

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

MARÍA NAPAL FRAILE, MAGDALENA ROMERA CIRIA,
MAITE LÓPEZ-FLAMARIQUE, M. CAMINO BUENO-ALASTUEY,
GABRIEL MARÍA RUBIO

Hacia una formación integral,
activa y reflexiva en las
prácticas del profesorado

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
--	-----

Hacia una formación integral, activa y reflexiva en las prácticas del profesorado

Irakaskuntzako praktiketako gogoeta bidezko prestakuntza integral eta aktibo bat bilatu nahian

Towards comprehensive, active and reflective training in teacher practicum internships

María Napal Fraile

Universidad Pública de Navarra
maria.napal@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0002-1058-9395>

M. Camino Bueno-Alastuey

Universidad Pública de Navarra
camino.bueno@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0001-7027-5382>

Magdalena Romera Ciria

Universidad Pública de Navarra
magdalena.romera@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0001-5415-3502>

Gabriel María Rubio

Universidad Pública de Navarra
gabrielmaria.rubio@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0002-3176-2791>

Maitte López-Flamarique

Universidad Pública de Navarra
maite.lopez@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0002-1980-6368>

Recibido / Noiz jaso den: 16/01/2026

Aceptado / Noiz onartu den: 03/03/2026

Resumen

Este artículo analiza un proyecto de innovación docente (2021-2023) que transformó el prácticum de los grados de Educación y MUPES en la Universidad Pública de Navarra (UPNA), con el objetivo de avanzar hacia una mirada crítica y reflexiva sobre la práctica docente. La intervención constó de tres fases: reorganización del contenido de cada periodo de prácticas, creación de materiales de andamiaje (fichas y rúbricas) y pilotaje y evaluación de los instrumentos. Entre las innovaciones destaca la implementación de prácticas extensivas en MUPES y la realización de seminarios de reflexión crítica. Los resultados muestran el potencial del prácticum como espacio para consolidar la identidad profesional docente y se observa un impacto positivo de los cambios introducidos: el profesorado valoró la unificación de criterios, la mejor coordinación escuela/universidad y el alumnado considera que alcanzó las competencias previstas. Sin embargo, persisten desafíos como mejorar el reconocimiento de la labor de tutorización y la formación específica del profesorado que coordina los seminarios.

Palabras clave:

prácticum; formación inicial; prácticas extensivas; reflexión crítica; enseñanza superior.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS. 2. EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. 3. DISEÑO DEL PROYECTO DE PRÁCTICAS. 3.1. Diagnóstico inicial. 3.2. Proceso de revisión de los procedimientos y generación de documentos de prácticas. 4. RESULTADOS. 4.1. Profesorado tutor. 4.2. Alumnado. 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA. 5.1. Cumplimiento de los objetivos. 5.2. Identificación de áreas de mejora. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikuluak aztergai du irakaskuntza-berrikuntzako proiektu bat (2021-2023), Nafarroako Unibertsitate Publikoko (NUP) Hezkuntzako graduetak eta Bigarren Hezkuntzako Irakasletzako Unibertsitate Masterreko (BHIUM) practicuma aldatu zuena, irakaskuntza-praktikari buruzko begirada kritikoa eta gogoetazko bate-rantz urratsak egiteko. Esku-hartzeak hiru fase izan zituen: praktikaldi bakoitzeko edukia ber-rantolatzea, aldami-materialak sortzea (fitxak eta errubrikak) eta tresnak pilotatzea eta eba-luatzea. Berrikuntzen artean, nabarmentzekoak dira BHIUMn praktika estentsiboak ezartzea eta gogoeta kritikoko mintegiak egitea. Emaitzek erakusten dute practicumak irakasleen nortasun profesionala sendotzeko espazio gisa duen potentziala, eta egindako aldaketek eragin positiboa dutela ikusten da: irakasleek baloratu zituzten irizpideak bateratzea eta eskolaren eta unibertsitatearen arteko koordinazio hobea eta ikasleek uste dute aurreikusitako gaitasunak lor-tu zituztela. Hala ere, oraindik ere erronka batzuk badaude, hala nola tutoretza-lanaren aintzates-pena eta mintegiak koordinatzen dituzten irakas-leen prestakuntza espezifikoa hobetzea.

Gako hitzak: practicuma; hasierako pres-takuntza; praktika estentsiboak; gogoeta kri-tikoa; goi mailako irakaskuntza.

Abstract. This article analyses a Teaching Innovation Project (2021–2023) that trans-formed the practicum of the Education degree programs and MUPES at Public University of Navarre (UPNA), with the aim of moving toward a critical and reflective perspective on teaching practice. The intervention consisted of three phases: reorganization of the contents of each of the internship periods, creation of scaffolding materials (guidelines and rubrics), and piloting and evaluation of the instruments. Among the innovations, the implementation of extended internship experiences in MUPES and the organization of critical reflection seminars stand out. The results show the potential of the practicum as a space for consolidating teachers’ professional identity, and a positive impact of the introduced changes is observed: faculty valued the unification of criteria and the improvement of school–university coordination, while students consider that they achieved the intended competencies. However, challenges remain, such as the need to improve recogni-tion of mentoring work and the specific training of the faculty who coordinate the seminars.

Keywords: practicum; initial training; extended internship; critical reflection; higher education.

1. Introducción y objetivos

En el contexto de la formación inicial del profesorado, las prácticas escolares resultan fundamentales, ya que proporcionan un espacio donde convergen teoría y práctica. Tradicionalmente, estos periodos de prácticas se han concebido como espacios eminentemente experienciales; si esta praxis no está acompañada de una reflexión crítica y sistemática, se tiende a reproducir los modelos aprendidos u observados (Tejada Fernández, 2020). Este enfoque limita las posibilidades formativas de una etapa que debería contribuir de manera decisiva al desarrollo de la identidad profesional docente, que requiere la adquisición de competencias complejas (Lozano Cabezas *et al.*, 2022). En este contexto, en la UPNA se planteó la necesidad de revisar la estructura, los objetivos y la coherencia interna de las prácticas, buscando un tránsito de la mera imitación y adopción de modelos hacia una comprensión analítica de la propia actuación docente, apoyada en la recogida de evidencias y en la evaluación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta transformación se organizó y realizó a través de un proyecto de innovación docente desarrollado entre 2021 y 2023, y destinado a reformular el carácter y el sentido de las prácticas tanto en los grados de Educación como en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (MUPES). Los objetivos del proyecto eran cuatro. En primer lugar, asegurar la coherencia y complementariedad entre los diferentes periodos formativos. En segundo lugar, garantizar la adquisición progresiva de competencias a través de un itinerario articulado en tres fases: observación, experimentación y evaluación. En tercer lugar, abordar de manera explícita la necesidad de unificar criterios, homogeneizar procedimientos y clarificar las funciones de tutorización del profesorado de la universidad y de los centros educativos. Para ello, el proyecto incluyó la elaboración de materiales y guías para facilitar y orientar el seguimiento, la evaluación y la autorregulación del proceso formativo, especialmente útiles para el profesorado tutor que asume esta responsabilidad por primera vez, y para promover la reflexión crítica sobre la práctica docente. Por último, como cuarto objetivo, buscaba fortalecer la coordinación entre universidad y centros, promoviendo canales estables de comunicación, la participación del estudiantado en proyectos docentes reales y la vinculación de los centros con experiencias innovadoras en marcha.

Este artículo presenta el proceso y los principales resultados de este proyecto de innovación, de manera que pueda servir de guía para futuros procesos de transformación de esta parte tan esencial en la formación de maestras y maestros, y establece algunas conclusiones que pueden ser transferibles a distintos contextos.

2. El prácticum en la formación del profesorado

La formación inicial de futuras maestras y maestros se enfrenta al desafío de integrar los saberes teóricos con el conocimiento que exige la praxis profesional. La labor docente requiere de profesionales capaces de gestionar la complejidad del aula, diseñar estrategias, elaborar materiales y tomar decisiones basadas en evidencias (OECD, 2025). Sin embargo, persiste una brecha histórica entre la teoría académica y la práctica real (Clot y Faïta, 2000; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011; Schön, 1987).

Schön (1987) constató que existen zonas de la práctica que la teoría no logra abordar y argumentó que la actividad profesional requiere adaptarse a la complejidad de las situaciones concretas y de reflexionar sobre la propia práctica, lo que evidencia un saber implícito y tácito que pocas veces se enseña en los programas formativos. Por eso, para este autor, la práctica tiene que situarse en el centro del aprendizaje. En el caso español, el prácticum o periodos de prácticas, regulado en España por el Real Decreto 592/2014 y la Orden ECI/3857/2007, ofrece un

espacio formativo privilegiado para desarrollar el conocimiento praxeológico en contextos reales (Bulea y Bronckart, 2010; González Sanmamed y Fuentes Abledo, 2011).

Para que este espacio cumpla su función, no basta con la presencialidad; se requieren condiciones específicas. Zabalza Beraza (2004) sistematiza estas exigencias en cuatro dimensiones: doctrinales, curriculares, organizativas y personales. Para este autor, la condición doctrinal establece que el propósito principal debe ser coherente con el modelo de formación adoptado por la universidad. Las condiciones curriculares exigen que el prácticum no sea algo marginal u opcional, sino que esté plenamente integrado en el plan de estudios. Esto implica su formalización mediante un proyecto escrito y público con una clara integración en el proceso global del grado (manteniendo vínculos con el perfil profesional y otras materias), una estructura definida que incluya fases progresivas (observación, colaboración, intervención), y fases clave como la preparación, acogida, planificación de subfases, revisión, evaluación y reflexión o puesta en común, y la existencia de estrategias de supervisión bien establecidas con dispositivos de evaluación. Las condiciones organizativas se centran en el contexto, y requieren tanto recursos materiales como una cultura institucional que valore este periodo de formación, de modo que el prácticum se vincule a procesos de innovación en los centros de trabajo, y que el estilo de colaboración interinstitucional progrese hacia un modelo de responsabilidades compartidas. Finalmente, las condiciones personales son esenciales y requieren que las personas que desarrollan la labor de tutorización tengan formación y competencias para hacerla de forma efectiva, y que, tanto desde la universidad como desde los centros escolares o empresas, compartan una idea clara y compartida de los objetivos, y cuenten con las condiciones personales y profesionales adecuadas para su función.

Bajo estas premisas, el interés ha virado desde modelos «intensivos» (concentrados al final del grado) hacia modelos de alternancia, extensivos o duales. Estos modelos de alternancia intercalan las prácticas en centros escolares con sesiones guiadas en tutorías universitarias, con el objetivo de lograr una bidireccionalidad constante entre el aula y la universidad para que el conocimiento teórico se ligue a la praxis (Coiduras Rodríguez *et al.*, 2014; López Esteban, 2025; Silva García *et al.*, 2018). Algunos autores (Coiduras Rodríguez *et al.*, 2014; Tejada Fernández, 2020) defienden la excelencia de estos modelos, ya que consideran que intercalar estancias escolares con tutorías universitarias garantiza una bidireccionalidad constante, lo que permite que la identidad docente se construya de forma progresiva y crítica.

Se ha visto que la mera estancia en los centros no garantiza un aprendizaje significativo (Andreucci-Anunziata y Morales, 2020). La calidad de la experiencia depende de la interacción entre los agentes que participan en el proceso: alum-

nado, maestras y maestros de escuela y profesorado universitario que realiza la labor de tutorización. Una coordinación estrecha entre escuela y universidad es vital para fomentar la autonomía pedagógica y la vocación (Maz Machado *et al.*, 2025).

Entre estos agentes, el papel del tutor o tutora académica es determinante. La literatura advierte que su presencia es insuficiente si no se enfoca en la identificación de tensiones y en la interpretación de la acción (Mauri *et al.*, 2016). De hecho, algunos estudios subrayan la importancia de la formación previa de las personas que coordinan los seminarios de reflexión (Roca de Larios y Manchón Ruiz, 2007). Además, el papel de las personas tutoras o mentores y el tipo de relación que desarrollan con el alumnado influyen de forma determinante en el aprendizaje, en función de la dirección, el contenido y la naturaleza del apoyo, y la retroalimentación que proporcionen (Andreucci-Anunziata y Morales, 2020).

El último requisito, y quizás el más complejo, es el desarrollo de la capacidad de reflexionar de forma crítica sobre la propia práctica (Domingo, 2008; Schön, 1987). Es común que el alumnado reciba la instrucción de «observar y reflexionar» sin un andamiaje claro, lo que deriva en descripciones anecdóticas o juicios subjetivos (Lozano Cabezas *et al.*, 2022; Masgrau Juanola y Falgàs Isern, 2013). Como señala Michalsky (2024), es necesario enseñar explícitamente a discriminar información relevante y activar procesos de metacognición. En este proceso, el lenguaje actúa como la herramienta fundamental para objetivar la actividad profesional (Bulea, 2014; Vygotsky, 1997). Para que esta reflexión sea efectiva, Domingo (2021) propone un modelo que parta de la práctica y regrese a ella, integrando dos modalidades: individual, mediante la escritura autorregulada, y grupal, a través del contraste y diálogo entre pares. En cualquier caso, parece clara la necesidad de generar instrumentos que, por una parte, fomenten una reflexión sistemática sobre el quehacer educativo para que el o la docente en formación pueda cuestionar, profundizar y mejorar su práctica profesional y, por otra parte, ayuden a estructurar la labor de los tutores y tutoras, de modo que esta sea coherente con los objetivos de los periodos del prácticum y con el propio plan de estudios de grado o postgrado.

En definitiva, lo expuesto pone de relieve la importancia de los periodos de prácticas en la formación inicial docente y la complejidad de organizar, diseñar e implementar de forma efectiva estos espacios formativos. Esto ha hecho que, en los últimos años, se hayan realizado en diferentes universidades españolas procesos de innovación ligados al prácticum (Criado *et al.*, 2009; Onrubia *et al.*, 2016; Ruiz Bernardo *et al.*, 2018, entre otros), que han incluido el análisis de diversos instrumentos para favorecer la introducción de prácticas reflexivas. No obstante, la mayoría de los estudios publicados se enfocan en los diferentes instrumentos y estrategias utilizadas para fomentar la reflexión (véase Saiz-Linares, 2023), obviando que la introducción de este tipo de prácticas debe formar parte de un

procedimiento más amplio en el que hay que llevar a cabo el diseño, desarrollo y evaluación de este espacio de generación y transferencia de conocimiento y de construcción de identidad profesional (Criado *et al.*, 2009). El presente trabajo presenta este tipo de intervención describiendo y analizando el proceso llevado a cabo en los grados de Educación y estudios de MUPES de la UPNA para transformar los periodos de prácticas dotándolos de coherencia y creando instrumentos que fomenten una reflexión crítica y sistemática sobre la labor docente del profesorado en formación.

3. Diseño del proyecto de prácticas

3.1. Diagnóstico inicial

En la UPNA, las prácticas escolares se dividen en 3 periodos: PE1 (3 ECTS, organización del centro escolar); PE2 (15 ECTS, prácticas de mención); PE3 (18 ECTS; prácticas generalistas). Las PE1 se realizan en segundo curso, y PE2 y PE3, en cuarto (quinto para doble grado). En el MUPES existen dos prácticum: PI (3 ECTS, organización del centro escolar) y PII (7 ECTS, prácticas de didáctica de la especialidad).

Cada uno de los prácticum constituye una asignatura, en la que cada alumno o alumna es seguida y evaluada por un tutor o tutora de la universidad, que es responsable también de evaluar la memoria de prácticas. Durante las prácticas, el alumnado acude al centro escolar a jornada completa, bajo la supervisión de otro tutor o tutora del centro escolar, y realiza seminarios de seguimiento en la universidad. Alrededor de 200 alumnos y alumnas cursan simultáneamente cada asignatura de prácticas.

Previo al inicio del proyecto de innovación docente, se mantuvieron encuentros con varios centros escolares y se recabó información por medio de encuestas a varios informantes clave, implicados en el desarrollo de las prácticas escolares (alumnado y profesorado tutor). Los encuentros se centraron en analizar si la universidad y los centros escolares tenían la misma visión sobre los aprendizajes que debe realizar el alumnado durante las prácticas, y examinar qué carencias se habían detectado por parte de los centros escolares, sobre todo respecto a cuestiones esenciales que todo docente novel debería conocer.

La principal conclusión de esta primera fase de análisis fue la constatación de que existía cierta confusión sobre los objetivos, aprendizajes y funciones a desarrollar en los diferentes periodos de prácticas. Esto mostró la conveniencia de especificar los contenidos formativos de cada uno de los prácticums, elaborando un procedimiento específico y explicitando los objetivos, contenidos y evaluación de cada periodo. La necesidad de definir estas actividades –y, junto con ello, las

responsabilidades de cada uno de los tutores (universidad y centro), el equipo directivo y el propio estudiante— emerge, por un lado, de la necesidad de asegurar el valor formativo de cada periodo y, por otro, de la conveniencia de homogeneizar el nivel de exigencia del profesorado tutor al evaluar al alumnado. La necesidad de individualizar las demandas de cada periodo de prácticas, y de establecer tareas en progresión, fue especialmente acuciante para las prácticas generalistas (PE3) y de mención (PE2), para las que parecía necesario esbozar actividades diferenciadas y rúbricas específicas.

3.2. Proceso de revisión de los procedimientos y generación de documentos de prácticas

Una vez realizado el diagnóstico se abordó la revisión de los procedimientos y la generación de documentos. Este proceso abarcó tres cursos académicos (ver tabla 1) e incluyó tres fases: una primera fase de reorganización de los contenidos y competencias dentro de los dos/tres periodos de prácticas, una segunda fase de generación de nuevos documentos (fichas de trabajo, guía para la realización de las memorias y rúbricas de evaluación), y una tercera fase de pilotaje, análisis y revisión final de los materiales.

Tabla 1. Distribución temporal del proceso de revisión de las prácticas en la UPNA

	2021		2022		2023			
	jul-sept	oct-die	ene-mar	abr-jun	jul-sept	oct-die	ene-mar	abr-jun
Reorganización de contenidos y competencias entre periodos de prácticas	X							
Generación de documentos		X	X			X	X	
Pilotaje, análisis y revisión final				X	X			X

El calendario de modificación de las prácticas de los grados de Educación y MUPES fue el mismo, si bien los procesos de intervención de grado y posgrado se realizaron de forma independiente, por lo que se presentan por separado.

3.2.1. Fase 1: reformulación de los objetivos de las prácticas y distribución por periodo de prácticas

La memoria verificada de los respectivos títulos marca los contenidos del módulo prácticum, pero no especifica la división entre los diferentes periodos de prácticas (asignaturas individuales). Antes de realizar este proceso de innovación, existía una pobre diferenciación y una falta de concreción de contenidos que producía numerosos solapamientos en los diferentes periodos de prácticas.

Como primer paso, se mapearon los diferentes objetivos, tareas y actividades específicas de cada periodo de prácticas, 3 periodos en los grados de Maestro de Educación Infantil o Educación Primaria y 2 en el MUPES (ver tabla 2 y tabla 3). Al mismo tiempo, dentro del proyecto de innovación se realizaron sesiones de formación con profesorado que había rediseñado sus prácticas en otras universidades para poder orientar nuestro proceso.

Tabla 2. Organización de los periodos de prácticas (P1, P2 y P3) y distribución de tareas en los grados de Educación Infantil y Primaria

P1 (organización del centro escolar)	P3 (generalista)	P2 (especialidad)
Observación de los factores psico- socio- pedagógicos del centro. Estudio de documentación relevante.	Observación de la labor tutorial y docencia generalista; desarrollo de competencias docentes en el ámbito generalista.	Observación de la organización de las materias y gestión del aprendizaje – enseñanza de las materias específicas; desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la especialidad.

Esta redistribución y concreción, en particular de las competencias y nivel de autonomía e intervención a desarrollar en el aula, llevó a la consideración de la conveniencia de alterar el calendario de prácticas. Hasta ese momento, el orden había sido, en primer lugar, P2 (especialidad), seguido de P3 (generalista). Se invirtió y pasó a ser P3 – P2, de manera que se trabajaran en primer lugar las competencias generales y después las específicas de cada especialidad. La distribución de contenidos formativos ayudó a acotar con mayor precisión el objetivo concreto de cada periodo, con el fin de diferenciar y profundizar en ellos.

Con respecto al MUPES, los periodos se mantuvieron en la misma secuencia para que fueran coherentes con una observación de los factores globales del centro en una primera fase y una observación e intervención en el aula en las materias específicas en la fase siguiente. Se produjo también un cambio en el calendario y

procedimiento de asignación de centro, con el fin de asegurar una continuidad en el centro escolar, y permitir la inserción durante el PII en el mismo centro que se había conocido en profundidad durante el PI.

Tabla 3. Organización de los periodos de prácticas (PI y PII) y distribución de tareas en MUPES.

PI (organización del centro escolar)	PII (prácticas de aula, de especialidad)
Observación de los factores psico- socio- pedagógicos del centro. Estudio de documentación relevante.	Observación de la organización de las materias y gestión del aprendizaje – enseñanza de las materias específicas.

Dentro de los cambios iniciales y en línea con los nuevos modelos formativos señalados anteriormente, se consideró conveniente poner en marcha en el MUPES un modelo de prácticas de carácter extensivo. Este prácticum extensivo se extendería de principio a final de curso, conjugando la docencia presencial de las asignaturas de teoría habituales con prácticas en el centro durante uno o dos días por semana. Este sistema incluía además seminarios de tutorización de las prácticas, similares a los introducidos en el grado, en los que reflexionar de manera crítica y sistemática sobre la propia actuación docente y una constante colaboración entre el profesorado tutor de la universidad y el del centro docente. Esta dinámica, basada en las fichas que se crearon como guía de la observación para dar pie a la reflexión y discusión en los seminarios (Criado *et al.*, 2009; Masgrau Juanola y Falgàs Isern, 2013), permite al futuro profesorado interpretar, cuestionar y mejorar su intervención educativa, especialmente en contextos que requieren respuestas pedagógicas ajustadas, consolidando así una formación profesional más coherente, contextualizada y comprometida con la realidad educativa (Domingo, 2008; Korhagen *et al.*, 2006; Schön, 1987, 1998, entre otros).

3.2.2. Fase 2: generación de documentos

3.2.2.1. Planificación del rediseño

A la vez que se realizaba el mapeo de objetivos y competencias en los diferentes periodos de prácticas, se comenzó a analizar todos los materiales disponibles para la tutorización de las prácticas, y se evaluó su eficacia. Se realizó un diagnóstico de las necesidades detectadas y se analizaron documentos de otras universidades en las que se llevaban a cabo modelos de prácticas reflexivas (Criado *et al.*,

2008; Onrubia *et al.*, 2017; Roca de Larios y Manchón Ruiz, 2007). A través de un proceso de cocreación con los diferentes agentes implicados en la tutorización de las prácticas (responsables de las diferentes prácticas de la universidad y tutores de centros), se comenzó a elaborar nuevo material. El objetivo era generar una serie de materiales para las diferentes prácticas con una orientación coherente, pero adaptados a las particularidades de cada una (tanto las generalistas como de cada una de las menciones).

La elaboración de las fichas de observación y análisis requería un proceso de construcción compartida que asegurase su coherencia con las necesidades reales del prácticum y con las particularidades de cada etapa (infantil/primaria)

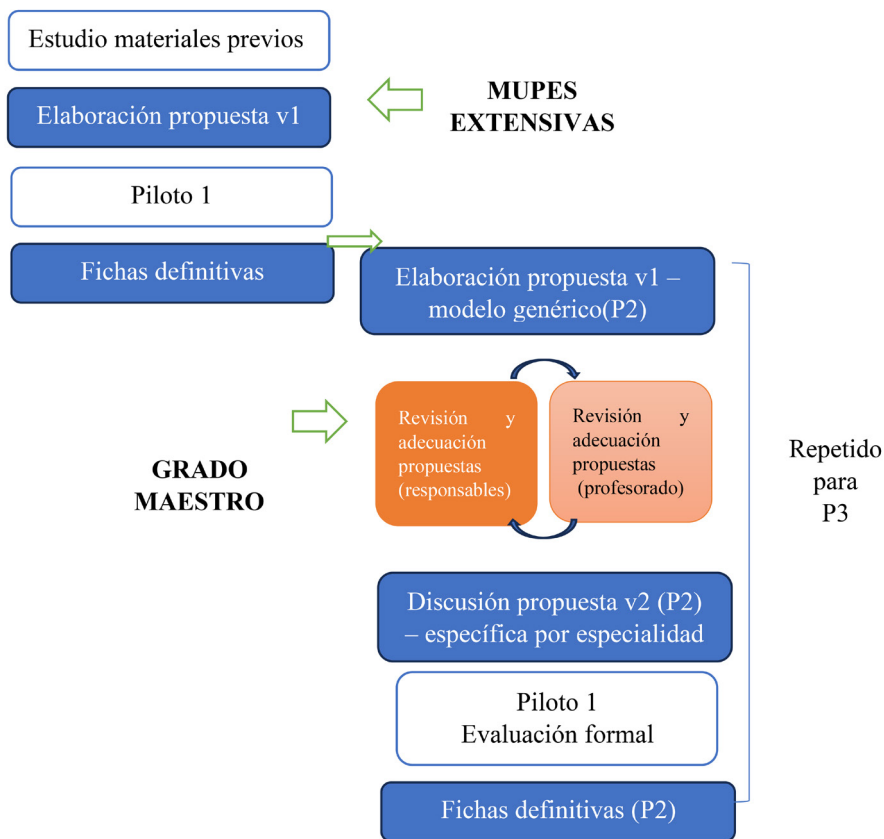


Figura 1. Proceso de creación y revisión de las guías y rúbricas, con la participación del profesorado tutor. Leyenda: azul – comisión de prácticas de la titulación respectiva; naranja – profesorado tutor y responsables de mención; blanco – procesos.

y mención. Contar con la participación de los responsables de mención y de los centros escolares resultó fundamental, dado que son quienes poseen una visión global del desarrollo curricular del grado y del encaje de las prácticas dentro del itinerario formativo. Su aportación permitió garantizar que las fichas estuvieran alineadas con las especificidades de cada mención y con la competencia profesional específica. Por ese motivo, la revisión siguió un proceso iterativo, implicando a la comisión de prácticas, responsables de mención o especialidad (para grados de infantil o primaria y máster de Profesorado de Secundaria, respectivamente) y profesorado tutor (ver figura 1). Este proceso iterativo se siguió para todas las fichas de observación y rúbricas de evaluación.

3.2.2.2. Elaboración de nuevos documentos

Con el fin de responder a las necesidades ya identificadas de dirigir la atención del alumnado y situar la experiencia de las prácticas dentro de un marco de comprensión curricular estructurado, el proceso descrito en el apartado anterior culminó con la elaboración de unas nuevas fichas de observación centradas en los elementos nucleares de la acción docente. Desde la teoría de los niveles de concreción curricular (Parras Laguna *et al.*, 2009) –que distingue entre el currículo prescriptivo, el currículo de centro y el currículo desarrollado en el aula–, resulta fundamental que los y las futuras docentes aprendan a identificar cómo se traducen los principios generales del currículo oficial en decisiones pedagógicas concretas, así como a analizar cómo dichas decisiones se materializan finalmente en la práctica cotidiana. Las fichas generadas permiten, por tanto, focalizar la observación en indicadores relevantes que conectan estos niveles: desde los elementos que conforman la realidad del centro y constituyen el contexto para la acción didáctica (periodos de prácticas iniciales P1/PI), a los patrones y relaciones significativas en la dinámica aula–docente–alumnado (P2+P3/PII). Además, permiten observar y registrar las características y actuaciones personales que configuran la identidad docente, y posteriormente facilitan una reflexión crítica basada en evidencias. Los indicadores de cada uno de los elementos buscaban además dirigir la mirada hacia aspectos emergentes de la realidad educativa actual, como son, en nuestro contexto, la coeducación, la digitalización o la atención a la diversidad con vistas a su inclusión.

Con todo esto, se configuró una serie de fichas de observación, tal y como se ha hecho en otros estudios que describen estos procesos de diseño de prácticas (Criado *et al.*, 2009), en las que se pudieran reflejar los diferentes niveles de concreción curricular de modo escalonado comenzando por la realidad del centro educativo y continuando con los procesos de enseñanza-aprendizaje generales en primer lugar y específicos después, seguidos del propio ejercicio docente como culminación del proceso de observación. En la tabla 4 se muestran la estructura e indicadores para las prácticas de grado, y en la tabla 5 para las prácticas

de MUPES. En los siguientes enlaces, se puede consultar toda la documentación generada para los periodos de prácticas: grados en [Maestro en Educación Infantil y Primaria](#) y [MUPES](#).

También se rediseñaron las guías para orientar la supervisión de las prácticas por parte del profesorado tutor de la universidad y del centro, las guías para la realización de la memoria y se modificaron las rúbricas de evaluación para adaptarlas al nuevo proceso.

Tabla 4. Estructura de las fichas de observación e indicadores en las prácticas de grado. A través del [siguiente enlace](#), se puede acceder a todas las fichas de observación:

Prácticum	Foco de la observación	Bloques	Ejemplos de indicadores
P1 (organización)	El centro y su entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del contexto • Descripción del centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto normativo, características psicológicas y contexto social. • Definición, planes y programas del centro.
P2 (de mención) – P3 (generalista)	Organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Disposiciones logísticas: organización de las materias	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las materias para el curso (P3), o de la materia de especialidad (P2) • Recursos humanos y materiales, estructuras de coordinación docente
		Gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Características del alumnado • Agrupamientos y resolución de conflictos. • Distribución física y dotación
		Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Organización • Gestión de los materiales • Actividades • Consignas y gestión • Regulación
		Gestión del grupo humano	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de incidentes críticos
	Ejercicio docente	<ul style="list-style-type: none"> Desempeño Diseño 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y secuenciación • Gestión del tiempo y del grupo • Objetivos de aprendizaje • Recursos y materiales en función de los objetivos • Resultado de la puesta en práctica

En el caso del MUPES, al igual que para las prácticas de grado, se creó la documentación necesaria para la puesta en marcha de las prácticas extensivas, tanto para el alumnado como para el profesorado tutor universitario y de los centros. Se diseñaron tareas y fichas de observación, una guía para la realización de la memoria basada en las fichas de observación, así como documentos de tutorización y una rúbrica de evaluación de las prácticas.

Tabla 5. Estructura de las fichas de observación e indicadores en las prácticas de MUPES.

Prácticum	Foco de la observación	Bloques	Ejemplos de indicadores
PI	El centro y su entorno	Desarrollo y aprendizaje del alumnado en ES	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo psicológico, aprendizaje y tratamiento de la diversidad • Contexto sociocultural del centro y de su alumnado. Educación para la ciudadanía igualitaria
		Descripción del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y organización del centro • Documentos organizativos del centro • Estructura y funcionamiento departamental • Coordinación y participación de la comunidad educativa
PII (de especialidad)	Organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Recursos disponibles	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos y materiales, estructuras de coordinación docente
		Gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Características del alumnado • Agrupamientos y resolución de conflictos • Distribución física y dotación
		Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Organización • Gestión de los materiales • Actividades • Consignas y gestión • Regulación
	Ejercicio docente	Gestión del grupo humano	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de incidentes críticos
		Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y secuenciación • Gestión del tiempo y del grupo
		Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de aprendizaje • Recursos y materiales en función de los objetivos
	Evaluación de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Resultado de la puesta en práctica • Reflexión y evaluación de la práctica autónoma 	

Las guías y documentos descritos en el apartado anterior se diseñaron en un proceso con cuatro fases: revisión crítica de los documentos existentes, elaboración de nuevos documentos, piloto y validación (fig. 1).

Tal y como se ha mencionado, el proceso incluyó las rúbricas de evaluación de los diferentes periodos de prácticas y también se elaboró una guía específica para la supervisión de los periodos de prácticas (diferenciadas por mención tanto para el grado como para el MUPES) y para la realización de la memoria. Estas guías se basaron en las fichas de observación (que se adjuntan a las memorias) y también se realizaron colaborativamente. El objetivo fundamental de las guías fue que el alumnado tuviera una formación coherente y basada en los procesos de reflexión guiados por las fichas de observación, que se presentaban y discutían en las sesiones de supervisión con los tutores de la universidad.

A lo largo de todo el proceso se mantuvieron diversas reuniones con los centros escolares para recoger sus inquietudes y demandas respecto a la orientación y gestión de las prácticas escolares, presentar las novedades en el calendario de prácticas, así como para introducir algunas mejoras e innovaciones en la gestión en respuesta a las necesidades observadas y a sus demandas. Igualmente, se mantuvieron reuniones individuales con algunos de los centros que acogen a mayor número de alumnos y alumnas en prácticas, para seguir avanzando en la búsqueda de formatos que respondieran mejor a las necesidades de los centros y mejoraran la calidad formativa de las prácticas.

3.2.3. Fase 3: pilotaje y análisis de los cambios implementados

a) Prácticas de grado

Una vez creada la documentación inicial, se procedió a implementar y pilotar tanto la nueva estructura como los documentos diseñados, comenzando por las Prácticas 2. Al finalizar las prácticas, se procedió a evaluar la satisfacción y la idoneidad de los materiales con diferentes instrumentos (ver tabla 6). Se realizaron encuestas de valoración usando escalas Likert para el alumnado, y tanto encuestas con escalas Likert como preguntas abiertas para los tutores de los centros y de la universidad. Además, se llevaron a cabo reuniones con los responsables de las prácticas de mención, que a su vez habían valorado con profesorado tutor de cada especialidad, para evaluar tanto la estructura como los materiales creados.

Después de analizar las respuestas y valorarlas, se procedió a la revisión de los objetivos, las fichas y las rúbricas de evaluación incorporando las modificaciones sugeridas que se consideró que mejoraban el proceso o los materiales y sobre las que se había llegado a consensos en las reuniones. A continuación, se volvió a

pilotar el material en el siguiente periodo de prácticas, y se repitió el proceso de evaluación con los mismos instrumentos. Estas sucesivas evaluaciones permitieron un amplio consenso sobre la idoneidad del material.

Tabla 6. Instrumentos de evaluación en grado

Objeto	Agente informante	Instrumento	Momento
Satisfacción general	Alumnado, profesorado tutor UPNA y centros	Encuesta valoración escala Likert	Tras cada periodo de prácticas
Idoneidad de las herramientas y organización	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado tutor UPNA • Profesorado tutor centros (a través de tutor UPNA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta valoración y preguntas abiertas 	<ul style="list-style-type: none"> • Año 1: fin P2 • Año 2: fin P3
	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables de mención 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de valoración 	<ul style="list-style-type: none"> • Ene. año 1 (P2) • Sept. año 2 (P3)

b) Prácticas de MUPES

En el curso 21-22 se puso en marcha la primera fase de implementación de «prácticas extensivas» con un único centro de ESO con el fin de analizar la viabilidad y eficacia de la propuesta antes de su generalización al resto de centros educativos. Esta primera implementación nos permitía identificar las fortalezas y limitaciones de una práctica dual en el MUPES, donde el perfil del alumnado responde en la mayor parte de los casos a personas adultas que compaginan la realización del máster con actividades profesionales simultáneas. Esta circunstancia nos hacía albergar dudas sobre la acogida y el interés que podría suscitar una práctica dual extensiva, ante las posibles dificultades del alumnado para compatibilizarla con sus responsabilidades laborales.

Se ofrecieron un total de 21 plazas de prácticas extensivas, aproximadamente 2 por cada una de las 10 especialidades impartidas en el máster, de las cuales se ocuparon 16. El alumnado que eligió estas plazas correspondía fundamentalmente al de menor edad, con menores compromisos laborales y quienes, aun compaginando el máster con un trabajo, podían dedicar uno o dos días en horario de mañana a la realización de las prácticas.

En el acuerdo realizado con el centro se decidió que el alumnado tuviera una primera semana de formación de carácter intensivo en el centro y la asistencia posterior de uno o dos días semanales, a partir de los horarios de su tutor o tutora, hasta completar el número de horas de prácticas correspondientes a las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II.

El mismo proceso de análisis de resultados que se llevó a cabo con las prácticas de grado, se replicó para las prácticas extensivas del MUPES (ver tabla 7). Primero, se implementó el proceso y el material, y a continuación y con los mismos instrumentos de evaluación (preguntas escalares tipo Likert y preguntas abiertas acerca de la organización, el desarrollo de las prácticas, el seguimiento, la evaluación y las situaciones especiales que pudieran haberse dado durante su realización para el alumnado y el profesorado tutor del centro), se valoró la idoneidad y se incorporaron las modificaciones pertinentes surgidas de los consensos alcanzados en las diversas reuniones mantenidas.

En el caso del MUPES, puesto que el número de plazas ofertadas era más limitado, la labor de tutorización la llevó a cabo el profesorado coordinador de cada especialidad, 9 en total, y las reuniones para discutir los resultados se realizaron con ellos y ellas.

Tabla 7. Instrumentos de evaluación en MUPES.

Objeto	Agente informante	Instrumento	Momento
Satisfacción general	Alumnado, profesorado tutor UPNA y centros	Encuesta valoración escala Likert y preguntas abiertas	Final de curso
Evaluación de las herramientas y organización	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado tutor UPNA • Coordinador de prácticas de centro 	Reuniones de evaluación	Durante y final del periodo de prácticas

4. Resultados

El impacto del proyecto fue evaluado positivamente por todos los actores implicados en el proceso, que enfatizaron que los cambios habían sido positivos tanto en las respuestas abiertas de las encuestas como en las reuniones mantenidas. Tanto el profesorado-tutor de la UPNA como el de los centros escolares, además del alumnado y los órganos de gestión de la Facultad, consideraron en sus encuestas que el proyecto cubrió la demanda de los agentes intervinientes aportando indicaciones más claras y concretas respecto a los objetivos y tareas de los periodos de prácticas, además de una mayor coherencia en el contenido y evaluación de las prácticas. Este proyecto además mejoró el carácter experiencial y la autorreflexión guiada en las prácticas a través de las guías creadas para implementar dicha reflexión.

4.1. Profesorado tutor

El profesorado tutor de prácticas, tanto de grado como de MUPES, se mostró satisfecho con la documentación creada (fichas, guías para la memoria y rúbricas). En las repuestas abiertas del cuestionario y en las reuniones con los responsables de mención subrayaron que la falta de fichas detalladas que permitieran guiar los procesos de observación y discusión, y de una guía para elaborar la memoria dificultaban la realización de la tutorización. Hay que enfatizar que la guía anterior era sucinta y general y no proporcionaba ningún acompañamiento ni indicación para fomentar la reflexión. Tanto los coordinadores de mención o especialidad como el profesorado tutor confirmaron que las fichas de observación generadas eran adecuadas tanto en contenido como en formato y que la guía de la memoria era muy útil, si bien realizaron puntualizaciones menores para mejorarlas que se incorporaron en el siguiente pilotaje. También señalaron que la provisión de fichas de observación y de una guía de memoria más detalladas facilitaba su labor: por una parte, había permitido homogeneizar las tareas, procesos y evaluación de todos los periodos de prácticas en grado y en MUPES, y por otra, había ayudado al profesorado en la labor de tutorización tanto en la universidad como en los centros escolares a tener claro su cometido. El profesorado tutor de prácticas de los centros escolares también valoró positivamente el disponer de esta guía para su labor.

La rúbrica de evaluación modificada también fue recibida de manera positiva destacando su mejor adecuación a la valoración de las prácticas, y sobre todo se enfatizó el hecho de que permitía distinguir entre las competencias generales y las específicas. Igualmente señalaron que daba la posibilidad de no aprobar al alumnado si fallaba en competencias básicas, lo que anteriormente no era posible y había dificultado su tarea.

4.2. Alumnado

La encuesta de satisfacción realizada al alumnado reveló que un 94% del alumnado que respondió a la encuesta consideraba haber adquirido las competencias previstas en el periodo de prácticas. Para MUPES en prácticas extensivas, un 83% del alumnado coincidió en que los seminarios de prácticas previstos en el nuevo modelo de prácticas sirvieron para desarrollar sus competencias, y un 77% en que la memoria realizada evaluaba eficientemente los aprendizajes realizados.

Otro de los objetivos de los nuevos documentos, además de pautar la observación e intervención, era definir mejor las tareas del profesorado tutor. En esta línea, un 74% se sintió bien atendido por su tutor o tutora de la UPNA, y el 97% por el profesorado tutor del centro.

Los principales factores de insatisfacción identificados se relacionan con la comunicación mantenida con el profesorado tutor de la UPNA, así como con el calendario y la duración del periodo de prácticas. De manera específica, el alumnado señaló que la atención recibida por parte del profesorado tutor fue desigual y dependiente de cada caso particular. Asimismo, teniendo en cuenta el perfil del estudiantado del MUPES, la duración y el horario de las prácticas fueron valorados de forma menos positiva, ya que su mayor extensión implicaba la participación en un número más elevado de actividades y proyectos en los centros educativos, en comparación con las prácticas intensivas y, por ende, en una mayor carga de trabajo. Sin embargo, este mismo alumnado señalaba que, a pesar de ello, consideraba que la extensión de las prácticas contribuía de manera inequívoca a un mayor aprendizaje. Cabe señalar que estos aspectos –carga de trabajo– no formaban parte del proceso de renovación del prácticum y, por tanto, se identifican como áreas de mejora que serán abordadas en apartados posteriores.

5. Conclusiones y propuestas de mejora

5.1. Cumplimiento de los objetivos

Este proyecto tenía como uno de sus objetivos fundamentales tener un impacto en las prácticas escolares de los grados de Maestro y del MUPES de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, con la estructuración y definición de las tareas y objetivos de los diferentes periodos de prácticas y la creación de una serie de materiales que permitieran un mejor seguimiento y una homogenización de la tutorización de las prácticas, incidiendo en su carácter formativo a través de la observación sistemática y la reflexión.

Puede considerarse que los cuatro objetivos fundamentales del proyecto se alcanzaron satisfactoriamente. En primer lugar, se reformularon los objetivos asegurando la coherencia y coordinación entre los diferentes periodos de prácticas, definiendo mejor el conjunto de competencias específico de cada periodo de prácticas, e incluso intercambiando el orden de dos de dichos periodos para mejorar la coherencia formativa de las prácticas. Igualmente, tal y como se planteaba en el segundo objetivo del proyecto, el material creado refuerza las metodologías activas de trabajo y permite enfatizar los tres periodos necesarios para conseguir una mejora de la reflexión sobre la propia práctica docente a través de la observación, diseño, puesta en práctica y evaluación. La creación de fichas y guías comunes para las memorias permitieron, por una parte, homogeneizar las tareas, procesos y evaluación de todos los periodos de prácticas en grado y en MUPES, y por otra, ayudaron al profesorado tutor –tanto en la universidad como

en los centros, y especialmente al profesorado novel– a tener claro su cometido. Finalmente, en línea con el cuarto objetivo, se mejoró la comunicación y la implicación entre la universidad y los centros, dado que se adecuaron las prácticas a sus demandas, además de fomentar las relaciones entre profesorado tutor de universidad y centro, que en ocasiones eran consideradas deficientes. Las mejoras introducidas consiguieron la mejora del trabajo conjunto, creando vínculos que facilitan el trabajo en común, relacionando las prácticas a experiencias docentes innovadoras actualmente en marcha.

Por tanto, podemos concluir que el proyecto cumplió con los objetivos propuestos en cuanto a la reformulación, ordenación, reorganización y clarificación de los objetivos, tareas y alcance de cada periodo de prácticas tanto en el MUPES como en los grados de Maestro. Este aspecto era muy necesario porque existía mucha confusión respecto a qué hacer y qué enfatizar en cada periodo de prácticas y este proyecto permitió aclararlo y definirlo.

5.2. Identificación de áreas de mejora

Este proyecto ha puesto de manifiesto que hay diversas áreas en las que continuar trabajando. Con respecto al propio proceso y su realización, es necesario incorporar mecanismos que permitan registrar y comprobar el grado de realización y cumplimiento de las tareas. Por ejemplo, no existe una herramienta que informe de en qué medida se llevan a cabo las reuniones de coordinación previstas entre el profesorado tutor de la universidad y los centros, y de todos los seminarios entre profesorado tutor y alumnado.

Otra área de mejora fundamental es la forma en que se asigna el alumnado al profesorado tutor. El alumnado menciona en sus evaluaciones cierta dificultad para obtener un seguimiento adecuado por parte del profesorado tutor. Esta deficiencia se relaciona, en parte, con aspectos organizativos de las prácticas, que muchas veces se utilizan para completar el encargo docente, y por su bajo reconocimiento en cómputo de horas de docencia para el profesorado. Se echa en falta una cultura organizacional que ponga en valor este periodo formativo, crucial para los y las futuras maestras y profesoras. Lo recomendable sería organizar grupos estables de prácticas con un horario y reconocimiento similar al de otras asignaturas de los programas de estudios.

De hecho, resulta imprescindible reforzar y dar una entidad propia a las prácticas como actividad formativa esencial dentro de la formación inicial, con competencias propias íntimamente ligadas al resto de componentes del grado o máster. El prácticum no debe limitarse a la mera asistencia al centro de prácticas, sino que ha de constituir un espacio para el desarrollo consciente y sistemático de las destrezas profesionales, así como para la aplicación y pro-

fundización de los conocimientos teóricos adquiridos. Deben ser realizadas de forma planificada, activa y reflexiva para una formación integral del futuro profesorado.

Además, se deben incorporar mecanismos de formación específica sobre cómo realizar los seminarios de reflexión, incluyendo un análisis sistemático, por ejemplo, a partir de la grabación de clases y su posterior visionado, que permita dotar de verdadera profundidad al proceso de desarrollo profesional. Para incorporar este tipo de procesos de tutorización de las prácticas habría que introducir en los centros de manera más sistemática la grabación de las actuaciones del alumnado en prácticas para su análisis.

6. Referencias bibliográficas

- Andreucci-Annunziata, P. y Morales Cabello, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: Una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 441-463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>
- Bulea, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Presses Académiques Francophones.
- Bulea, E. y Bronckart, J. P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, 1(1), 43-60.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coiduras Rodríguez, J., París Mañas, G., Torrelles Nadal, C. y Carrera Farran, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: Diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial 1), 29-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200003>
- Criado, M. J., Marcos, J. L., García, O. y Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: Una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso. Revista de educación* (32), 201-220. <https://doi.org/10.58265/pulso.4997>
- Domingo Roget, À. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. [Tesis doctoral, Universidad Internacional de Catalunya].
- Domingo Roget, À. (2021). Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2125>
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Parras Laguna, A., Navarro Asencio, E., Alarcón Pérez, P., Benedí Pérez, N., Díaz-Caneja Sela, P., Boix Teruel, M., Vaíllo Rodríguez, M., Peraza San Segundo, M. E. y Ruiz Veerman, E. (2010). *Sistema educativo español 2009*. Ministerio de Educación.
- López Esteban, C. (Ed.) (2025). *Modelo Educativo en Alternancia: 15 propuestas para su implementación en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES)*. Ediciones Salamanca Universidad.
- Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Arroyo Salgueira, S., Camús Ferri, M. D. M. y Giner Gomis, A. (2022). What teaching models do pre-service teachers learn during placements? *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2034393>
- Masgrau Juanola, M. y Falgàs Isern, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97-137.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. M. y Javier, O. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309.
- Maz Machado, A., Rodríguez Baiget, D., Linde-Valenzuela, G. y Rodríguez Baiget, M. J. (2025). El prácticum como experiencia compartida: Percepciones de tutores y profesores de primaria en formación sobre la innovación y el desarrollo de competencias docentes. *Studies in Education Sciences*, 6(4), e22100. <https://doi.org/10.54019/sesv6n4-022>
- Michalsky T. (2024). Metacognitive scaffolding for preservice teachers' self-regulated design of higher order thinking tasks. *Heliyon*, 10(2), e24280. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24280>
- OECD (2025). *Claves para una enseñanza de alta calidad*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c7a96927-es>
- Orden ECI/3857/2007. BOE núm. 312, por el que se establece que el prácticum se desarrollará en centros de educación primaria. Madrid, 29 de diciembre de 2007.
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. y Clarà, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el prácticum de maestro. *Revista CIDUI*, 3, 1-9.
- Real Decreto 592/2014. BOE por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Madrid, España, 11 de julio de 2014.
- Roca de Larios, J. y Manchón Ruiz, R. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés). *Revista de Educación*, 342, 373-396.
- Ruiz Bernardo, P., Sánchez-Tarazaña Vicente, L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.

- Silva García, P., Del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo Alternancia en la Universidad de Lleida y *Urban Teaching Academy* en la California State University Long Beach. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 347-367. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9932>
- Tejada Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Vygotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Comentarios críticos de Jean Piaget. Editorial La Pléyade.
- Zabalza Beraza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-22.
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. Special report. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan State University.