

Número 25
2025
25. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

SEPARATA

ANNA GINESTA FONTSERÈ, ROSA COLOMINA ÁLVAREZ,
TERESA MAURI MAJÓS, JAVIER ONRUBIA GOÑI

**Prácticas con sentido profesionalizador.
Una propuesta basada en la reflexión
conjunta sobre situaciones de la práctica
y la colaboración entre escuela
y universidad**

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

ISSN: 2386-9143 / 2025 / Número 25 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 16 90 33
publicaciones@unavarra.es

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Construir la profesión desde la práctica:
nuevos horizontes en la formación inicial docente

Lanbidea praktikaren bidez eraikitzea:
aukera berriak irakasleen hasierako prestakuntzan

Building the teaching profession from practice:
new horizons in initial teacher education

Introducción	7
Aida Sanahuja Ribés, Rosa Mateu Pérez, Lucía Sánchez-Tarazaña, Paola Ruiz-Bernardo <i>Prácticum en alternancia en la Universitat Jaume I: claves del modelo de formación inicial de docentes de infantil y primaria</i>	11
María Napal Fraile, Magdalena Romera Ciria, Maite López-Flamarique, M. Camino Bueno-Alastuey, Gabriel María Rubio <i>Hacia una formación integral, activa y reflexiva en las prácticas del profesorado</i>	37
Arantza Ozaeta, Olatz Aramendia <i>El prácticum como eje transformador: alternancia, reflexión y mentoría en la formación inicial del profesorado</i>	59
Anna Ginesta Fontserè, Rosa Colomina Álvarez, Teresa Mauri Majós, Javier Onrubia Goñi <i>Prácticas con sentido profesionalizador. Una propuesta basada en la re- flexión conjunta sobre situaciones de la práctica y la colaboración entre escuela y universidad</i>	77
Yolanda Muñoz Martínez, Nicolás Benesh Fernández-Miranda, Claudia Guiral Borrueal, Susana Domínguez Santos <i>El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica com- partida en la formación docente</i>	99

Mariona Masgrau-Juanola, Christian Arenas-Delgado, Karo Kunde, Muntsa Calbó-Angrill, Margarida Falgàs Isern <i>Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investi- gación formativa</i>	123
---	-----

Estudios / Ikerketak

Raquel Sanz-Moreno, Theodora Marin Ciocan <i>Estudio descriptivo de las creencias de los docentes de lenguas sobre la enseñanza de gramática</i>	149
---	-----

Recensiones / Aipamenak

Carmen Rodríguez Gonzalo (ed.), <i>Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües</i> [Marta Milian Gubern]	171
--	-----

Prácticas con sentido profesionalizador. Una propuesta basada en la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica y la colaboración entre escuela y universidad

Lanbidean aritzeko gaitzen duten praktikak. Praktikaren egoerei eta eskolaren eta unibertsitatearen arteko lankidetzari buruzko baterako gogoetan oinarritutako proposamena

Practicum for professional learning. A proposal based on joint reflection on practical situations and collaboration between schools and universities

Anna Ginesta Fontserè

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona
aginesta@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-1595-8062>

Teresa Mauri Majós

Profesora Honorífica del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona
teresamauri@ateneu.ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-9129-7086>

Rosa Colomina Álvarez

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona
rosacolomina@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-7110-8364>

Javier Onrubia Goñi

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona
javier.onrubia@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1153-779X>

Recibido / Noiz jaso den: 03/10/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 14/12/2025

Resumen

El prácticum es un ámbito de alto valor formativo en la formación inicial de maestros, por las potencialidades que ofrece para relacionar teoría y práctica educativa, y desarrollar procesos reflexivos en colaboración entre escuela y universidad que ayuden a construir conocimiento profesional. Sin embargo, no es fácil implementar propuestas que desarrollen eficazmente este potencial. Este artículo presenta una propuesta de prácticas en la que el aprendizaje de los estudiantes se aborda como un proceso de investigación reflexiva y profesional, organizado en torno a un sistema de tutoría colaborativa entre escuela y universidad, y estructurado en torno a la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes centrada en la articulación de teoría y práctica. Esta propuesta se ha desarrollado a lo largo de varios años en el contexto de una serie de proyectos para la mejora de la formación inicial del profesorado.

Palabras clave:

prácticum; formación inicial docente; reflexión; colaboración escuela-universidad; conocimiento profesional.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. CONTEXTO DE LA PROPUESTA. 3. BASES Y OPCIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA. 4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA: NÚCLEOS DE ACTIVIDAD FORMATIVA Y ESPACIOS DE COLABORACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD. 5. APRENDIZAJES REALIZADOS, DIFICULTADES Y RETOS. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Los autores agradecen la participación de los equipos directivos de los centros, los maestros tutores, tutores de universidad y estudiantes en los proyectos desarrollados.

** En este artículo se usa en diversos momentos el genérico masculino como forma no marcada. Este uso incluye tanto a mujeres como a hombres, y no refleja ni comporta ningún tipo de discriminación por razón de género.

Laburpena. Practicuma prestakuntza-balio handiko eremua da irakasleen hasierako prestakuntzan, hezkuntza-teoria eta hezkuntza-praktika erlazionatzeko eta eskolaren eta unibertsitatearen arteko lankidetzan ezagutza profesionala eraikitzen lagunduko duten gogoeta-prozesuak garatzeko dituen ahalmenengatik. Nolanahi ere, ez da erraza ahalmen hori eraginkortasunez garatuko duten proposamenak ezartzea. Artikuluak praktiken proposamen bat aurkezten du. Proposamen horretan, ikasleen ikaskuntza gogoetazko ikerketa-prozesu profesional gisa jorratzen da, eskolaren eta unibertsitatearen arteko lankidetzako tutoretza-sistema baten inguruan antolatua, eta teoriaren eta praktikaren antolaketa zentratutako tutoreen eta ikasleen arteko baterako gogoetaren inguruan egituratu. Proposamena zenbait urtez garatu da, irakasleen hasierako prestakuntza hobetzeko zenbait proiekturen testuinguruan.

Gako hitzak: practicuma; irakasleen hasierako prestakuntza; gogoeta; eskolaren eta unibertsitatearen arteko lankidetzak; ezagutza profesionala.

Abstract. Practicum is a highly valuable educational environment in initial teacher training, due to their potential to link educational theory and practice and develop collaborative reflective processes between schools and universities that help build professional knowledge. However, it is not easy to develop proposals that effectively harness this potential. This article presents a practicum proposal in which student learning is approached as a process of reflective and professional inquiry, organised around a system of collaborative mentoring between schools and universities, and structured around joint reflection between mentors and students focused on the articulation of theory and practice. This proposal has been developed over several years in the context of a series of projects to improve initial teacher training.

Keywords: practicum; initial teacher training; reflection; school-university collaboration; professional knowledge.

1. Introducción

La preocupación por la mejora de la calidad de la educación ha situado en las últimas décadas la mejora de la formación inicial docente como un foco prioritario de la investigación educativa. Esta formación exige cambios relevantes para promover la actuación competente del profesorado en contextos sociales y educativos cada vez más complejos. Como recoge Darling-Hammond (2017), mejorar la formación docente requiere el diseño de propuestas formativas reflexivas que superen la clásica dicotomía entre teoría y práctica (Resch *et al.*, 2022; Sarmiento-Márquez *et al.*, 2023) y facilitar la integración e implicación de los futuros docentes en situaciones y contextos de práctica profesional de calidad (Curtis *et al.*, 2019). Asimismo, si bien la reflexión sobre la práctica ha sido considerada esencial para el aprendizaje de la profesión, su enseñanza resulta un proceso complejo.

Este proceso puede abordarse de manera sistemática en el prácticum de la formación inicial (Clarà *et al.*, 2019; Gelfuso, 2016; Ruffinelli *et al.*, 2021). En efecto, el prácticum ofrece oportunidades para enseñar a reflexionar sobre la práctica docente y a enfrentar los desafíos de la escuela en un contexto social de

cambios y transformaciones aceleradas. Además, el prácticum fomenta espacios de colaboración entre las instituciones implicadas en la formación durante el mismo: la escuela y la universidad. Sin embargo, avanzar hacia una formación auténticamente colaborativa entre escuela y universidad no es tarea fácil y conlleva desafíos para quienes se comprometen a llevarla a cabo (Heinz, 2024), tales como construir relaciones no jerárquicas basadas en la confianza y el reconocimiento mutuo, compartir significados sobre lo que supone formar a futuros docentes y construir una comunidad de aprendizaje basada en la reflexión conjunta entre escuela y universidad dirigida a la consecución de objetivos formativos comunes (Colomina *et al.*, 2025; Jones *et al.*, 2016; Mauri *et al.*, 2019).

2. Contexto de la propuesta

Con el objetivo de contribuir a la mejora de la formación inicial docente y dar respuesta a algunos de los desafíos señalados anteriormente, hemos diseñado y desarrollado a lo largo de los últimos años una propuesta formativa para las prácticas en que el aprendizaje del estudiante se plantea como un proceso de indagación reflexiva y profesionalizadora, organizada a partir de un sistema tutorial en colaboración entre escuela y universidad, y vertebrada en torno a la reflexión conjunta entre tutores y con el estudiantado centrada en la articulación de teoría y práctica (Mauri *et al.*, 2021).

Esta propuesta se ha llevado a la práctica en el marco del grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona (UB), a partir, esencialmente, de una serie de proyectos presentados a las convocatorias ARMIF, de ayudas a la investigación sobre la mejora en la formación inicial de maestros (2014 ARMIF 00052; 2015 ARMIF 00014; 2017 ARMIF 00011; 2020 ARMIF 00010). Las convocatorias ARMIF, gestionadas por la AGAUR (Agencia de Ayudas Universitarias y de Investigación de Catalunya), se enmarcan en el programa MIF (Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros), puesto en marcha en 2013 por la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya y un amplio conjunto de universidades catalanas.

Estos proyectos, desarrollados entre los cursos 2014-2015 y 2021-2022, han sido impulsados por un equipo de docentes universitarios de distintas áreas disciplinares, con el conocimiento psicoeducativo como eje vertebrador, y se han llevado a cabo en colaboración con diversas escuelas de prácticas de entre las que participan como centros formadores en las prácticas del grado de Maestro de Educación Primaria de la UB. Las escuelas participantes a lo largo de los distintos cursos y proyectos han sido seis, y presentan características diversas en cuanto a tamaño, ubicación territorial, entorno socioeconómico y cultural, y perfil del

alumnado y sus familias. Todos los participantes, tutores de universidad, maestros/as tutores y equipos directivos de las escuelas, y estudiantes han participado en el proceso de manera voluntaria. En este proceso, por lo demás, se han mantenido y respetado las condiciones organizativas y de funcionamiento del prácticum del grado de Maestro de Educación Primaria de la UB (asignaturas, períodos, procesos de asignación del alumnado a los centros, condiciones de los seminarios en la facultad).

La propuesta formativa diseñada se ha ido construyendo y reconstruyendo a lo largo de estos años gracias al trabajo colaborativo entre escuelas y equipo universitario basado en la lógica de indagación, colaboración y reflexión. La metodología utilizada se basa en los planteamientos de la investigación basada en el diseño (Barab y Squire, 2004), que se dirige tanto a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (en este caso, en las prácticas) como a comprender mejor, de manera contextualizada y en las diversas condiciones en que esos procesos se llevan a cabo, los elementos y factores implicados en esa mejora. En todos estos proyectos se han recogido datos mediante registros audiovisuales de la colaboración y entrevistas semiestructuradas a todos los participantes. Los datos se han analizado mediante técnicas de análisis de la interactividad (Coll *et al.*, 1992) y de contenido temático (Krippendorff, 2004).

Dado que el prácticum de Educación Primaria se organiza en tres asignaturas (Prácticas I, de 6 créditos ECTS, en segundo curso; Prácticas II, de 30 créditos, en tercer curso; Prácticas III, de 9 créditos y vinculadas a las menciones, en cuarto curso), nuestra propuesta se ha desarrollado en todas ellas, con las adaptaciones necesarias en función de las características de cada asignatura. La versión más completa de la propuesta se ha desarrollado en las Prácticas II, que son las de mayor duración (alrededor de 15 semanas de estancia continuada del estudiante en la escuela), y es la que tomamos como referente para la descripción que realizaremos.

3. Bases y opciones teóricas que sustentan la propuesta

Las bases y opciones conceptuales que sustentan la propuesta formativa diseñada responden a una perspectiva constructivista y sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mauri *et al.*, 2021). Partiendo de esta perspectiva, se considera la actividad formativa del estudiante como una actividad de participación con sentido en una comunidad de práctica profesional como es la escuela. Esta forma de concebir la actividad del estudiantado es clave para comprender la propuesta formativa, ya que va mucho más allá de considerar el contexto de práctica como un mero contexto de observación y reproducción de la práctica docente, planteándose, en cambio, como un espacio idóneo para la construc-

ción del conocimiento profesional. En efecto, esta actividad del estudiantado se focaliza en el análisis del conocimiento que los maestros elaboran sobre las situaciones de su práctica; es decir, en los procesos mediante los cuales los maestros indagan estas situaciones, las analizan e interpretan y prueban actuaciones que les permitan alcanzar mejor las finalidades o metas educativas que persiguen. En su práctica cotidiana los docentes se enfrentan a situaciones no esperadas, inciertas o poco claras (Schön, 1983) que les interpelan a pensar más detenidamente. La identificación explícita de estos momentos que interpelan la acción de los docentes es lo que denominamos en esta propuesta como la identificación de los «retos educativos» del aula y escuela. Estos «retos» mueven a los maestros a modificar sus formas de actuación docente habituales en la situación y los llevan a reflexionar de manera crítica sobre esa actuación para clarificarla e interpretarla mejor y poder, así, alcanzar las «metas educativas» de la comunidad. Estas actuaciones docentes alternativas orientadas a la mejora de la práctica, que en el modelo hemos identificado como «respuestas educativas», concretan la nueva acción diseñada ajustándola mejor al logro de los objetivos relacionados con las metas educativas de la comunidad, es decir, aquello que otorga sentido y orienta la actividad docente en este contexto profesional particular.

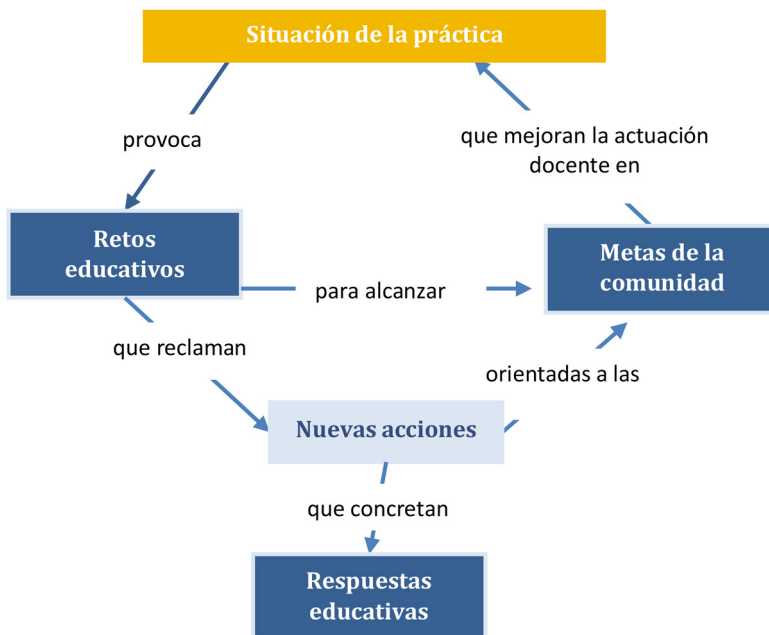


Figura 1. Procesos implicados en las actuaciones de los maestros en nuevas situaciones de la práctica.

En este contexto, la formación del estudiantado durante el prácticum se articula en torno a la exploración y análisis de la relación entre los tres elementos que acabamos de caracterizar: los retos de la escuela y de las aulas donde interviene, las respuestas educativas a través de las cuales los docentes y el centro en su conjunto abordan los retos, y las metas que motivan estas respuestas. Imaginemos, por ejemplo, un grupo clase de primaria que muestra un grado elevado de dependencia de la maestra a la hora de comprender, representarse y desarrollar las actividades de aprendizaje propuestas. El alumnado reclama de manera continuada la atención de la maestra para comprenderlas y llevarlas a cabo en el aula; este «reto» interpela la acción de la maestra reclamándole explicaciones individualizadas, seguimiento continuado, gestión de la ansiedad que genera el desarrollo de las actividades... Ante esta situación la maestra se plantea, entre otros aspectos, cómo gestionar el grupo de clase y las necesidades más particulares del alumnado, cómo ayudarles a controlar las emociones, cómo ayudarles a comprender sin sustituirles en la realización de la actividad. La situación demanda a la maestra actuaciones de «respuesta educativa» (opciones metodológicas, formas de organización social del aula, maneras de interactuar...) que le ayuden a conseguir la «meta educativa» que persigue: formar aprendices competentes con capacidad para gestionar autónomamente su propio aprendizaje.

Identificar este conjunto de elementos es complejo y conlleva tensiones o dilemas que deben ser interpretados mediante *procesos de indagación reflexiva* (Dewey, 1933) sobre las «situaciones de la práctica» objeto de exploración. La reflexión es un proceso clave para la construcción del conocimiento profesional. Esta reflexión incluye elementos de problematización, exploración, análisis, interpretación y actuación que se desarrollan de manera continuada y sucesiva (Mauri *et al.*, 2017). Esta reflexión permite construir un conocimiento práctico útil para comprender las situaciones educativas que el estudiantado observa y experimenta cuando interviene en las aulas. Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico, que se define como el conjunto de representaciones que los y las maestros/as tienen sobre las situaciones específicas de su práctica y que les permiten guiarla (Clarà y Mauri, 2010; Clarà 2015; Korthagen, 2010; Schön, 1983), resulta fundamental para la formación durante el prácticum. Al mismo tiempo, el diálogo que el estudiantado establece con el conocimiento académico resulta también esencial para su proceso formativo. Así, durante el prácticum el estudiantado construye conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica y el diálogo con los marcos conceptuales y aportaciones del ámbito académico sobre la enseñanza y el aprendizaje, que le ayudan a comprender las situaciones docentes y los dilemas que en estas situaciones se generan, y le aportan elementos que orientan su propia toma de decisiones para diseñar propuestas y actuar en las aulas (Mauri *et al.*, 2017).

En este proceso, el papel de los otros más expertos, maestros/as tutores de los centros, tutores/as de universidad, otros maestros/as y compañeros/as, resulta

esencial y se vincula directamente con la noción de ayuda. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje de orientación vygotskyana, aprender es un proceso de construcción personal mediado por la ayuda de otros (Vigotsky, 1979), en que, a través de la actividad conjunta, el estudiantado puede compartir los conocimientos distribuidos en la comunidad y atribuir sentido profesional a su actividad en la escuela. A partir del análisis reflexivo y dialógico que lleva a cabo en colaboración con sus tutores, otros docentes expertos y sus compañeros, el estudiante puede comprender y analizar críticamente los retos reales de la escuela y las aulas, las respuestas y las metas educativas, y contribuir a dar respuesta a algunos de estos retos. Los estudiantes tienen, en el marco de esta actividad conjunta con otros, la oportunidad de construir progresivamente su propia identidad como docentes, implicándose en el desarrollo de un proyecto educativo compartido y negociado por parte de todos los miembros de la comunidad profesional en la que participan.

En esta línea, otra de las bases conceptuales de la propuesta es la dimensión colectiva del aprendizaje profesional a partir de los planteamientos del «aprendizaje expansivo», anclados también en la perspectiva sociocultural del aprendizaje (Engeström, 2016). Como se recoge en Onrubia *et al.* (2024), la propuesta formativa subraya, por un lado, la dimensión sistémica e institucional del aprendizaje profesional y, por otro, la necesidad de repensar las formas y sistemas de actividad implicados en este aprendizaje (Méndez, 2012). Por ello, si bien hasta ahora hemos argumentado la importancia que tiene en esta propuesta formativa la construcción de conocimiento práctico a partir los procesos de indagación reflexiva y dialógica, otro de sus pilares es la colaboración escuela-universidad para llevarlos a cabo. Los estudiantes construyen un conocimiento profesional integrado en un sistema de acción colectiva (escuela) y en una relación de colaboración entre sistemas (escuela y universidad). Esta relación implica la configuración de un nuevo sistema de actividad colectivo que genera nuevas formas de organización y relación. La literatura identifica este espacio como «tercer espacio» (Christophersen *et al.*, 2024; Zeichner, 2010), es decir, «espacios híbridos que reúnen profesorado de la universidad y la escuela y conocimiento práctico y académico en nuevas formas de mejora del aprendizaje de los futuros maestros/as» (Zeichner, 2010, pp. 131-132). Dichos espacios se establecen para apoyar la actividad formativa en colaboración y corresponsabilidad entre tutores de universidad y escuela y promover el aprendizaje por indagación basado en la reflexión conjunta. La propuesta contempla el trabajo entre tutores de universidad y escuela en un contexto de colaboración no jerárquico basado en el establecimiento de relaciones horizontales de reconocimiento y confianza mutua (Daza *et al.*, 2021; Krüger *et al.*, 2009) y en el trabajo de seguimiento y apoyo coordinado que ambos tutores ofrecen al estudiantado en un contexto de tutoría colaborativa y dialógica (Penanen *et al.*, 2018), a través de conversaciones abiertas y genuinas entre tutores y estudiantes (Mauri *et al.*, 2024).

4. Descripción de la propuesta formativa: núcleos de actividad formativa y espacios de colaboración escuela-universidad

Tomando como base las opciones conceptuales que acabamos de describir, hemos ido diseñando y desarrollando una propuesta formativa reflexiva y colaborativa que tiene como finalidad favorecer procesos de aprendizaje del estudiantado centrados en (Mauri *et al.*, 2021):

- Aprender a *reflexionar*, es a decir, aprender a «conversar» con las situaciones de la práctica, identificando los elementos que las componen y las relaciones entre esos elementos, usando el conocimiento teórico para interpretarlas y decidir actuaciones fundamentadas de mejora.
- Aprender a *colaborar* y aprender con otros en la escuela.
- Aprender a *regular y gestionar autónomamente el propio aprendizaje* y a *construir* la propia *identidad* como futuro docente.

En la propuesta, la actividad formativa reflexiva de los estudiantes se articula en torno a tres grandes núcleos que corresponden a tres fases diferenciadas del proceso formativo y que se evalúan mediante distintas evidencias (véase tabla 1):

Tabla 1. Núcleos de actividad formativa, finalidades y evidencias de aprendizaje

Núcleos de actividad formativa	Finalidad	Evidencias de aprendizaje
Núcleo 1 (N1)	Identificar y comprender los retos de las aulas y centros, las actuaciones de respuesta educativa y las metas o finalidades que orientan estas respuestas	Documento escrito que recoge la identificación y caracterización de los retos educativos del centro y del aula, las respuestas educativas de los/las maestros y las metas que se persiguen <i>Rúbrica evaluación específica (R1)</i>
Núcleo 2 (N2)	Diseñar una intervención docente dirigida a dar respuesta a algunos de los retos identificados en el aula de forma comprometida con los retos y motivos de cambio y mejora de la comunidad educativa	Documento escrito con el diseño de un plan de actuación docente como respuesta a los retos educativos del grupo clase <i>Rúbrica evaluación específica (R2)</i>
Núcleo 3 (N3)	Implementar la intervención diseñada y analizarla reflexivamente desde el punto de vista de su contribución a la mejora de la respuesta a los retos seleccionados	Desarrollo autónomo de una sesión de clase planificada enmarcada en el plan de actuación diseñado <i>Rúbrica evaluación específica (R3)</i>

Los estudiantes recogen el conjunto de evidencias de aprendizaje en un portafolio que se trabaja y revisa progresivamente y de manera colaborativa mediante procesos de indagación reflexiva y dialógica con los tutores de escuela y universidad y los compañeros de prácticas. Además de las evidencias identificadas en la tabla 1, a lo largo del desarrollo de los núcleos, se valora la capacidad de reflexión, análisis crítico y compromiso del estudiante con las metas y retos de aprendizaje, así como su responsabilidad para regular y mejorar su propio aprendizaje mediante distintas rúbricas (R1, R2, R3). Asimismo, durante el proceso formativo se valora de manera continuada la actividad del estudiante en el aula y en el centro mediante una rúbrica transversal (RT). Para consultar las rúbricas, véase Mauri, Ginesta y Sayós (2021).

El trabajo entre tutores de universidad y de escuela se vehicula en torno a un sistema de tutorización en colaboración que incluye distintos espacios de trabajo entre los maestros tutores de los centros, los tutores de universidad y los estudiantes. Estos espacios, que cumplen funciones distintas y son fundamentales para el aprendizaje a lo largo del proceso formativo de prácticas, son: el «espacio tutor» (ET), el «espacio compartido» (EC), el «espacio escuela» (EE) y el «espacio universidad» (EU).

El «espacio tutor» es un espacio diádico donde participan los tutores de universidad y de escuela, y tiene como finalidad la gestión y planificación conjunta de la propuesta formativa de prácticas. En este espacio, los tutores planifican y siguen conjuntamente el trabajo de los estudiantes y acuerdan las ayudas para favorecer su reflexión y la gestión progresivamente más autónoma de su aprendizaje. Estos espacios son fundamentales para compartir y negociar significados sobre la formación, compartir criterios de evaluación y acordar formas de retroacción, y también para construir la propia actividad de colaboración de los tutores de ambas instituciones (Colomina *et al.*, 2025).

El «espacio compartido» es un espacio triádico en el que participan el tutor de la universidad, el maestro tutor de la escuela y el estudiante que tutorizan, y tiene como finalidad promover la retroacción al trabajo del estudiante y ayudarlo a construir conocimiento profesional a partir de la relación dialéctica entre teoría-práctica. En estos espacios, los tutores, de manera coordinada, proporcionan ayudas específicas a la formación del estudiantado reforzando su implicación en la gestión de su propio aprendizaje profesional (Mauri *et al.*, 2024).

A través de estos dos espacios de colaboración, espacio tutor y espacio compartido, se promueve la configuración de un nuevo sistema de actividad al que no pertenece solo la escuela o la universidad, sino que se configura a partir de la actuación colaborativa de ambas instituciones. Son espacios que se configuran, en este sentido, como espacios híbridos o «terceros espacios» (Zeichner, 2010). Estos dos espacios se llevan a cabo, físicamente, en las escuelas, el entorno institucional laboral del futuro maestro, reforzando así el carácter profesionalizador de la formación en el prácticum.

Además, la propuesta formativa integra otros dos espacios de naturaleza distinta, el «espacio escuela» y el «espacio universidad». El «espacio escuela» tiene lugar en la escuela de prácticas y formaliza y sistematiza la reflexión conjunta entre el/la maestro/a tutor/a de la escuela y el estudiante que tutoriza. Cada día el maestro tutor-estudiante concreta estos espacios en función de sus necesidades y/o disponibilidades. El «espacio universidad» es el espacio de trabajo entre el/la tutor/a de universidad y el conjunto de estudiantes que tutoriza (grupos de 14-15 estudiantes distribuidos en 5-6 escuelas). Estos espacios se concretan semanalmente, en forma de seminarios en la facultad, de 2 horas de duración, donde se llevan a cabo actividades diversas para el desarrollo de los tres núcleos de actividad formativa reflexiva definidos por la propuesta (p. ej. compartir y analizar conjuntamente situaciones observadas y/o experimentadas en las aulas, caracterizar educativamente a través del conocimiento teórico los retos educativos identificados en las escuelas, explorar y analizar conjuntamente recursos educativos para diseñar planes de actuación viables que contribuyan a dar respuesta a los retos de cada grupo clase, o preparar y compartir situaciones de observación mutua entre compañeros).

Cabe señalar que este sistema de tutorización en colaboración se apoya en un conjunto de documentos que vertebran el trabajo conjunto de los tutores de universidad y escuela, así como el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los espacios tutores, hemos elaborado protocolos para fomentar la colaboración entre tutores, planes para organizar y secuenciar la actividad de apoyo al aprendizaje durante el proceso formativo, entre otros. En el caso de los espacios compartidos, hemos elaborado, entre otros, protocolos para hacer avanzar la colaboración entre tutores y promover la comunicación y diálogo entre tutores y estudiantes, y guías para favorecer la retroacción y la reflexión. Además, como ya se ha indicado, para desarrollar una evaluación colaborativa se han elaborado rúbricas vinculadas a los distintos núcleos de actividad formativa, así como una rúbrica transversal destinada a valorar la actuación del estudiantado en la escuela y en el aula. Estas rúbricas son fruto del trabajo conjunto entre tutores de escuela y universidad, y suponen, al mismo tiempo, un punto de partida para la negociación y acuerdo de criterios que faciliten una valoración consensuada de las distintas evidencias de aprendizaje que los estudiantes elaboran. Para consultar el conjunto de documentos, véase Mauri *et al.* (2021).

Junto a los cuatro tipos de espacios que acabamos de caracterizar, en las últimas iteraciones del desarrollo de la propuesta hemos incorporado a la misma dos elementos adicionales con la finalidad de potenciar la dimensión más institucional del prácticum en las escuelas. El primero de estos elementos es la puesta en marcha de «espacios de coordinación institucional» (EI) en cada escuela, con la participación de la persona o personas coordinadoras de las prácticas en la escuela (y eventualmente otros miembros del equipo de dirección de la escuela), el conjunto de los maestros tutores de la escuela que tutorizan estudiantes y el tutor/a de universidad que tutoriza los estudiantes de la escuela. Estos espacios pretenden favorecer la construcción de una representación más compartida de la tarea forma-

tiva de maestros tutores y las escuelas implicadas e incorporar una dimensión institucional a algunos aspectos centrales de esta tarea en la propuesta de referencia, como por ejemplo la identificación de los retos de cambio y mejora que se plantean en el aula y la escuela y sobre los cuales se vertebra la actividad del estudiantado durante las prácticas. El segundo de estos elementos es la posibilidad de incorporar, en función de las condiciones de cada escuela y de lo que se decida conjuntamente entre tutores de escuela y de universidad, espacios de tutores o espacios compartidos en los que participen no solo cada día maestro tutor-tutor de universidad, o cada tríada de maestro tutor-tutor de universidad-estudiante, sino el conjunto de maestros tutores, tutor de universidad y estudiantes que realizan el prácticum en la misma escuela. Estos «espacios tutores expandidos» o «espacios compartidos expandidos» se dirigen a reforzar la dimensión colectiva e institucional de las prácticas en la escuela, y a establecer nuevas ayudas tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para la tarea formativa de los tutores.

Seguidamente describimos la secuencia-tipo en la que se incardinan los distintos espacios de colaboración descritos (ver figura 2):

- Antes de iniciar el periodo de prácticas en la escuela, se llevan a cabo las primeras reuniones para compartir la propuesta formativa y planificar la actividad de aprendizaje del estudiante y su seguimiento conjunto durante el prácticum entre tutores de universidad y escuela y coordinadores de los centros (espacio de coordinación institucional inicial –EI Inicial– y ET1).
- Para el trabajo del Núcleo 1, cuya planificación ya se inicia el primer espacio tutor, se llevan a cabo el ET2 y el EC1 (expandidos o no).
- Para el Núcleo 2, centrado en el diseño de una propuesta docente como respuesta a los retos del centro y el aula, se llevan a cabo el ET3 y el EC2 (expandidos o no).
- Para el Núcleo 3, centrado en la implementación de la propuesta planificada en condiciones reales de clase, su observación y análisis, se llevan a cabo el ET4 y el EC3 (expandidos o no).
- Por último, se lleva a cabo la evaluación final de los aprendizajes del estudiantado a través del ET5 y el EC4. Finalmente, y en la línea de potenciar la dimensión institucional del prácticum en el centro, se lleva a cabo un espacio de coordinación institucional final (EI-Final) para valorar con todos los implicados (coordinadores/as de prácticas y/o miembros del equipo directivo, y tutores de universidad y escuela) el desarrollo de las prácticas en la escuela y acordar conjuntamente ajustes o propuestas de cambio y mejora.

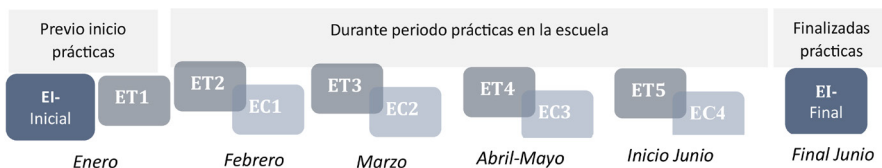


Figura 2. Secuencia-tipo de espacios de colaboración entre universidad y escuela

La actividad de los tutores en el «espacio tutor» se focaliza en la planificación y seguimiento conjunto y continuado del trabajo del estudiante, así como en la planificación específica de cada núcleo. En el «espacio compartido», ambos tutores proporcionan retroalimentación al estudiante que tiene un carácter tanto retroactivo, de análisis y reflexión a propósito de las tareas objeto de retroacción, como proactivo, puesto que se acuerdan propuestas de cambio y mejora para incorporar en su trabajo. El trabajo específico que se lleva en cada espacio de la secuencia se concreta de la siguiente manera (ver tabla 2).

En todos los espacios tutores y compartidos, se analiza y valora la actividad del estudiante en el aula y en la escuela utilizando la rúbrica correspondiente (RT).

Tabla 2. Finalidades de los espacios de colaboración

Espacios	Finalidad
EI-Inicial	Compartir la propuesta formativa y planificar la actividad de aprendizaje del estudiante durante el periodo de prácticas en la escuela.
ET1	Planificar el proceso formativo durante las prácticas y planificar el N1.
ET2	Compartir el seguimiento y valorar con rúbrica (R1) el trabajo del estudiante vinculado al N1. Planificar el N2.
EC1	Proporcionar retroalimentación con rúbrica (R1) del trabajo del estudiante vinculado al N1.
ET3	Compartir el seguimiento y valorar con rúbrica (R2) el trabajo del estudiante vinculado al N2. Planificar el desarrollo del N3.
EC2	Proporcionar retroalimentación con rúbrica (R2) del trabajo del estudiante vinculado al N2.
ET4	Compartir entre tutores la observación de la sesión de clase realizada por el estudiante (N3).
EC3	Analizar y valorar con la rúbrica (R3) una sesión de clase planificada y realizada por el estudiante, observada por ambos tutores (N3), y proporcionar retroalimentación.
ET5	Evaluar y calificar el trabajo del estudiante (N1-N2-N3).
EC4	Valorar el proceso y los resultados de aprendizaje alcanzados. Comunicar al estudiante los resultados de la evaluación.
EI-Final	Valorar el desarrollo de las prácticas en la escuela y acordar propuestas de mejora.

La concreción específica de esta secuencia de espacios es flexible y puede concretarse de manera distinta en cada escuela, en función de sus condiciones. En este sentido, los equipos formativos de cada escuela deciden el número de espacios que realizan (que oscilan entre un mínimo de tres y un máximo de cinco ET y EC), los momentos en los que los llevan a cabo, los participantes (espacios expandidos o no) y/o las finalidades que acaban cumpliendo cada uno de ellos en función del proceso formativo que sigue cada estudiante y de sus necesidades más específicas.

5. Aprendizajes realizados, dificultades y retos

En conjunto, los resultados de los proyectos del equipo han puesto de manifiesto que el desarrollo de esta propuesta formativa de prácticas se valora de manera muy positiva tanto por parte de los y las estudiantes como por parte de los y las tutores/as de las escuelas y de universidad que han participado. Esta valoración positiva se refiere a los aprendizajes logrados por el estudiantado, al sentido formativo que atribuye a las prácticas, y a sus representaciones sobre el trabajo del maestro/a. Los resultados obtenidos a lo largo de los distintos proyectos también han mostrado la potencialidad del sistema de tutorización colaborativa (EE-EU-ET-EC-EI) diseñado para sostener conjuntamente la actividad de aprendizaje del estudiantado y favorecer la construcción de la colaboración entre escuela y universidad en el prácticum (resultados en Colomina *et al.*, 2025; Colomina *et al.*, 2024; Mauri *et al.*, 2024). Igualmente, subrayan la importancia de fortalecer la dimensión formativa de las prácticas a través de nuevos mecanismos y espacios –expansión de la colaboración y desarrollo de espacios de coordinación institucional– que han contribuido a incrementar el carácter institucional de esta tarea formativa, y a aumentar el apoyo mutuo entre los maestros tutores de los centros y los tutores de universidad para llevarla a cabo. No obstante, y si bien todos los participantes valoran de manera muy positiva el impacto de la propuesta para el aprendizaje y la reflexión tanto de los estudiantes como de los propios tutores implicados, estos últimos señalan la necesidad de mejorar las condiciones para la sostenibilidad de la propuesta debido a la elevada dedicación que les exige (algunos resultados en Ginesta *et al.*, 2025).

Ayudar al estudiantado a reflexionar en profundidad sobre la práctica, sobre los retos actuales de las escuelas y las aulas, interpretando con rigor situaciones educativas complejas no es una tarea sencilla y más aún si esa tarea trata de realizarse colaborativamente entre tutores que pertenecen a ámbitos institucionales que representan tradiciones distintas y usan lenguajes profesionales también distintos. En este sentido, el desarrollo efectivo de una propuesta formativa basada en la reflexión colaborativa escuela-universidad como la que planteamos requiere

condiciones y recursos de distinta naturaleza: condiciones por parte de las distintas instituciones implicadas en la formación de futuros docentes (administración educativa, universidad y centros escolares), y un determinado trabajo formativo conjunto entre escuela y universidad en el marco de esas condiciones. A continuación, señalamos algunas de estas condiciones.

■ Condiciones de la administración educativa

En el caso de la administración educativa, es necesario proveer condiciones estructurales que hagan posible la creación de vínculos entre universidad y escuela. Dotar de mayor autonomía a los centros universitarios podría favorecer la configuración de redes formativas universidad-escuela que deben disponer de condiciones para sostenerse y desarrollarse. Además, los centros educativos requieren del apoyo de la administración para llevar a cabo su labor formativa, que va mucho más allá de «acoger» a estudiantes en prácticas. La formación de estudiantes reflexivos, críticos y comprometidos con la mejora de la educación requiere tiempo y dedicación por parte de profesionales también dispuestos y comprometidos con esta labor, que necesariamente debe ser reconocida y valorada por la administración. Pensar (o repensar) cómo reconocer la función formativa de los centros y sus docentes, generar los tiempos y brindar apoyo para ejercer esta función con rigor y compromiso es un desafío que debe ser abordado por parte de las administraciones educativas implicadas en la formación docente.

■ Condiciones de la universidad

Es necesario reconocer institucionalmente la importancia de la docencia de prácticas y la docencia en colaboración con la escuela. Cabe señalar, en esta línea, el importante rol que ejercen los tutores de universidad, su necesaria predisposición al cambio y mejora de la práctica, a la reflexión y a la colaboración. Asimismo, implementar una propuesta de estas características, requiere también formación y acompañamiento a los tutores. Estas acciones requieren el espacio y reconocimiento necesarios. La institución universitaria debe facilitar la implicación del profesorado en procesos de innovación educativa y generar contextos de trabajo en equipos docentes como elementos centrales para la mejora de la calidad de la docencia, por ejemplo, facilitando el mantenimiento de la asignación de tutores de universidad a lo largo de diferentes cursos para poder consolidar el trabajo en equipos docentes estables, en los que pueden tener lugar dinámicas de apoyo mutuo muy relevantes para la mejora del propio desarrollo y aprendizaje profesional y la mejora de su docencia.

Además, la implementación de una propuesta de prácticas en colaboración requiere revisar el número de escuelas y estudiantes que se asignan a los tutores de universidad para poder realizar un seguimiento más específico, ajustado

y realmente colaborativo con las escuelas. La reducción de ratios de los grupos de cada tutor de universidad permitiría llevar cabo un trabajo de seguimiento conjunto más profundo, sistemático entre equipos de tutores de escuela y universidad, y permitiría extender la propuesta formativa en colaboración con más escuelas.

Del mismo modo, la implementación de esta propuesta requiere también tiempo para trabajar con las escuelas. Los tres núcleos de actividad formativa propuestos (analizar, planificar, actuar y reflexionar) deben trabajarse progresivamente y con las ayudas necesarias para favorecer la construcción de aprendizajes realmente significativos. En este sentido, podrían considerarse ajustes en la estructura organizativa de la asignatura de prácticas que facilitasen un abordaje más profundo y colaborativo de la reflexión.

Favorecer la creación de proyectos formativos estables entre tutores de escuela y de universidad (que incorporen y reconozcan también a miembros de los equipos directivos y coordinadores de prácticas de las escuelas como agentes formadores) se convierte en una condición imprescindible para avanzar en la consolidación de este tipo de propuesta formativa. Los resultados obtenidos a lo largo de los proyectos evidencian que compartir y negociar objetivos formativos, compartir lenguajes y experiencias, acordar procesos de comunicación y colaboración y construir relaciones basadas en la confianza y el reconocimiento mutuo son procesos esenciales para desarrollar proyectos formativos comunes entre escuela y universidad que requieren tiempo. La experiencia desarrollada muestra que el conocimiento compartido entre equipos formativos universidad-escuela que llevan cursos trabajando juntos contribuye muy positivamente al desarrollo de procesos de tutorización colaborativa: agiliza procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos, facilita establecer vías y formas de comunicación más efectivas, permite profundizar en la reflexión conjunta, permite diversificar formas de ayuda y apoyo al estudiantado o favorece que puedan destinar tiempos al codiseño de nuevas propuestas.

Es necesario igualmente crear entre los estudiantes la disposición a un aprendizaje profesionalizador, con sentido reflexivo, crítico y colaborativo. Por este motivo, prepararlos ya desde los inicios de su formación universitaria (y de manera más transversal en las distintas asignaturas) para abordar este tipo de aprendizaje podría mejorar su proceso formativo durante las prácticas. Los estudiantes que han participado en la propuesta valoran muy positivamente su aprendizaje durante las prácticas por la posibilidad que les ofrece para reflexionar en profundidad sobre las situaciones de la práctica vinculando la teoría y la práctica, y que hasta el momento habían percibido como dos elementos separados. Al mismo tiempo, destacan la exigencia de la propuesta, que les requiere más esfuerzo y dedicación, si bien reconocen ampliamente que les reporta beneficios significativos en su formación.

■ Condiciones de las escuelas

Resulta fundamental la implicación conjunta de los equipos directivos y coordinadores de prácticas de las escuelas en el proyecto formativo en colaboración con la universidad, y considerar estos coordinadores y/o miembros de equipo directivo como interlocutores formativos y no solo como responsables de la gestión y coordinación de las prácticas. Esta participación colectiva enriquece sustancialmente la actividad formativa de los estudiantes en las escuelas, ya que tienen la oportunidad de incorporarse en situaciones formativas relevantes y significativas para la comunidad de práctica profesional y de sentirse reconocidos por parte de los docentes que dejan de ver las demandas de la universidad como demandas «teóricas y ajenas a la práctica docente real» y se implican más activamente en su plena integración.

Además, resulta esencial que los maestros/as tutores de las escuelas dispongan de las condiciones organizativas necesarias para llevar a cabo su tarea desde una perspectiva plenamente formativa y que permita articular de manera adecuada este rol formativo con sus tareas docentes habituales. Esto requiere establecer tiempos y espacios específicos reconocidos institucionalmente para poder ejercer su función formativa en colaboración con el resto de maestros tutores y equipo de docentes del centro y hacerlo, a su vez, de manera coordinada con los tutores de universidad. Esto supone reconocer y valorar la función formativa de los maestros tutores e integrar en la planificación habitual de la escuela espacios y tiempos específicamente destinados a la planificación y seguimiento de la formación de los estudiantes, evitando que se estas funciones se solapen con el conjunto de tareas de los maestros en la escuela (reuniones de ciclo, claustros, comisiones...). Disponer de estos espacios, específicamente destinados a la formación conjunta del estudiantado y en los que participan los maestros tutores, los coordinadores de prácticas y los tutores de universidad, no solo favorece la labor formativa de los tutores, sino que es fundamental para poder construir una representación más compartida del sentido y finalidades de las prácticas entre todos los implicados en dicha formación.

En definitiva, desarrollar procesos de colaboración de estas características requiere sin duda compromiso, actitud y voluntad de quienes participan, pero la experiencia nos indica que no puede sostenerse solamente por el interés y voluntad particular de los docentes y tutores/as implicados/as, sino que se requieren las condiciones estructurales y de apoyo a la coordinación y comunicación que los posibiliten. También requiere considerar la propuesta de manera situada y contextualizada, permitiendo en cada caso que respete y se adapte a las características y necesidades diversas de cada escuela.

Para terminar, cabe destacar que los proyectos desarrollados nos han permitido impulsar cambios a pesar de no disponer de algunas de las condiciones óptimas para la implementación de la propuesta. La metodología empleada en

el diseño, desarrollo, seguimiento y revisión de la propuesta nos ha permitido conocer en profundidad los distintos procesos de concreción de la misma en cada escuela y ha permitido progresar con las escuelas en la creación de condiciones que mejoren su sostenibilidad. Además, se ha puesto de manifiesto la evolución de un diseño vivo y flexible que permite generar elementos de actuación para adaptarse a condiciones y características institucionales diversas, con criterios de calidad y sostenibilidad. Entre estos elementos de ajuste destacamos:

- El ajuste del *número de espacios* que configuran la secuencia de espacios de tutorización en colaboración. La concreción de la propuesta ha sido distinta en cada escuela, debido a sus diversas condiciones y características organizativas (especialmente ante las dificultades de disponibilidad de tiempo por parte de los maestros tutores). Esta amplia diversidad de condiciones y características ha dado lugar a estructuras diversas que, a pesar de su variedad, o precisamente por ella, han garantizado el cumplimiento de las funciones básicas de planificación y seguimiento conjunto del trabajo del estudiantado. Estas actuaciones de ajuste han sido, entre otras: (i) planificar el proceso formativo de manera conjunta entre todos los implicados en la formación durante las prácticas (tutores de universidad, maestros tutores de los centros y coordinadores) en un único espacio que cumplió las finalidades de dos espacios distintos (espacios de coordinación institucional inicial y espacio tutor); (ii) unificar y articular el trabajo de dos de los núcleos de actividad formativa propuestos; por ejemplo, entre los núcleos 1 y 2 (análisis-diseño) o entre los núcleos 2 y 3 (diseño-acción práctica); (iii) acordar el establecimiento de formas de trabajo asíncrono entre tutores y entre tutores y estudiante. Por ejemplo, acordar inicialmente de esta manera entre tutores y con el estudiante el enfoque y el sentido del diseño de la propuesta de intervención, y revisarla después en los respectivos contextos de escuela y universidad, o establecer vías de comunicación complementarias entre tutores (p. ej. conversación telefónica) para compartir los avances sin necesidad de llevar a cabo un espacio de reunión física.
- La *incorporación de la virtualidad* en el desarrollo de algunos de los espacios de colaboración entre tutores y/o entre tutores y estudiantes, impulsada a partir de la experiencia durante la pandemia de covid-19 (cursos 2019-2020 y 2020-2021). La combinación de virtualidad y presencialidad acordada por algunos de los equipos formativos ha incrementado notablemente la sostenibilidad de la propuesta, especialmente en la realización de espacios tutores iniciales de planificación y/o de seguimiento (p. ej. un espacio tutor inicial en el que los tutores de universidad y escuela ya tienen experiencia conjunta compartida de cursos anteriores y planifican y contextualizan las características del grupo clase del curso para compartir

los retos educativos e identifican situaciones formativas relevantes para los estudiantes en prácticas).

- *La sistematización de la expansión de los espacios tutores.* La posibilidad de realizar espacios tutores con el conjunto de maestros/as tutores de los centros que tutorizan estudiantes y los respectivos tutores de universidad ha mostrado su contribución a la sostenibilidad de la propuesta y la potencialidad de esta tipología de espacios para la reflexión y aprendizaje conjunto y el desarrollo de procesos de apoyo mutuo entre maestros tutores de los mismos centros.
- *La consideración de los espacios tutores y espacios compartidos como una unidad organizativa articulada.* La realización de espacios tutores y compartidos de manera sucesiva (en un mismo día) es un aporte significativo a la sostenibilidad de la propuesta. Esta organización, aunque supone prever franjas temporales de trabajo conjunto más amplias, facilita la planificación y desarrollo del trabajo de los maestros tutores en la escuela y de los tutores de universidad. El mismo criterio organizativo se ha aplicado también para realizar el seguimiento conjunto de distintos estudiantes que realizan las prácticas en un mismo centro. La planificación de franjas amplias por parte de los coordinadores de prácticas que permitan en un mismo día al tutor de universidad observar los distintos estudiantes en las aulas y llevar a cabo reuniones con los distintos tutores mejora las condiciones de sostenibilidad de la propuesta.

Todos estos elementos de ajuste de la propuesta formativa son de utilidad, asimismo, para contribuir a ampliar la propuesta formativa a escuelas de prácticas distintas con las que es posible trabajar desde estas distintas condiciones.

En conjunto, el trabajo realizado a lo largo de los distintos proyectos nos ha proporcionado un marco que ha resultado, para nosotros, muy potente para pensar, diseñar, implementar y evaluar propuestas formativas transformadoras dirigidas a mejorar la formación inicial docente a través del prácticum y los aprendizajes alcanzados han supuesto avances relevantes que plantean a su vez nuevos desafíos y abren nuevos horizontes para seguir indagando. Lo presentamos, en este sentido y, sobre todo, como una invitación a seguir pensando y tratando de hacer posible este proceso.

6. Referencias bibliográficas

- Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

- Christophersen, C., Holdhus, K. y Kenny, A. (2024). Third space moments: Exploring a university-school partnership through collaborative action research. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104499. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104499>
- Clarà, M. (2015). What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rocheda, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Journal for the Study of Education and Development*, 15(59-60), 189-232. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Colomina, R., Ginesta, A., Mauri, T. y Onrubia, J. (2025). Procesos interactivos y construcción de la colaboración en reuniones entre tutores de universidad y escuela en un prácticum reflexivo. *Estudios sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.002>
- Colomina, R., Ginesta, A., Onrubia, J. y Mauri T. (2024). Impacto de la colaboración expandida en el Prácticum. *Revista Prácticum*, 9(1), 64-76. <https://doi.org/10.24310/rep.9.1.2024.17423>
- Curtis, E., Martin, R. y Broadley, T. (2019). Reviewing the purpose of professional experience: A case study in initial teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 83, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.017>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. y Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Dewey, J. (1933). *Essays and How we think. The Later Works of John Dewey* (vol 8). Southern Illinois University Press.
- Engeström, I. (2016). *Studies in Expanding Learning*. Cambridge University Press.
- Gelfuso, A. (2016). A Framework for Facilitating Video-mediated Reflection: Supporting Preservice Teachers as they Create «Warranted Assertibilities» about Literacy Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Ginesta, A., Vidosá, H. y Colomina, R. (2025). Un modelo de prácticum en colaboración. La valoración de las tutoras de universidad y escuela. *DYLE Dirección y Liderazgo Educativo*, 25, 20-23.
- Heinz, M. (2024). The practicum in initial teacher education – enduring challenges, evolving practices and future research directions. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 865-875. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2428031>

- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S. y Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretative framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction on its methodology*. Sage.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F. y Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships. Beyond determined efforts of inspired individuals*. Teaching Australia. <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:19413/SOURCE2?view=true>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (Eds.) (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Pautas e instrumentos. Octaedro.
- Mauri, T., Ginesta, A. y Sayós, R. (2021). Seguimiento y evaluación de las prácticas en colaboración. En T. Mauri, J. Onrubia y R. Colomina (Eds.), *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Pautas e instrumentos (95-124). Octaedro
- Mauri, T., Ginesta, A., Vidosa, H. y Yúfera, I. (2024). Aprendizaje profesional y retroalimentación en espacios de tutoría conjunta entre escuela y universidad en el Prácticum de formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.3), 251-270. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.100985>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359-28.html>
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R., Ginesta, A., Vidosa, H., Yúfera, I. y Oriola, S. (2024). Construcción de comunidades formativas de apoyo y tutorización colaborativa entre escuela y universidad para la mejora del prácticum de formación de maestros. En D. Calderón, M. Sabariego y M. P. Sandín (Coords.), *Educación 2022-2024. Retos, tendencias y compromisos Monográfico: La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS* (69-76). Octaedro.
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T. y Tynjälä, P. (2018). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>

- Resch, K., Schrittmesser, I. y Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the 'Partner School Programme'. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 564-580. <https://doi.org/10.1080/002619768.2022.2058928>
- Ruffinelli, A., Álvarez, C. y Salas, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 498-515. <https://doi.org/10.1080/002619768.2021.1949708>
- Sarmiento-Márquez, E. M., Pishtari, G., Prieto, L. P. y Poom-Valickis, K. (2023). The evaluation of school-university partnerships that improve teaching and learning practices: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 100509. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100509>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.

