que intervienen en el desarrollo de la asignatura: alumna o alumno, tutora o tutor de la institución de prácticas, y, tutor o tutora de la universidad.

Tabla 2.

Especificaciones de las escalas y fiabilidad.

Escala	Ítems	Alpha de Cronbach		
		PSL1	PSL2	PEX
Escala de competencias específicas	14	0,938	0,917	0,917
Escala de competencias generales	13	0,788	0,854	0,827
Preguntas de identificación	2		-	
Autoevaluación Prácticas Externas	1		-	
Vinculación PEX-TFG	1		-	
Valoración de las Prácticas Externas	10		0,785	

La escala de competencias generales tiene 12 ítems con una gradación de continuidad de 6 puntos, donde se mide el grado de aplicación de las competencias de la titulación; la escala de competencias específicas está formada por 15 ítems Likert-6 según el grado de aplicación de dichas competencias. Los ítems se basan en las competencias propias del grado en Pedagogía (generales de la Universidad de Barcelona, y generales y específicas del propio grado). Las categorías de los instrumentos se inspiran en el *Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales* (EQF-MEC), de las Comunidades Europeas (2008). Los indicadores se basan en aspectos de autonomía y de transferencia. El CADC, además de ofrecer indicadores relacionados con la aplicación de una competencia determinada, también pretende ofrecer información sobre su grado de cualificación; por ello, la escala de competencias generales posee seis niveles de desarrollo. Diversas revisiones por expertos y aplicaciones piloto han validado su contenido y comprensión (Vilà y Aneas, 2018). Las escalas han obtenido coeficientes alfa de Cronbach de fiabilidad aceptable (Tabla 1). El instrumento cuenta con el rigor científico necesario para su utilización.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de recogida de los datos fue mediante formularios online. Los datos del estudio por encuesta se han analizado estadísticamente mediante SPSS, en su versión 26. Se ha efectuado un análisis descriptivo inicial y se han empleado pruebas de contraste de medias paramétricas (t Student) y correlación paramétrica (Pearson) y no paramétricas (X^2).

Resultados

Las Prácticas Externas

Si nos centramos en el curso 2019-2020, sólo el 32% de las participantes manifiesta haber vinculado las *Prácticas Externas (PEX)* con el *Trabajo Final de Grado (TFM)*; cabe precisar que el equipo que coordina el TFM no está muy acorde en aunar estas dos asignaturas, mientras que el equipo que coordina las PEX considera que sería mucho más confortable y estimulante para el alumnado y beneficiaría con su aportación a la institución de prácticas, aunque cabe precisar la existencia de dos asignaturas totalmente separadas en algunas ocasiones concretas. Cuando se encuentran al final del grado, se autoevalúan en esta asignatura con puntuaciones elevadas, obteniendo una media como grupo de notable (con 8,6 puntos sobre 10), siendo el alumnado que se valora con menor puntuación -con un aprobado de 6 puntos- y el que mayor puntuación señala, equivale a un 10.

Después de haber terminado las *PEX*, las valoraciones sobre las mismas, por parte del alumnado, son también positivas (Figura 1), destacando especialmente la calidad profesional del tutor y la acogida e integración en la organización de prácticas, así como la relación y acompañamiento del tutor de la Universidad.



Figura 1. Valoraciones de las Prácticas Externas, por parte del alumnado.

El aspecto que obtiene una valoración menor (aunque superior a los 3,5 puntos sobre 5) equivale al aplicativo que se utiliza para la *Gestión Integral de las Prácticas Externas* (GIPE), a través del cual el alumnado selecciona siete organizaciones de prácticas en las que desearía implicarse durante el curso académico, priorizándolas por orden de interés.

Competencias generales en el grado en Pedagogía

Las percepciones que tienen los participantes sobre sus competencias generales a lo largo del grado son elevadas, considerando que las puntuaciones teóricas de la escala oscilan entre 13 y 78 puntos (Tabla 3).

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos sobre las competencias generales en los diferentes cursos.

Competencias Generales	Media	Desviación típica
Profesionalización y Salidas Laborales-1 (curso 2016-2017)	54,75	6,69
Profesionalización y Salidas Laborales-2 (curso 2018-2019)	61,62	6,63
Prácticas Externas (curso 2019-2020)	63,82	6,70

Según se muestra en la Tabla 3, el alumnado parte de una percepción no muy elevada (55 sobre 78) equivalente a su desempeño en las competencias generales cuando inicia el grado en Pedagogía. En tercer curso su percepción aumenta ligeramente, y es al finalizar cuarto curso, especialmente después de la realización de sus Prácticas Externas, cuando percibe un aumento considerable en sus competencias generales, con un incremento de casi 10 puntos más. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($X^2=87.762$, $p=0.000$), evidenciando la mejora de las percepciones en el alumnado a lo largo del tiempo y, especialmente, después de la experiencia de incorporarse en un escenario laboral real.

El diseño del plan de estudios de grado en Pedagogía, permite que el alumnado pueda elegir la vinculación o no de su Trabajo Final de Grado con la asignatura de Prácticas Externas.

Aquel alumnado que manifiesta haber vinculado las prácticas con su TFG aumenta considerablemente, con más de 10 puntos, sus percepciones desde el curso 2016-2017 hasta curso 2019-2020. No obstante, las diferencias respecto al alumnado que no las ha vinculado, no son estadísticamente significativas ($t=1.042$, $p=0.300$); tampoco se ha evidenciado que esta mejora en las percepciones se relacione con ninguna de las valoraciones efectuadas en las Prácticas Externas. Se evidencia así, que estas mejores percepciones no tienen relación con estos elementos. En cambio, las percepciones en sus valoraciones sobre la evaluación final de esta asignatura correlacionan de forma significativa y positiva, aunque con escasa intensidad, sobre las competencias generales

del grado ($r=0.361$, $p=0.000$). Se evidencia ligeramente la consistencia en las percepciones del alumnado referidas a su desarrollo competencial y sus autoevaluaciones, siendo el alumnado que mayor percibe el cambio competencial aquel que se autoevalúa con una mayor puntuación.

Competencias específicas en el grado en Pedagogía

Las percepciones que tienen los participantes sobre sus competencias específicas de la titulación a lo largo del grado, son elevadas considerando que las puntuaciones teóricas de la escala oscilan entre 14 y 84 puntos (Tabla 4).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos sobre las competencias específicas en los diferentes cursos.

Competencias Específicas	Media	Desviación típica
Profesionalización y Salidas Laborales-1(curso 2016-2017).	50,23	11,86
Profesionalización y Salidas Laborales-2 (curso 2018-2019).	59,04	9,68
Prácticas Externas (curso 2019-2020).	65,81	11,37

Según se muestra en la Tabla 4, el alumnado parte de una percepción no elevada (50 puntos sobre 84), relativa a su desempeño en las competencias específicas cuando inicia el grado. Las percepciones sobre las competencias específicas son ligeramente menores a las generales, tal como se ha descrito en el apartado anterior. Este hecho, es valorado positivamente porque las competencias generales se vienen trabajando en el currículum de los estudios de primaria, secundaria y bachillerato. Por otro lado, destacar que la asignatura de primer curso está ubicada en el segundo semestre, razón que explica que el alumnado no haya valorado peor el nivel de competencias específico que tiene, al haber trabajado durante el primer semestre asignaturas troncales del grado.

Por lo que se refiera al tercer curso, su percepción respecto a las competencias específicas también aumenta ligeramente, al igual que sucede con las generales. Del mismo modo, al finalizar el grado y especialmente después de haber realizado las *Prácticas Externas*, el alumnado percibe un incremento considerable en sus competencias específicas, con un aumento de más de 15 puntos. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($X^2=71.003$, $p=0.000$), evidenciando la mejora de las percepciones del alumnado a lo largo del tiempo y especialmente después de la experiencia de las PEX, siendo este cambio una magnitud muy superior en las competencias específicas que en las generales.

El alumnado que ha vinculado las prácticas con su TFG incrementa sus percepciones a lo largo de todo el estudio realizado, con más de 18 puntos. No obstante, las diferencias respecto al alumnado que no las han vinculado con el TFG, no son estadísticamente

significativas ($t=1.052$, $p=0.295$). Se evidencia así, que estas mejores percepciones no tienen relación con este elemento.

La autoevaluación final de la asignatura de PEX correlaciona de forma significativa y positiva, aunque con escasa intensidad, con este aumento en las percepciones sobre las competencias específicas del grado ($r=0.377$, $p=0.000$). Se pone de manifiesto también, la consistencia en las percepciones del alumnado referidas a su desarrollo competencial y sus autoevaluaciones; corroborando que el alumnado que más percibe este cambio competencial corresponde a aquel que se autoevalúa con una mayor puntuación en la asignatura de Prácticas Externas.

La evolución de las competencias generales y específicas durante el grado en Pedagogía

En la Figura 2 se resumen los datos obtenidos en las tres asignaturas del Prácticum, en el diseño longitudinal, tanto para las competencias generales como también para las específicas.

Se evidencia que el alumnado parte de una percepción mayor de desarrollo en las competencias generales, respecto a las específicas, en el inicio del grado en Pedagogía.

A lo largo del grado se observan mejoras significativas tanto en las competencias generales como en las específicas, según la visión del alumnado participante; no obstante, las competencias específicas son las que se perciben con un mayor desarrollo, especialmente, después de haber realizado las Prácticas Externas.



Figura 2. Competencias generales y específicas en las tres asignaturas del Prácticum.

En otras palabras, se invierte la tendencia inicial, donde las puntuaciones eran más elevadas en las competencias generales, respecto a las específicas, identificando que el alumnado inicia el grado en Pedagogía con una percepción de sus competencias

generales con mayor grado de empeño que las específicas, mientras que, al finalizar el grado, percibe un desarrollo de todas ellas aunque destacando las específicas, cuyas puntuaciones superan a las generales.

Conclusiones y discusión

El presente artículo ha abordado la problemática de las percepciones que posee el alumnado sobre su desarrollo competencial a lo largo de los cuatro años de duración del grado. Concretamente se ha presentado un estudio longitudinal a partir de la aplicación de un instrumento de percepción de las competencias en las tres asignaturas que configuran el Prácticum del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, durante el periodo de los cursos 2016 a 2020. La finalidad prevista pretendía conocer si el alumnado percibe cambios objetivos y significativos en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas del plan de estudios a medida que va avanzando en su proceso de cualificación en el grado durante esos años.

Desde la perspectiva del diseño, el proyecto ha planteado diversos retos en cuanto a la aplicación de un instrumento que cumple las garantías de validez y fiabilidad, así como el hecho de asegurar una aplicación útil y sostenible para los diversos agentes implicados en el proceso evaluativo (profesorado, tutores de las organizaciones de prácticas, el propio alumnado, e incluso el equipo de coordinación del Prácticum, y que sigue siendo un reto a días de hoy (Iglesias, Martín y Hernández, 2003; Chan y Chen, 2022; y, Boud, 2020). Respecto al reto de evaluar competencias, las escalas, pese a su buen resultado psicométrico, muestran algunas debilidades. Castro (2011) plantea que evaluar competencias supone serios retos desde el punto de vista de la medida. Otro reto ha sido la obtención de la serie completa de datos en el recorrido académico de los cuatro años que pudiera aportar evidencias de la evolución de las percepciones en cada uno de los alumnos y alumnas que han configurado la muestra del estudio y que ya han sido recogidos en otros estudios (Panadero, Fraile y García, 2022; Isla-Díaz, Marrero-Hernández, Hess-Medler et al., 2018; y, Gogolin, Klinger, Schnoor y Usanova, 2021). Un límite que consideramos del presente trabajo es no haber desarrollado estudios específicos desde el enfoque de género u otras variables que pudieran aportar contribuciones más concretas para avanzar en un modelo educativo de educación superior inclusivo (Donoso-Vázquez, Montané y de Carvalho, 2014; y, Attardo, Bernárdez, López et al., 2020).

Sobre los resultados, destacan las opiniones positivas de las organizaciones de prácticas, que están en armonía con las propuestas de Freixa, Novella y Pérez (2012), al considerar la relevancia que poseen las prácticas en la manifestación de las competencias por parte del alumnado. La calidad de las prácticas va en sintonía también con la calidad de las organizaciones (Vilà y Aneas, 2013).

Queremos resaltar de manera especial, que el alumnado haya considerado que dispone de competencias vinculadas a las relaciones humanas y la ética profesional.

En relación a la creatividad, la literatura muestra diferencias según los centros y planes educativos; mientras que Mareque y De Prada (2017) ponen en evidencia puntuaciones altas en las competencias evaluadas, a excepción de la creatividad, Rodicio, Iglesias y Martín (2011) afirman que el alumnado de Pedagogía muestra una percep-

ción de la creatividad considerablemente alta. Sin embargo, desde la Universidad de Barcelona, se considera que el perfil polivalente que emana de la Pedagogía demanda este tipo de capacidades (Vilà y Aneas, 2013).

Otra conclusión a resaltar de nuestro estudio corrobora que las percepciones que tiene el alumnado sobre sus competencias, tanto generales como específicas, aumenta progresivamente a lo largo de la carrera. Porto, Mosteiro, Castro y Rodríguez (2013), en su estudio longitudinal del grado de maestros, obtuvieron resultados parecidos observando que el estudiantado percibía un mayor grado de desarrollo en las competencias específicas que en las transversales.

La progresión positiva en las valoraciones del alumnado a lo largo de su recorrido académico se ha demostrado en otras investigaciones realizadas (Cabezas, Serrate y Casillas, 2017). Un adecuado desarrollo de las capacidades depende de las oportunidades para su puesta en acción, resultando ser un gran desafío para el cambio conceptual y metodológico (Berdrow y Evers, 2009; Díaz Barriga, 2006 y Fernández, 2011).

El Prácticum representa una oportunidad óptima para la inmersión en un centro laboral, favoreciendo el desarrollo y aplicación de las competencias de la titulación académica. Efectivamente, las prácticas poseen un fuerte impacto para la empleabilidad del alumnado (Rodríguez Espinar, Prades Nebot, Bernáldez Arjona y Sánchez Castiñeira, 2010; y, Ruiz-Corbella, Ruiz y García-Blanco, 2019). En esta línea, cabe destacar que los proyectos empresariales definidos y la inmersión en contextos profesionales que se desarrollan en el Prácticum dan la oportunidad a los estudiantes para utilizar sus competencias en un contexto muy similar al que se encontrarán una vez graduados, facilitando su empleabilidad (Mendoza, Drouilly y Covarrubias, 2020). Todo ello justifica que la asignatura de Prácticas Externas es considerada para el alumnado la que incorpora un mayor nivel de aplicación y desarrollo de competencias de toda la carrera.

En relación a la vinculación de la asignatura de Prácticas Externas con el Trabajo Final de Grado, tema ampliamente debatido en la mayoría de las universidades (Aneas et al., 2018) los resultados han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que las había vinculado y el que no. Vincular las PEX con el TFG supone poner en conexión el mundo laboral con la academia, y esta interacción nutre al alumnado en el desarrollo de las competencias antes de finalizar el grado, como explícitamente ilustra Rekalde (2011), quien señala que es en el ámbito laboral donde el alumnado se encuentra con los problemas reales, debiendo movilizar lo aprendido en las diversas áreas de conocimiento para aplicarlo, sabiendo de antemano que sus decisiones conllevan implicación e impacto social. Así, esta experiencia de vinculación académica del TFG con las PEX, al igual que con otras disciplinas (López, Lledó, Aramburu y García, 2018), tiene valoraciones muy positivas para la formación del alumnado.

Prospectivamente sería necesario plantear un estudio de seguimiento de la inserción de estos graduados con datos concretos, así como profundizar en su vivencia mediante otras técnicas de recogida de datos. Dicho proyecto presenta importantes dificultades debido a las normas de protección de datos, que limitan el acceso a los graduados, ya que dejan oficialmente de pertenecer a la comunidad universitaria. Los resultados obtenidos en este estudio longitudinal han aportado un feed back positivo para el Prácticum del grado en Pedagogía y, como apuntan Aneas y Vilà (2018), la articulación dialógica entre la reflexión académica y vivencial tiene sentido ante el valor de los

contenidos de la asignatura y en el desarrollo de las competencias específicas en la educación superior.

Como conclusión final, el hecho de que el alumnado reflexione sobre el nivel de desarrollo de sus aprendizajes y vaya siendo consciente, desde aproximaciones objetivas del progreso en su cualificación profesional, tiene un impacto evidente en el propio alumnado y en su satisfacción respecto al centro educativo en el que cursa sus estudios universitarios según destacan Martínez-Clares y González-Lorente, 2021).

Referencias

- Attardo, C., Bernárdez, M., y López, M. P. (2020). Apuntes sobre género en currículas e investigación. UNR Editora [MA1]. <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/20830>
- Aneas, A. y Vilà R. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Practicum*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8271>
- Aneas, A., Vilà, R., y Alós, M. (2015). La vinculació de les pràctiques externes i el treball final de grau, percepcions de l'alumnat sobre el seu desenvolupament competencial. *Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. Universitat de Girona, UNIVEST*, 402-408. <http://univest.udg.edu>
- Bandalos, D. L., Yates, K., y Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.611>
- Berdrow, I. y Evers, F. (2009). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/02602930902862842>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Cabezas, M., Serrate, S., y Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 685-704.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63(1), 109-123.
- Chan, C. K. y Chen, S. W. (2022). Students' perceptions on the recognition of holistic competency achievement: A systematic mixed studies review. *Educational Research Review*, 35, 100431. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100431>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36. <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.

- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., y de Carvalho, M. E. P. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Fabricatore, C. y López, M. X. (2014). Complexity-based learning and teaching: a case study in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 618-630. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.829408>
- Fernández, Y. O. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa*, 15(27), 165-180.
- Freixa, M., Novella, A., y Pérez, N. (2012). Elements per a una bona experiència de pràctiques externes que afavoreixi l'aprenentatge. ICE UB-Octaedro.
- Freixa, M., Figuera, P., Dorio, I., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R., Venceslao, M., y Isus, S. (2020). La universidad como promotora de la equidad: la importancia de las transiciones. *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 99-104). Universitat de Barcelona.
- Fuentes, F. J. G., Pastor, V. M. L., y Thuillier, B. C. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2012). La pràctica professional i la seva vinculació amb la creació coneixement col·lectiu. *Temps d'Educació*, 42, 269-286.
- García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas; Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- Gil, M. R. (2013). El perfil competencial del alumnado en las Prácticas académicas del máster universitario en profesorado de ESO, bachiller, formación profesional y enseñanza de idiomas. En P. César Muñoz (coord.), *XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio.
- Gallardo Fuentes, F., López Pastor, V. M., y Carter Tuhillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 55-77. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., y Usanova, I. (2021). Multilingual development - a longitudinal study. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 15-29. <https://doi.org/10.6018/rie.454271>
- Gómez, E. M., Sánchez, M. R., García, J. L. A., y Hernández, S. G. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, 9, 88-107.
- González Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>

- Iglesias Rodríguez, A., 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>
- Isla-Díaz, R., Marrero-Hernández, H., Hess-Medler, S., et al. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el “Docentia” útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers’ perceptions of risk. *Teaching and teacher education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., y Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA–Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education* (pp. 549-568). <https://doi.org/10.2089/jed.v3i2.613>
- López, A., Lledó, M., Aramburu, M. J., y García, P. (2018). Integración de las Prácticas Externas y el Trabajo Fin de Grado en Ingeniería Informática. *ReVisión*, 11(1), 73-83.
- López, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 9, 1007-1024.
- López, H. G. y Zuluaga, C. L. G. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357848839002>
- Mamaqi, X. y Miguel, J. A. (2014). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 17(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.17.1.4121>
- Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales (EQF-MEC), de las Comunidades Europeas (2008). <https://europa.eu/europass/es/herramientas-de-europass/el-marco-europeo-de-cualificaciones>.
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2021). Satisfacción del universitario en su camino hacia la inserción socio-laboral: Un estudio de caso. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.20998>
- Mareque Álvarez-Santullano, M. y De Prada Creo, E. (2017). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203–219. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.275651>
- Martínez, M. C., Manzano, M. J. R., Lema, L. E. C., y Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 94-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Martínez, M., Esteban Tortajada, M. B., y Oraison, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón*, 75(2), 11–25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>

- Mendoza, M.; Drouilly, N., y Covarrubias, C.G. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 139-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>.
- Millan, D., Burguet, M., Vilà, R. et al. (2014). Praxis: el Prácticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Revista d'Innovació Docent Universitària RIDU*, 6, 32-52 <https://doi.org/10.1344/RIDU2014.6.4>
- Muskat, L. R. (2015). El respeto por la complejidad del aprendizaje: una propuesta para un nuevo modelo de aprendizaje del profesorado. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.4.1.6417>
- Rolfe, H. (2003). University strategy in an age of uncertainty: the effect of higher education funding on old and new universities. *Higher Education Quarterly*, 57(1), 24-47.
- Panadero, E., Fraile, J. y García Pérez, D. (2022). Transición a la educación superior y evaluación: un estudio longitudinal. *Educación XX1*, 25(2), 15-37. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29870>
- Peralta, F. J. A. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 115-119. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.285>
- Porto, A. M., Mosteiro, M. J., Castro, D., y Rodríguez, M. S. (2013). Valoración de las competencias del Prácticum I del alumnado del grado en maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela, en P. César Muñoz (coord.), *XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio.
- Rajadell, N., Aneas, A., Méndez, J. y Farré, M. (2021). Des de Bolonya fins la Covid-19. Balanç de 10 anys del Prácticum de Pedagogia a la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 19, 3-23. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.155>
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación* 189, 22(2), 179-193.
- Rodicio, M.L.; Iglesias, M.J. y Martín, L. (2011) El acoso escolar. Diagnóstico y prevención. Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Espinar, S., Prades Nebot, A., Bernáldez Arjona, L., y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Ruiz-Corbella, M., Ruiz, M. J. B. C., y García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23, 65-82. <https://doi.org/10.18172/con.3560>
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847>

- Vilà, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón*, 65(3), 165-181. <https://doi.org/10.13042/23171>
- Weinberg, M. (2015). Professional privilege, ethics and pedagogy. *Ethics and social welfare*, 9(3), 225-239. <https://doi.org/10.1080/17496535.2015.1024152>
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Fecha de recepción: 27 octubre de 2022.

Fecha de revisión: 14 diciembre, 2022.

Fecha de aceptación: 16 octubre, 2023.