

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

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 |
|--|-----|

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

Maite López-Flamarique
María Napal Fraile
(coordinadoras)

Introducción

Sarrera

Introduction

La formación inicial del profesorado se encuentra inmersa en un proceso de transformación constante, impulsada por la necesidad de responder a sistemas educativos cada vez más complejos, con aulas diversas que exigen nuevas capacidades y a nuevas demandas sociales. En este sentido, el prácticum no puede considerarse como un mero apéndice para la aplicación de la teoría aprendida durante los grados, o para la asimilación de modelos por imitación, sino que debe considerarse como un espacio formativo propio, clave en la profesionalización de los docentes noveles. En modelos tradicionales, las estancias en los centros escolares corrían el riesgo de limitarse a la reproducción acrítica de modelos observados o a una inmersión experiencial desprovista de análisis sistemático. Sin embargo, la literatura actual y las experiencias recogidas en este monográfico coinciden en que la simple estancia en las aulas no es suficiente para desarrollar este conocimiento. Al contrario, es necesario crear espacios donde la teoría universitaria y práctica escolar se imbriquen, transitando hacia modelos que superen esta brecha entre instituciones. Solo así, las prácticas servirán para avanzar en la construcción de una identidad docente sólida y reflexiva, capaz de gestionar la incertidumbre y responder a los desafíos de una sociedad cambiante.

En este contexto, este monográfico aborda la urgencia de articular mecanismos para transformar la experiencia práctica en conocimiento profesional, fomentando así el desarrollo de un o una docente reflexiva, capaz de gestionar la incertidumbre y tomar decisiones basadas en evidencias. Las contribuciones incluidas en el monográfico comparten una premisa fundamental: la formación docente debe situarse en el centro de la práctica, pero esta debe ser objeto de una reflexión crítica, sistemática y acompañada. Por ello, las propuestas presentadas ponen el foco en la calidad de los procesos de observación y reflexión,

y muestran la necesidad de trascender los modelos jerárquicos de supervisión para avanzar hacia un «tercer espacio» o zonas híbridas de colaboración, donde el profesorado en formación y el personal tutor de la universidad y de la escuela coconstruyen el conocimiento profesional. Asimismo, se subraya la identidad docente como un proceso dinámico y relacional, que requiere de andamiajes específicos, mentorías horizontales y dispositivos de investigación formativa que permitan al futuro docente no solo actuar, sino comprender y transformar su propia acción. A través de metodologías que van desde la investigación-acción hasta el análisis clínico de la docencia, este número ofrece un mapa de estrategias para formar maestras y maestros reflexivos, críticos y comprometidos con la mejora educativa.

A continuación, se presentan las seis contribuciones que conforman este monográfico, cada una de ellas aporta una propuesta singular para abordar los retos comunes del prácticum.

La Universitat Jaume I (UJI) presenta su modelo de «prácticum en alternancia», que se distingue por la diversificación estratégica de los escenarios formativos. Su propuesta organiza las estancias en tres tipos de contextos –rurales, de alta diversidad y ordinarios– para asegurar una visión holística de la profesión. Además, enfatiza la importancia de los seminarios de reflexión pedagógica y el uso de síntesis reflexivas como instrumentos para conectar la teoría universitaria con la vivencia escolar.

El artículo sobre la Universidad Pública de Navarra (UPNA) también incide en el plan organizativo y describe un proceso de reestructuración y mejora de la calidad del prácticum a través de un proyecto de innovación docente. Su aportación se centra en la sistematización del proceso de aprendizaje mediante la creación de materiales de andamiaje, como fichas de observación y rúbricas específicas para cada fase. Este enfoque busca unificar criterios de evaluación y guiar al alumnado desde la observación inicial hasta una intervención fundamentada, fortaleciendo la coherencia entre los distintos periodos de prácticas.

Desde una perspectiva de arquitectura curricular, la experiencia de la Universidad de Mondragón destaca por su modelo de formación en alternancia integrado en una estructura modular interdisciplinar. Su contribución clave es la vinculación orgánica entre las prácticas, el desarrollo personal y el Trabajo de Fin de Grado (TFG), concebido este último como una investigación educativa situada. Este diseño busca formar un perfil de «enseñante investigador» capaz de diagnosticar y transformar su contexto a través de la participación en comunidades de aprendizaje.

La propuesta de la Universitat de Barcelona (UB) continúa el debate centrando la atención en la colaboración institucional. Su artículo presenta un modelo de prácticas vertebrado en torno a un sistema de tutoría colaborativa entre escuela y universidad, diseñado para superar la desconexión entre ambas

instituciones. La originalidad de su enfoque radica en estructurar el aprendizaje del estudiante a partir de la indagación reflexiva sobre «retos educativos» reales del aula, promoviendo respuestas educativas fundamentadas mediante espacios de trabajo conjunto entre tutores y estudiantes.

En esta misma línea de reformulación de los roles de los agentes del sistema educativo, el estudio de la Universidad de Alcalá (UAH) aporta una mirada necesaria sobre la dimensión humana y política del prácticum, analizándolo como un «territorio relacional». Frente a los modelos jerárquicos de supervisión, los autores proponen una cultura de horizontalidad y apoyo mutuo, donde el estudiante asume el rol de «amigo crítico». Su investigación evidencia cómo la confianza y la vulnerabilidad compartida entre tutores y estudiantes son motores esenciales para el desarrollo de una identidad profesional ética y comprometida.

Por último, en el ámbito de la metodología didáctica, el trabajo de la Universitat de Girona (UdG) introduce el «análisis clínico de incidentes críticos» como herramienta de investigación formativa. Basándose en metodologías clínicas, esta propuesta invita al estudiantado a grabar y analizar sus propias intervenciones para examinar los «gestos del profesor» y la toma de decisiones en el aula. Es una contribución que dota de rigor científico a la reflexión sobre la práctica, permitiendo objetivar el saber docente a partir de situaciones reales.

En conclusión, este monográfico ofrece un repertorio de herramientas y perspectivas que reivindican el prácticum como un espacio de investigación y coconstrucción de saberes. Al integrar dispositivos como la tutoría colaborativa, el análisis clínico de grabaciones de incidentes críticos, la alternancia de contextos y la reflexión entre iguales, se demuestra que la formación docente gana profundidad cuando se aleja de la supervisión burocrática para abrazar la indagación crítica. Estas experiencias invitan a las instituciones a seguir construyendo redes estables que permitan a las futuras maestras y maestros habitar la complejidad escolar con un sentido profesionalizador, ético y transformador.

María Napal Fraile
Maite López-Flamarique

Prácticum en alternancia en la Universitat Jaume I: claves del modelo de formación inicial de docentes de infantil y primaria

Txandakako practicuma Jaume I Unibertsitatean: Haur Hezkuntzako eta
Lehen Hezkuntzako irakasleen hasierako prestakuntzako ereduaren gakoak

Alternating practicum at the University Jaume I: key features of the initial
education model for early childhood and primary education teachers

Aida Sanahuja Ribés

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
de la Universitat Jaume I
asanahuj@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Rosa Mateu Pérez

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
de la Universitat Jaume I
rmateu@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-2962-6678>

Lucía Sánchez-Tarazaga

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
de la Universitat Jaume I
lvicente@uji.es
<https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

Paola Ruiz-Bernardo

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
de la Universitat Jaume I
ruizma@uji.es
<https://orcid.org/0000-0003-1939-4401>

Recibido / Noiz jaso den: 29/09/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 08/01/2026

Resumen

El artículo describe la organización de las prácticas escolares en los grados de Magisterio de la Universitat Jaume I. El programa se basa en un modelo de prácticum en alternancia, que combina la experiencia en centros educativos con seminarios de reflexión pedagógica. El texto detalla la estructura de cada prácticum, los objetivos específicos y las tareas asociadas a los seminarios. Se explica el proceso de evaluación, destacando la importancia del *feedback* y las síntesis reflexivas como herramientas de aprendizaje para los estudiantes. Además, se abordan los aspectos organizativos, como los convenios con centros, la gestión de proyectos formativos, los requisitos legales y la coordinación entre tutores universitarios y de los centros. La conclusión del artículo analiza los aprendizajes, dificultades y desafíos del programa desde su implementación en 2018.

Palabras clave:

alternancia; contextos educativos; prácticum; formación inicial; enseñanza superior.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 1.1. Agentes implicados y sus roles. 2. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS. 2.1. Estructura, requisitos y calendarización. 2.2. El prácticum en alternancia. 2.3. Los seminarios como espacios de reflexión pedagógica. 2.4. Evaluación y calificación: el *feedback* como pilar para el aprendizaje. 3. ASPECTOS ORGANIZATIVOS. 3.1. Documentación y convenios. 3.2. Proceso de captación y selección de centros. 3.3. Coordinación entre tutores de centros y universidad. 3.4. Plazas nominativas. 4. PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO DE INNOVACIÓN. 5. APRENDIZAJES REALIZADOS, DIFICULTADES Y RETOS. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Proyecto de Innovación educativa financiado por la Unidad de Formación e Innovación Educativa (UFIE) de la Universitat Jaume I (código 56935/25) titulado «Redes de profesorado para la formación y mejora de la coordinación docente en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria [En-XARXA]».

Proyecto de Investigación financiado por la Generalitat Valenciana (Ref. CIGE/2023/61) titulado «#TEACH2TEACH: Los formadores de docentes en la escuela y la universidad: rol y competencias para la mejora de la formación inicial y el desarrollo profesional».

Laburpena. Jaume I Unibertsitateko Irakasletzako gradu eta eskola-praktikak nola antolatzen diren azaltzen du artikuluak. Programa txandakako practicumaren eredu batean oinarritzen da, zeinak ikastetxeetako esperientzia eta gogoeta pedagogikorako mintegiak uztartzen baititu. Testuak practicum bakoitzaren egitura, helburu espezifikoak eta mintegiekin lotutako zereginak zehazten ditu. Ebaluazio-prozesua azaltzen da, eta feedbackak eta gogoeta-sintesiek ikasteko tresna modura ikasleentzat duten garrantzia nabarmentzen da. Gainera, antolaketa-alderdiak jorratzen dira, hala nola hitzarmenak ikastetxeekin, prestakuntza-proiektuen kudeaketa, legezko eskakizunak eta unibertsitateko eta ikastetxeetako tutoreen arteko koordinazioa. Artikuluaren konklusioak aztergai ditu programak 2018an ezarri zenetik izan dituen ikaskuntzak, zailtasunak eta erronkak.

Gako hitzak: txandaketzea; hezkuntza-testuinguruak; practicum; hasierako prestakuntza; goi mailako irakaskuntza.

Abstract. The article describes the organization of school placements for teaching degrees at the University Jaume I. The program is based on an alternating practicum model, which combines hands-on experience in schools with pedagogical reflection seminars. The text details the structure of each practicum, including its specific objectives and the tasks involved in the seminars. It also explains the evaluation process, emphasizing the importance of feedback and reflective syntheses as key learning tools for students. Furthermore, the article addresses organizational aspects such as agreements with schools, the management of training projects, legal requirements, and the coordination between university and school tutors. The conclusion of the article analyses the lessons learned, challenges, and difficulties of the program since its implementation in 2018.

Keywords: alternating model; educational contexts; practicum; initial training; higher education.

1. Introducción

La formación inicial del profesorado constituye una fase decisiva en la construcción de la identidad docente, no solo por la transmisión de saberes teóricos y metodológicos, sino por la oportunidad de experimentar, reflexionar y consolidar prácticas profesionales en contextos reales. En este sentido, el prácticum representa una pieza clave del proceso formativo, al permitir que el alumnado universitario transite desde una comprensión abstracta de la docencia hacia una praxis situada y acompañada.

El prácticum está regulado por una serie de normativas que garantizan su inclusión y estructura en los títulos oficiales. El Real Decreto 1393/2007, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, establece la necesidad de integrar prácticas externas en los planes de estudio. De forma más específica, la Orden ECI/3857/2007 detalla los requisitos de los grados que habilitan para el ejercicio de la docencia, y exige incluir un prácticum de al menos 40 créditos ECTS, que permita a los futuros docentes observar, planificar, intervenir y evaluar en contextos educativos reales.

El Libro Blanco del Título de Grado en Maestro (ANECA, 2005) ya subrayaba la importancia de conectar los saberes teóricos con la práctica escolar mediante un prácticum progresivo y tutorizado, con el fin de desarrollar competencias profesionales de forma integrada.

Más allá de su obligatoriedad, el prácticum es ampliamente reconocido por la literatura científica como uno de los componentes más significativos y valorados por el estudiantado en los planes de formación docente (Tejada, 2020). No se trata de una mera aplicación técnica de conocimientos, sino de un espacio de aprendizaje situado, donde confluyen saberes experienciales, relaciones interpersonales, emociones y toma de decisiones reales.

El prácticum permite a los estudiantes observar y comprender la cultura escolar, participar en procesos de enseñanza-aprendizaje con progresiva autonomía, tomar conciencia de las complejidades del aula, contrastar y resignificar los contenidos teóricos e iniciar procesos reflexivos sobre su propia actuación docente.

Desde enfoques como el aprendizaje profesional situado (Schön, 1983) o las comunidades de práctica (Wenger, 1998), el prácticum aparece como un escenario privilegiado para la construcción de saber pedagógico a través de la acción y la reflexión sobre la acción.

1.1. Agentes implicados y sus roles

El desarrollo del prácticum requiere la colaboración activa de distintos agentes institucionales y personales, a saber:

- El alumnado en formación: protagonista del proceso, debe asumir un rol activo, reflexivo y profesional, progresando desde la observación a la intervención autónoma. Su nivel de implicación y capacidad de autorregulación es clave para el aprovechamiento de la experiencia (Tejada Fernández, 2006).
- El profesorado tutor del centro educativo: es quien guía directamente al estudiante en el contexto escolar. Su papel combina la función de modelado, supervisión, orientación y retroalimentación. La investigación de Ruiz-Bernardo *et al.* (2022) muestra que muchas personas tutoras consideran su participación como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, y destacan beneficios personales y profesionales derivados del acompañamiento al alumnado en prácticas.
- El profesorado universitario: actúa como supervisor académico, facilitando la conexión entre teoría y práctica, guiando el proceso reflexivo y velando por el cumplimiento de los objetivos formativos del prácticum (Korthagen *et al.*, 2006)
- Otros agentes escolares: como el equipo directivo, el personal de orientación o los especialistas, también forman parte del entorno que acoge al estudiante y le permite desarrollar una comprensión holística del funcionamiento del centro. Así también, otros agentes involucrados que se podrían considerar son algunas entidades de la administración pública (consejería, Diputación, etc.) que garantizan con su gestión administrativa la oferta de plazas y las ayudas económicas para poder realizar las prácticas en centros rurales.

Este entramado de relaciones requiere una coordinación fluida entre universidad y escuela, para que la experiencia del prácticum sea coherente, significativa y evaluable.

Dicho todo esto, se define como objetivo principal de este artículo describir la organización y experiencia en la puesta en marcha de las prácticas escolares en los grados de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Universitat Jaume I.

2. Caracterización de las prácticas

2.1. Estructura, requisitos y calendarización

La asignatura de Prácticum se caracteriza por ser la materia introductoria que permite al alumnado tomar contacto directo con la realidad de su futura profesión, a través de una estancia en un centro educativo. Las asignaturas de Prácticum en los grados de Maestro/a en Educación Infantil (GMEI) y Primaria (GMEP) de la Universitat Jaume I se distribuyen en tres asignaturas por titulación. Para cada grado, se debe cursar: Prácticum I (PI) en segundo año, de 12 créditos, Prácticum II (PII) en tercero, de 14 créditos, y Prácticum III (PIII) en cuarto, de 18 créditos.

En el caso de GMEP, el alumnado puede cursar tres menciones: Educación Física, Inglés y Música. Para poder matricularse en la asignatura de prácticas se exigen unos requisitos previos, que son los siguientes: a) Para cursar el Prácticum I se tiene que haber superado el 80% de créditos de primer curso del grado y se debe acreditar el nivel B1 o equivalente de catalán. b) Para cursar el Prácticum II se tiene que haber superado el Prácticum I y el 80% de créditos de primero y segundo curso del grado. c) Para cursar el Prácticum III se tiene que haber superado el Prácticum II y el 80% de créditos de los tres primeros cursos del grado. Para cursar el Prácticum III (mención Inglés, GMEP) se tiene que acreditar el nivel B2 de inglés. Además, como novedad, para el curso académico 2025-2026 se oferta el Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria (para estudiantado de 1^{er} curso). En este caso, a partir de 2.º y hasta 5.º se cursan prácticas externas anuales de 12, 14, 18 y 18 ECTS respectivamente.

El período de realización de prácticas transcurre entre los meses de marzo a mayo para PI y PII y de marzo a junio para PIII y sus respectivas menciones. No obstante, se trata de asignaturas anuales, pues en el mes de noviembre se realiza un seminario introductorio para cada asignatura de prácticas (a lo largo de tres días diferentes, miércoles PI, jueves PII y viernes PIII y menciones). La comisión de coordinación de prácticas explica, en términos generales, las peculiaridades de cada prácticum. Posteriormente, se dinamizan mesas redondas con la pre-

sencia de centros educativos de la provincia de Castellón para dar a conocer los modelos didácticos de cada tipología de centro (escuelas rurales, alta diversidad, ordinarias).

2.2. El prácticum en alternancia

El plan de estudios propone realizar una doble alternancia, tal y como explican Cantos *et al.* (2024) y Llopis *et al.* (2021). Por un lado, se alternan los escenarios formativos (escuela y un seminario semanal dinamizado por la persona tutora de la universidad) y, por otro lado, se alternan también los contextos (Prácticum I: centros rurales, Prácticum II: centros de alta diversidad y Prácticum III: centros ordinarios y menciones). En cada prácticum el alumnado trabajará un eje principal: I) observación sistemática y análisis de contextos, II) intervención educativa y III) innovación sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado debe realizar tareas relacionadas con cuatro bloques temáticos: análisis del contexto, equidad e inclusión, metodología y evaluación (ver tablas 2, 3, y 4). Seguidamente, en la tabla 1, se presentan los objetivos generales de los seminarios de cada Prácticum.

Tabla 1. Objetivos generales de los seminarios de cada Prácticum.

| Prácticum | Objetivos generales de los seminarios |
|-----------|--|
| I | <ul style="list-style-type: none"> • Describir y analizar el contexto, la diversidad, la metodología y la evaluación a través de la observación sistemática. • Reflexionar sobre los elementos relacionados con el contexto, la diversidad, la metodología y la evaluación. |
| II | <ul style="list-style-type: none"> • Programar e intervenir en el aula mediante el análisis del contexto y la diversidad. • Reflexionar sobre los elementos relacionados con el contexto, la diversidad, la metodología y la evaluación a la hora de programar e intervenir en un contexto educativo. |
| III | <ul style="list-style-type: none"> • Describir y analizar el contexto (centro, entorno, aula y alumnado) así como las medidas de innovación educativa implementadas en el centro y en el aula. • Analizar necesidades educativas presentes en el aula/grupo y proponer una mejora educativa innovadora para abordar alguna de esas necesidades. • Programar e intervenir en el aula mediante el análisis del contexto. • Implementar una mejora educativa. • Evaluar la propuesta de mejora educativa implementada. |

2.3. Los seminarios como espacios de reflexión pedagógica

En los seminarios lo que se pretende es que el estudiantado elabore una revisión reflexiva sobre las propias realizaciones (Bachelard, 1994). En el Prácticum I los seminarios son virtuales (puesto que están en los centros rurales y con mayor dificultad de desplazamiento) y en el Prácticum II y III se hacen de forma presencial en la universidad. Durante el periodo de prácticas se realizan nueve seminarios para cada prácticum. Además, para cada prácticum hay tres franjas horarias no modificables de seminarios. Por lo que respecta al plan de ordenación docente (POD) para PI y PII, la distribución de créditos los agrupa en packs de 3 créditos para las distintas áreas de conocimiento y franjas horarias. Los packs de 3 créditos no se pueden dividir; sin embargo, dos profesores sí pueden agruparlos formando un pack de 6 créditos. Debido a la estructura del plan de estudios de PIII, los créditos se agrupan en packs de 1 crédito. Por ello, cada profesor universitario debe asumir la tutoría de grupos que sumen hasta un máximo de 6 créditos. En consecuencia, los seminarios tienen un número reducido de estudiantes (aproximadamente 1 crédito equivale a 3 estudiantes). Es importante destacar que los seminarios mezclan a estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria, mientras que el alumnado que cursa una mención específica no se combina con otros grupos de estudiantes. Esta medida se justifica por los criterios organizativos del POD del profesorado universitario. Además, se considera que puede facilitar la transición entre etapas, ya que permite a los docentes en formación inicial conocer las distintas especificidades de cada nivel educativo.

El alumnado, a lo largo del proceso formativo, elabora un cuaderno que contiene cinco síntesis reflexivas en las que expresa sus reflexiones a partir de los estímulos formativos a los que se ha visto expuesto: vivencias en el aula escolar; seminario de dualización en el que a través de la dinamización del profesorado universitario cada alumno/a expone situaciones de aula observadas, así como sus reflexiones sobre sus competencias docentes. La síntesis reflexiva tiene un límite de dos páginas y se organiza de la siguiente manera, incluyendo el apartado de síntesis global:

- **Introducción:** tiene que aparecer la temática que se ha ido desarrollando en el seminario, junto con una definición conceptual de lo abordado en ellos.
- **Desarrollo:** discurso reflexivo a raíz de las diferentes aportaciones de sus pares en que tienen que aparecer citas de autores, criterios normativa APA, que justifican las ideas que se van recogiendo o sintetizando. En este apartado tiene que quedar reflejado el enlace de los contenidos teóricos adquiridos en la universidad con la práctica en la escuela.
- **Conclusiones:** reflexión final que sintetiza los aprendizajes clave derivados de las aportaciones del alumnado y la conclusión principal a la que han llegado.
- **Bibliografía:** normativa APA (7.^a edición).

Asimismo, el estudiantado tiene como tarea programar una situación de aprendizaje que debe impartir en el aula donde cursa las prácticas de acuerdo con la persona supervisora (docente del centro). Para ello, se dedican diversos seminarios a reflexionar sobre el proceso de programación y de desarrollo en el aula.

A continuación, en las tablas 2, 3 y 4 se presentan la estructura de cada seminario propuesta para cada prácticum (basado y adaptado de Sanahuja *et al.*, 2024).

Tabla 2. Estructura de seminarios Prácticum I

| Sesión y bloque | Objetivos | Tareas para la próxima sesión |
|---|--|---|
| 1 Observación sistemática/ Contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Enmarcar el concepto de observación sistemática a partir de las lecturas (grados de observación sistemática, diferenciar mirar vs observar). • Revisar los documentos del segundo nivel de concreción curricular vigentes. • Identificar aspectos a considerar en la contextualización del entorno, del centro, del aula (distribución, recursos humanos, materiales, etc.) y del alumnado (heterogeneidad, intereses y motivaciones, nivel académico, cohesión de grupo, clima de aula, interacción con el docente, nivel evolutivo, diversidad familiar...). | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos: contextualización del centro, del entorno, del aula y del alumnado. • Lectura y análisis del PEC (proyecto educativo del centro). • Realizar la síntesis reflexiva 1 (entrega 2.ª sesión). |
| 2 Contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Examinar los datos recogidos en la contextualización del centro, del entorno, del aula y del alumnado, para reflexionar. • Introducir los conceptos de equidad e inclusión, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos: equidad e inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). |
| 3 Equidad e inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Examinar los datos recogidos sobre equidad e inclusión, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y describir situaciones de atención a la diversidad (teniendo en cuenta la amplitud del término). • Revisar las partes de una situación de aprendizaje y analizar los elementos curriculares. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la síntesis reflexiva 2 (entrega 4.ª sesión). • Dialogar con la persona supervisora sobre su programación didáctica: cómo entiende una situación de aprendizaje, qué criterios de programación utiliza, cómo concreta los niveles curriculares, etc. • Pactar fecha de implementación de la situación de aprendizaje (dos semanas, entre el seminario 6 y el seminario 9). |

| Sesión y bloque | Objetivos | Tareas para la próxima sesión |
|---|---|--|
| 4 Metodología | <ul style="list-style-type: none"> • Compartir la información sobre cómo programan las personas supervisoras. • Introducir la programación de la situación de aprendizaje y empezar a diseñarla/planificarla. Revisar estrategias, procedimientos y acciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos: metodología. • Realizar programación situación de aprendizaje (entrega 5.ª sesión). |
| 5 Metodología y situaciones de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las estrategias, los procedimientos y las acciones a partir de la recogida de datos. • Presentación de las situaciones de aprendizaje programadas por el alumnado del seminario. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la síntesis reflexiva 3 (entrega 6.ª sesión). • Revisión o mejora de las situaciones de aprendizaje presentadas. |
| 6 Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la evaluación del alumnado, de los docentes, del proceso. | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos: evaluación. • Implementación de la situación de aprendizaje. |
| 7 Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la evaluación del alumnado, de los docentes, del proceso. | <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la situación de aprendizaje. • Realizar la síntesis reflexiva 4 (entrega 8.ª sesión). |
| 8 Situaciones de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la situación de aprendizaje. |
| 9 | <p>Cierre y conclusión del Prácticum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la síntesis reflexiva 5 y la síntesis reflexiva global. | |

Tabla 3. Estructura de seminarios Prácticum II

| Sesión y bloque | Objetivos y tareas | Tareas para la próxima sesión |
|-----------------|--|--|
| 1 Contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Recordar y reflexionar sobre los aprendizajes del Prácticum I: observación sistemática. • Revisar los documentos del segundo nivel de concreción curricular vigentes. • Identificar aspectos que hay que considerar en la contextualización del aula (distribución, recursos humanos, materiales, etc.) y del alumnado (heterogeneidad, intereses y motivaciones, nivel académico, cohesión de grupo, clima de aula, interacción con el docente, nivel evolutivo, diversidad familiar...). • Comentar casos específicos de diversidad (dificultades de aprendizaje, compensatoria, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos: contextualización del centro, del entorno, del aula y del alumnado. • Lectura y análisis del PEC (proyecto educativo del centro), revisar las medidas y actividades que realiza el centro relacionadas con la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la convivencia. • Realizar la síntesis reflexiva 1 (entrega 2.ª sesión). |

| Sesión y bloque | Objetivos y tareas | Tareas para la próxima sesión |
|---|---|--|
| 2 Contexto/ equidad e inclusión | <ul style="list-style-type: none"> Examinar los datos recogidos en la contextualización del aula y del alumnado, identificar los casos específicos de diversidad. Reflexionar sobre el enfoque que la escuela atribuye a la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> Recogida de datos: equidad e inclusión. Medidas de nivel I y II (de acuerdo con el Decreto 104/2018). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). |
| 3 Equidad e inclusión | <ul style="list-style-type: none"> Examinar los datos recogidos sobre equidad e inclusión, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y describir situaciones de atención a la diversidad (teniendo en cuenta la amplitud del término). Trabajar y profundizar sobre aspectos socioemocionales basándose en el tratamiento de esta temática en asignaturas cursadas en el grado. | <ul style="list-style-type: none"> Realizar la síntesis reflexiva 2 (entrega 4.ª sesión) sobre las medidas de nivel I, II y de aspectos socioemocionales. Recogida de datos: equidad e inclusión. Medidas de nivel III y IV (de acuerdo con el decreto 104/2018). Análisis de un Plan de Actuación Personalizado (PAP). Dialogar con la persona supervisora sobre su programación didáctica: cómo entiende una situación de aprendizaje, qué criterios de programación utiliza, cómo concreta los niveles curriculares, etc. Pactar fecha de implementación de la situación de aprendizaje (dos semanas, entre el seminario 6 y el seminario 9). |
| 4 Equidad e inclusión | <ul style="list-style-type: none"> Analizar las medidas de nivel III y IV. Examinar el Plan de Actuación Personalizado (PAP). Revisar el proceso de elaboración de las situaciones de aprendizaje. Compartir la información sobre cómo programan las personas supervisoras. Introducir la programación de la situación de aprendizaje y empezar a diseñarla/planificarla. | <ul style="list-style-type: none"> Realizar la programación de la situación de aprendizaje (entrega 5.ª sesión). |
| 5 Programar | <ul style="list-style-type: none"> Presentación de las situaciones de aprendizaje programadas por el alumnado del seminario. Analizar específicamente los elementos curriculares que forman parte de las situaciones de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> Realizar la síntesis reflexiva 3 (entrega 6.ª sesión). Revisión o mejora de las situaciones de aprendizaje presentadas. |
| 6 Aplicar lo programado y/o reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje diseñadas | <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la implementación de las situaciones de aprendizaje. Analizar específicamente la organización de los espacios de aprendizaje, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos y materiales y la metodología. | <ul style="list-style-type: none"> Implementación de las situaciones de aprendizaje. |

| Sesión y bloque | Objetivos y tareas | Tareas para la próxima sesión |
|---|---|---|
| 7 Aplicar lo programado y/o reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje diseñadas | <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la implementación de las situaciones de aprendizaje. Analizar específicamente las medidas de atención a la diversidad implementadas. | <ul style="list-style-type: none"> Implementación de las situaciones de aprendizaje. Realizar la síntesis reflexiva 4 (entrega 8.ª sesión). |
| 8 Aplicar lo programado y/o reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje diseñadas | <ul style="list-style-type: none"> Analizar específicamente la evaluación utilizada. | <ul style="list-style-type: none"> Implementación de las situaciones de aprendizaje. |
| 9 | <p>Cierre y conclusión del Prácticum.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar la síntesis reflexiva 5 y la síntesis reflexiva global. | |

Tabla 4. Estructura de seminarios Prácticum III y menciones.

| Sesión y bloque | Objetivos | Tareas para la próxima sesión |
|---|---|---|
| 1 Conceptualización: ¿qué es innovar? | <ul style="list-style-type: none"> Enmarcar el concepto de innovación y mejora educativa (circunscrito a la evaluación y la investigación), por ejemplo: iMou-té. Recordar qué son el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan de Actuación para la Mejora (PAM). | <ul style="list-style-type: none"> Recogida de datos: contextualización del centro, del entorno, del aula y del alumnado, así como las medidas de innovación educativa recogidas en el PAM (Plan de Actuación para la Mejora). Realizar la síntesis reflexiva 1 (entrega 2.ª sesión). |
| 2 Contexto educativo: del centro y del aula. | <ul style="list-style-type: none"> Examinar los datos recogidos en la contextualización del centro, del entorno, del aula y del alumnado, así como las medidas de innovación educativa recogidas en el Plan de Actuación para la Mejora (PAM). Identificar aspectos a considerar en la contextualización del aula (distribución, recursos humanos, materiales, etc.) y del alumnado (heterogeneidad, intereses y motivaciones, nivel académico, cohesión de grupo, clima de aula, interacción con el docente, nivel evolutivo, diversidad familiar...). | <ul style="list-style-type: none"> Detección de necesidades educativas en el aula y planificación de la mejora educativa. |

| Sesión y bloque | Objetivos | Tareas para la próxima sesión |
|---|--|--|
| 3 Detección de necesidades educativas en el aula y propuesta de la mejora educativa. | <ul style="list-style-type: none"> Examinar los datos recogidos alrededor de las necesidades en el aula y las propuestas de mejora educativa. Dotar de herramientas pedagógicas para hacer el análisis de las necesidades del aula. | <ul style="list-style-type: none"> Análisis de las necesidades del aula a partir de las herramientas pedagógicas proporcionadas. Realizar la síntesis reflexiva 2 (entrega 4.ª sesión). Dialogar con la persona supervisora sobre su programación didáctica: cómo entiende una situación de aprendizaje, qué criterios de programación utiliza, cómo concreta los niveles curriculares, etc. Pactar fecha de implementación de la situación de aprendizaje (dos semanas, entre el seminario 6 y el seminario 9). |
| 4 Detección de necesidades educativas en el aula y propuesta de la mejora educativa. | <ul style="list-style-type: none"> Examinar los datos recogidos alrededor de las necesidades en el aula y las propuestas de mejora educativa. Compartir la información sobre cómo programan las personas supervisoras. Introducir la programación de la situación de aprendizaje y empezar a diseñarla/planificarla. | <ul style="list-style-type: none"> Realizar la programación de la situación de aprendizaje (entrega 5.ª sesión). |
| 5 Programar | <ul style="list-style-type: none"> Presentación de las situaciones de aprendizaje programadas por el alumnado del seminario (plantear la propuesta de innovación, diseñada en su situación de aprendizaje, a partir del análisis realizado de la sesión anterior). Analizar los elementos curriculares que forman parte de las situaciones de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> Realizar la síntesis reflexiva 3 (entrega 6.ª sesión). |
| 6 Programar | <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre el diseño y/o implementación de la situación de aprendizaje (en Infantil de forma globalizada abordando elementos curriculares de las tres áreas, y en Primaria englobando de manera interdisciplinaria al menos dos asignaturas). Analizar específicamente la organización de los espacios de aprendizaje, la evaluación, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos y materiales y la metodología. | <ul style="list-style-type: none"> Implementación de las situaciones de aprendizaje. |

| Sesión y bloque | Objetivos | Tareas para la próxima sesión |
|---|---|---|
| 7 Aplicar lo programado y/o reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje diseñadas | <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la implementación y/o diseño de las situaciones de aprendizaje. Analizar específicamente la innovación implementada. | <ul style="list-style-type: none"> Implementación de las situaciones de aprendizaje. Realizar la síntesis reflexiva 4 (entrega 8.ª sesión). |
| 8 Aplicar lo programado y/o reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje diseñadas | <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la implementación de las situaciones de aprendizaje. Analizar específicamente la innovación implementada. | <ul style="list-style-type: none"> Implementación de las situaciones de aprendizaje. |
| 9 | <p>Cierre y conclusión del Prácticum.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar la síntesis reflexiva 5 y la síntesis reflexiva global. | |

2.4. Evaluación y calificación: el *feedback* como pilar para el aprendizaje

La nota final de cada prácticum se obtiene de la misma manera y se califica sobre una escala de 10 puntos. El 50% de la nota se recoge mediante un informe realizado por la persona supervisora (docente de la escuela) y el otro 50% lo otorga la persona tutora de la universidad atendiendo a la asistencia a los seminarios, las tutorías, la realización de actividades, etc. Para superar la asignatura, se debe obtener una calificación de 5 o más en cada una de las dos partes. La situación de aprendizaje será calificada por la persona supervisora del centro. El informe que emite la persona supervisora del centro es tanto cualitativo como cuantitativo y debe atender la actitud del estudiante durante todo el proceso de prácticas, el diseño y la planificación de la situación de aprendizaje y la intervención y las habilidades docentes. Para cada bloque se presentan diferentes ítems que se califican con una puntuación del 1 al 10. Los bloques son:

a) Actitud durante todo el periodo de prácticas: 1. Se comunica con claridad, corrección y adecuación al contexto escolar, empleando un vocabulario comprensible y respetuoso con el alumnado y el profesorado. 2. Llega con antelación suficiente al centro. 3. Establece vínculos adecuados con el alumnado, manteniendo un equilibrio entre proximidad y respeto hacia su figura. 4. Mantiene una actitud serena ante situaciones de tensión o dificultad, regulando sus emociones y buscando soluciones de forma equilibrada. 5. Muestra disposición activa para colaborar, proponer ideas y participar en tareas más allá de las que se le asig-

nan, respetando siempre el rol de la persona supervisora. 6. Participa de forma activa en los diferentes momentos de enseñanza-aprendizaje. 7. Trabaja de forma colaborativa con el resto de profesorado (paralelo, profesorado de apoyo, equipo directivo, claustro...).

b) Diseño y planificación de la situación de aprendizaje: 1. La situación de aprendizaje planificada se adecua a las necesidades del contexto. 2. La situación de aprendizaje planificada recoge todos los elementos curriculares: objetivos generales de etapa, saberes básicos, competencias clave, competencias específicas y criterios de evaluación, 3. Las actividades propuestas responden a la situación de aprendizaje. 4. La metodología propuesta atiende a la diversidad del aula.

c) Intervención y habilidades docentes: 1. Dinamiza y regula los procesos de interacción y comunicación en el aula. 2. Domina las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia en el aula. 3. Es capaz de hacer el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las técnicas y estrategias necesarias. 4. Crea un ambiente positivo y seguro en el aula, fomentando el respeto mutuo y la participación activa del alumnado. 5. Utiliza estrategias adecuadas para mantener las normas del aula, abordando de manera constructiva los comportamientos disruptivos.

La persona tutora calificará las actividades del seminario atendiendo a lo presentado en la tabla 5.

Tabla 5. Puntuación para las actividades del seminario

| Actividades de los seminarios | Puntuación |
|---|------------|
| Participación en las sesiones de los seminarios | 1 punto |
| Síntesis reflexivas | 3 puntos |
| Síntesis reflexiva global | 1 punto |

Para evaluar las síntesis reflexivas (incluida la síntesis global) se cuenta con una lista de verificación, la cual se focaliza en los siguientes aspectos: conexión teoría-práctica (1. Apoya sus reflexiones con citas relevantes de autores/as, 2. Las citas están integradas en el discurso de manera coherente, 3. Hace referencia explícita a asignaturas cursadas durante la carrera para evidenciar aprendizajes), ejemplificación (4. Incluye ejemplos concretos de vivencias propias durante el prácticum de manera reflexiva, no únicamente descriptiva, 5. Menciona ejemplos de otros integrantes del seminario y lo que le han aportado, 6. Comenta alguna aportación/recurso/reflexión de la persona tutora del seminario y lo que le ha aportado), reflexión sobre el desempeño (7. Se plantea cuestiones o preguntas

personales sobre su práctica, 8. Reflexiona sobre sus propias creencias educativas y experiencias vividas), evolución en la calidad de las síntesis, a partir de la segunda síntesis (9. Incluye mejoras en su síntesis, a partir del *feedback* ofrecido por parte del profesorado tutor) y formato y estructura (10. El documento incluye la portada y las normas de estilo del Documento de Prácticas, 11. Está bien escrito, sin faltas de ortografía y con una presentación cuidadosa, 12. El texto está bien organizado por párrafos temáticos, 13. Se usa correctamente la normativa APA 7.^a en citas y referencias y 14. Se incluye un apartado final con referencias bibliográficas).

Para conseguir un buen desempeño en esta tarea, el papel de la persona tutora en el proceso de acompañamiento resulta esencial. Así, el *feedback* que esta le proporcione va a ser determinante. Esta retroalimentación se debe dar desde el inicio de los seminarios y después de cada síntesis reflexiva. Se deben destacar los puntos fuertes del escrito, así como los aspectos que requieren mejora. Para que sea útil, el *feedback* debe ser concreto y animar al estudiantado a seguir mejorando. Esta tarea de acompañamiento evidentemente es compartida tanto por la persona supervisora como tutora y se debe diseñar asumiendo un rol activo por parte del estudiantado. Esto es, no solo de forma unidireccional, sino procurando que el aprendiz adopte un rol de corresponsabilidad (Sánchez-Taraza *et al.*, 2024). En coherencia con este enfoque, la retroalimentación se comparte de manera sistemática: tras cada seminario se remite a los supervisores la información trabajada y las reflexiones realizadas. Esto se complementa con los tres contactos mínimos establecidos, uno inicial, otro intermedio para valorar la evolución y un último al finalizar las prácticas para revisar el proceso y los resultados. En esta línea, destacar que desde la primera visita se enfatiza la importancia de mantener una comunicación ágil ante cualquier dificultad; para ello, se utiliza el correo electrónico institucional, que permite una respuesta rápida y efectiva.

3. Aspectos organizativos

3.1. Documentación y convenios

Las prácticas de GMEI y GMEP contribuyen a la profesionalización del estudiantado, se enmarcan en las directrices establecidas por el Reglamento de prácticas académicas externas del estudiantado de la Universitat Jaume I (aprobado en la sesión n.º 7/2024 del Consejo de Gobierno, de 17 de julio de 2024). Para los centros públicos se firma un convenio de cooperación educativa entre la Universitat Jaume I y la Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana, en materia de prácticas académicas externas curricu-

lares de los grados en maestro o maestra de Educación Infantil y Primaria. En el convenio se establece que «la Consellería de Educación, Universidad y Empleo se compromete a aceptar estudiantado de GMEI y GMEP de la Universitat Jaume I para la realización de prácticas académicas externas curriculares». La Dirección Territorial de Educación de Castellón es la que lleva a cabo, a efectos de ámbito de aplicación administrativa y jurídica, el mencionado convenio. Por lo tanto, las prácticas externas de los grados en Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria solo se pueden realizar en la provincia de Castellón. Para los centros privados se procede con la firma de un convenio específico entre la universidad y el centro para que el alumnado pueda desarrollar sus prácticas externas. Así mismo, también existe un convenio con la Fundación Princesa de Girona de Generación Docente, al cual se acogen dos o tres estudiantes, cada año, para realizar las prácticas durante cuatro meses en escuelas rurales.

El proyecto formativo electrónico (PFe) es de obligado cumplimiento, ya que en él se establecen: los datos de la entidad, los datos del estudiante, los datos de la persona tutora, el programa de prácticas con fechas de inicio y fin, así como el horario de prácticas, las fechas de realización de las prácticas, el plan formativo, los resultados de aprendizaje, otras actividades transversales que se desarrollan, actividades a realizar, confidencialidad y tratamiento de los datos de carácter personal, así como el idioma de trabajo. Se debe firmar con una antelación mínima de quince días antes del inicio de las prácticas. La persona tutora de la Universitat Jaume I tiene como deber «e) Elaborar el proyecto formativo electrónico con el supervisor o supervisora y el estudiantado, realizar las modificaciones pertinentes, y firmarlos según el procedimiento establecido» (tal y como se especifica en el documento de prácticas del curso en vigor, documento que concreta y detalla todos los aspectos de las asignaturas de prácticum). Por tanto, el PFe se tiene que firmar electrónicamente por todas las partes interesadas (tutor o tutora de la Universitat Jaume I, supervisor o supervisora y estudiante). En caso de que se produzca la baja o modificación de la persona supervisora del centro o un cambio en la fecha de finalización de las prácticas, hay que hacer una adenda al PFe.

En cumplimiento del artículo 13.5 de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y en la adolescencia, para poder realizar las prácticas es imprescindible disponer de un certificado negativo de condena por delitos de naturaleza sexual de manera previa a la incorporación en el centro de prácticas.

Asimismo, desde el 1 de enero del 2024 es obligatorio dar de alta en la Seguridad Social al estudiantado que realiza prácticas en empresas o entidades españolas: en el caso de las prácticas no remuneradas, la Universitat Jaume I ha asumido esta obligación tanto en lo que se refiere al coste como a la gestión.

3.2. Proceso de captación y selección de centros

A partir de la segunda quincena del mes de mayo, cada curso escolar, la Conselleria de Educación, Universidades y Ocupación de la Generalitat Valenciana envía una circular a todos los centros públicos y concertados de la provincia de Castellón. En esta se informa a los centros de los periodos de prácticas previstos y se recuerda que la solicitud para ofrecer plazas por parte de los centros se efectuará por vía telemática. La habilitación de la aplicación informática y, por lo tanto, el plazo para solicitar plazas de prácticas está abierto hasta el 31 de octubre. Se utiliza la plataforma OVICE para acceder al procedimiento, que está enlazado con la plataforma de la Universitat Jaume I. Además de publicar las plazas de prácticas, esta plataforma permite a los centros hacer un seguimiento del estado de las ofertas y del estudiantado asignado, descargar el proyecto formativo que se firma para cada estudiante, generar certificados al estudiantado cuando finalice las prácticas, etc. De esta manera, cada centro tiene acceso en todo momento y de manera directa a la información y, sobre todo, al seguimiento de sus prácticas.

Durante el mes de noviembre, la coordinación de prácticas revisa las ofertas introducidas y solicita a los centros alguna subsanación o error detectado (por ejemplo, que no coincida la titulación ofertada y la especialidad). Una vez subsanados los errores, se procede a la criba de centros por grado (GMEI y GMEP), tipología de centro (rural, alta diversidad, ordinario) y franja de seminario (A, B y C) para cada asignatura de prácticum. El principal criterio tenido en cuenta para la activación de las ofertas es el número de horas de docencia directa de la persona supervisora del centro en su aula de referencia. Por tanto, a mayor número de horas de docencia directa de la persona supervisora, mayor posibilidad de que se active la plaza de prácticas.

En el mes de diciembre, el estudiantado suele elegir de manera telemática el centro donde quiere realizar las prácticas entre un listado de centros disponibles. Cada centro tiene asignada una franja horaria de seminario, es decir, cuando el alumnado elige centro está eligiendo una franja de seminario. Para ello se cuenta con una plataforma informática, primero escogen los estudiantes que tienen asignada una plaza nominativa (ver apartado 3.4. Plazas nominativas), y posteriormente el resto de los estudiantes por riguroso orden según la nota media del expediente. En primer lugar, escogen los estudiantes de PI (centros rurales), PII (centros considerados de alta diversidad) y PIII (centros ordinarios), de este modo, las plazas que sobran para PI y PII se ofrecen a los estudiantes matriculados en PIII. Se informa del procedimiento a través del aula virtual de la asignatura. Una vez hecha la selección de la plaza por parte del alumnado y cerrado el periodo para hacer cambios, no se permite hacer cambios de centro ni modificaciones de horario.

3.3. Coordinación entre tutores de centros y universidad

Tal y como se explica en Ruiz-Bernardo *et al.* (2020), el prácticum se apoya en tres estructuras o instituciones cuyo trabajo coordinado está resultando fundamental en lo que se refiere a su gestión y organización: la comisión mixta, la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP) y el equipo de coordinación (perteneciente a la comisión de titulación de ambos grados implicados).

Para asegurar la calidad de las prácticas curriculares, desde el curso 2013/2014 se puso en funcionamiento una comisión mixta formada por representantes de los servicios territoriales de educación, direcciones de centros educativos y universidad, que se encarga de hacer un seguimiento y una valoración de las prácticas externas para su mejora continua. Esta comisión está contemplada en el convenio de cooperación educativa entre la Universitat Jaume I y la Generalitat Valenciana en materia de estancias en prácticas. Los miembros de esta comisión se reúnen de manera periódica con la finalidad de revisar el documento de prácticas, el calendario de prácticas y mejorar aspectos organizativos, incorporando las nuevas demandas surgidas y, en definitiva, estableciendo las acciones necesarias para mejorar los procesos en el año académico siguiente.

La OIPEP es la unidad desde la cual se gestionan las prácticas de todos los grados y másteres de la universidad. En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, apoya el proceso de estancia en prácticas: se encarga de la tramitación de los convenios con los centros educativos, la gestión de los proyectos formativos, el reconocimiento a los maestros supervisores, la oferta de plazas, así como la resolución de posibles incidencias. Además, gestiona la plataforma institucional para la oferta y la asignación de plazas de prácticas.

Otro agente fundamental es el equipo de coordinación de prácticas externas, integrado por profesorado universitario, que tiene como misión principal gestionar el proceso de prácticas del alumnado. Este equipo tiene tres agentes clave como destinatarios: (1) centros, (2) profesorado y (3) alumnado.

La interacción de la coordinación de prácticas con los tutores de la universidad se realiza a través de los siguientes canales e instrumentos: el documento de prácticas, en el que se detallan todos los aspectos organizativos, funcionales y de evaluación del prácticum; un aula virtual, donde reciben comunicaciones y directrices relativas al prácticum; un correo electrónico, a través del cual comunican sus consultas; reuniones para informar sobre el funcionamiento general del prácticum del curso y de las actividades a desarrollar (visitas a los centros, tutorización de estudiantes, documentación a cumplimentar, incidencias de estudiantes y calendario...). Con el fin de coordinar la acción del profesorado (personas tutoras) y las personas supervisoras de los centros, los primeros realizan un mínimo de tres visitas al centro escolar durante la época de permanencia del alumnado en ellos.

3.4. Plazas nominativas

En el marco de una formación inclusiva y equitativa, las plazas nominativas constituyen un recurso clave para atender a la diversidad del alumnado durante el desarrollo de las prácticas externas. Esta modalidad permite a estudiantes con situaciones personales, laborales o académicas específicas solicitar la adaptación de su horario o tener preferencia en la elección del centro, siempre dentro del tipo de centro correspondiente a cada prácticum: centros rurales en el caso del Prácticum I, centros de alta diversidad para el Prácticum II y centros ordinarios para los restantes prácticum. La existencia de este procedimiento responde a una necesidad social concreta: ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso y aprovechamiento de las prácticas externas. En particular, garantiza la participación del estudiantado que, por razones ajenas a su voluntad, como el trabajo, los estudios simultáneos, el cuidado familiar, la salud o la participación institucional o deportiva, podría ver comprometido su proceso formativo si no se flexibilizara la estructura tradicional de prácticas. De este modo, se favorece el principio de equidad y el derecho a una formación ajustada a las distintas realidades del alumnado universitario. La plaza nominativa, por tanto, es una modalidad de asignación de centro que permite al estudiante justificar una necesidad concreta para solicitar, con prioridad, una plaza adaptada a su situación. No implica una elección libre del centro, sino que está condicionada al cumplimiento de criterios específicos, como el tipo de centro que corresponda según el prácticum que curse y a la presentación de la documentación acreditativa correspondiente.

Las causas para solicitar una plaza nominativa se agrupan en seis grandes categorías:

- En primer lugar, las causas laborales, que requieren que el estudiantado esté trabajando bajo contrato legal y dado de alta en la Seguridad Social, o realizando un voluntariado oficial. El horario laboral debe coincidir parcialmente con el horario de prácticas (como máximo una hora al inicio o al final de la jornada) y debe acreditarse una dedicación mínima de diez horas semanales de lunes a viernes.
- En segundo lugar, se contemplan las causas académicas, que incluyen la realización de otros estudios universitarios oficiales o de conservatorio profesional de danza o superior de música. También se incluye la participación en proyectos de investigación o innovación educativa tutelados por profesorado del grado.
- En tercer lugar, las causas familiares se refieren a situaciones de conciliación justificadas documentalmente, como el cuidado de menores o personas dependientes.
- En cuarto lugar, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o salud debe contactar con la Unidad de Diversidad y Discapacidad

(UDD) para acreditar su situación. En estos casos no es necesario adjuntar documentación adicional, pero sí es obligatorio cumplimentar la solicitud a través de la plataforma habilitada.

- En quinto lugar, pueden acceder a plaza nominativa los deportistas de élite o de alto nivel, siempre que hayan sido acreditados por la Oficina de la Persona Deportista de Élite de la Universitat Jaume I. En estos casos, el centro asignado debe ser próximo al lugar de entrenamiento o compatible con el calendario de competiciones oficiales.
- Finalmente, también pueden solicitar plaza nominativa quienes participen en actividades de representación estudiantil reconocidas en los estatutos de la universidad.

El procedimiento se inicia durante el mes de septiembre, a través de la plataforma institucional correspondiente de la Universitat Jaume I. En la solicitud debe indicarse el motivo por el que se solicita la plaza, y se tiene que adjuntar toda la documentación acreditativa correspondiente. En el caso de quienes lo necesiten, también podrá presentarse posteriormente una propuesta de modificación de calendario si la causa lo justifica. Una vez finalizado el plazo de presentación, durante el mes de octubre la Coordinación de Prácticas revisará todas las solicitudes. Solo se valorarán aquellas que se ajusten a las causas previamente definidas y que aporten la documentación completa. Si se detectan errores o falta de información, se concederá un plazo para su subsanación. Finalizado este proceso, se resolverán las solicitudes aceptando aquellas que cumplan los requisitos establecidos y desestimando las que no se ajusten a las categorías reconocidas. El alumnado con plaza nominativa aceptada participará en la asignación de centros con turno preferente, lo que le permitirá elegir antes que el resto de sus compañeros y compañeras, siempre respetando el tipo de centro correspondiente al prácticum. Una vez adjudicado el centro, si el estudiante detecta que el horario de la persona supervisora no se ajusta a su situación previamente justificada, podrá presentar una propuesta de modificación de calendario, en la que debe indicar con claridad qué franjas horarias no puede realizar, qué horas de permanencia están afectadas y cómo se compensarán. La ampliación del periodo de prácticas deberá garantizar el cumplimiento del total de horas exigidas, pudiendo extenderse hasta la fecha límite establecida para cada prácticum. Para facilitar la correcta tramitación, se realizarán dos reuniones presenciales dirigidas al conjunto del alumnado que curse prácticas. La primera, durante el mes de septiembre, servirá para explicar el procedimiento de solicitud, los requisitos, los criterios de valoración y la documentación requerida. La segunda reunión, que tendrá lugar en enero, será de carácter obligatorio para el estudiantado que necesite presentar una modificación de calendario. En esta sesión se explicará detalladamente cómo cumplimentar el horario y se resolverán dudas. El alumnado dispondrá de un plazo máximo

establecido por la Coordinación de Prácticas para subir la propuesta definitiva a la plataforma. En caso de no asistir a la sesión, no entregar el documento a tiempo o cumplimentarlo de forma incorrecta, se entenderá que se deberá realizar el horario completo del tutor o tutora del centro, sin opción de ajuste.

4. Puesta en marcha del proceso de innovación

En los últimos cursos, desde el 2018 hasta la actualidad, se ha impulsado una renovación profunda del prácticum en los estudios de grado en Maestro, orientada a fortalecer la conexión entre la universidad y los centros educativos, y a dotar de mayor coherencia, flexibilidad y valor pedagógico al conjunto de actividades formativas y evaluativas que lo conforman. A continuación, se sintetizan los principales cambios introducidos:

1. Jornadas de encuentro universidad-centros: se han institucionalizado unas jornadas anuales de carácter participativo, que reúnen a profesorado, centros y equipos directivos. Estas jornadas se conciben como un espacio de diálogo y construcción compartida, donde se abordan retos comunes, se comparten buenas prácticas y se consensuan las expectativas de formación (Sanahuja *et al.*, 2025).
2. Integración en DualECA: la pertenencia a esta red sitúa el prácticum en un marco de colaboración interinstitucional. Esta red facilita el intercambio de experiencias y la investigación conjunta sobre prácticas de formación dual. Actualmente está formada por cuatro universidades españolas.
3. Concreción curricular de los seminarios (ver apartado 2.3): se ha llevado a cabo una revisión en profundidad de los seminarios vinculados al prácticum en la universidad, dotándolos de una programación más estructurada y coherente. Esta concreción curricular favorece la progresión formativa del alumnado entre el PI, PII y PIII y articula con mayor claridad los vínculos entre la reflexión teórica y la experiencia práctica.
4. Evaluación competencial (ver apartado 2.4): la evaluación del prácticum se ha orientado hacia un enfoque más competencial, incorporando instrumentos como rúbricas y listas de cotejo, tanto en los centros como en los seminarios universitarios. Estos instrumentos permiten una valoración más transparente y formativa del desarrollo profesional del alumnado, e implican a todos los agentes que participan en el proceso de supervisión.
5. Plataforma de selección de centros de prácticas (ver apartado 3.2): con el fin de optimizar el emparejamiento entre estudiantes y centros educativos, se ha implementado una plataforma digital que facilita la selección de destinos. Tanto el alumnado como el profesorado tutor pueden con-

sultar la oferta de centros disponibles, acceder a información detallada y realizar un proceso de solicitud más equitativo y ajustado a los intereses formativos.

6. Red de trabajo del prácticum: se ha constituido una red interna de trabajo colaborativo entre profesorado universitario y tutores de centros en el marco de un proyecto de innovación a nivel de titulación. Su finalidad es compartir materiales, generar conocimiento compartido y fomentar la innovación en el prácticum. Entre sus recursos destacan unas «páginas amarillas» del prácticum que facilitan el contacto directo entre docentes interesados en colaborar o intercambiar experiencias.
7. Codocencia en los seminarios: se ha potenciado la codocencia como estrategia pedagógica, permitiendo que dos docentes puedan compartir sesiones desde enfoques complementarios. Esta modalidad favorece el aprendizaje dialógico, enriquece el acompañamiento formativo y promueve una cultura de colaboración profesional entre el profesorado universitario. La codocencia se puede articular de diferentes formas, si bien la que predomina esencialmente es la de tipo colaborativo (Rooks *et al.*, 2022). Según la misma, ambos docentes planifican, imparten y evalúan juntos, compartiendo responsabilidades por igual. Atendiendo a lo que acuerde la pareja pedagógica, se puede establecer la alternancia o la coincidencia simultánea. En el primer caso, estaríamos hablando de que ambos docentes están presentes en el seminario y participan de forma complementaria (dialogar, debatir, modelar toma de decisiones, dinamizar grupos o analizar evidencias desde perspectivas distintas). En el segundo, los docentes pueden alternarse en la conducción de los seminarios, manteniendo una planificación común y una línea pedagógica coherente. En cualquier caso, cada docente aporta su estilo, experiencia y enfoque particular, lo que ofrece al alumnado una diversidad de modelos profesionales y amplía su comprensión de la práctica educativa.

5. Aprendizajes realizados, dificultades y retos

La implementación del prácticum dual, en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I, ha supuesto un avance significativo en la conexión entre teoría y práctica, permitiendo que el estudiante articule los contenidos académicos con las vivencias escolares reales. Entre los aprendizajes más relevantes destaca el valor formativo de una experiencia supervisada en distintos contextos educativos, que exige al alumnado una actitud reflexiva y activa, así como el desarrollo de competencias profesionales en escenarios diversos. Esta modalidad permite visibilizar el papel activo del estudiante

en su proceso formativo y la necesidad de una interacción continua entre universidad y escuela como espacios interdependientes.

Uno de los aprendizajes institucionales más relevantes ha sido la identificación de la necesidad de diversificar los contextos de prácticas. Por ello, el modelo establece una distribución de créditos en función del tipo de centro: 12 créditos en Colegios Rurales Agrupados (CRA), 14 en centros de alta diversidad y 18 en centros ordinarios. Esta diferenciación busca no solo aumentar la equidad y la exposición a realidades escolares distintas, sino también garantizar que los futuros docentes sean capaces de adaptarse a contextos multiculturales, multigrado o con distintos niveles de complejidad. Esta reestructuración implica, como aprendizaje colectivo, la necesidad de desarrollar, dentro del documento de prácticas, contenidos específicos claramente diferenciados y secuenciados, que orienten tanto al alumnado como al profesorado implicado. Incluso es una necesidad contar con rúbricas de evaluación distintas para los supervisores según el prácticum que se esté cursando, que atienda los diversos contextos del modelo dual, así como las menciones para el GMEP (Música, Educación Física e Inglés).

Sin embargo, esta estructuración conlleva también importantes desafíos. En el caso del prácticum en escuelas rurales, persisten dificultades asociadas a la localización geográfica de los CRA (colegios rurales agrupados): largas distancias entre centros, problemas de despoblación en determinadas comarcas del norte de Castellón y escasas comunicaciones. Como respuesta, la Universitat Jaume I ha suscrito un convenio con la Diputación de Castellón para ofrecer ayudas económicas específicas al alumnado destinado a estos centros, mostrando así un compromiso institucional por compensar las desigualdades territoriales.

El desarrollo del prácticum dual también ha puesto de manifiesto la importancia de trabajar con un documento de prácticas vivo, que se actualiza cada curso atendiendo a las sugerencias y mejoras propuestas por el alumnado, el profesorado universitario y los supervisores de los centros. Esta característica permite afinar año tras año los procedimientos, contenidos y criterios implicados en la formación práctica, ajustándolos a las realidades emergentes y a las necesidades detectadas en el proceso.

Otro de los pilares fundamentales de este modelo es la articulación de los seminarios como espacios de reflexión y trabajo activo, en los que el alumnado debe realizar tareas concretas vinculadas a las competencias del prácticum. Para que esta propuesta se materialice de forma coherente, resulta esencial la implicación activa del profesorado tutor que coordina los seminarios. Esto implica no solo planificar tareas ajustadas a los objetivos del prácticum, sino también establecer mecanismos comunes de evaluación y seguimiento, promoviendo una experiencia formativa rigurosa y coherente. Su compromiso con los mínimos establecidos y con el enfoque reflexivo es clave para consolidar un prácticum de calidad.

La coordinación universidad-escuela se configura como una condición indispensable para el éxito del modelo dual. Al tratarse de un prácticum orientado a la reflexión, resulta fundamental establecer canales fluidos de comunicación entre la universidad y los centros educativos. Esta interlocución se articula a través de la Comisión Mixta de Prácticas, en la que participan representantes de la coordinación académica, direcciones de centros escolares y la administración pública. Este órgano permite consensuar criterios, compartir propuestas de mejora y ajustar el desarrollo del prácticum a las realidades institucionales de ambas partes.

Estos dos agentes –el profesorado universitario y la persona supervisora del centro escolar– constituyen actores clave en el buen funcionamiento del prácticum, en tanto que formadores de futuros docentes o *teacher educators* (Sánchez-Tarazaga, 2025). En relación con su coordinación, cabe señalar que existen orientaciones específicas para guiar el enfoque de cada una de las visitas obligatorias al centro. Además, en los últimos cursos se han consolidado prácticas que han demostrado ser efectivas y bien valoradas por las escuelas, como el intercambio de los materiales utilizados en los seminarios universitarios y el envío de un resumen de las principales reflexiones generadas por el estudiantado en dichas sesiones.

Asimismo, se realizan procesos de evaluación sistemática que permiten recoger información relevante y, a partir de ella, introducir mejoras progresivas en los mecanismos de coordinación y en la coherencia de las intervenciones en los distintos prácticum. Entre las principales dificultades de esta coordinación destacan las limitaciones de tiempo y la elevada carga de trabajo de ambos agentes, que reducen las posibilidades de planificar conjuntamente o de mantener un seguimiento continuo del estudiantado. A ello se suma la escasez de espacios formales y estructurados de comunicación, lo que provoca que muchos intercambios dependan de contactos puntuales o informales, dificultando la coherencia entre las actuaciones del centro escolar y de la universidad. Estas condiciones, presentes de manera recurrente, constituyen un reto para garantizar una coordinación sólida y sostenida en el tiempo.

Así pues, reconocemos que esta coordinación no es homogénea y que su calidad depende en buena medida de las características, disponibilidad e iniciativa de los distintos agentes implicados. Esta variabilidad constituye, en sí misma, un aspecto a seguir desarrollando para fortalecer el funcionamiento global del programa.

En esta línea, uno de los avances recientes ha sido la puesta en marcha de una microcredencial interuniversitaria para la formación de los supervisores, en la que participa la Universitat Jaume I junto con otras universidades valencianas. Esta formación, que reconoce el papel de las personas supervisoras como agentes clave del desarrollo profesional docente, proporciona herramientas para acompañar al alumnado en prácticas de manera coherente, reflexiva y basada en la evidencia. Al mismo tiempo, contribuye a fortalecer los vínculos entre uni-

versidad y centros escolares, profesionalizando el acompañamiento y dotando de mayor sentido al proceso formativo. También supone una vía para cuidar a los equipos docentes de los centros, atendiendo no solo a sus necesidades formativas sino también reconociendo su rol central en el desarrollo de prácticas de calidad.

No obstante, uno de los retos persistentes sigue siendo la necesidad de asegurar una formación homogénea en los seminarios. A pesar de los esfuerzos por establecer tareas comunes y mínimos de calidad, se mantienen diferencias sustantivas entre seminarios que afectan a la equidad del proceso. La mejora continua del prácticum dual exige, en este sentido, seguir promoviendo espacios compartidos de formación, revisión y evaluación, tanto para el profesorado universitario como para el de los centros escolares. Para ello se ha creado una Red de Prácticum dirigida específicamente al profesorado tutor de los seminarios universitarios, que actúa como espacio colaborativo para compartir experiencias, reflexionar sobre la práctica y fortalecer la coherencia entre los distintos grupos. Esta red incluye también propuestas formativas para aquellos tutores y tutoras que requieren acompañamiento en la implementación del modelo reflexivo, contribuyendo así a mejorar la calidad del proceso. A pesar de ello, aún persisten desigualdades en la forma en que se desarrollan los seminarios reflexivos, lo que representa un reto institucional que requiere seguimiento y apoyo sostenido. Esta heterogeneidad se manifiesta, por ejemplo, en el uso irregular de metodologías participativas, en la ausencia, en ocasiones, de procesos sistemáticos de retroalimentación después de cada síntesis reflexiva o en la falta de comunicación continuada con los supervisores de los centros tras cada sesión. Asimismo, no siempre se logra que el alumnado participe de forma activa y corresponsable en las dinámicas reflexivas, lo que evidencia la necesidad de seguir reforzando el carácter dialógico, crítico y formativo que caracteriza a este tipo de seminarios.

Por tanto, el prácticum dual constituye una propuesta innovadora y comprometida con la mejora de la formación docente. Sus aprendizajes institucionales y personales son numerosos, pero también lo son sus desafíos. La clave reside en seguir consolidando mecanismos de coordinación, acompañamiento y formación compartida, que refuercen la coherencia entre lo vivido en las aulas escolares y lo trabajado en la universidad. Solo así será posible garantizar una experiencia de prácticas que sea verdaderamente transformadora.

6. Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). Libro blanco del título de grado de maestro. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://www.aneca.es/informes-libros-blancos>
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. L'Harmattan.

- Cantos, F. J., Martí, M., Beltra, M. J. y Vidal, E. D. (2024). Prácticas curriculares profesionalizadoras en los grados en maestro de la Universidad Jaume I. En J. Gil y J. Martí (Coords.), *Las prácticas curriculares en alternancia: propuestas para el ámbito universitario* (4-12). Graó.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- iMou-té. <https://portal.edu.gva.es/fpaelpuntal/programa-i-moute/>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000618>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.
- Llopis, M. A., Sanahuja, A., Cantos, F. J. y Mateu, R. (2021). Implantación del Prácticum dual en la Universitat Jaume I: hacia la mejora de la formación de los futuros docentes de educación infantil y primaria. XVI *Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación*.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, 53747-53750.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, 44037-44048.
- Rooks, R., Scandlyn, J., Pelowich, K. y Lor, S. (2022). Co-teaching Two Interdisciplinary Courses in Higher Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), article 8. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2022.160208>
- Ruiz-Bernardo, P., García, R., Sánchez-Tarazaña, L., Mateu Pérez, R., Górriz Plumed, A. B., Colomer, C. y Escobedo, P. (2020). *Un prácticum de calidad y una memoria reflexiva*. Colección Sapientia. Universitat Jaume I.
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaña, L. y Sanahuja Ribés, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 207-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.519361>
- Sanahuja, A., Mateu, R. y Llopis, M. A. (2024). Estrategias organizativas para dinamizar seminarios reflexivos del prácticum en alternancia. En J. Gil y J. Martí (Coords.), *Las prácticas curriculares en alternancia: propuestas para el ámbito universitario* (26-34). Graó.
- Sanahuja, A., Sánchez-Tarazaña, L. y Vidal, E. D. (2025). Luces y sombras del prácticum en alternancia: La óptica del profesorado que recibe estudiantes en prácticas. *DYLE. Dirección y liderazgo educativo*, 25, 35-37. <https://dyle.es/wp-content/uploads/flipbook/25/mobile/index.html#p=35>

- Sánchez-Tarazaña, L. (2025). Los formadores de docentes: agentes clave en la preparación de maestros y maestras. *Cuadernos de Pedagogía*, 565, 83-87.
- Sánchez-Tarazaña, L., Sanahuja, A., Torralba, G. y Salvador, C. (2024). La tarea de supervisión del prácticum en el centro escolar: comunicar, acompañar y evaluar. En J. Gil y J. Martí (Coords.), *Las prácticas curriculares en alternancia: propuestas para el ámbito universitario (176-195)*. Graó.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tejada Fernández, J. (2006). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31.
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

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>

Maité 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 graduetako 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: practicum; 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)

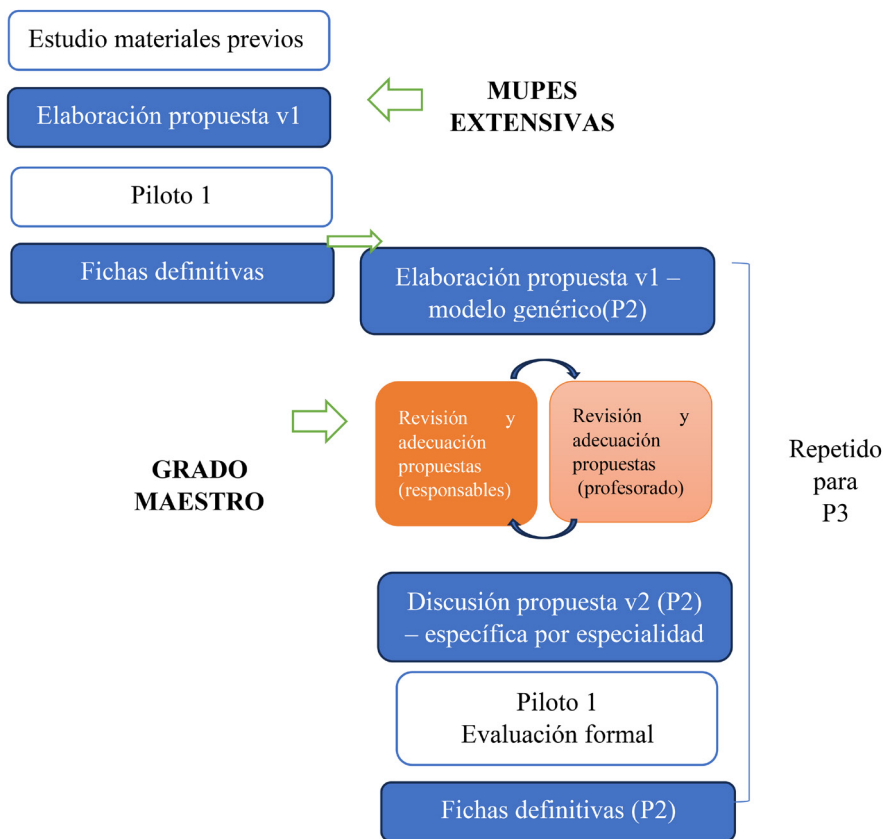


Figura 1. Proceso de creación y revisión de las guías y rúbricas, con la participación del profesorado tutor. Leyenda: azul – comisión de prácticas de la titulación respectiva; naranja – profesorado tutor y responsables de mención; blanco – procesos.

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.

El prácticum como eje transformador: alternancia, reflexión y mentoría en la formación inicial del profesorado

Practicuma ardatz eraldatzaile gisa: alternantzia, gogoeta eta mentoretza irakasleen hasierako formakuntzan

The practicum as a transformative axis: alternation, reflection and mentoring in initial teacher education

Arantza Ozaeta

Mondragon Unibertsitatea

<https://orcid.org/0000-0003-0586-4492>

Olatz Aramendia

Mondragon Unibertsitatea

<https://orcid.org/0009-0006-6692-1509>

Recibido / Noiz jaso den: 15/12/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 02/03/2026

Resumen

Este artículo analiza el proyecto de prácticum de los grados de Educación Infantil y Primaria de Mondragon Unibertsitatea, un modelo caracterizado por su estructura modular interdisciplinar, el desarrollo en alternancia y la reflexión sobre la práctica. Se describen los principios que sustentan la arquitectura del programa, así como la integración progresiva de los procesos de desarrollo personal, práctica escolar y elaboración del Trabajo Fin de Grado como investigación educativa situada. El texto examina los aprendizajes emergentes del modelo, especialmente en relación con la autonomía profesional y la construcción de la identidad docente, y aborda las principales dificultades y retos detectados en su implementación: la interacción con la comunidad educativa, la complejidad del acompañamiento y la mentoría, la necesidad de fortalecer los dispositivos formativos vinculados a la práctica, la gestión de los procesos de reflexión y la consolidación de redes institucionales estables entre universidad y centros escolares.

Palabras clave:

formación inicial del profesorado; prácticum en alternancia; comunidades de aprendizaje; tutoría y mentoría; desarrollo profesional docente; trabajo fin de grado.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO. 2.1. La formación en alternancia. 2.2. La práctica reflexiva. 2.3. Acompañamiento y tutorización. 3. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DEL PRÁCTICUM. 3.1. Estructura y contenido del prácticum. 3.2. La tutorización del prácticum. 4. APRENDIZAJES, DIFICULTADES Y RETOS. 4.1. Aprendizajes. 4.2. Dificultades y retos. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honek Mondragon Unibertsitateko Haur Hezkuntzako zein Lehen Hezkuntzako graduetako practicum proiektua du aztergai. Eredu horren ezaugarri nagusiak dira diziplinarteko egitura modularra, alternantzia bidezko garapena eta praktikaren gaineko hausnarketa. Era berean, lanak practicum programaren arkitektura sostengatzen duten printzipioak deskribatzeaz gain, garapen pertsonaleko prozesuen, eskola-praktikaren eta Gradu Bukarako Lanaren (GBL) lanketa progresiboaren integrazioan sakontzen du. Azkenik, eredutik eratorritako ikaskuntza emergenteak aztertzen ditu, bereziki autonomia profesionalari eta irakasle identitatearen eraikuntzari dagozkienak, eta haren inplementazioan antzemandako zailtasun eta erronka nagusiak jorratzen ditu. Hala nola: hezkuntza-komunitatearekiko elkarreragina; laguntza eta mentoretzaren konplexutasuna; praktikarekin lotutako formakuntza tresnak indartzeko premia; hausnarketa prozesuen kudeaketa; eta unibertsitatearen eta ikastetxeen arteko erakunde-sare egonkorren sorrera.

Gako hitzak: irakasleen hasierako formakuntza; practicum alternantzia; ikaskuntza komunitateak; tutoretza eta mentoretza; irakasleen garapen profesionala; Gradu Bukarako Lana.

Abstract. This article analyses the practicum model for Early Childhood and Primary Education degrees at Mondragon University, a model characterised by its interdisciplinary modular structure, the alternance-based learning development and reflection on practice. It describes the principles underpinning the programme's architecture, as well as the progressive integration of personal development processes, school practice and the preparation of the end-of-degree project as situated educational research. The text examines the emerging lessons from the model, especially in relation to professional autonomy and the construction of teaching identity, and addresses the main difficulties and challenges detected in its implementation: interaction with the educational community, the complexity of support and mentoring, the need to strengthen training mechanisms linked to practice, the management of reflection processes, and the consolidation of stable institutional networks between universities and schools.

Keywords: initial teacher education; alternance practicum; learning communities; tutoring and mentoring; teacher professional development; end-of-degree project.

1. Introducción

Estamos inmersos en una época que repiensa constantemente la formación del profesorado, tanto la formación inicial como la continua, en sus formas, objetivos y métodos. También estamos asistiendo a un deseo de mejorar o innovar las escuelas y los sistemas educativos. Ambos ejes, innovación educativa y profesorado, van de la mano, puesto que el profesorado es uno de los principales agentes de cambio y mejora escolar (Hattie, 2016; Perez-Lizarralde *et al.*, 2021).

Es por esto que la formación inicial del profesorado se encuentra en un proceso de revisión constante que afecta tanto a sus finalidades como a sus modelos organizativos y pedagógicos. Este cuestionamiento responde a una doble mirada: por un lado, la necesidad de dar respuesta a sistemas educativos cada vez más complejos, diversos y exigentes; por otro, la creciente conciencia de que la calidad de la educación está estrechamente vinculada a la calidad de la formación de sus docentes. En este escenario, el prácticum toma especial relevancia y se ha consolidado como un espacio clave para articular teoría y práctica, desarrollar la identidad profesional y promover la reflexión crítica sobre el oficio docente.

Este artículo se sitúa en el ámbito concreto de los grados de Educación Infantil y Primaria de Mondragón Unibertsitatea, donde el prácticum forma parte de un modelo institucional propio que apuesta por la alternancia, la interdisciplinariedad y el acompañamiento situado. Desde esta perspectiva, presentamos los fundamentos del proyecto, sus dispositivos principales y los aprendizajes, dificultades y retos que emergen de su implementación.

2. Antecedentes y marco teórico

El marco teórico que sustenta las prácticas de los grados de Educación Infantil y Primaria no puede comprenderse sin el contexto institucional en el que se desarrolla, es decir, el modelo educativo Mendeberry de Mondragón Unibertsitatea. La universidad es una cooperativa, integrada en el Grupo Mondragón, caracterizada por un modelo de gobernanza horizontal y por valores arraigados de cooperación, responsabilidad social, solidaridad e innovación. Esta singularidad institucional configura una cultura organizativa orientada a la acción, la corresponsabilidad y el compromiso con el entorno.

En el año 2000, la universidad diseñó su propio modelo educativo, conocido como Mendeberry, que apostó por metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, casos y problemas, así como por la evaluación formativa. Este modelo fue revisitado entre 2017 y 2019, dando lugar a Mendeberry 2025 (García *et al.*, 2017), un proceso de actualización construido de forma participativa, en el que intervinieron profesorado, alumnado egresado, empleadores, responsables de titulación, estudiantes y equipos de gestión.

Como resultado de este proceso, se definieron líneas metodológicas y un perfil de alumnado orientado al desarrollo integral: pensamiento crítico, aprendizaje flexible y autónomo, competencia intercultural y compromiso social. Este marco inspiró el rediseño de los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria en 2020, precedido por proyectos piloto que posteriormente fueron escalados a los nuevos diseños curriculares. Entre los principios pedagógicos que guiaron este rediseño destacan la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias personales y profesionales y una mayor imbricación con el contexto educativo. La participación activa del alumnado se concibió como una condición estructural del aprendizaje.

Este escenario impulsó enfoques que promueven la integración entre saberes académicos, experiencia práctica y reflexión profesional. En el ámbito de los estudios de magisterio, este giro cristalizó en una revalorización del prácticum como eje de una profesionalización reflexiva y situada. Los contextos educativos de las etapas de Educación Infantil y Primaria están marcados por la diversi-

dad, la imprevisibilidad y la necesidad de respuestas pedagógicas personalizadas. En este marco, el prácticum se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de la autoconciencia profesional, la autorregulación y la responsabilidad, dimensiones que caracterizan el perfil docente que se pretende construir. El futuro enseñante debe ser capaz de diagnosticar, comprender y transformar su propia práctica, desarrollando una conciencia crítica y una reflexión compartida sobre su acción educativa.

Después de este breve contexto, a continuación presentamos algunos de los ejes que sustentan el prácticum en los estudios de Magisterio de Mondragón Unibertsitatea: la formación en alternancia, la reflexión y el acompañamiento y tutorización.

2.1. La formación en alternancia

La formación del profesorado está viviendo un *practice turn* en las últimas décadas, y la formación dual universitaria en el ámbito educativo está conociendo un importante desarrollo. Cada vez hay más reconocimiento científico del valor del aprendizaje en el lugar de trabajo, dado que el trabajo, más allá de ser un mero «lugar», constituye en sí mismo un «objeto» pleno para la formación del profesorado (Plazaola *et al.*, 2013). La formación dual acerca las situaciones, los retos y las prácticas profesionales a la formación más teórica universitaria. Esta formación en dos entornos facilita el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales, y la formación de enseñantes desde «dentro de la profesión» (Nóvoa, 2009).

En este sentido, el primero de los ejes del proyecto de prácticum de Mondragón Unibertsitatea es la formación en alternancia en 3.º y 4.º. Los modelos de formación en alternancia –también denominados formación dual– proponen una organización curricular que integra los contextos universitarios y profesionales. No obstante, tal como advierten Coiduras *et al.* (2017), no existe un único modelo de formación dual, sino «formaciones duales», es decir, múltiples formas de implementación en función de la misión institucional, la lógica formativa de los actores y las decisiones pedagógicas que orientan el diseño.

La alternancia no se reduce a una mera distribución temporal entre universidad y escuela, sino que implica una mirada integradora del currículum, donde las experiencias de práctica y los espacios de reflexión se retroalimentan de forma continua. Esta lógica favorece procesos de aprendizaje más profundos, al situar al futuro docente en una posición activa frente a su propio desarrollo profesional, y le permite contrastar, problematizar y reconstruir sus marcos de referencia.

2.2. La práctica reflexiva

Otro de los ejes del prácticum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es la práctica reflexiva. Esta perspectiva ha sido ampliamente desarrollada por autores como Tardif (2004), Esteve (2011), Korthagen (2010) y Clarà (2014), quienes subrayan que la reflexión no es un proceso espontáneo, sino una competencia que requiere ser enseñada, acompañada y sistematizada. La práctica reflexiva permite al futuro docente ir más allá de la reproducción de rutinas, promoviendo la capacidad de interpretar situaciones complejas, identificar dilemas, reconocer creencias implícitas y tomar decisiones fundamentadas de cara a la mejora de sus prácticas.

2.3. Acompañamiento y tutorización

El tercer eje del prácticum consiste en el acompañamiento en los procesos de prácticas. La figura del tutor universitario, así como la persona mentora profesional en el centro escolar, se ha consolidado como un factor determinante en la calidad de la experiencia formativa. Diversos estudios coinciden en que la calidad de la mentoría y tutoría incide directamente en el desarrollo de competencias profesionales, la satisfacción con la experiencia de prácticas y la construcción de la identidad docente (Merket, 2022).

Dentro de este contexto, las personas mentoras de escuela acaparan cada vez mayor protagonismo en el proceso formativo de los enseñantes noveles y el trabajo de *mentoring* ha sido señalado como un soporte clave en la articulación de los dos contextos formativos con el propio aprendiz. Con todo, el significado de la mentoría está poco estabilizado y consensuado (Merket, 2022; Stephens *et al.*, 2014) y además convive con otros términos como tutoría, asesoría, facilitación e incluso *coaching*. Para este trabajo optamos por definirla como «una relación educativa de acompañamiento y guía que se desarrolla entre una persona con más experiencia y otra que desea adquirirla. La persona mentora no se limita a compartir conocimientos técnicos, sino que escucha, aconseja, inspira, reta y apoya al aprendiz en su camino de aprendizaje» (EduTrends, 2022: 5). De dicha definición emerge un rol de mentoría versátil que pone el énfasis en diversas dimensiones y, sobre todo, en el aprendizaje del futuro enseñante en formación.

3. Caracterización del proyecto del prácticum

Una vez teorizados brevemente los ejes que sustentan el proyecto de prácticum de los estudios de Magisterio, pasamos a describir las características del proyecto de prácticum.

3.1. Estructura y contenido del prácticum

El proyecto de prácticum se inscribe dentro del marco curricular establecido por la Comunidad Autónoma del País Vasco, donde el bloque de prácticas externas y el Trabajo de Fin de Grado (TFG) conforman un eje formativo de 50 créditos ECTS. En Mondragón Unibertsitatea dichos créditos se distribuyen en 40 créditos correspondientes al prácticum y 10 créditos al TFG. En nuestro caso, los 40 créditos de prácticum se distribuyen de la manera siguiente durante los grados:

Tabla 1. Distribución de los créditos ECTS del prácticum

| Educación Infantil / Primaria | ECTS / Temporalidad |
|-------------------------------|---------------------|
| 1.º | 4 ECTS / 3 semanas |
| 2.º | 6 ECTS / 4 semanas |
| 3.º | 8 ECTS / 8 semanas |
| 3.º mención | 6 ECTS / 4 semanas |
| 4.º | 16 ECTS / 7 semanas |

Para comprender la naturaleza del prácticum de los estudios de Magisterio, es necesario explicar cómo se articula la relación entre el prácticum y los «módulos». En nuestro modelo curricular el módulo constituye la unidad mínima académica, tanto a efectos de matrícula como de evaluación. No se trata de una asignatura, sino de un dispositivo didáctico diseñado desde una lógica interdisciplinar, orientado a la integración de saberes, competencias y rasgos personales del futuro docente. Por lo tanto, cada módulo reúne resultados de aprendizaje que combinan dimensiones disciplinares, didácticas y personales, y es diseñado por equipos docentes interdisciplinares. Esta organización permite superar la separación entre áreas de conocimiento, y favorece una aproximación más holística a los fenómenos educativos. Las metodologías de trabajo se basan en enfoques activos –aprendizaje por proyectos, casos, retos o indagaciones– siempre en diálogo con situaciones profesionales reales.

Siguiendo este planteamiento, los periodos de prácticas están integrados en los módulos. Módulo y prácticum son concebidos como interdependientes: se diseñan conjuntamente, comparten resultados de aprendizaje y forman parte de un mismo proceso evaluativo, de modo que la evaluación refleja una visión integrada del trabajo del estudiante. El diseño contempla seminarios semanales en los que se comparten experiencias de práctica, contenidos de los módulos y se constituyen en espacios de reflexión sobre el prácticum. Este entramado exige

un cuidado especial de alineamiento entre resultados de aprendizaje, contextos diseñados y dispositivos de evaluación.

Asimismo, la estructura del prácticum adquiere un carácter progresivo a lo largo de la titulación. En 1.º, el foco lo constituye la observación en tres planos: la triple relación del enseñante con el infante, la comunidad y su propio desarrollo profesional. En 2.º de Educación Primaria (EP), el prácticum está vinculado al módulo de «Alfabetizaciones múltiples», donde se pone la atención en la observación planificada del trabajo en las didácticas específicas de la lengua, las ciencias sociales y naturales, matemáticas y STEM. De esta forma, los futuros enseñantes en formación realizan un diseño de intervención educativa a partir de los retos analizados. En Educación Infantil (EI), el prácticum está integrado al módulo «La facilitación del aprendizaje y el desarrollo desde el rol del docente», se trabaja la mirada sensible del enseñante desde la que facilitará el aprendizaje y desarrollo de los infantes. Pero, para ello, el enseñante tiene que reflexionar en torno a su mirada cuando interacciona con la infancia, consigo mismo y con los distintos agentes educativos. Como explicaremos más adelante, el prácticum se integra en los módulos durante todo el recorrido formativo.

Los cursos del segundo ciclo responden a una lógica de alternancia. En 3.º se trata de un módulo dual, «Experiencias didácticas vivas», donde mediante el enfoque globalizador se trabaja la didáctica de la lengua integrada a la de las ciencias sociales y naturales. Este módulo consta de 24 ECTS, 16 destinados al módulo y 8 a las prácticas, y se imparte para los grados de EI y EP. En 3.º existe un segundo momento de prácticum vinculado a las menciones, que no describimos en este trabajo. Dado que en la facultad de Educación contamos con siete menciones, la descripción precisa de las características de cada una de ellas requeriría un trabajo aparte.

Ejemplo: Prácticum de 3º «Experiencias didácticas vivas» (24 ECTS: 16 + 8)

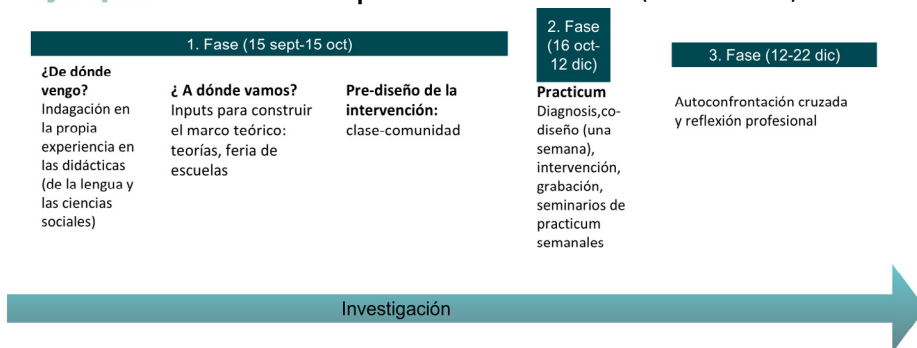


Figura 1. Estructura y componentes del módulo Experiencias didácticas vivas en 3.º curso

La estructura del módulo «Experiencias didácticas vivas», que tiene una duración de un cuatrimestre, aparece reflejada en la siguiente imagen. Como se puede observar, el módulo implica una mirada retrospectiva a la propia experiencia como estudiantes, para pasar a contrastar esa experiencia con nuevos marcos teóricos que servirán de base una vez en el periodo de prácticas, para diseñar una intervención que pondrán en marcha y grabarán en vídeo para luego realizar una entrevista de autoconfrontación con el tutor. Este módulo culmina con la documentación del proceso vivido y con una reflexión personal.

En 4.º prácticamente todo el curso transcurre en formación en alternancia, en un modelo donde se divide la actividad académica entre la universidad (dos días a la semana) y el centro escolar (tres días a la semana). Las prácticas tienen una duración de siete meses, desde noviembre hasta mayo. El ejemplo de 4.º se desarrolla con detalle a continuación.

3.1.1. *El ejemplo de 4.º de carrera: prácticas en alternancia*

A diferencia de 3.º, donde la alternancia se estructura durante un período, en 4.º prácticamente toda la experiencia académica –de noviembre a mayo– se articula desde una lógica 2+3, como hemos dicho ya. Este diseño prolongado y sostenido permite la inmersión real en la vida escolar y en el oficio enseñante. Dado que 4.º curso es el año que se realiza en modalidad dual y busca la vinculación del estudiante al mundo laboral, dedicamos este apartado a describirlo con detalle.

El curso se divide en cuatro fases formativas, cada una con objetivos, temporalidades y dispositivos pedagógicos específicos. El propósito principal es vincular al estudiantado con la profesión docente, promoviendo un perfil de enseñante investigador, reflexivo y agente de cambio, capaz de identificar retos educativos en su contexto, analizarlos críticamente y diseñar una propuesta de mejora o innovación educativa que será validada por el centro y posteriormente desarrollada como Trabajo Fin de Grado (TFG).

En este marco, la alternancia no se limita a combinar espacios de práctica y espacios universitarios; se concibe como una experiencia integrada donde convergen los diferentes ámbitos formativos del año: los módulos, el prácticum, el desarrollo personal y el proceso de elaboración del TFG.

A continuación, se presentan brevemente los dispositivos formativos que caracterizan la experiencia de formación dual:

• **Estructura modular**

El 4.º curso consta de cuatro módulos, siendo el TFG uno de ellos. Cada módulo trabaja resultados de aprendizaje específicos y, al mismo tiempo, incorpora resultados vinculados al desarrollo personal y social del futuro docente.

Se trata de un diseño interdisciplinar, coherente con la filosofía del plan de estudios, en el que el alumnado no transita por materias aisladas, sino por dispositivos formativos que conectan perspectivas disciplinares, pedagógicas y experienciales.

En 4.º, los módulos adquieren un carácter no lineal. Más que sucederse de forma secuenciada, se entrelazan a través de las cuatro fases del año, alimentando progresivamente un proceso que culmina en el TFG. Esta imbricación permite que los aprendizajes conceptuales, personales y prácticos se retroalimenten continuamente. Así, los retos observados en el centro educativo se convierten en objeto de análisis en los módulos; la reflexión vivida en los seminarios semanales vuelve a la práctica en forma de intervención y mejora, y las decisiones del TFG se nutren de los hallazgos encontrados en los dos contextos de la alternancia.

La siguiente figura recoge el proceso integrado de 4.º curso, donde se muestran las cuatro fases/módulos que van desde la creación del perfil de salida como enseñante investigador-innovador, transitando al diagnóstico del centro, a la propia indagación de su práctica profesional y a identificar los primeros retos del TFG; a continuación, la tercera fase/módulo, en la que el estudiantado se centra en el diseño de una intervención a partir de su propia práctica y/o de la problematización realizada en las prácticas del aula. Estas intervenciones serán analizadas por medio de entrevistas de autoconfrontación y durante la visita al centro educativo del tutor universitario. Este proceso se cierra con el TFG y la redacción de un ideario pedagógico que recoge principios pedagógicos o prácticas centrales que toma como fundamentales para su identidad docente una vez terminado el grado.



Figura 2. Fases formativas del modelo de alternancia en 4.º curso

- **Comunidades de Aprendizaje (CdA)**

Otro dispositivo formativo de 4.º curso consiste en una organización basada en CdA. Cada CdA está formada por 15 estudiantes y una persona tutora que acompaña al equipo durante todo el curso escolar. La figura de la persona tutora tiene como función «trenzar» en una experiencia unificada los diversos contextos que atraviesa el estudiante de 4.º: los contenidos de los módulos, la práctica escolar semanal, el proceso de desarrollo personal y la elaboración del TFG. Su rol combina acompañamiento profesional y seguimiento personalizado, pero también implica una función evaluadora continua que contempla el progreso global del aprendiz a lo largo de todo el curso.

El trabajo en las CdA no se limita al acompañamiento individual: existe un fuerte énfasis en el seguimiento del equipo. Las CdA buscan romper con la figura del «profesor solitario» y recrear, de forma intencionada, el funcionamiento de un claustro docente, donde las decisiones se toman colectivamente y la responsabilidad es compartida. Esta apuesta responde a la evidencia disponible sobre la importancia del trabajo colaborativo en el «techo» de la calidad educativa: como sostienen Salas-Rodríguez y Lara (2020), el nivel de eficacia colectiva docente es uno de los factores más decisivos en la mejora de las escuelas.

Las CdA constituyen un espacio donde el futuro docente aprende a pensar, analizar y actuar de manera conjunta, desarrollando desde la formación inicial una identidad profesional vinculada a la cooperación, a la reflexión compartida y a la mejora continua de los centros educativos.

- **El Trabajo de Fin de Grado (TFG)**

Este se concibe como un proceso de investigación educativa, orientado a comprender y tratar de mejorar de manera situada la realidad escolar donde están inmersos. Cuando afirmamos que el TFG es un trabajo de investigación, nos referimos a la puesta en marcha de un proceso de indagación que parte de problemas, retos o preguntas identificadas en los contextos reales.

Desde esta perspectiva, el TFG se sitúa en la intersección entre teoría y práctica. Su finalidad es fomentar que el futuro docente establezca relaciones sólidas entre los marcos conceptuales que ha construido a lo largo del grado y las problemáticas detectadas durante su prácticum. Este enfoque encaja con la visión del profesorado como agente de cambio y como investigador.

El diseño del TFG se inspira, de hecho, en un acercamiento a la investigación-acción. Como si se tratara de un proceso de mejora educativa, el estudiante inicia su trabajo con un diagnóstico de la situación o contexto: identifica necesidades, observa tensiones, formula preguntas y delimita un foco de indagación, siempre en diálogo con la persona mentora escolar, el alumnado y otros miembros de la comunidad educativa. Este trabajo arranca durante la 2.ª fase del curso. Basándose en las necesidades o retos identificados en cada escuela

tratamos de configurar los equipos de trabajo con los que llevarán a cabo el TFG. Habitualmente se elaboran 4 TFG por cada CdA en equipos formados por 3 o 4 estudiantes.

Posteriormente, en la 3.^a fase, cada equipo diseña un proyecto de investigación que requiere tomar decisiones fundamentadas sobre qué datos recoger, con qué instrumentos, cómo y en qué momentos. La recogida y análisis se entiende como parte de un proceso reflexivo orientado a comprender mejor lo que sucede y a posibilitar posibles propuestas de mejora. Investigación y acción, por tanto, avanzan de la mano en un ciclo recursivo.

Un prácticum más prolongado, más complejo y con un grado mayor de implicación permite diseñar, implementar y analizar propuestas de intervención «innovadoras». La escuela se convierte en un laboratorio natural donde observar fenómenos educativos relevantes, experimentar pequeñas transformaciones y estudiar sus efectos, teniendo en cuenta la etapa educativa y las características del contexto concreto. Asimismo, el estudiantado realiza una devolución al centro educativo donde ha realizado su estadia formativa, por lo que se trata de que también la escuela gane con la participación del estudiante, y se cumpla el *win-win*.

3.2. La tutorización del prácticum

La tutorización constituye uno de los ejes fundamentales en la experiencia formativa en alternancia de 4.º curso. En un modelo en el que el estudiantado transita de manera continua entre la universidad y el centro educativo, el acompañamiento adquiere una complejidad especial: no se trata únicamente de supervisar tareas, sino de articular contextos, sostener procesos y favorecer el desarrollo profesional y personal del futuro docente. En este sentido, la figura de la persona tutora se sitúa como pieza vertebral del modelo. Un primer estudio realizado sobre el rol de las personas tutoras de nuestra facultad (Ozaeta *et al.*, 2023) muestra que el rol de la tutoría en el modelo dual es complejo y multifuncional, y requiere la articulación coherente de tareas de acompañamiento, evaluación, gestión de CdA y coordinación con las escuelas. Esta diversidad de escenarios demanda un enfoque de tutoría situacional o adaptativa (Henissen *et al.*, 2008), capaz de ajustarse tanto a las características del tutor como a las necesidades de cada grupo de futuros enseñantes en formación.

Los resultados también evidencian que la formación de la persona tutora se genera en múltiples espacios, donde destaca especialmente la formación entre iguales y el trabajo colaborativo en las reuniones de coordinación semanales, que se consideran el recurso formativo más valioso. Asimismo, las visitas a las escuelas durante el prácticum se revelan como un lugar formativo clave para conectar la práctica real con la formación universitaria.

El estudio subraya que la tutoría es una práctica transdisciplinar orientada a favorecer la autonomía y profesionalización de los futuros enseñantes en formación. Este proceso exige, simultáneamente, que las propias personas tutoras dispongan de espacios para sostenerse y seguir desarrollándose profesionalmente. Finalmente, se concluye que la tutoría debe entenderse como una actividad conjunta, estrechamente vinculada a las necesidades formativas del estudiantado y en permanente diálogo con los centros escolares.

No podemos olvidar otro de los roles esenciales de la persona tutora, la evaluación, que adquiere un carácter integrado y holístico, ya que no responde a dispositivos aislados, sino a un entramado formativo donde se articulan módulos, prácticas, desarrollo personal y TFG. En lugar de evaluar competencias de forma fragmentada, se valora la trayectoria global del estudiante a lo largo del itinerario dual. La persona tutora, que es quien acompaña al estudiante durante todo el curso, se encuentra en una posición privilegiada para observar la evolución del estudiante de manera longitudinal y emitir una evaluación rigurosa, justa y coherente con los momentos vividos.

4. Aprendizajes, dificultades y retos

4.1. Aprendizajes

El proyecto de prácticum descrito permite identificar un conjunto de aprendizajes realizados dentro de la comunidad educativa de la universidad.

En primer lugar, la articulación entre los módulos y los distintos prácticum ha sido clave para construir un diálogo continuo entre la universidad y la escuela. Desde 1.º, el estudiantado accede a experiencias prácticas que, progresivamente, van transformando su forma de mirar, analizar e interpretar la realidad educativa. La decisión de iniciar el prácticum en 1.º curso resulta especialmente relevante: permite que la identidad profesional comience a formarse desde el comienzo del grado, sostenida por experiencias concretas que alimentan la reflexión y la comprensión del rol docente. Además, la arquitectura modular interdisciplinar crea un escenario para vincular saberes disciplinares y situaciones profesionales, y aporta un enfoque globalizador de la educación, donde el futuro enseñante aprende a interpretar la complejidad del aula desde múltiples perspectivas.

En segundo lugar, la alternancia constituye un elemento clave en el segundo ciclo de los grados. La alternancia posibilita procesos de aprendizaje más profundos, más contextualizados y más propios. El alumnado no solo observa o interviene: habita la escuela durante meses, establece vínculos con el claustro, participa en proyectos reales y toma decisiones que impactan en el contexto educativo. Esta presencia prolongada facilita un tipo de reflexión que solo se desarro-

lla cuando se vive la profesión desde dentro, con continuidad y responsabilidad creciente.

El 4.º curso, organizado en CdA, añade una dimensión cooperativa. A través de la CdA, el estudiantado aprende a trabajar en equipo, a compartir inquietudes profesionales, a analizar colectivamente los retos del centro y a reflexionar de manera colaborativa. La figura de la persona tutora universitaria se transforma: deja de ser un referente que guía cada paso para convertirse en un acompañante que facilita procesos de indagación, intervención y análisis de la práctica. El rol va adaptándose a medida que el estudiantado transita de aprendiz a profesional novel.

Este tránsito es quizás uno de los aprendizajes más profundos del modelo de alternancia. A medida que el futuro enseñante en formación gana autonomía e iniciativa, se abre la posibilidad de que cada estudiante realice un proceso singular, contextualizado y coherente con su realidad profesional. El objetivo no es que todas las personas lleguen al mismo punto, sino que cada una llegue al lugar que necesita para entrar en la profesión con una identidad sólida, reflexiva y comprometida. El proceso que se inicia en 1.º culmina en 4.º cuando el estudiantado empieza a actuar como docente: pasan de ser alumnado a entrar en la profesión.

Un elemento central de la arquitectura es la transversalidad del módulo de desarrollo personal, presente en todas las prácticas de la titulación. Este módulo funciona como un hilo conductor que acompaña a los futuros docentes en procesos de autoconocimiento, autorregulación y construcción de la identidad profesional, articulando la reflexión personal con las experiencias vividas en los distintos prácticum. Al tratarse de un dispositivo longitudinal, permite que el estudiantado identifique sus propios patrones de actuación, tome conciencia de sus creencias implícitas y desarrolle una mirada crítica sobre su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

En síntesis, el modelo formativo favorece aprendizajes que ayudan a la transformación de la mirada, de la comprensión de la práctica y del modo de situarse en la profesión.

4.2. Dificultades y retos

El proyecto de prácticum presentado abre posibilidades al tiempo que plantea dificultades y retos. A continuación señalamos algunos:

- **Retos en la interacción con la comunidad educativa**

Una de las dificultades reside en la participación del estudiantado en los distintos niveles de la comunidad escolar. En el aula, no siempre es sencillo para

la persona mentora escolar crear espacios seguros para la participación, donde el futuro enseñante en formación pueda experimentar, tomar la iniciativa y construir agencia. Esto exige pedagogías más pausadas, dialogantes y complejas (Alberdi-Ruiz de Alegría *et al.*, 2024), así como la voluntad de los centros escolares para abrir espacios de experimentación.

A nivel de escuela-comunidad, la alternancia se vincula al paradigma del *Work-Based Learning*, que abarca modalidades diversas (aprendizaje-servicio, itinerarios duales, módulos duales...). Sin embargo, uno de los retos es evitar que el alumnado «consume escuela» sin aportar valor. Lograr que su presencia tenga sentido para la comunidad educativa requiere una articulación fina entre expectativas del centro, disponibilidad de las personas mentoras escolares y el desarrollo profesional del futuro enseñante en formación.

Por último, la relación con las personas mentoras escolares también presenta desafíos, especialmente cuando los roles no están suficientemente definidos o cuando existe poca coordinación entre universidad y centro formador.

• Retos de la mentoría, tutoría y acompañamiento

El fortalecimiento del proyecto exige profesionalizar los roles de las personas mentoras escolares y tutoras universitarias, que podrían ser concebidos como perfiles híbridos capaces de mediar entre mundos distintos: la cultura escolar y la cultura académica. Aunque el enfoque de tutoría y mentoría es multidimensional, la investigación muestra que, con frecuencia, ambos roles se ejercen de forma individual, vertical y poco compartida (Merket, 2022). Esto limita la agencia del estudiantado y dificulta construir un verdadero ecosistema formativo cooperativo. Profesionalizar estas prácticas requiere formación específica y continuidad.

• Retos en los dispositivos para «traer el oficio»

Otro bloque de dificultades está relacionado con los dispositivos formativos utilizados para acercar el oficio docente durante la formación inicial. La literatura reciente (Nesje y Lejonberg, 2025) señala la necesidad de revisar estos dispositivos, especialmente los basados en vídeo. Aunque existe evidencia sólida sobre el potencial de las «approximations of practice» (Grossman *et al.*, 2009), aún es limitado el uso de plataformas de vídeo o de ejemplos sistemáticos de situaciones típicas, *core practices* o prácticas centrales de la enseñanza (Grossman *et al.*, 2009).

Uno de los grandes retos es desarrollar conocimiento sistemático sobre la integración del vídeo en la formación inicial (Siedel *et al.*, 2013), tanto en los módulos vinculados al prácticum como en el resto de módulos. Sin esta sistematización, los dispositivos pierden potencial para generar análisis profundo de la práctica y no logran consolidarse como herramientas formativas consistentes.

• Retos en los procesos de reflexión

La reflexión es un eje estructural del proyecto del prácticum, pero su desarrollo también presenta desafíos. Generar ciclos de reflexión sistemática –que incluyan autoconocimiento, análisis o coanálisis de la práctica– requiere tiempos específicos, metodologías claras y facilitadores formados (Leblanc, 2018). Sin embargo, el hecho de que el proceso se extienda a lo largo de tantos meses puede generar saturación en algunos tutores y tutoras, que deben sostener simultáneamente múltiples objetivos y tareas, así como un nivel elevado de incertidumbre propio del rol facilitador que asumen. Esta carga hace que, en ocasiones, resulte difícil garantizar el tiempo y la calidad necesarios para acompañar de forma profunda los procesos de reflexión.

Además, la reflexión colaborativa (López de Arana *et al.*, 2019, Martínez *et al.*, 2019) implica aprendizajes complejos: aprender a escuchar, rebatir, argumentar, sostener desacuerdos y construir sentido compartido. No todo el estudiantado llega a 4.º curso con estas habilidades plenamente desarrolladas.

Igualmente, el trabajo en la tríada (mentor escolar, tutor universitario y futuro enseñante en formación) conlleva tensiones: diferentes expectativas, estilos de acompañamiento o culturas profesionales diversas (Cartaut y Bertone, 2009). Coordinar estas visiones requiere tiempo, claridad de roles y estructuras de comunicación estables.

• Retos en la investigación vinculada al prácticum

El impulso del TFG como investigación-acción genera aprendizajes profundos, pero también plantea retos significativos. Investigar el prácticum implica atender a múltiples dimensiones: los procesos de profesionalización y entrada al oficio; el rol de las personas mentoras escolares y la formación que reciben (una auténtica «caja negra» todavía poco explorada); el papel de la persona tutora universitaria en la construcción de la identidad profesional, o el impacto real de los dispositivos formativos en el desarrollo de competencias.

• Retos de complicidad institucional y sostenibilidad del proyecto

Finalmente, la consolidación del proyecto requiere una complicidad profunda con las instituciones educativas. No basta con firmar convenios de colaboración: es necesario construir una red estable de centros formadores, donde exista continuidad, confianza y compromiso conjunto. Esto implica también desarrollar planes sistemáticos de formación para las personas mentoras y tutoras, así como avanzar hacia el codiseño del plan formativo, permitiendo la personalización de itinerarios y una participación más activa de los centros en la toma de decisiones.

Además, es preciso mejorar la gestión del prácticum, garantizando recursos, tiempos de coordinación, estabilidad organizativa y mecanismos ágiles para resolver incidencias. La alternancia es un modelo potente, pero intensivo: requiere cuidados, estructura y voluntad institucional sostenida.

5. Referencias bibliográficas

- Alberdi-Ruiz de Alegría, A., Imaz Aguirre, A. y Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Clarà, M. (2014). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Coiduras Rodríguez, J., Correa Molina, E., Boudjaoui, M. Y Curto Reverte, A. (2017). Formación dual en el Grado de Educación. *QURRICULUM – Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa* (30), 81-102.
- Cartaut, S. y Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of pre-service teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006>
- Esteve, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (321-334). Documenta Universitaria.
- García, M., Zubizarreta, M. y Astigarraga, E. (2017). *MENDEBERRI 2025 Marco Pedagógico*. Mondragón Unibertsitatea.
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Leblanc S. (2018). Analysis of video-based training approaches and professional development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 125-148.
- López de Arana, E., Martínez, A., Agirre, N. y Bilbatua, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790-807. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Martinez, A., Agirre, N., López-de-Arana, E. y Bilbatua, M. (2019). Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 389-401. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639259>
- Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in a preservice teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring*

- & *Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 524-550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
- Nesje, K. y Lejonberg, E. (2025). Developing mentoring competence with practice videos: Perceptions related to technology use. *Social Sciences & Humanities*, 12(101776). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101776>
- Ozaeta, A., Lersundi, A. y Aramendia, O. (2023). Miradas de los mentores universitarios sobre su rol, sus competencias y sus necesidades formativas. En J. Gil Gómez y J. Martí Contreras (Coords.), *Las prácticas curriculares en alternancia: propuestas para el ámbito universitario*. Graó.
- Perez-Lizarralde, K., Azpeitia, A. y Ozaeta, A. (2021). *Formación reflexiva del profesorado, clave para la innovación educativa*. Mondragón Unibertsitatea, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Salas-Rodríguez, F. y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 11-36.
- Seidel T., Blomberg G. y Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and teacher education*. 34, 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Stephens, S., Oran, D., Bennett, B. y Margey, M. (2014). The challenge of work based learning: a role for academic mentors? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 15-170.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

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.

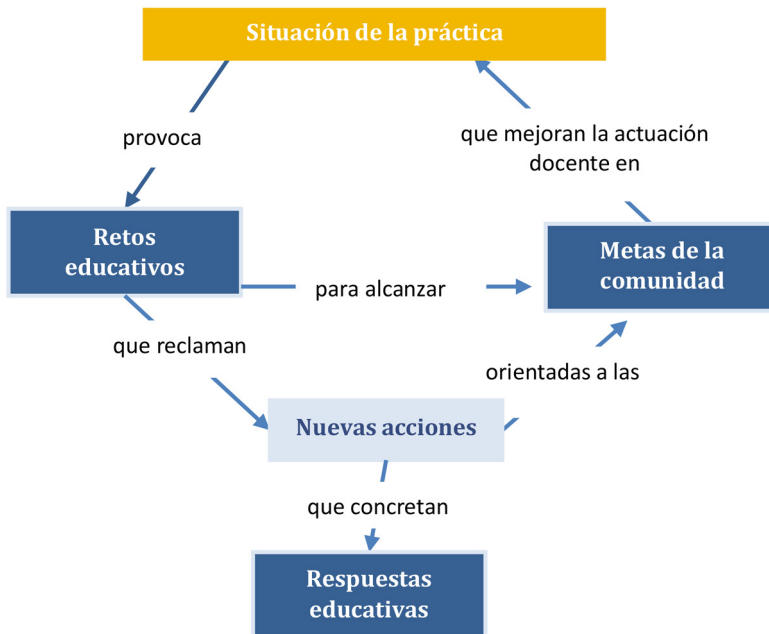


Figura 1. Procesos implicados en las actuaciones de los maestros en nuevas situaciones de la práctica.

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.

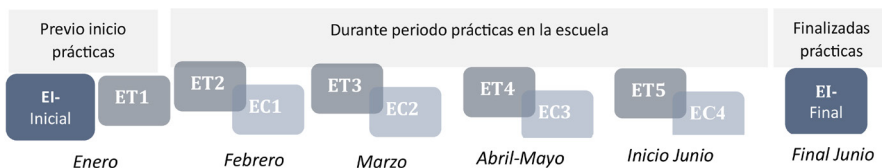


Figura 2. Secuencia-tipo de espacios de colaboración entre universidad y escuela

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., Schritteser, 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/10.1080/02619768.2022.2058928>
- 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/10.1080/02619768.2021.1949708>
- 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.

El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica compartida en la formación docente

Practicuma harreman-lurralde gisa: loturak, eragileak eta kritika partekatua irakasleen prestakuntzan

The practicum as a relational space: relationships, agency and shared critique in teacher education

Yolanda Muñoz Martínez

Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Alcalá
<https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>

Claudia Guiral Borruel

Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Alcalá
<https://orcid.org/0000-0002-0894-1804>

Nicolás Benesh Fernández-Miranda

Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Alcalá
<https://orcid.org/0000-0001-5457-4403>

Susana Domínguez Santos

Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Alcalá
<https://orcid.org/0000-0002-6980-4176>

Recibido / Noiz jaso den: 06/10/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 06/11/2025

Resumen

Este trabajo analiza el prácticum como un espacio formativo clave en la construcción de la identidad docente y en el desarrollo de una cultura relacional horizontal entre los actores implicados. Para ello, se realiza un estudio de caso orientado a comprender cómo se configuran las relaciones entre universidad y escuela, el papel que desempeñan los distintos agentes (estudiantes del grado en Educación Primaria, docentes de los centros escolares y profesorado universitario) y los aprendizajes, tanto explícitos como implícitos, que emergen durante este período. El estudio se centra en un proyecto del prácticum de cuarto curso del grado en Educación Primaria de la Universidad de Alcalá, en colaboración con dos centros escolares públicos. Los participantes fueron 10 estudiantes de Magisterio, 8 tutores profesionales (maestras en ejercicio) y 3 tutores académicos. Los resultados muestran cómo la horizontalidad, el apoyo mutuo y la crítica constructiva enriquecen la experiencia formativa y favorecen la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, así como el desarrollo de una identidad profesional crítica y comprometida. Estos hallazgos aportan conocimiento transferible a otros grupos y universidades interesados en fortalecer la colaboración universidad-escuela y la construcción de culturas relacionales horizontales en el prácticum. Se concluye que el prácticum constituye un territorio de negociación pedagógica, emocional y política que interpela tanto a las instituciones formadoras como a las escuelas colaboradoras.

Palabras clave:

prácticum; identidad docente; cultura relacional; formación inicial docente; estudio de caso.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO TEÓRICO. 2.1. Horizontalidad en las relaciones educativas. 2.2. Redes de apoyo mutuo y colaboración profesional. 2.3. El papel del estudiante como «amigo/a crítico/a». 2.4. Implicaciones para la identidad docente en construcción. 3. MÉTODO. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Técnicas de recogida de datos. 3.3. Análisis de datos. 4. RESULTADOS. 4.1. Construcción de vínculos horizontales: más allá del rol asignado. 4.2. El apoyo mutuo como experiencia transformadora. 4.3. La crítica constructiva como forma de cuidado. 4.4. Tensiones y resistencias. 5. DISCUSIÓN. 6. CONCLUSIONES. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Este artículo es parte del proyecto de investigación SBPLY/24/180225/000106, financiado por la UE a través del FEDER y por la JCCM a través de INNOCAM.

Laburpena. Lanak practicuma aztertzen du irakasleen nortasuna erakitzeko eta parte hartzen duten eragileen arteko harreman-kultura horizontala garatzeko giltzarria den prestakuntza-gune gisa. Horretarako, kasu-azterketa bat egiten da, honako hauek ulertzeko: unibertsitatearen eta eskolaren arteko harremanak nola eratzen diren, eragileek (Lehen Hezkuntzako Gradu ikasleek, ikastetxeetako irakasleek eta unibertsitateko irakasleek) zer zeregin betetzen duten eta aldi horretan zer ikaskuntza esplizitu eta inplizitu azaleratzen diren. Azterketa oinarritzen da Alcalako Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Gradu laugarren ikasmailako practicumeko proiektu batean, bi ikastetxe publikorekin lankidetzan. Honako hauek parte hartu zuten: Irakasletzako 10 ikasle, 8 tutore profesional (lanean ari diren emakumezko irakasleak) eta 3 tutore akademiko. Emaitzek erakusten dute horizontaltasunak, elkarri laguntzeak eta kritika konstruktiboak prestakuntza-esperientzia aberastu dituela eta elkarlanean diharduten ikaskuntza-komunitateak sortzen laguntzen dituela, bai eta nortasun profesional kritiko eta konprometitua garatzen ere. Aurkikuntza horiek ezagutza transferigarria ematen diete unibertsitatearen eta eskolaren arteko lankidetzaren eta practicumean harreman-kultura horizontalen sorrerara sendotzeko interesa duten beste talde eta unibertsitate batzuei. Ondorioztatzen da practicuma negoziatio pedagogiko, emozional eta politikorako lurraldea dela, eta bai erakunde prestatzaileak bai eskola laguntzaileak interpelatzen dituela.

Gako hitzak: practicuma, irakasleen nortasuna; harreman-kultura; irakasleen hasierako prestakuntza; kasu-azterketa.

Abstract. This work analyses the practicum as a key formative space in the construction of teacher identity and in the development of a horizontal relational culture among the actors involved. To this end, a case study is presented aimed at understanding how relationships between university and school are configured, the roles played by the different agents (students of the Bachelor's degree in Primary Education, schoolteachers, and university faculty), and the explicit and implicit learning that emerges during this period. The study focuses on a project in the fourth-year practicum of the Bachelor's degree in Primary Education at the University of Alcalá, in collaboration with two public schools. The participants were 10 students of the Bachelor's degree in Teaching, 8 school mentors and 3 university tutors. The results show how horizontality, mutual support, and constructive criticism enrich the formative experience and foster the creation of collaborative learning communities, as well as the development of a critical and committed professional identity. These findings provide transferable knowledge for other groups and universities seeking to strengthen university-school collaboration and to build horizontal relational cultures in the practicum. It is concluded that the practicum constitutes a territory of pedagogical, emotional, and political negotiation that challenges both training institutions and collaborating schools.

Keywords: practicum; teacher identity; relational culture; initial teacher training; case study.

1. Introducción

En la actualidad el prácticum ocupa un lugar central en los discursos y políticas de formación inicial docente al ser concebido como el espacio privilegiado donde teoría y práctica se entrelazan en contextos reales de enseñanza. Sin embargo, aún persiste una visión instrumental que lo reduce a una mera aplicación mecánica de los saberes adquiridos en la universidad dentro de entornos escolares. Esta concepción limitada ha sido ampliamente cuestionada por investigaciones recientes, que lo entienden no solo como un escenario de transferencia de conocimientos, sino como un espacio complejo, atravesado por relaciones de poder, tensiones institucionales, dinámicas culturales y procesos de subjetivación docente (Orozco y Moríña, 2020; Yuan y Lee, 2016).

Desde una perspectiva crítica y comprometida, el prácticum se configura como un territorio de construcción identitaria, donde los futuros docentes negocian sus creencias, emociones y posicionamientos profesionales en interacción con sus tutores, compañeros y estudiantes (Stenberg y Maaranen, 2020). En este proceso, emergen dinámicas relacionales que pueden favorecer o dificultar el desarrollo de una mirada pedagógica crítica, inclusiva y comprometida con la justicia educativa (Beacham y Rouse, 2012; Durán *et al.*, 2020). La experiencia formativa no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que implica una transformación subjetiva que se produce en el marco de vínculos, apoyos, críticas y resistencias.

El proyecto de mejora del prácticum de Magisterio que se analiza en este trabajo parte de esta base. Así, concibe el prácticum como un espacio formativo en el que confluyen múltiples voces y perspectivas, y como un proceso dialógico y relacional en el que se negocian significados, se construyen redes de colaboración y se tensionan las formas tradicionales de acompañamiento.

En este contexto, se desarrolla un estudio de caso orientado a comprender cómo se configuran las relaciones entre universidad y escuela, el papel que desempeñan los distintos agentes (estudiantes, docentes de los centros escolares y profesorado universitario) y los aprendizajes explícitos e implícitos que emergen durante este periodo.

El análisis de esta experiencia situada permite problematizar y enriquecer la concepción del prácticum en la formación inicial docente, aportando claves para repensar los vínculos formativos desde una lógica colaborativa, inclusiva y transformadora.

2. Marco teórico

La cultura relacional que se configura en el prácticum está atravesada por una tensión estructural entre modelos jerárquicos tradicionales y propuestas más horizontales de acompañamiento pedagógico. En muchos contextos, persiste una lógica vertical en la que el tutor/a del centro escolar asume un rol de modelo y evaluador, mientras que el estudiante en prácticas ocupa una posición subordinada, como receptor de indicaciones y ejecutor de tareas (Yuan y Lee, 2016; Beshir *et al.*, 2023). Esta relación asimétrica puede limitar la agencia del futuro docente, dificultando su participación activa en la toma de decisiones pedagógicas y en la construcción de saberes profesionales.

La literatura ha señalado que esta tradición jerárquica se manifiesta en prácticas como la supervisión unidireccional, la escasa apertura al diálogo reflexivo y la invisibilización de las emociones del estudiante (Yuan y Lee, 2016; Orozco y Moriña, 2020). En este marco, el prácticum corre el riesgo de convertirse en

un espacio de control más que de aprendizaje compartido, lo que puede generar sentimientos de inseguridad, frustración o desmotivación en quienes se están formando y constituirse como experiencias emocionales negativas (Hägenauer *et al.*, 2024).

Frente a este modelo, diversos estudios apuestan por una transformación de la cultura relacional del prácticum hacia formas de acompañamiento más horizontales, basadas en la confianza, la escucha activa y el reconocimiento mutuo (Durán *et al.*, 2020). Esta transformación implica repensar el rol del tutor/a no como evaluador/a externo/a, sino como mentor/a que acompaña, orienta y dialoga con el estudiante desde una posición de corresponsabilidad formativa (Hägenauer *et al.*, 2024). De este modo, el vínculo pedagógico se convierte en un espacio de co-construcción de saberes, donde la autoridad no desaparece, pero se redistribuye.

La tensión entre supervisión y acompañamiento no es menor, ya que el tutor/a escolar suele tener asignada la responsabilidad de evaluar al estudiante, lo que puede condicionar la relación pedagógica. Esta dualidad –ser guía y juez al mismo tiempo– genera ambigüedades que deben ser abordadas desde una reflexión institucional más amplia sobre los fines y sentidos del prácticum (Beacham y Rouse, 2012). En este contexto, la cultura relacional no se entiende, únicamente, como un mero telón de fondo, sino como un componente estructurante de la experiencia formativa donde ambos actores, estudiante y tutor/a de prácticas, mejoran y aprenden conjuntamente.

2.1. Horizontalidad en las relaciones educativas

El concepto de horizontalidad en educación alude a una concepción ética y política de las relaciones pedagógicas, fundamentada en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la equidad, que cuestiona las estructuras jerárquicas tradicionales donde el docente aparece como emisor de saber y el estudiante como receptor pasivo.

Hace ya algunas décadas, Freire (1970) propuso una pedagogía del diálogo como alternativa a la educación bancaria, en la que el conocimiento no se deposita, sino que se construye colectivamente. Para Freire, la horizontalidad implica reconocer al otro como sujeto epistémico, capaz de nombrar el mundo y transformarlo. Esta postura exige una actitud de humildad por parte del educador, quien debe situarse en una relación de co-aprendizaje con sus estudiantes.

En esa línea, Rancière (1991) plantea en *El maestro ignorante* una crítica radical a la lógica explicativa que subyace a la pedagogía tradicional. Para este, toda relación educativa que se basa en la desigualdad del saber reproduce una forma de dominación. La verdadera emancipación implica que esta solo es posi-

ble cuando se parte de la igualdad de las inteligencias y se rompe con la figura del maestro como mediador necesario y único rol como formador y evaluador.

Estos planteamientos invitan a repensar las relaciones educativas en clave de horizontalidad, entendida no como una negación de los roles docentes, sino como una redistribución del poder pedagógico. En este marco, el diálogo no es solo una técnica didáctica, sino una práctica política que reconoce al otro como interlocutor válido y legítimo, lo que en palabras de Gómez Zacarelli *et al.* (2025) transforma la autopercepción del rol docente a través de la negociación, reflexión conjunta y el «pensar juntos».

La implementación de relaciones horizontales en el prácticum enfrenta múltiples obstáculos institucionales. La estructura jerárquica de los centros escolares, la lógica evaluativa que atraviesa la relación tutor-estudiante y la escasa formación en pedagogías críticas dificultan la construcción de vínculos basados en la reciprocidad y el reconocimiento (Yuan y Lee, 2016). A pesar de ello, experiencias de mentoría dialógica, codocencia y reflexión compartida han mostrado que es posible generar espacios de horizontalidad pedagógica, incluso dentro de marcos institucionales rígidos (Durán *et al.*, 2020).

En este sentido, la horizontalidad no debe entenderse como una condición dada, sino como una práctica que se construye en la interacción cotidiana, en la disposición a escuchar, a compartir la incertidumbre y a construir saberes en común. Su emergencia en el prácticum no solo transforma la experiencia formativa, sino que sienta las bases para una cultura profesional más democrática y colaborativa. En ese sentido el estudio llevado a cabo por Mauri *et al.* (2019) en torno a la experiencia de un prácticum colaborativo muestra que esta relación se caracteriza por una mentoría que equilibra apoyo y orientación, con un énfasis en promover la autonomía y las habilidades reflexivas de los estudiantes.

2.2. Redes de apoyo mutuo y colaboración profesional

La formación docente no puede entenderse como un proceso individual ni lineal, sino como una experiencia situada que se construye en red, en diálogo con otros y en contextos institucionales específicos. En este marco, el prácticum adquiere un valor estratégico como espacio potencial de articulación entre actores diversos –estudiantes, tutores escolares, profesorado universitario– que, al interactuar, configuran comunidades de práctica (Wenger, 1998). Estas comunidades no son estructuras formales, sino entramados relacionales que se sostienen en la confianza, la reciprocidad y el compromiso compartido con la mejora educativa.

Cuando el prácticum se concibe como un espacio de colaboración genuina, se generan condiciones para el coaprendizaje entre agentes formativos. La literatura

ha documentado experiencias en las que la interacción horizontal entre escuela y universidad ha dado lugar a procesos de mentoría compartida, codocencia o investigación colaborativa (Durán *et al.*, 2020; Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). Estas experiencias no solo enriquecen la formación inicial, sino que también transforman las culturas profesionales de los centros escolares al introducir dinámicas de reflexión conjunta y apertura al cambio.

Además, estas redes permiten descentrar la figura del tutor como único referente, distribuyendo la responsabilidad formativa entre múltiples actores. Esta descentralización favorece la emergencia de una cultura de red, donde el conocimiento se construye colectivamente y la autoridad pedagógica se redistribuye. En este sentido, el prácticum deja de ser un espacio de supervisión individual para convertirse en un entorno de interdependencia profesional.

Sin embargo, la consolidación de estas redes enfrenta obstáculos persistentes: la fragmentación institucional, la falta de coordinación entre universidad y escuela, y la pervivencia de modelos jerárquicos que dificultan la colaboración simétrica. Superar estas barreras requiere una voluntad institucional explícita de repensar el prácticum como un espacio de transformación cultural, donde todos los actores –incluidos los estudiantes– sean reconocidos como sujetos de saber y de cuidado.

2.3. El papel del estudiante como «amigo/a crítico/a»

En el marco de una formación docente crítica y dialógica, el estudiante en prácticas no puede ser concebido como un sujeto pasivo que observa, imita o ejecuta instrucciones, sino como un agente reflexivo que participa activamente en la construcción del conocimiento pedagógico. En este contexto, la figura del amigo/a crítico/a adquiere relevancia como metáfora relacional que articula la crítica con el cuidado y la distancia analítica con la cercanía ética.

La noción de practicante reflexivo, propuesta por Schön (1983), constituye un punto de partida fundamental. Para Schön, el profesional no se limita a aplicar teorías preexistentes, sino que reflexiona en y sobre la acción, generando saberes situados a partir de la experiencia. Esta perspectiva desplaza la idea de competencia técnica hacia una comprensión más compleja del saber docente, en la que la incertidumbre, la duda y la interpretación son dimensiones constitutivas.

Desde una lógica más colaborativa, Carr y Kemmis (1988) introducen la figura del *critical friend* en el ámbito de la investigación-acción. Este rol implica ofrecer retroalimentación honesta, argumentada y respetuosa, con el objetivo de mejorar la práctica sin imponer una visión externa. El amigo/a crítico/a no se sitúa por encima del otro, sino a su lado, en una relación de confianza que permite cuestionar sin deslegitimar. Esta figura encarna una ética del diálogo que combina exigencia intelectual con sensibilidad interpersonal.

En el campo de la inclusión educativa, Ainscow (2012) retoma esta figura para subrayar el potencial transformador del estudiante en prácticas cuando se le reconoce como interlocutor válido dentro de la comunidad escolar. Lejos de ser un observador periférico, el futuro docente puede contribuir activamente al análisis de las prácticas escolares, formulando preguntas, compartiendo observaciones y proponiendo alternativas desde una mirada fresca, situada y comprometida. Puesto que, como es sabido, es un ser independiente, pensador y comprometido, no solo con su aprendizaje, sino también con el bagaje cultural previo que le permite posicionarse de una forma legítima ante determinadas situaciones.

Asumir el rol de amigo/a crítico/a implica, por tanto, una doble responsabilidad: por un lado, desarrollar una actitud reflexiva y argumentativa; por otro, sostener una ética del cuidado que permita que la crítica sea vivida como oportunidad de crecimiento y no como amenaza. De este modo, la crítica se convierte en una forma de cuidado profesional, orientada al fortalecimiento de la práctica y al bienestar de quienes la ejercen.

Sin embargo, para que este rol pueda desplegarse plenamente, es necesario que las instituciones formadoras y los centros escolares reconozcan al estudiante como sujeto epistémico. Esto requiere superar modelos jerárquicos que infantilizan al futuro docente y abrir espacios de diálogo donde la reciprocidad y la escucha activa sean posibles. Solo así, la crítica podrá operar como gesto de confianza y no como mecanismo de control por parte del tutor de prácticas.

2.4. Implicaciones para la identidad docente en construcción

La identidad docente no es un atributo fijo ni una meta alcanzable, sino un proceso dinámico, relacional y situado en el contexto, el cual se configura en la interacción con otros y en el marco de prácticas sociales concretas. En este sentido, el prácticum representa una etapa crítica en la trayectoria formativa del futuro docente, al situarlo en un espacio de tránsito donde se confrontan sus creencias, emociones y expectativas con las realidades escolares (Yuan y Lee, 2016; Orozco y Morriña, 2020).

Este tránsito no es neutro ni lineal, está atravesado por tensiones entre modelos tradicionales y propuestas transformadoras, entre la reproducción de prácticas heredadas y la posibilidad de imaginar nuevas formas de ser docente. En este contexto, las relaciones que se establecen durante el prácticum –con tutores, compañeros, alumnado y profesorado universitario– actúan como catalizadores o inhibidores de procesos de construcción identitaria.

Diversos estudios han evidenciado que las relaciones simétricas entre estudiantes y agentes formativos pueden favorecer la emergencia de una identidad profesional activa, reflexiva y comprometida (Beacham y Rouse, 2012). Esta

simetría no implica una negación de los roles, sino una redistribución del poder pedagógico que habilita al estudiante para participar en la toma de decisiones, formular preguntas y proponer alternativas desde su experiencia contextual y de experiencia vital. En este marco, el reconocimiento mutuo se convierte en un eje estructurante del desarrollo profesional.

Ser escuchado, valorado y acompañado desde una lógica de cuidado –y no de control– permite al estudiante construir una imagen positiva de sí mismo como docente en formación. Esta imagen, a su vez, se ve reforzada cuando el entorno institucional promueve la agencia compartida, entendida como la capacidad de actuar con autonomía, pero también en colaboración con otros actores del sistema educativo (Stenberg y Maaranen, 2020). La agencia no es aquí una propiedad individual, sino una práctica relacional que se ejerce en contextos de confianza y corresponsabilidad.

La construcción identitaria se ve así atravesada por múltiples capas: la emocional, la epistemológica, la política. El prácticum puede ser un espacio de reproducción –cuando se limita a replicar modelos jerárquicos y prácticas acríticas– o un espacio de transformación, cuando se habilitan relaciones horizontales, se reconoce al estudiante como sujeto de saber y se promueve una cultura de diálogo y reflexión compartida.

Apostar por esta segunda vía no solo enriquece la experiencia formativa, sino que sienta las bases para una identidad docente crítica, ética y contextualizada. Una identidad que se define por la capacidad de interrogar la práctica, de sostener el conflicto pedagógico y de comprometerse con una educación más justa e inclusiva.

El objetivo de este trabajo es comprender cómo se configuran las relaciones entre universidad y escuela en el marco del prácticum, el papel que desempeñan los agentes implicados (estudiantes, docentes de las escuelas y profesorado universitario) y los aprendizajes explícitos e implícitos que emergen en este periodo.

3. Método

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias durante el prácticum. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una representación objetiva de la realidad, sino como una construcción situada, mediada por el lenguaje, las relaciones y los contextos institucionales.

En concreto, se realiza una investigación con el estudio de caso como estrategia metodológica. Particularmente, se analiza un proyecto orientado a la mejora del prácticum llevado a cabo en la Universidad de Alcalá. Esta aproximación

metodológica, entendida como una exploración intensiva y contextualizada de una situación educativa concreta, posibilita la generación de conocimiento transferible y con relevancia teórica (Stake, 1995). De este modo, permite profundizar en las dinámicas relacionales, los procesos de reflexión compartida y las construcciones identitarias que emergen en un contexto específico de formación inicial docente, caracterizado por la apuesta por la inclusión, la horizontalidad y la colaboración interinstitucional.

3.1. Contexto y participantes

El proyecto que se analiza como caso de estudio está orientado a reforzar la formación del futuro profesorado a través del prácticum, creando un contexto facilitador en el que cobran relevancia los seminarios de reflexión conjuntos entre estudiantes, maestros y maestras y docentes universitarios. La consolidación de redes de apoyo entre universidad y escuela reconoce como un elemento esencial para enriquecer la formación inicial y, al mismo tiempo, como una vía de mejora para los propios centros mediante la participación del alumnado en prácticas.

El estudio se enmarca en un proyecto en el marco del prácticum de cuarto curso del grado en Magisterio de Educación Primaria con mención en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad de Alcalá, en colaboración con dos centros escolares públicos, uno de Castilla-La Mancha y otro de la Comunidad de Madrid, reconocidos por su compromiso con la innovación pedagógica y la equidad educativa. Los participantes son, por tanto, todos los agentes implicados en el proyecto: (a) estudiantes universitarios de prácticas, 10 estudiantes; (b) tutores y tutoras escolares responsables del acompañamiento en los centros, 8 tutoras; y (c) profesorado universitario implicado en el diseño, seguimiento y evaluación del prácticum, 3 profesoras.

3.2. Técnicas de recogida de datos

Se emplearon tres técnicas principales para la recogida de información, seleccionadas por su potencial para captar la dimensión relacional, discursiva y reflexiva de la experiencia formativa:

- Grupos de discusión: se organizaron 4 sesiones concebidas como seminarios, de una duración de 180 minutos, aproximadamente, de reflexión y discusión conjunta en las que participaron estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario. El trabajo de estos grupos fue grabado en audio y transcrito íntegramente para su posterior análisis.

- Análisis de carpetas de aprendizaje y memorias finales del prácticum: se revisaron los documentos elaborados por los estudiantes durante el prácticum, con especial atención a las reflexiones sobre las relaciones establecidas, los conflictos vividos y los aprendizajes emergentes.
- Observaciones sobre las interacciones relacionales: se realizaron registros de campo durante los seminarios conjuntos, centrados en las dinámicas de diálogo, los posicionamientos identitarios y las formas de participación de los distintos actores.

3.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de categorización temática inductiva, orientado a identificar patrones de sentido en los discursos y documentos recogidos. Para ello, se utilizó el software NVivo, que permitió organizar, codificar y triangular la información de manera sistemática, respetando la complejidad y la riqueza contextual de los materiales.

El procedimiento analítico se desarrolló en varias fases: (a) lectura comprensiva de los materiales; (b) codificación abierta de unidades de significado; (c) agrupación en categorías emergentes; y (d) elaboración de ejes interpretativos. Este proceso se guió por una lógica inductiva e interpretativa, que combina la atención a las voces de los participantes con la articulación teórica de los hallazgos en diálogo con el marco conceptual del estudio.

En relación con la fase de lectura comprensiva, se emplearon como materiales los diarios reflexivos del estudiantado, las notas de campo del profesorado universitario, los documentos institucionales vinculados al prácticum y las transcripciones de los seminarios conjuntos. Estos materiales permitieron recoger tanto las dimensiones explícitas del proceso formativo como los aspectos subyacentes y relacionales vinculados a la cultura horizontal promovida en el proyecto.

Tras esta fase inicial, se realizó una codificación abierta manual-asistida por NVivo, identificando unidades de significado relevantes para la comprensión de la experiencia del prácticum. Posteriormente, estas unidades se agruparon en categorías emergentes que respondían a patrones recurrentes en los relatos. Finalmente, estas categorías se integraron en ejes interpretativos de mayor nivel, que han permitido articular relaciones conceptuales entre los datos y orientar la construcción analítica. Cabe señalar que la elaboración de los ejes interpretativos difiere de la agrupación automatizada de categorías emergentes, pues supuso un proceso reflexivo del equipo investigador para dotar de sentido global a dichas categorías y contextualizarlas dentro del marco teórico de referencia.

La tabla 1 presenta la relación entre las unidades de significado, las categorías emergentes y los ejes interpretativos resultantes del análisis.

Tabla 1. Codificación

| Unidad de significado | Categoría emergente | Eje interpretativo |
|---|---|--|
| Relaciones basadas en confianza y apertura emocional | Construcción de vínculos horizontales | Horizontalidad como práctica relacional sostenida |
| Participación activa del estudiantado en el proceso formativo | Construcción de vínculos horizontales | Horizontalidad como práctica relacional sostenida |
| Integración simbólica del estudiantado en el profesorado | Construcción de vínculos horizontales | Horizontalidad como práctica relacional sostenida |
| Compartir vulnerabilidades y emociones de tutores | Construcción de vínculos horizontales | Horizontalidad como práctica relacional sostenida |
| Apoyo mutuo emocional entre docentes y estudiantes | Apoyo mutuo como experiencia transformadora | Apoyo mutuo como práctica de desarrollo profesional y relacional |
| Reconocimiento bidireccional entre tutor y estudiante | Apoyo mutuo como experiencia transformadora | Apoyo mutuo como práctica de desarrollo profesional y relacional |
| Comunidad de práctica docente | Apoyo mutuo como experiencia transformadora | Apoyo mutuo como práctica de desarrollo profesional y relacional |
| Retroalimentación respetuosa y constructiva | Crítica constructiva como forma de cuidado | Crítica como práctica de cuidado y mejora continua |
| Crítica horizontal entre docentes | Crítica constructiva como forma de cuidado | Crítica como práctica de cuidado y mejora continua |
| Autoevaluación docente | Crítica constructiva como forma de cuidado | Crítica como práctica de cuidado y mejora continua |
| Tensiones con familias por innovación metodológica | Tensiones y resistencias | Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum |
| Resistencias por trayectorias docentes | Tensiones y resistencias | Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum |
| Obstáculos institucionales (normativas, jerarquías) | Tensiones y resistencias | Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum |
| Exclusión y prácticas discriminatorias en el aula | Tensiones y resistencias | Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum |

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Construcción de vínculos horizontales: más allá del rol asignado

Uno de los temas emergentes más significativos en el análisis transversal de los tres encuentros fue la construcción de vínculos horizontales entre los distintos actores implicados en el prácticum. Esta horizontalidad se manifestó en relaciones simétricas, basadas en la confianza, la apertura emocional y el reconocimiento mutuo, que evidencian los límites tradicionales del rol asignado.

Desde el inicio del proyecto, se promovió una lógica de colaboración en la que tanto el profesorado universitario como el docente de aula y el estudiantado en prácticas se reconocieron como agentes activos del proceso formativo. Esta intención fue explicitada por una de las coordinadoras del proyecto:

No vais a tener un solo tutor de prácticas, vais a tener todos estos [señalando al resto de profesorado tutor de prácticas]. Vais a poder aprender de todos estos. Y nosotros, como profesores, vamos a poder aprender también de vuestras aportaciones, observaciones externas desde fuera. (*Tutora universidad – Grupo 1*).

Este posicionamiento discursivo no solo habilita la participación activa del estudiantado, sino que redefine el rol del profesorado como sujeto también en formación, dispuesto a escuchar y a dejarse interpelar.

La voz del estudiantado en prácticas refuerza esta lectura. En su testimonio, una estudiante del doble grado en Educación Infantil y Primaria describe cómo la cultura de aula observada se caracteriza por la reciprocidad y la ayuda espontánea entre iguales, sin necesidad de mediación docente:

Cuando una persona terminaba algo por voluntad propia, lo que hacía era levantarse a ayudar al compañero. Y salía de los propios niños esto. Ningún docente teníamos que acudir a ellos para decir, levántate a ayudar a este compañero. Salía de ellos. (*Estudiante – Grupo 2*)

Este fragmento no evidencia, exclusivamente, una práctica horizontal entre el alumnado de primaria, sino que también refleja cómo la estudiante se incluye en el «nosotros» docente, lo que sugiere una integración simbólica en el profesorado.

La horizontalidad también se expresa en la disposición de las tutoras de prácticas a compartir sus propias vulnerabilidades, generando un clima de confianza que favorece el diálogo auténtico. Así lo expresa una de ellas al referirse a las dificultades emocionales vividas durante el curso:

Para mí ha sido muy difícil también sacar adelante el proyecto porque me falta energía, me falta... no motivación, pero sí me falta energía emocional y física. Pero bueno, yo creo que es bueno para todos. También nos viene bien hablar. (*Tutora universidad – Grupo 3*)

Este tipo de declaraciones desestabiliza la lógica jerárquica tradicional, al mostrar a la figura docente como alguien que también necesita apoyo y que encuentra en el espacio compartido una oportunidad de cuidado.

Finalmente, la construcción de vínculos horizontales se consolida en la práctica cotidiana, como lo expresa una tutora de prácticas al describir la dinámica de su aula:

Yo creo que al trabajar en grupo y al ir cambiándoles los grupos, han aprendido a trabajar entre todos. Como que a uno a lo mejor se le da mejor una unidad, pero el otro le ayuda con las monedas, el otro con el tiempo. Como que entre todos se complementan. (*Tutora escuela – Grupo 3*)

Este testimonio refuerza la idea de que la horizontalidad no es solo un discurso, sino una práctica sostenida que se traduce en dinámicas de aula inclusivas, colaborativas y emocionalmente significativas.

4.2. El apoyo mutuo como experiencia transformadora

El análisis de los discursos recogidos en los tres encuentros revela que el apoyo mutuo entre los distintos agentes del prácticum no solo fue una estrategia de acompañamiento, sino una experiencia transformadora que resignificó los vínculos y las prácticas pedagógicas. Este apoyo se manifiesta tanto en el plano emocional como en el profesional.

Una de las expresiones más potentes de esta transformación se encuentra en el testimonio de una tutora de prácticas, quien reconoce abiertamente el valor formativo de la interacción con su estudiante:

Nosotros aprendemos muchísimo de personas mucho más jóvenes que nosotros, con muchas más ilusiones, con mucho más empuje. Y bueno, pues eso, que estoy agradecida. Yo espero también haberle enseñado algo. (*Tutora escuela – Grupo 1*).

Este fragmento revela una inversión parcial del rol tradicional de mentoría, en la que el aprendizaje no fluye unidireccionalmente del docente al estudiante, sino que se construye en una lógica de reciprocidad y bidireccionalidad. La grati-

tud expresada por la tutora no es únicamente afectiva, sino formativa: reconoce que la presencia del otro transforma su propia práctica.

El sentimiento de comunidad emerge con fuerza en los discursos de los participantes, especialmente en contextos marcados por la dificultad y la complejidad organizativa. Se hace explícito el apoyo de la universidad al centro escolar, que se traduce en una disposición constante para acompañar y orientar a los estudiantes y al profesorado de los centros. En este sentido, el tutor de la universidad actúa no solo como coordinador del prácticum, sino también como facilitador de los vínculos entre los distintos actores implicados, promoviendo el diálogo, la cooperación y el acompañamiento mutuo:

Compartimos vuestro malestar, vuestra situación y en lo que podamos ayudar, pues ahí estamos. (*Tutora universidad – Grupo 1*).

Estas manifestaciones evidencian no solo una actitud de acompañamiento y compromiso con los demás miembros de la comunidad educativa, sino también una disposición intencional a sostener y apoyar a los distintos actores durante el prácticum. El apoyo trasciende de este modo lo meramente técnico o académico, incorporando dimensiones emocionales y relacionales, lo que contribuye a fortalecer los vínculos y consolidar una cultura de colaboración y cuidado entre estudiantes, docentes y tutores universitarios.

Desde la perspectiva del estudiantado, el apoyo mutuo es percibido como una práctica cotidiana en el aula, que trasciende a educativo para convertirse en una forma de estar con otros. Una estudiante lo expresa así:

Cuando una persona terminaba algo, por voluntad propia, lo que hacía era levantarse a ayudar al compañero. [...] Creo que esto también les hace sentir que son parte de su propio aprendizaje. (*Estudiante – Grupo 2*).

Este fragmento, ya citado en el apartado anterior, adquiere aquí una nueva dimensión, el apoyo no solo es una estrategia pedagógica, sino una práctica de subjetivación. Ayudar al otro se convierte en una forma de afirmarse como sujeto activo, competente, vinculado y comprometido a nivel académico y personal.

Finalmente, el apoyo mutuo también se manifiesta en la relación entre docentes del mismo centro, quienes comparten recursos, estrategias y afectos. Una tutora de prácticas lo expresa con claridad:

La comunicación entre nuestros niveles es muy, muy buena y, luego, pues como reflexión personal, pues también intentamos hacerla. ¿Qué te ha funcionado a ti? ¿Qué no te ha funcionado a ti? ¿Qué me funciona a mí? Oye, prueba esto. (*Tutora escuela – Grupo 2*).

Este tipo de intercambios no solo fortalecen la práctica docente, sino que configuran una comunidad profesional que aprende conjuntamente, que se sostiene y que se transforma durante el proceso.

4.3. La crítica constructiva como forma de cuidado

La crítica constructiva emerge como una práctica recurrente en los encuentros analizados, no en forma de corrección jerárquica, sino como una expresión de cuidado pedagógico. En este contexto, la retroalimentación bidireccional se configura como una herramienta para el crecimiento profesional compartido donde tanto docentes como estudiantes se interpelan mutuamente desde el respeto, la concordia y la intención de mejora.

Uno de los momentos más significativos de esta dinámica se observa en el intercambio entre una tutora académica y una docente de aula en torno al uso de apoyos visuales. La conversación no se plantea en términos de corrección o imposición, sino como una invitación a la reflexión conjunta y al intercambio de estrategias pedagógicas:

Hay una idea muy arraigada entre el profesorado, que es que los apoyos visuales se van quitando a medida que los niños son más capaces, cuando no debería ser así. Los apoyos visuales deberían estar siempre. Nosotros los utilizamos con adultos. (*Tutora universidad – Grupo 2*)

Este tipo de diálogo evidencia cómo la crítica, cuando se formula desde la confianza y el respeto, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje mutuo.

La retroalimentación también se da entre docentes del mismo centro, en forma de intercambio de estrategias y observaciones. Una tutora de prácticas lo expresa así:

¿Qué te ha funcionado a ti? ¿Qué no te ha funcionado a ti? ¿Qué me funciona a mí? Oye, prueba esto. (*Tutora escuela – Grupo 2*).

La crítica horizontal, sustentada en la experiencia compartida, posibilita revisar y ajustar las prácticas sin inscribirse en una lógica jerárquica. Se configura como un ejercicio de análisis conjunto que fomenta la corresponsabilidad pedagógica y la construcción de saberes colectivos orientados a la mejora continua de los procesos educativos.

Desde el rol académico, también se promueve la crítica reflexiva como parte del proceso formativo. En varios momentos, se invita a las estudiantes a aportar

observaciones sobre las prácticas docentes, incluyendo propuestas de mejora. Así lo plantea una de las coordinadoras:

El estudiante debería aportar *feedback* sobre lo que vosotras considerarías que es especialmente relevante y luego, si también en algún momento hay alguna cosa que sea una propuesta de mejora, pues también sería el momento de plantearlo». (*Tutora universidad – Grupo 2*).

Esta invitación no solo valida la mirada del estudiante, sino que le otorga un rol activo en la construcción del conocimiento pedagógico. La crítica, en este caso, se convierte en una forma de reconocimiento.

Finalmente, la crítica constructiva se expresó también en el modo en que las docentes reflexionaban sobre sus propias prácticas, reconociendo errores, dificultades y áreas de mejora. Una tutora de prácticas lo expresa con honestidad:

Yo me voy todos los días o, si no la mayoría de ellos, pensando en el día que he pasado, en qué me ha salido muy bien, en qué me ha salido muy mal y en qué tengo que mejorar. (*Tutora escuela – Grupo 2*)

Este tipo de autoevaluación constante configura una ética profesional basada en la mejora continua, donde la crítica no es amenaza, sino herramienta de cuidado y compromiso con la calidad educativa.

Unidades de significado codificadas: «crítica constructiva horizontal», «retroalimentación bidireccional», «autoevaluación docente», «reconocimiento del rol estudiantil». Categorías emergentes: «cuidado pedagógico a través de la crítica», «construcción de saberes colectivos», «mejora continua docente». Ejes interpretativos: «crítica como herramienta de cuidado y fortalecimiento profesional compartido».

4.4. Tensiones y resistencias

A pesar del clima general de colaboración y apertura que caracterizó los encuentros analizados, también emergieron tensiones y resistencias que revelan los límites estructurales, culturales y emocionales del modelo de prácticas propuesto. Estas tensiones no deben entenderse como fallos, sino como indicadores de los desafíos que implica transformar las relaciones pedagógicas y las dinámicas institucionales.

Una de las tensiones más recurrentes fue la que se produce entre la innovación metodológica y las expectativas tradicionales de las familias. Varias docentes señalaron que, a pesar de los beneficios observados en el aula, algunas familias expresaban dudas o resistencias ante metodologías no convencionales, como el

método Singapur o el uso de materiales manipulativos. Una tutora de prácticas lo expresó así:

Surge por parte de las familias, alguna vez, preocupación porque me dicen, oye, que, a mi hija, mira, no se le da muy bien la resolución en vertical, que es como la más tradicional. [...] Digo, si consigue hacerlo con la tabla de números, por ejemplo, es más que suficiente. (*Tutora escuela – Grupo 3*)

Esta tensión revela una brecha entre las prácticas pedagógicas actuales y las representaciones sociales heredadas sobre «lo que es enseñar bien», lo que obliga al profesorado a ejercer también un rol formador con las familias.

Otra fuente de resistencia se vincula con las propias trayectorias formativas del profesorado. Como señala una docente con amplia experiencia, el cambio metodológico no siempre es fácil de sostener, especialmente cuando se carece de apoyo técnico o emocional:

Este año, pues no he retomado el tema de los vídeos porque sinceramente estoy cansada. Es algo que me lleva muchísimo esfuerzo y que se me hace un mundo. (*Tutora escuela – Grupo 3*).

Este testimonio pone de relieve el desgaste profesional y la necesidad de cuidar también a quienes cuidan.

En el plano institucional, también se evidencian obstáculos relacionados con la rigidez de ciertas normativas universitarias o escolares. Aunque no se formulan de manera explícita, varias intervenciones aluden a la dificultad de sostener prácticas horizontales en estructuras que siguen asignando roles jerárquicos. Una tutora académica lo expresa en forma de pregunta abierta:

¿Qué diferencias hay entre un prácticum tradicional y un prácticum en el que nos escuchamos? ¿Tenemos la oportunidad de escuchar a las estudiantes, a escucharnos entre nosotras? (*Tutora universidad – Grupo 3*).

Esta pregunta, más que una afirmación, señala una tensión latente: la coexistencia de dos modelos de prácticas –uno unidireccional y otro dialógico– dentro de un mismo marco institucional.

Finalmente, se identifican resistencias culturales más profundas, vinculadas a la concepción misma de la infancia y del aprendizaje. Una tutora académica comparte una experiencia reiterada entre estudiantes de prácticas, que pone en evidencia una práctica excluyente aún presente en muchas aulas:

Cómo es posible que en las clases de primero, de manera sistemática, se segregue a niños porque no sepan leer y escribir. [...] Se les segregue de manera

tajante, no dejarles participar en ninguna actividad y solamente pueden hacer lo poco que hacen cuando se van con el PT y con el AL. (*Tutora universidad – Grupo 3*).

Este testimonio no solo ilustra una práctica discriminatoria, sino que pone de relieve la vigencia de un modelo escolar centrado en la homogeneidad. Tales dinámicas constituyen una forma de resistencia estructural a los enfoques inclusivos, en tanto reproducen la exclusión desde los primeros años de escolarización.

En conjunto, estas tensiones y resistencias no invalidan el modelo de prácticas analizado, sino que lo sitúan en su complejidad. Reconocerlas es un paso necesario para seguir construyendo espacios formativos más justos, inclusivos y sostenibles.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten problematizar la experiencia del prácticum más allá de su dimensión técnica o instrumental, revelando su carácter relacional, emocional y político. De este modo, el análisis transversal de los discursos muestra que las relaciones horizontales, el apoyo mutuo, la crítica constructiva y las tensiones institucionales no son elementos accesorios, sino constitutivos del proceso formativo.

La construcción de vínculos horizontales entre estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario se configura como una condición para el desarrollo de una identidad docente crítica y situada. Tal como plantean Freire (1970) y Rancière (1991), la horizontalidad no implica la desaparición de los roles, sino una redistribución del poder pedagógico que habilita al otro como interlocutor válido. Esta redistribución se observa en los espacios de diálogo compartido, donde los estudiantes son escuchados, reconocidos y valorados por sus aportaciones, lo que favorece su implicación y agencia profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Levin, He y Allen, 2013).

El apoyo mutuo, por su parte, se manifiesta como una experiencia transformadora que desborda la lógica del acompañamiento técnico. En los discursos analizados, el cuidado, la empatía y la corresponsabilidad emergen como prácticas que sostienen emocionalmente el proceso formativo, en línea con lo señalado por Zembylas (2005), Furman (2015) y Mauri *et al.* (2019). La vulnerabilidad compartida –expresada tanto por docentes como por estudiantes– se convierte en un motor de aprendizaje, al permitir la construcción de comunidades de práctica basadas en la confianza (Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011; Wenger, 1998).

La crítica constructiva aparece como una forma de cuidado profesional, en la medida en que se orienta al fortalecimiento de la práctica sin deslegitimar al otro.

La figura del amigo/a crítico/a, retomada de Carr y Kemmis (1988) y Ainscow (2012), permite pensar la retroalimentación como una práctica ética que combina exigencia argumentativa con sensibilidad relacional. Esta crítica, cuando se ejerce desde la horizontalidad, habilita procesos de reflexión compartida que enriquecen la formación inicial y la cultura profesional de los centros.

Sin embargo, los resultados también evidencian tensiones y resistencias que limitan la posibilidad de desplegar plenamente estas prácticas. La persistencia de modelos jerárquicos, la lógica evaluativa que atraviesa la relación tutor-estudiante, incluida la parte relacionada con la calificación, y la fragmentación institucional dificultan la construcción de vínculos simétricos y colaborativos (Goldhaber *et al.*, 2019; Ronfeldt *et al.*, 2018). Estas tensiones no solo afectan la experiencia del estudiante, sino que también generan ambigüedades en el rol del tutor, quien debe ejercer simultáneamente funciones de guía y de juez (Tilson, Sandretto y Pratt, 2017). En este sentido Hagenauer *et al.* (2024) destacan el papel que el tutor puede tener en la reducción de la ansiedad que estas situaciones pueden provocar.

En este contexto, la identidad docente en construcción se ve atravesada por una tensión entre la reproducción de modelos tradicionales y la posibilidad de imaginar nuevas formas de ser docente. Tal como señalan Stenberg y Maaranen (2020) y Saiz-Linares (2023), la reflexión sobre la práctica, el reconocimiento mutuo y la participación activa en comunidades de aprendizaje son elementos clave para el desarrollo de una identidad profesional ética, crítica y situada.

Finalmente, el estudio confirma que el prácticum no puede entenderse, únicamente, como un espacio neutro, sino como un territorio de disputa simbólica, donde se negocian saberes, emociones y posicionamientos. Apostar por una cultura relacional basada en la horizontalidad, el cuidado y la crítica compartida no solo mejora la experiencia formativa, sino que contribuye a la construcción de una profesión docente más democrática, inclusiva y comprometida con la justicia educativa, así se concluye en el estudio de Gómez Zaccarelli *et al.* (2025), quienes destacan que la realización del prácticum en entornos colaborativos horizontales facilita el sentido de pertenencia y la validación de las propias ideas.

Esto implica que el tutor de prácticas no tiene el conocimiento absoluto, sino que el estudiantado tiene sus propias reflexiones y aportaciones que pueden favorecer el aprendizaje de ambos agentes y que esa apertura por parte de ambos puede beneficiar la mejora educativa y la reflexión compartida.

6. Conclusiones

Este estudio permite comprender el prácticum no como un espacio neutro ni meramente técnico, sino como un territorio relacional, emocional y político donde se configuran identidades docentes en interacción con otros. A partir del

análisis de las experiencias vividas por los estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario, se ha evidenciado que las relaciones horizontales, el apoyo mutuo y la crítica constructiva constituyen pilares fundamentales para una formación comprometida, ética y transformadora del rol docente.

La horizontalidad en las relaciones pedagógicas, lejos de diluir los roles, permite redistribuir el poder formativo y reconocer al otro como interlocutor válido. Esta redistribución favorece la emergencia de vínculos basados en la confianza, la escucha activa y la corresponsabilidad, elementos que potencian la agencia del futuro docente y su implicación en los procesos de toma de decisiones pedagógicas.

El apoyo mutuo, entendido como una práctica cotidiana y una ética del cuidado, se manifiesta como una experiencia transformadora que desborda la lógica del acompañamiento técnico. La posibilidad de compartir vulnerabilidades, aprendizajes y afectos entre los distintos actores del prácticum genera comunidades de práctica sostenidas en la reciprocidad y el compromiso compartido con la mejora educativa.

Asimismo, la crítica constructiva se revela como una forma de cuidado personal y profesional que, ejercida desde la horizontalidad, habilita procesos de reflexión compartida y mejora continua. La figura del «amigo/a crítico/a» encarna una ética de diálogo que combina exigencia argumentativa con sensibilidad relacional, contribuyendo a la consolidación de una cultura profesional más democrática.

No obstante, el estudio también evidencia tensiones y resistencias que condicionan la implementación plena de este modelo, como la persistencia de estructuras jerárquicas, la rigidez normativa y las concepciones tradicionales sobre el rol docente y los procesos de aprendizaje. Estas tensiones, lejos de ser obstáculos insalvables, deben entenderse como desafíos que interpelan a las instituciones formadoras y a las escuelas colaboradoras a repensar colectivamente el sentido del prácticum.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter contextual y cualitativo, centrado en un número reducido de centros escolares y participantes, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos. Del mismo modo, el análisis se basa en discursos recogidos en momentos específicos, lo que deja fuera otras dimensiones temporales o institucionales del proceso formativo. A pesar de ello, el estudio aporta una mirada profunda y comprometida sobre las dinámicas relacionales del prácticum, destacando la riqueza de los vínculos horizontales y la potencia formativa del apoyo mutuo y la crítica compartida. La triangulación de voces (estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario) constituye una fortaleza metodológica que permite captar la complejidad del fenómeno desde múltiples perspectivas.

Como líneas futuras de investigación, se propone ampliar el análisis a otros contextos institucionales y territoriales, así como explorar longitudinalmente el impacto de estas experiencias en la construcción de la identidad docente a lo largo del tiempo. También sería pertinente indagar en las condiciones organizativas y políticas que favorecen o dificultan la consolidación de culturas relacionales más democráticas en el seno del prácticum, así como los posibles inhibidores del cambio y sus implicaciones.

En síntesis, apostar por un prácticum relacional, crítico y horizontal no solo enriquece la experiencia formativa del estudiantado, sino que sienta las bases para una identidad docente comprometida con la justicia educativa, la inclusión y la transformación social (Muñoz Martínez *et al.*, 2024). Esta apuesta exige voluntad institucional, formación continua y una ética del encuentro que reconozca al otro como sujeto de saber, de cuidado y de transformación.

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. En Day, C. (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (65–75). Routledge.
- Beacham, N. y Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beshir, S., Dagnaw Kelkay, A. y Melesse, T. (2023). Perceptions of practicum actors in the primary teacher education practicum program. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2206628>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Durán, D., Corcelles, M., Flores, M. y Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, 46(5), 770-779. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>
- Durán, M., Giné, C. y Font, J. (2020). *La tutoría compartida en el prácticum: Una experiencia de colaboración entre universidad y escuela*. Octaedro.
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Furman, C. (2015). Learning to teach: Developing practical wisdom with reflective teacher narratives. *Philosophy of Education*, 2015, 139-148.

- Goldhaber, D., Krieg, J., Naito, N. y Theobald, R. (2019). Making the most of student teaching: The importance of mentors and scope for change. *Education Finance and Policy*, 14(4), 581-591. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00305
- Gomez Zaccarelli, F., Rojas-Avilez, L. y Guerrero Morales, P. (2025). School-University partnership in teacher education: the role of collaboration in constructing teacher identity during practicum. *Teacher Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2554105>
- Hägenauer, G., Raufelder, D., Ivanova, M., Bach, A. e Ittner, D. (2024). The quality of social relationships with students, mentor teachers and fellow student teachers and their role in the development of student teachers' emotions in the practicum. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4067-4089. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00847-0>
- Levin, B. B., He, Y. y Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201-217. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>
- 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>
- Muñoz Martínez, Y., Fígueroa Céspedes, I., y Domínguez Santos, S. (2025). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(3), 598-615. <https://doi.org/10.1177/17461979241306078>
- Orozco, M. y Moriña, A. (2020). El Prácticum como espacio de subjetivación: Una mirada desde la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 45-62.
- Rancièrè, J. (1991). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L. y Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405-418. <https://doi.org/10.3102/0013189X18782906>
- Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación: Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 161-190. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488>
- Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* (Extra), 83-108. <https://www.academia.edu/128267680>
- Sanmamed, M. G. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). Redes de colaboración entre universidad y escuela: Una oportunidad para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 197-213.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

- Stenberg, K. y Maaranen, K. (2020). Promoting practical wisdom in teacher education: A qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 676-694. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Stenberg, K. y Maaranen, K. (2020). The role of emotions in student teachers' professional identity negotiation. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Tilson, J., Sandretto, S. y Pratt, K. (2017). Connecting theory to practice: Using preservice teachers' beliefs, theories and video-recorded teaching to prompt a cycle of praxis. *Teaching and Teacher Education*, 67, 454-463. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.012>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yuan, R. y Lee, I. (2016). «I need to be strong and competent»: A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotions: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.

Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa

Gertakari kritikoen analisi klinikoa: prestakuntza-ikerketako dispositibo hibrido bat

Clinical Analysis of Critical Incidents: A Hybrid Formative Research Model

Mariona Masgrau-Juanola

Universitat de Girona

mariona.masgrau@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0255-6286>

Muntsa Calbó-Angrill

Universitat de Girona

montserrat.calbo@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1827-1186>

Christian Arenas-Delgado

Universitat de Girona

chris.arenas@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5460-8538>

Margarida Falgàs Isern

Universitat de Girona

margarida.falgas@udg.edu

Karo Kunde

Universitat de Girona

karolin.kunde@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0002-1746-1079>

Recibido / Noiz jaso den: 24/10/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 11/12/2025

Resumen

La contribución propone un modelo aplicado de investigación formativa para el estudiantado del grado de Educación que permite reflexionar sobre la propia práctica docente y los gestos del profesor. Esta propuesta se basa en las metodologías clínicas de la didáctica y propone planificar intervenciones docentes, grabarlas con medios audiovisuales y seleccionar incidentes críticos relevantes para extraer de ellos ingenio didáctico. Se trata de un protocolo para potenciar la competencia investigadora de los futuros docentes, adaptable a proyectos de aprendizaje servicio, prácticums y trabajos de fin de grado. El artículo sintetiza la fundamentación teórica de la propuesta, la expone detalladamente y aporta ejemplos de uso en proyectos de tercer curso del grado en Educación Infantil y del doble grado en Educación Infantil y Primaria, que demuestran cómo vehicula la reflexión sobre la intervención docente.

Palabras clave:

metodologías clínicas de la didáctica; aprendizaje servicio; práctica reflexiva; investigación formativa; incidentes críticos.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN: LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. 2. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA EDUCATIVA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. 2.1. La competencia investigadora. 2.2. Investigación formativa y aprendizaje servicio: simbiosis necesarias. 2.3. Metodologías clínicas: analizar y reflexionar sobre la intervención docente. 2.4. Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa. 3. INVESTIGACIÓN FORMATIVA MEDIANTE PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSITAT DE GIRONA. 3.1. Organización de la iniciativa de investigación formativa. 3.2. Evaluación de la práctica de investigación formativa. 3.3. Criterios de selección y tratamiento de los incidentes críticos analizados en este estudio. 4. RESULTADOS Y EVALUACIÓN: ANÁLISIS CLÍNICO DE INCIDENTES CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y METANÁLISIS. 5. CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Ekarpenak prestakuntza-ikerketako eredu aplikatu bat proposatzen du Hezkuntzako Graduoko ikasleentzat, irakaslanari eta irakaslearen keinuei buruz gogoeta egiteko aukera ematen duena. Ekarpen hori didaktikaren metodologia klinikoetan oinarritzen da, eta proposatzen du irakasleen esku-hartzeak planifikatzea, ikus-entzuzko baliabideekin grabatzea eta gertakari kritiko garrantzitsuak hautatzea, haietatik asmamen didaktikoa ateratzeko. Etorkizuneko irakasleen ikerketa-gaitasuna sustatzeko protokoloa da, ikasketza zerbitzuko proiektuetara, practicumetara eta gradu-amaierako lanetara egokitu daitekeena. Artikuluak proposamenaren oinarri teorikoa laburbiltzen du, zehatz-mehatz azaltzen du, eta Haur Hezkuntzako graduoko hirugarren ikasmailako eta Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako gradu bikoitzeko proiektuetan erabiltzeko adibideak ematen ditu, irakasleen esku-hartzeari buruzko gogoeta nola bideratu erakusten dutenak.

Gako hitzak: didaktikaren metodologia klinikoak; ikasketza zerbitzua; gogoeta; prestakuntza-ikerketa; gertakari kritikoak.

Abstract. The contribution proposes a formative research model for undergraduate Teaching students that allows them to reflect on their own teaching practice and the gestures of the teacher. This model is based on clinical methodologies of didactics and proposes planning teaching interventions, recording them with audiovisual media, and selecting relevant critical incidents to extract pedagogical ingenuity from them. It is a proposal to enhance the research competence of future teachers, adaptable to service-learning projects, practicums, and end-of-degree projects. The article summarises the theoretical foundation of the proposal, presents it in detail, and provides usage examples in third-year projects of the Early Childhood Education degree and the double degree in Early Childhood and Primary Education, which demonstrate how they facilitate reflection on teaching intervention.

Keywords: clinical methodologies of didactics; service learning; reflective practice; formative research; critical incidents.

1. Introducción: la competencia investigadora en la formación inicial del profesorado

Uno de los cambios más significativos en el grado de Educación que se produjo con la entrada al Espacio Europeo de Educación Superior fue la introducción de las competencias investigadoras (Payà *et al.*, 2019; Ayuste *et al.*, 2022; Torres-Begines *et al.*, 2023); hasta entonces no se había objetivado la necesidad de promover el interés, el método y las metodologías de investigación educativa en la formación inicial del profesorado y se introducía puntualmente. Con este cambio, se hacía evidente la necesidad de que los futuros profesionales de la educación no se responsabilizaran solo de actualizar los contenidos, sino también de indagar sobre su transposición didáctica y sobre los valores y los dilemas éticos que vehiculan. Esto implica, por un lado, aprender a llevar a cabo indagaciones situadas en el aula, que permitan resolver retos y conflictos derivados de la práctica; y, por otro, analizar con rigor las buenas prácticas para objetivarlas y extrapolarlas, contribuyendo, así, a la transformación educativa.

La integración de las competencias de investigación en la formación inicial del profesorado conlleva concebir la práctica educativa, no como la meta, sino como un

punto de partida de saberes didácticos. Y este cambio de perspectiva no puede conseguirse solo con los trabajos de fin de grado, sino que debe introducirse de modo progresivo a lo largo del grado, mediante propuestas de investigación formativa.

2. La investigación formativa y la reflexión sobre la propia práctica educativa: fundamentación teórica

2.1. La competencia investigadora

La competencia investigadora en educación debe capacitar al profesorado para detectar problemas o retos a partir de contextos situados (el aula, la escuela, el barrio), buscar referentes teóricos y prácticos y, a partir de su hibridación, diseñar respuestas didácticas (sean estas situaciones de aprendizajes, materiales, cambios organizativos) implementarlas y evaluarlas. Según Payà *et al.* (2018), este proceso integra las siguientes competencias o habilidades:

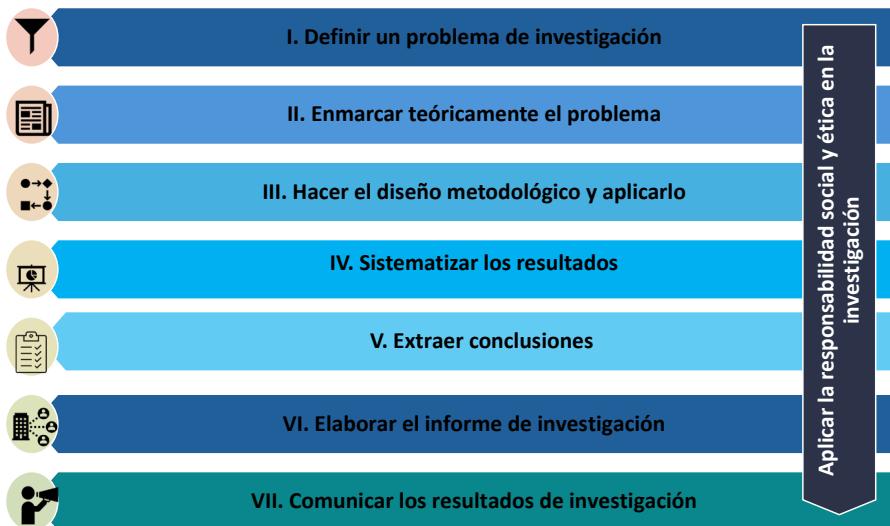


Figura 1. Competencias investigadoras básicas a partir de Payà *et al.* (2018)

Aunque el despliegue de estas competencias en el grado vehicula una invitación velada al estudiantado a proseguir con la formación de tercer ciclo, dando curso a las ideas que han surgido de trabajos de fin de grado (en adelante TFG) o de iniciativas de prácticum en trabajos de máster o en tesis doctorales, en la mayoría de casos se trata sobre todo de iniciativas de investigación formativa.

2.2. Investigación formativa y aprendizaje servicio: simbiosis necesarias

La investigación formativa –denominada también *enseñanza a través de la investigación o docencia investigadora* (Ayuste *et al.*, 2018)– es una metodología activa y participativa de docencia universitaria que propone aprender investigando; de este modo, los contenidos hibridan de forma significativa teoría y práctica y al mismo tiempo se adquieren competencias académicas y profesionales (Cortés-Nieto *et al.*, 2008) que garantizan el aprendizaje autónomo y continuado. Este enfoque implica, por tanto, confrontar al estudiantado con contextos reales que le exijan activar las competencias investigadoras y construir al mismo tiempo conocimientos significativos.

La introducción de competencias investigadoras en la formación inicial se ampara en los paradigmas de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1979), con todas sus derivadas actuales, y a menudo se equipara también a los ciclos iterativos de la práctica reflexiva (Schön, 1998; Perrenoud, 2004) o al aprendizaje a partir de la experiencia (Kolb, 1984), puesto que determinados tipos de investigación educativa implican objetivar la propia praxis, revisarla críticamente y extraer conocimiento de ella. Y este conocimiento teórico, a su vez, debe retornar a la práctica y ser reformulado nuevamente, en una dinámica iterativa y reflexiva continuada.



Figura 2. La competencia investigadora en analogía con el ciclo de aprendizaje a partir de la experiencia (Kolb, 1984).
Elaboración propia.

En este sentido, Ayuste *et al.* (2022) describen dos propósitos de la promoción de la competencia investigadora en la formación de futuros maestros: (1) Introducir al estudiantado en las metodologías de investigación educativa (sobre todo a partir del TFG). (2) Promover la reflexión y la investigación de los y las docentes a partir de las experiencias derivadas de la práctica (en el ámbito de los prácticums o de proyectos de aprendizaje servicio).

Efectivamente, los TFG son el terreno ideal para potenciar la investigación formativa, pero es necesario introducir competencias investigadoras a lo largo del grado para que el estudiantado pueda integrarlas progresivamente y entender que el método científico tiene denominadores comunes y universales, y también unas concreciones peculiares en cada ámbito del saber; e ir familiarizándose con distintos métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos de investigación educativa, aprender a elegir cuál es el adecuado para cada problema o propósito, y reflexionar sobre los dilemas éticos de la investigación y su impacto social. Para ello, los prácticums y los proyectos de aprendizaje servicio, como el que presentamos a continuación, pueden ser útiles para introducir al estudiantado en la investigación y presentar las primeras opciones metodológicas.

El aprendizaje servicio es un enfoque pedagógico que propone vehicular unos aprendizajes mediante la realización de un servicio a la comunidad y su revisión crítica. De este modo, el docente aporta contextos de aprendizaje que combinan la participación y el compromiso y exigen la hibridación de la teoría y la práctica junto con la reflexión ética que conlleva el ejercicio profesional. El aprendizaje servicio brinda también múltiples problemas de investigación reales y contemporáneos que pueden ser un punto de partida para iniciativas de investigación formativa significativa. Por todo ello, puede considerarse una «metodología activa, participativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora» (Martínez-Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016, p. 3).

Según Payà *et al.* (2019), un proyecto de aprendizaje servicio posibilita el desarrollo de habilidades propias de la competencia investigadora, como son: el sentido de la curiosidad y la capacidad de observación de la realidad cambiante, la detección de problemas y la búsqueda de soluciones, la implicación y compromiso, la voluntad de innovación, las cuales derivan en el afianzamiento de la capacidad de análisis y síntesis de la información, su revisión y contraste.

2.3. Metodologías clínicas: analizar y reflexionar sobre la intervención docente

Una de las propuestas de investigación educativa que facilita generar conocimiento a partir de la práctica son las metodologías clínicas de la didáctica, desarrolladas fundamentalmente por la Université Genève, las cuales proponen analizar

las intervenciones docentes *a posteriori* (mediante grabaciones audiovisuales) y analizar los *gestos del profesor*; este es un concepto que incluye y pone en valor aquellas acciones y decisiones del docente durante la ejecución del juego didáctico. Los gestos del profesor conforman la transposición didáctica (Chevallard, 1998; Strømskag y Chevallard, 2024) final y determinan los procesos de aprendizaje.

Schneuwly *et al.* (2017, p. 4) distinguen los siguientes tipos:

1. Gestos relacionados con la temporalidad del objeto: memoria y anticipación didáctica.
2. Gestos de creación de dispositivos didácticos: formulación de tareas, soportes y formas de trabajo.
3. Gestos de regulación: reacción a lo imprevisto y superación de obstáculos que se encuentren en la construcción del objeto de conocimiento.
4. Gestos de institucionalización de los nuevos saberes: dinámicas de sistematización y conclusión, procesos compartidos de evaluación, etc.

Un concepto derivado es el de ingenio didáctico, entendido como la forma de proceder del maestro/a en la acción didáctica, las decisiones del enseñante en una determinada circunstancia o contexto y en relación con los objetos del saber y los alumnos. Rickenmann (2006, pp. 2-3) señala que la ingeniosidad se compone de saberes prácticos difusos, heterogéneos y de procedencia diversa, que es necesario analizar. Así pues, analizamos lo que sucede efectivamente en clase, los gestos del profesor *ad hoc* –los más premeditados y los más intuitivos– para hacer emerger y acumular ingenio didáctico; pero hace falta un dispositivo de análisis para poder profundizar en ellos, para revisarlos con perspectiva crítica: «Se trata así de un vaivén dialéctico entre los procesos de teorización, los procesos de ajuste metodológico y la evolución misma, histórico-culturalmente dinámica, de las realidades escolares estudiadas» (Rickenmann, 2013, p. 51).

Las metodologías clínicas de la didáctica se fundamentan en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2002), que proponen crear de modo premeditado las condiciones que incentiven la construcción de conocimientos, ya que algunos de ellos (como determinados conceptos matemáticos) ni se generan de forma esporádica ni tampoco se pueden transferir de modo unívoco de docente a discente. Se trata de una teoría constructivista piagetiana por la cual el alumnado aprende adaptándose a un medio que lo confronta a dificultades, contradicciones y desequilibrios, y le genera la necesidad de buscar nuevas respuestas. Y se fundamentan también en la teoría de la situación didáctica, la cual, según Sensevy (2007), se propone aportar una terminología que permita describir de forma sistémica los procesos de enseñanza-aprendizaje en las investigaciones empíricas. Sus conceptos provienen sobre todo de la didáctica de las matemáticas, pero genera también nuevos términos como el *medio didáctico*, el *contrato didáctico* y los conceptos de caracterización del juego: *mesogénesis*, *topogénesis*

y *cronogénesis*; y *definición, regulación, devolución e institucionalización*, los cuales recontextualiza en un marco general de las didácticas; así como otros más complejos y precisos, y más especializados (ver Masgrau-Juanola, 2011). Sensevy construye una metáfora muy sugerente de la actividad didáctica como un juego, que le permite resaltar sus aspectos afectivos, efectivos y pragmáticos y señala dos fases correlativas: la construcción del juego (la planificación de la situación de aprendizaje) y el hacer jugar el juego (la puesta en escena de la acción didáctica). Concebir la intervención didáctica como un juego permite comprender que el docente tiene siempre estrategias implícitas y explícitas, planificadas e improvisadas. Además, la progresión de la actividad exige la toma de decisiones continuadas: focalizar en una cuestión u otra, dar el turno de palabra a un/a alumno/a u otro/a, perseverar o cambiar de estrategia o metodología de enseñanza, etc. Esta concatenación de decisiones provoca una serie de reacciones en cadena que derivan hacia unos aprendizajes u otros.

A grandes rasgos, los estadios que proponen las metodologías clínicas en la investigación didáctica son los siguientes:

1. Planificación de la situación didáctica y de la investigación: (a) Análisis previo de las condiciones de enseñanza óptimas de un determinado objeto de saber. (b) Diseño de una situación didáctica. (c) Análisis apriorístico de la situación que detecte las variables de estudio, sobre todo en relación al comportamiento epistémico de los sujetos observados.
2. Experimentación de la situación didáctica: (a) Grabación audiovisual. (b) Transcripción, mediante los métodos de la sinopsis (Schneuwly *et al.*, 2017) o la transcripción íntegra.
3. Análisis: (a) Descripción de la estructura general de la actividad en fases y tareas de enseñanza-aprendizaje. (b) Identificación y codificación de los fenómenos didácticos, a partir de los observables (interacciones verbales, gestos del profesor, acciones sobre el medio). (c) Articulación de estos fenómenos en una descripción de los procesos didácticos mesogénéticos, topogénéticos y cronogénéticos y descripción de la evolución durante la actividad (Rickenmann, 2006).
4. Ampliación: (a) Entrevistas a los actores para invitarles a explicitar lo implícito, a «construir un análisis de tipo fenomenológico (la realidad tal como aparece en el actor), verbalizar y relatar la situación concreta efectivamente vivida» (Rickenmann, 2013). (b) Visionado de grabaciones en que el docente ve su intervención junto con el investigador (autoconfrontación) o con otro participante en la investigación (heteroconfrontación cruzada), y la argumenta y objetiva algunos elementos implícitos relativos a la planificación, a la gestión del grupo, etc.
5. Validación interna basada en un análisis *a posteriori* de los datos obtenidos. Elaboración de resultados y conclusiones (Rickenmann, 2013).

Estas propuestas metodológicas se adaptan a cada investigación, en función de sus características y objetivos y se integran en un dispositivo que facilite el proceso (ver, por ejemplo, Masgrau y Kunde, 2025). En este artículo, detallamos una propuesta de adaptación de las clínicas a la investigación formativa.

2.4. Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa

El anterior protocolo se ha simplificado ostensiblemente para convertirlo en un dispositivo de investigación formativa válido para proyectos de aprendizaje servicio y para los prácticum y TFG mediante la inclusión del concepto *incidentes críticos*. Siguiendo a Monereo (2010), definimos los incidentes críticos como situaciones detonantes de aprendizaje, es decir, instancias que provocan procesos de razonamiento crítico por parte del alumnado y/o por parte del/de la docente y la búsqueda de respuestas o soluciones. Los incidentes críticos son a menudo de carácter dialógico: siguiendo las teorías de Habermas, la acción comunicativa es el *a priori* pragmático mediante el cual se asimilan, no tan solo información o procedimientos, sino también normas sociales, principios morales y representaciones simbólicas sobre el mundo y su sentido (Habermas, 2011; Boladeras, 2025, p. 9). Así pues, según el filósofo, la razón se vehicula mediante el discurso y la mediación dialógica entre sujetos; esta es una concepción de la construcción de conocimiento que se hace muy evidente en los procesos educativos: mediante la conversación, el alumnado es capaz de poner en juego distintos aprendizajes, procedimientos y valores aprovechando el espacio, los materiales y el tiempo que tiene a su disposición.

Pero el flujo del diálogo en un aula es muy rico y denso, incluso en aquellas sesiones en que el alumnado no ha estado muy participativo; surgen, además, diálogos sincrónicos y paralelos entre docente-discente y entre discentes. En la gestión *ad hoc*, es imposible atender todas estas interacciones, y en la investigación formativa tampoco es posible analizarlas todas *a posteriori*, pero se pueden seleccionar algunos incidentes críticos trascendentes que inciten la reflexión y la transformación de la práctica docente.

A pesar de que a menudo se analizan incidentes críticos dialógicos, es interesante analizar también expresiones, reacciones y movimientos corporales. Partimos de la base de que todo lo que pasa en un aula es interesante, incluso las aportaciones que pueden resultar disruptivas e inesperadas. ¿Qué ha suscitado un silencio? ¿Qué ha hecho que un/a alumno/a no se sintiera interpelado/a? ¿Qué ha hecho que el/la alumno/a escogiera un material u otro? ¿Por qué ha sentido la necesidad de explicar su creación o no lo ha querido hacer? ¿Qué ha generado una deserción del medio de aprendizaje, una conducta muy común en las aulas de infantil?

En cuanto a los incidentes críticos dialógicos, no solo se focaliza en la argumentación sino también en la gestión de la conversación: ¿Cómo y a quién se da el turno de palabra? ¿Se persevera o se cambia de interlocutor o de estrategia de enseñanza, etc.?

La selección de los incidentes críticos, en el marco de la formación inicial del profesorado, se hace en función de los objetivos didácticos de la intervención y de los objetivos de la investigación (el cual es, como anticipábamos, ganar ingenio didáctico).

Los conceptos de las metodologías clínicas pueden ayudar a escrutar la grabación audiovisual, ya que invitan al estudiante a replantearse sus gestos; por ejemplo, cómo ha gestionado el tiempo y cómo este factor ha determinado los aprendizajes en juego. Pero damos también lugar a escoger incidentes críticos de modo intuitivo: pedimos al alumnado que trate de volver a aquellos momentos de la sesión que han sido de alto voltaje, que han sido intensos porque han percibido de algún modo que el alumnado estaba dando una gran devolución o bien porque había una gran distancia entre lo que el estudiante en posición de docente había previsto y lo que estaba sucediendo.

A continuación, presentamos una selección de los conceptos que nos parecen más útiles como bisturíes de disección de la acción docente en la formación inicial.

Tabla 1. Selección de conceptos para el análisis clínico de incidentes críticos. Elaboración propia.

| Concepto | Definición para investigación formativa |
|------------|---|
| Definición | Las orientaciones iniciales que da el docente para concretar el medio didáctico: las reglas constitutivas del juego didáctico, las pautas que guiarán la interacción entre maestro/a ↔ alumnado ↔ saberes. La definición es imprescindible para iniciar el juego didáctico (o para cambiar de juego). |
| Devolución | Espacio (metafórico, conceptual) entre las estrategias didácticas del docente y los saberes previos del alumnado que debe salvarse mediante la implicación y el compromiso de estos últimos. Implica un traspaso de responsabilidad del/de la maestro/a al/a la alumno/a, que a menudo tiene lugar de modo tácito o implícito y se trata sin duda de un requisito nuclear del aprendizaje. ¹ |

¹ Consiste en movilizar al alumnado, emplazarlo en una situación didáctica que no pueda resolver por caminos conocidos y hacerle sentir responsable de encontrar soluciones. Brousseau (2003) hace hincapié en la paradoja de la devolución en las situaciones didácticas: el docente, cuanto más precisa lo que quiere obtener de su alumnado, más se arriesga a configurar un medio didáctico poco apropiado para obtener y constatar los aprendizajes que persigue. Así pues, el análisis de la devolución se ocupa de los gestos del profesor que persiguen la implicación activa y reflexiva del alumnado.

| Concepto | Definición para investigación formativa |
|--|---|
| Reticencia | Los saberes, procedimientos y valores que el docente decide no exponer de modo explícito ni unívoco, para que los formule el alumnado con sus propias palabras a lo largo o al final de una actividad. Se trata, pues, de un entramado de estímulos, contextos y enseñanzas implícitas. La reticencia parte de la base de que todo lo que pueda explicar el alumnado es mejor que no lo anticipe el docente. |
| Regulación | Conjunto de intervenciones del/de la maestro/a de observación, reorientación y ajuste de la actividad del alumnado, en función de los objetivos didácticos: tienen el objetivo de guiar los comportamientos del alumnado para que definan estrategias ganadoras en el juego didáctico (Sensevy, 2007, p. 19), sin anular la devolución. |
| Institucionalización | Procesos de validación de las respuestas del alumnado por parte del/de la docente, el ajuste a los saberes reconocidos. A menudo consiste en la sistematización que realiza el/la maestro/a de los aprendizajes, para asegurar un denominador común en los saberes aprendidos por parte del alumnado con las concepciones del/de la docente (que actúa como representante de los saberes de referencia legitimados en el juego didáctico). ² |
| (Re)creación del medio didáctico (o procesos mesogénéticos) | La creación y evolución de contextos educativos que propicien aprendizajes, es decir, el conjunto de recursos y mecanismos que despliega el/la docente para potenciar la actividad cognitiva del alumnado: estímulos, materiales, tareas, consignas, conexiones y analogías con actividades anteriores, ejemplos, etc. Así pues, incluye elementos tangibles e intangibles. |
| Gestión del tiempo (o procesos cronogénéticos) | La gestión del tiempo didáctico, entendiendo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es una progresión; y descripción de la evolución durante la actividad (Rickenmann, 2006). Así pues, incluye elementos de análisis muy distintos, como la duración de la sesión o actividad, el momento del día (o del curso) en que se ha llevado a cabo, el tiempo que se da a cada fase de una actividad o el rato que se dedica a cada turno de intervención del alumnado y sus efectos en los procesos de aprendizaje. |
| Roles (o procesos topogénéticos) | Los posicionamientos de docentes y alumnado en el juego didáctico (Rickenmann, 2006, p. 5): cómo se sitúan maestros/as y alumnos/as en relación a los saberes (quién explica, pregunta, válida, investiga) y cómo se van modificando estas posturas mediante las interacciones (verbales y corporales) que se establecen entre ellos. Estas posiciones y responsabilidades cambian continuamente a lo largo de la actividad, son compartidas por todos los actores (docentes y discentes) y también se redistribuyen. |

² Brousseau remarca la importancia del proceso de institucionalización, por el que los aprendizajes movilizados en una actividad concreta deben elevarse a categoría, para que el alumnado se pueda servir de ello en otras situaciones no didácticas (Brousseau, 2003, p. 4). Otros autores, en cambio, consideran que para que la institucionalización sea efectiva, la debe asumir cada alumno (Dolz y Schneuwly, 2006).

Con todo lo expuesto anteriormente, se propone el análisis clínico de incidentes críticos del aula como una metodología de investigación formativa apta para el estudiantado de Educación. El protocolo para llevarlo a cabo se sistematiza del siguiente modo para que sea integrable a proyectos de aprendizaje servicio, prácticums y TFG.



Figura 3. Metodología de análisis clínico de incidentes críticos para la investigación formativa en Educación. Elaboración propia.

3. Investigación formativa mediante proyectos de aprendizaje servicio en la Universitat de Girona

3.1. Organización de la iniciativa de investigación formativa

La propuesta metodológica expuesta en el apartado anterior nació en el contexto de la investigación doctoral de Masgrau-Juanola (2011), dirigida por Calbó-Angrill. En los años sucesivos se adaptó a los prácticums y TFG, y a partir del curso 2011-2012 se integró en la asignatura Aprendizaje de lenguas y lectoescritura 2 de la Universitat de Girona, de tercero de Educación Infantil y del doble grado de Educación Infantil y Primaria.

Esta asignatura de 11 créditos ECTS es anual y tiene tres bloques temáticos: la educación plurilingüe y la adquisición de una L2 vehicular; la alfabetización emergente; y la mediación literaria. Ya desde sus inicios, se hizo evidente que el estudiantado debía contrastar la investigación puntera sobre plurilingüismo que se abordaba en clase con la realidad de las aulas de su contexto, algunas de las cuales se componen de hasta de un 98% de alumnado con lenguas familiares distintas a la lengua vehicular de la escuela, hecho que exige desplegar estrategias de didáctica de la lengua complejas. El aprendizaje servicio nos pareció una metodología docente activa que permitiría entrar en estas aulas de modo participativo y comprometido. Por ello, se buscaron escuelas con elevados porcentajes de diversidad lingüística y cultural que estuvieran dispuestas a acoger la visita y las intervenciones didácticas del estudiantado del grado de Educación.

En este artículo, se analizan una selección de las contribuciones del estudiantado del curso académico 2022-2023, en el cual participaron estudiantes del grado de Educación Infantil (n=80) y doble titulación de Educación Infantil y Primaria (n=55).

Respecto a los centros educativos, a principios de cada curso se invita a escuelas ubicadas en Girona o municipios próximos a la sede universitaria (Salt y Banyoles) a colaborar con el proyecto. Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la asignatura, se eligen centros públicos con un alto porcentaje de alumnado con una L1 distinta a la lengua vehicular de la escuela, que oscila entre el 35% y el 98%. La mayoría de estas escuelas cuenta con docentes referentes en didáctica de la lengua y la literatura, o con proyectos específicos centrados en el aprendizaje de la lengua oral.

Se solicita a los centros participantes que abran sus aulas al estudiantado en un mínimo de dos ocasiones: la primera, para que los estudiantes puedan observar una sesión de aula, la organización del espacio, los materiales utilizados, las metodologías implementadas y la diversidad lingüística del alumnado; la segunda, para que lleven a cabo su intervención didáctica. Esta colaboración se enmarca dentro del convenio del prácticum con las escuelas, y el estudiantado debe acogerse a los mismos protocolos de tratamiento de la imagen y anonimización de los datos recogidos. Hay una tercera interacción, virtual, mediante la cual el estudiantado diseña una propuesta didáctica de alfabetización inicial a medida del grupo-clase y la hace llegar a la escuela de referencia. Esta propuesta, sin embargo, no se aplica por problemas de calendario de ambas instituciones educativas.

A lo largo del curso, en el aula universitaria, el estudiantado adquiere los contenidos propios de la asignatura (plurilingüismo, mediación literaria y alfabetización inicial) mediante distintas metodologías. Se introduce también la investigación formativa y el análisis clínico de incidentes críticos mediante una

selección bibliográfica adecuada (Rickenmann, 2013, 2019), y sesiones de aula expositivas en la que se destilan los conceptos de análisis y se analizan conjuntamente casos proporcionados por las docentes universitarias. En grupos de 3-5 personas, se les asigna un grupo-clase de Educación Infantil que será el receptor de las propuestas didácticas que elaborarán como actividades de evaluación de la asignatura: en primera instancia, deberán visitar esta escuela y aula, asistir a una sesión y entrevistar al/a la maestro/a.

A partir de aquí, elaborarán para ellos distintas actividades o proyectos, las cuales, hasta hace cuatro años, consistían en diseñar, aplicar y evaluar una actividad de conversación para la adquisición de la lengua vehicular, una actividad de mediación literaria y un proyecto o situación de aprendizaje de alfabetización inicial. Actualmente, se han aunado las dos primeras tareas en una sola intervención de lectura dialógica (Chambers, 2017) que consiste en explicar una narración literaria con todos los recursos necesarios para que sea comprensible para el alumnado que está aprendiendo la L2 vehicular de la escuela y ayudarlos a profundizar en la comprensión mediante la conversación y la interpretación compartida de la obra. Aunque se rehúye una concepción utilitaria de la literatura y se insiste en que una narración (fábula, cuento popular o de autor, álbum ilustrado) no es solo vehículo de aprendizajes lingüísticos o un modo de introducir un determinado tema, sino que es un contenido primordial *per se*, consideramos que los aprendizajes lingüísticos deben ser inherentes a todas y cada una de las dinámicas del aula. También diseñan un proyecto o situación de aprendizaje de alfabetización emergente, la cual puede ponerse en práctica de modo optativo y en función de la predisposición de la escuela y el grupo-clase receptor, puesto que coincide con el fin de curso.

La actividad de lectura dialógica, que se lleva a cabo en una sola sesión, es el objeto de la investigación formativa. Por ello, se pide al estudiantado que diseñe con rigor la actividad y la comparta con la maestra tutora de la escuela y con la profesora universitaria; se lleva a la práctica, se graba (siguiendo los protocolos de preservación de la identidad que rigen también los prácticum del grado) y se analiza según la metodología expuesta en el apartado anterior (figura 4). Teniendo en cuenta los contenidos y procedimientos del curso, se pide al estudiantado que aporte de seis a diez incidentes críticos que le permitan reflexionar en grupo sobre cómo han contribuido a que el alumnado de infantil adquiera la lengua vehicular y en cómo han mediado para que comprendan mejor la narración y adquieran competencias literarias. Todo ello forma parte de la memoria final de la intervención, que incluye un marco teórico, la grabación audiovisual, un dispositivo metodológico que los grupos de estudiantes diseñan libremente con la transcripción y análisis de incidentes críticos y unas conclusiones propositivas, que deben ayudar a convertir la experiencia situada en ingenio didáctico.

3.2. Evaluación de la práctica de investigación formativa

La práctica de investigación formativa se evalúa mediante una rúbrica orientada cuantitativamente que incluye también una sección de reflexiones cualitativas (y mediante la corrección exhaustiva y anotada de la memoria final).

Los ítems estándares de la rúbrica incluyen la revisión bibliográfica (sobre mediación lectora y adquisición de una L2), el diseño y planificación de la actividad de mediación lectora, el análisis macro y micro de su puesta en escena y la formalidad académica de la memoria (corrección de estilo y ortotipográfica, citas bibliográficas pertinentes en las distintas secciones y bibliografía final completa). En el ítem de análisis macro y micro se valoran los siguientes aspectos:

- Documentación: la capacidad de hacer una relación completa de lo sucedido en el aula teniendo en cuenta los objetivos didácticos y la planificación inicial (análisis macro). La capacidad de seleccionar y transcribir con rigor incidentes críticos relevantes y aportar, si hace falta, información visual o contextual (tangibles o intangibles) relevante (análisis micro).
- Reflexión prospectiva: la capacidad de relacionar el incidente crítico con los contenidos del curso. El uso de los términos propios de la metodología clínica para profundizar en el análisis, así como el grado de apropiación de la didáctica de la lengua y la literatura, y la adecuación de los contenidos de la asignatura con el grado de adquisición de las competencias lingüísticas del alumnado.
- Conclusión propositiva: la habilidad de destilar ingenio didáctico del análisis macro y micro y trazar propuestas o directrices argumentadas para futuras intervenciones.

En el apartado de comentarios cualitativos, el profesorado de la asignatura, si hace falta, apunta otras opciones de análisis que hubieran podido tenerse en cuenta, se incide en las oportunidades no aprovechadas, en aras de que el estudiantado vea el potencial de las metodologías clínicas para la investigación educativa y la tenga en cuenta en futuras materias (como el prácticum y el TFG) y en su práctica profesional.

3.3. Criterios de selección y tratamiento de los incidentes críticos analizados en este estudio

En el presente apartado, reportamos los criterios de selección de los incidentes críticos y su tratamiento en el marco de esta investigación.

A partir de las memorias finales elaboradas por los grupos de estudiantes de Aprenentatge de Llengües i Lectoescriptura-2 del curso 2022-2023, se han elegido los incidentes críticos representativos y significativos por su resonancia con los contenidos del curso, por su capacidad de interpelar al estudiantado (por su complejidad o por la desorientación que les pueden suscitar): estos aspectos del juego son los que exigen generar ingenio didáctico. Así pues, los incidentes críticos se han seleccionado teniendo en cuenta su afinidad con los contenidos del curso y su impacto en el estudiantado.

De cada incidente crítico escogido, se detalla el contexto de la actividad y sus objetivos educativos, para que sea comprensible; la transcripción y reflexión que ha hecho de él el grupo de estudiantes que lo protagonizó y lo eligió; y su metanálisis por parte de los investigadores, en función del grado de devolución que son capaces de extraer los estudiantes de esta práctica, es decir, se trata de objetivar la eficacia de las metodologías clínicas para ayudar a construir aprendizaje a través del examen sistemático de la propia intervención.

Las transcripciones y análisis de los estudiantes se han traducido del catalán (lengua original de la memoria final) al castellano por los autores de este artículo. Se ha respetado el diseño original del dispositivo de análisis elaborado por cada grupo, puesto que se les otorgó libertad para adaptar las metodologías clínicas según su propio criterio.

4. Resultados y evaluación: análisis clínico de incidentes críticos en la formación inicial del profesorado y metanálisis

En este apartado, traemos a colación tres incidentes críticos elegidos y analizados por el estudiantado afines a los contenidos del curso. Su metanálisis revela un impacto destacable en la construcción de ingenio didáctico, incluso cuando el análisis es parcial o se escapan del foco del estudiantado aspectos de la acción didáctica que también hubieran podido ser objeto de reflexiones interesantes.

■ Incidente crítico 1

- Grupo universitario: 5 estudiantes de tercer curso de doble titulación de Educación Infantil y Primaria
- Grupo-clase de infantil: clase de I5 de la Escuela El Pla (Salt)
- Objetivo de la intervención didáctica: Profundizar en el álbum *Julia y la casa de las criaturas perdidas*, de Ben Hatke (Astronave, 2014) mediante la lectura dialógica; avanzar en el aprendizaje de la L2 vehicular.

| | |
|---------------|--|
| Transcripción | <p>Estudiante: ¿Por qué cree que Julia fue al taller? Alumno 1: Porque la estaban molestando. Estudiante: Porque le estaban molestando, muy bien. ¿Por qué más? Alumno 2: Porque estaba triste. Estudiante: ¿Por qué estaba triste? Alumno 3: Porque le estaban <i>rotiendo</i> la casa. Estudiante: Porque le estaban rompiendo la casa. Alumno 4: Porque hay un pedazo roto de la casa. Estudiante: Es verdad.</p> |
| Marco teórico | <p>Durante la narración de cuentos, se pueden realizar incisiones para comprobar predicciones, relacionar nueva información con conocimientos previos, realizar conexiones intertextuales y comentar aspectos diversos, entre otros. En este caso, utilizamos la pregunta para que los niños puedan realizar una comprensión interpretativa.</p> <p>Según Choate y Rakes, en «Structured Listening Activity», hay una serie de fases que permiten realizar una sesión de escucha estructurada. Dentro de la tercera fase, llamada lectura en voz alta, se mencionan las claves predictivas, es decir, preguntas que permiten mantener la atención de los niños y niñas y su participación. En este caso, se plantean una serie de cuestiones interpretativas para hacer pensar a los alumnos y alumnas y, así, proporcionar claves de atención. Los niños deben empatizar con Julia y justificar por qué se puede haber molestado, a partir del contexto del cuento.</p> <p>La riqueza de este fragmento permite analizarlo en relación con la lengua. El niño dice <i>rotiendo la casa</i> en vez de <i>rompiendo la casa</i> y nosotros, como guías, lo corregimos de forma implícita. Las correcciones implícitas permiten comparar la expresión del niño con la de la docente, así como analizar su discrepancia (Sánchez-Cano, 2009). Sin embargo, según el nivel de desarrollo del alumno/a, es necesario hacer un inciso en la palabra que se quiere corregir, ya que muchas veces los niños no perciben esta corrección implícita y, por tanto, a veces es necesario hacer una corrección explícita.</p> |
| Análisis | <p>El instrumento de análisis de este fragmento es la institucionalización. Con esta pregunta, se pretende comprobar si los niños han estado atentos a la lectura y si saben responderla para asegurarnos de que han comprendido por qué Julia se va a su habitación. A partir de una pregunta inicial, se van reconduciendo las respuestas para seguir formulando preguntas que nos lleven a la respuesta buscada: Julia se enfada porque le han destrozado la casa. De este modo, podemos dar un cierre a esta parte de la historia y podemos continuar con la narración, la cual tendrá más sentido si les hacemos conocedores de la situación en la que se encuentra Julia y cómo se siente.</p> <p>Sin embargo, para analizar este fragmento utilizamos los procesos topogénéticos. En este caso, se fomenta la participación de los niños y niñas a través de la interlocución con la docente. Las respuestas de los niños son las que conducen a que la docente haga otra pregunta para llegar a una respuesta final y así dejar que el niño tenga el control sobre su propio conocimiento.</p> |

Observamos que este grupo de estudiantes tiene claro que el análisis de la investigación empírica exige una confrontación con un marco teórico y estructuran su dispositivo evidenciando este proceso. En este caso, recuperan conceptos de la didáctica de la lengua y la literatura, como la escucha estructurada y las estrategias de intervención lingüística en la conversación. Su análisis evidencia una planificación minuciosa de la actividad y una anticipación de las respuestas esperables, aunque no se entra a evaluar el grado de devolución de las preguntas planteadas (que son mayoritariamente cerradas y las respuestas se validan (institucionalizan), por tanto, ágilmente). Los procesos topogénéticos les llevan a valorar positivamente el hecho de que los estudiantes participen y ponen de relieve también que sus correcciones lingüísticas no se convierten en el foco de la devolución. El análisis se hace con rigor y hace emerger reflexiones interesantes, aunque faltaría más perspectiva crítica sobre los propios gestos del estudiante-maestro para descubrir la necesidad de dejar que el alumnado de infantil haga aportaciones más genuinas, a partir de sus propias experiencias y observaciones, sin miedo a perder el hilo de la interpretación docente.

■ Incidente crítico 2

- Grupo universitario: 5 estudiantes de tercer curso de doble titulación de Educación Infantil y Primaria,
- Grupo-clase de infantil: clase de I3 de la Escuela Montfalgars (Girona)
- Objetivo de la intervención didáctica: Profundizar en el álbum *Diez deditos*, de Mem Fox y Helen Oxenbury (Kalandraka, 2018) mediante la lectura dialógica; avanzar en el aprendizaje de la L2 vehicular.

Incidente crítico

Estudiante (mirando las ilustraciones del cuento): ¡Mirad! ¿Qué hacen estos dos niños de aquí?
Niño 4: ¡Pelear!

Estudiante: ¡No! Fijaos bien: están sonriendo... ¡Están jugando con la bufanda!

Metodologías clínicas: Instrumentos para el análisis

| | |
|----------------------|--|
| Definición | Durante la lectura del cuento, se fomentó la escucha activa, así como la participación activa en los momentos que lo marcábamos. |
| Regulación | En este caso, ante la pregunta hecha por una de las estudiantes, el niño respondió con un comentario alarmante, ya que confundió un juego con una pelea. Es así como, rápidamente, el estudiante comentó que si se fijaba en el dibujo de forma esmerada, podría ver que los dos niños estaban sonriendo y que, por tanto, no se trataba de una pelea. |
| Devolución | Después de la explicación dada, el estudiante repitió la pregunta y, esta vez, los niños expresaron que era un juego. |
| Institucionalización | Fue curioso observar cómo, unas páginas más tarde, en una de las ilustraciones volvía a salir una imagen de dos niños jugando, pero esta vez todos los niños no dudaron en decir que estaban jugando y, además, uno de ellos comentó en voz alta que los niños del dibujo estaban felices. |

Como vemos, este grupo de estudiantes transcribe el incidente crítico de modo muy acotado, aunque en el análisis reporta incidentes previos y posteriores. El análisis se hace mediante una tabla en que se prioriza el concepto clínico, que suscita su reflexión: se reporta vagamente un incidente crítico relativo a la definición (una invitación a escuchar y participar durante la narración), puesto que es necesario para entender que se hicieron preguntas al alumnado sobre la ilustración *in media res*. La regulación se confunde con la corrección: la estudiante considera *alarmante* la respuesta de un alumno, y reinterpreta la ilustración de inmediato, sin dar lugar a otras respuestas o a considerar que puede tratarse de un toma y daca entre niños sin consecuencias conflictivas; da lugar, por tanto, a muy poca devolución por parte del alumnado. La reflexión derivada del concepto de *devolución* señalaría, en realidad, un incidente crítico posterior que posiblemente también fue poco exigente (el alumno repitió la respuesta propuesta por el estudiante); la institucionalización nos da noticia de un nuevo incidente crítico posterior en que el docente hace una pregunta sobre la ilustración del álbum que exige una respuesta similar y el alumno da la respuesta requerida. Se evidencia, pues, la dificultad de utilizar la terminología clínica con precisión, aunque su uso conlleva una reflexión sobre la concatenación de respuestas que ofrece el grupo a partir del gesto del profesor de no institucionalizar su primera respuesta (-¡Pelear!).

Para el docente universitario, es interesante observar cómo los estudiantes, en sus primeras intervenciones docentes en contextos de lectura dialógica, tratan de controlar la interpretación final, tienden a considerar que hay una única interpretación posible y pertinente.

■ Incidente crítico 3

- Grupo universitario: 3 estudiantes de tercer curso de doble titulación de Educación Infantil
- Grupo-clase de infantil: clase de I4 de la Escuela La Draça (Banyoles)
- Objetivo de la intervención didáctica: Profundizar en el álbum *El Regalo*, de Gabriela Keselman (Kókinos, 2019) mediante la lectura dialógica; avanzar en el aprendizaje de la L2 vehicular.

Transcripción

Antes de terminar el cuento, un niño mencionó que Miguel desea como posible regalo un beso.

Estudiante: ¡Los señores buenos padres ya no sabían qué más hacer! No encontraban el regalo para su hijo Miguel. La verdad es que estaban hechos un lío. Debía ser algo fuerte, gordo, suave, calentito, que le hiciera volar y que le hiciera reír mucho. ¿Dónde podían conseguir un regalo tan especial?

Niño 4: ¡Dándole un beso!

Análisis

En el momento en que el niño dice «¡Dándole un beso!», no se le da importancia y seguimos leyendo la historia, no le contestamos y su respuesta no queda atendida, aunque, realmente, la respuesta era muy buena. El niño demuestra que está escuchando el cuento y que un beso se ajusta bastante al regalo que queremos que proponga el alumnado, puesto no es un regalo material, y puede encajar con los adjetivos que ha sugerido Miguel. En este caso, pues, deberíamos haber dado respuesta al comentario del niño para reconocerle que lo que ha dicho está bien y que no tenga la sensación de que le hemos ignorado.

Este grupo aprovecha la oportunidad de grabarse y analizarse *a posteriori* para dar valor a una aportación de un alumno que consideraron errónea *ad hoc*. El álbum que abordaron, *El regalo*, explica la peripecia de unos padres que tratan de descubrir qué quiere su hijo como regalo de cumpleaños a partir de las distintas pistas que les va dando. Los padres van pensando opciones materiales, pero en realidad el niño pide un abrazo. Es por eso que la hipótesis que hace un niño (el protagonista quiere un beso) es adecuada y demuestra que el alumno está entendiendo la moral de la historia. El grupo de estudiantes, por tanto, descubre en el análisis que sus gestos consiguen una respuesta de alta devolución, aunque no sea la esperada. El incidente crítico, por tanto, está bien seleccionado y la reflexión derivada es interesante, aunque veamos que el grupo de estudiantes no utiliza ninguno de los conceptos clínicos. El dispositivo metodológico es también sencillo, puesto que solo incluye una transcripción y una reflexión genérica. A pesar de ello, este grupo de estudiantes destila una reflexión de relieve para su ingenio didáctico: la conversación con niños y niñas es muy dinámica e interactiva y a menudo no hay tiempo para atender todas las contribuciones; además, en lectura dialógica no hay una sola respuesta correcta: las distintas interpretaciones de una obra van desvelando matices que llevan a comprenderla con más profundidad.

Los tres incidentes críticos muestran que el estudiantado moviliza, con distintos niveles de apropiación, los conceptos de investigación formativa y de las metodologías clínicas en sus primeras intervenciones.

En el primer incidente, identifican momentos significativos y extraen de él conclusiones coherentes, en una dinámica propia de la investigación formativa según la descripción de Payà *et al.* (2018), aunque sin la perspectiva crítica necesaria para valorar cómo sus propios gestos condicionan la devolución del alumnado. Esta dificultad, propia de la iniciación a la investigación, puede atribuirse a una falta de profundidad en el análisis pero también a la complejidad de comunicar resultados con rigor académico. Se observa un uso incipiente del análisis dialógico: los grupos identifican respuestas relevantes, pero tienden a cerrar rápidamente la interpretación, lo que reduce la devolución y evidencia la sobrerregu-

lación propia de docentes noveles. La combinación de práctica docente e investigación formativa (en el marco de la investigación-acción) permite al estudiantado desarrollar competencias profesionales y académicas (Cortés-Nieto, 2008) y seleccionar los gestos del profesor relevantes con mayor potencial, hayan surgido estos de modo planificado o intuitivo. Precisamente estos gestos espontáneos, como la gestión de la intervención del alumnado en el primer incidente, activan el ingenio didáctico y revelan la complejidad del diálogo en el aula.

En el segundo incidente, se aprecia una lectura un tanto rígida de los conceptos clínicos, al asumir que toda situación debe incluir definición, regulación, devolución e institucionalización. Esta concepción condiciona el análisis posterior y refuerza la necesidad de asegurar una progresión coherente en la adquisición de las competencias investigadoras.

El tercer incidente evidencia el valor del análisis *a posteriori*: la revisión de la grabación permite reconocer la calidad interpretativa de la respuesta del niño y objetivar elementos que pasaron desapercibidos *ad hoc*, tal como señala Rickenmann (2013).

En conjunto, los incidentes muestran apropiaciones desiguales de los conceptos clínicos, pero confirman que el dispositivo favorece la reflexión situada y acerca al estudiantado a generar un conocimiento derivado de la práctica que deberá reelaborar a lo largo de su trayectoria profesional. Las metodologías clínicas proporcionan un repertorio de herramientas analíticas que facilitan este proceso continuo de reflexión sobre las propias decisiones en el juego didáctico.

Esta propuesta metodológica de investigación formativa se ha revisado anualmente y se ha ido ajustando hasta llegar al dispositivo que presentamos en este artículo: han contribuido a ello todas las autoras del artículo, pero se han introducido también las propuestas de las tutoras de las escuelas y las aulas donde llevamos a cabo los proyectos, puesto que el proyecto de aprendizaje servicio tiene también el objetivo de ir ajustando la educación universitaria a los retos contemporáneos de las escuelas y garantizar, así, que los fundamentos teóricos encuentren contextos prácticos para ser revisados críticamente.

5. Conclusiones

Esta contribución nos ha llevado a reflexionar sobre la integración de las metodologías clínicas como estrategia de reflexión sobre la acción docente en proyectos de aprendizaje servicio. Se trata de una iniciativa de investigación formativa que cumplirá catorce años este curso (y es posible que perdure unos años más, hasta la extinción de esta materia con la entrada en vigor de los nuevos grados de Educación). Durante todo este tiempo hemos hecho evolucionar la propuesta de distintos modos: hemos sintetizado los conceptos clínicos, de modo

cada vez más comprensible para el estudiantado de tercer curso de Educación Infantil y doble titulación de Infantil y Primaria. Hemos reformulado las colaboraciones con las escuelas de nuestro contexto desde los paradigmas del aprendizaje servicio y hemos explicitado esta perspectiva educativa en las aulas universitarias, con el fin de que los maestros en formación en un futuro sean capaces de diseñar también proyectos de aprendizaje con una dimensión ética y solidaria. Hemos integrado el concepto de incidente crítico como un modo de entender que hay algunos pasajes de la acción didáctica que merecen una reflexión *a posteriori*, puesto que pueden movilizar ingenio didáctico. Y hemos concebido la propuesta como una metodología de investigación formativa extrapolable a otros proyectos de aprendizaje servicio, prácticums o trabajos de fin de grado (del grado de Educación pero posiblemente también de otros grados).

Hemos integrado también los nuevos dispositivos electrónicos y digitales, algunos de los cuales han facilitado enormemente esta iniciativa. Hoy día, el estudiantado puede grabar fácilmente su intervención con sus móviles, consiguiendo una calidad de sonido más que aceptable para el análisis posterior y distintos ángulos de observación de lo que sucede en clase. Las transcripciones también se han agilizado enormemente mediante distintas aplicaciones que proporcionan una primera versión escrita del diálogo, a pesar de que deba revisarse con rigor.

Pero las tecnologías de la información y la comunicación también han conllevado dilemas comunes con otras actividades de aprendizaje universitario: muchos grupos de estudiantes planifican sus intervenciones de mediación literaria y las analizan mediante la inteligencia artificial; en estos casos, la única devolución que exige la práctica es la intervención didáctica, la toma de decisiones *ad hoc*, pero se pierde la reflexión posterior que ha de guiar futuras intervenciones prácticas. Es por ello que los ejemplos elegidos en este análisis pertenecen al curso 2022-2023, para garantizar que en todos los casos se exponen reflexiones del estudiantado. Así pues, somos conscientes de los potenciales y las amenazas que conllevan las tecnologías de la información y la comunicación en iniciativas como esta, asumimos los riesgos de que se simplifique su valor pedagógico y tratamos de evitarlo mediante el seguimiento en el aula y en las tutorías; pero no creemos que debamos eliminarlas por el peligro de malas praxis, puesto que esta posibilidad siempre encontrará su camino.

Así mismo, somos conscientes de que se trata de una propuesta compleja, que los estudiantes a menudo consideran difícil y enriquecedora al mismo tiempo. Es por ello que cada año encontramos distintos grados de aprovechamiento de la metodología: algunos estudiantes evitan o esquivan el uso de términos que consideran complejos y hacen análisis despojados del dispositivo de investigación e incluso del marco teórico del curso; o se ciñen a nombrar el tipo de fenómeno didáctico que ha tenido lugar, sin que el concepto dé pie a una

reflexión de más transcendencia. Algunos grupos de estudiantes evitan la dificultad delimitando incidentes críticos muy cortos. Pero incluso en estos casos es posible que la práctica destile reflexiones de relieve sobre la complejidad del diálogo didáctico.

6. Referencias bibliográficas

- Ayuste A., Escofet, A., Payà, M. y Rubio, L. (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *RISEI. Academic Journal*, 01(01), 74-82. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/30>
- Ayuste, A., Belén, A., Gros, B., Masgrau-Juanola, M., Payà, M., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Comas, A., Pérez, N. y Sansalvador, M. T. (2018). El ApS como contexto investigador para estudiantes, maestros y profesores: Hibridaciones con el codiseño y la investigación formativa. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (109-114). Comunicación Social. Ediciones y publicaciones.
- Boladeras, M. (2025). *Habermas. Comunicació, opinió pública i democràcia*. Enoanda.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. DAEST, Faculté des Sciences de l'Homme-Université Victor Segalen Bordeaux 2. https://sites.unipa.it/grim/Gloss_fr-Brousseau.pdf
- Brousseau, G. (2002). *Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des Mathématiques, 1970-1990*. Springer.
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cortés-Nieto, J., Londoño-Toro, B., Luna de Aliaga, B. E., Palacios-Sanabria, M. T. y Torres Villareal, M. L. (2008). Investigación formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las facultades de derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3(1), 28-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063166.pdf>
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Fals Borda, O. (1979). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. *Dialect Anthropology*, 4, 33-55. doi.org/10.1007/BF00417683
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (v. 1). Prentice-Hall.

- Martínez-Usarralde, M. J., Zayas Latorre, B. y Sahuquillo Mateo, P. M. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32(2). produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21530
- Masgrau-Juanola, M. (2011). Sobre poesía visual: aprenent a llegir davant les línies [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/96877#page=1>
- 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.
- Masgrau-Juanola, M. y Kunde, K. (2025). *Wimmelbooks. Authentic materials to foster second language acquisition*. En S. Mourão y K. Bennett. *Multimodal Mediation Through Picturebooks and Graphic Narratives Educational and Translational Contexts*. Routledge.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Payà, M., Escofet, A. y Rubio, L. (2019). Developing research competency through service-learning projects. Codesign and validation of a training instrument for future education professionals. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 79-95. doi.org/10.13042/Bordon.2019.68259
- Payà, M., Ayuste, A., Cano-Hila, A. B., Gros, B., Rubio, L., Sabariego-Puig, M., Masgrau-Juanola, M., Sansalvador, M. T., Pérez, J. N., Comas, A. y Jouannet, C. (2018). *Guía para la formación de la competencia investigadora*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/126263>
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En *Actas del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente* (pp. 1-16). Universidad de Antioquia.
- Rickenmann, R. (2013). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En R. Juanola y R. Rickenmann (Eds.), *La acción didáctica conjunta: diálogos sobre docencia e investigación* (49-76). UdG Publicacions.
- Rickenmann (2019). Investigación y formación docente. Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. En J. Vallès, D. Álvarez, R. Rickenmann *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Documenta Universitaria.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier (Dir.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR. (Trad. de J. Duque y rev. de R. Rickenmann, sin paginar).
- Schneuwly, B., Dolz, J. y Ronveaux, C. (2017). *Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés*. En M. J. Perrin-Glorian y Y. Reuter (Dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Strømskag, H. y Chevallard, Y. (2024). Didactic transposition and the knowledge to be taught: Towards an archeorganisation for concave/convex functions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-28. doi.org/10.1080/0020739X.2024.2305879
- Torres-Begines, C., Sevillano-Monje, V. y Martín-Gutiérrez, Á. (2023). Aprendizaje-servicio para favorecer el aprendizaje por competencias en educación superior: la competencia investigadora. En M. D. Díaz-Noguera, C. Hervás-Gómez, M. A. Domínguez-González y A. Martín-Gutiérrez (Coords.), *Sembrando el futuro: La revolución en la formación y desarrollo de competencias* (116-131). Dykinson.

Estudios
Ikerketak

Estudio descriptivo de las creencias de los docentes de lenguas sobre la enseñanza de gramática

Hizkuntza-irakasleek gramatikaren irakaskuntzari buruz dituzten usteen azterketa deskribatzailea

Descriptive study of language teachers' beliefs about grammar teaching

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València- GIEL

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Theodora Marin Ciocan

Universitat de València

<https://orcid.org/0009-0000-3231-1258>

Recibido / Noiz jaso den: 20/02/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 25/04/2026

Resumen

En este artículo, presentamos un estudio exploratorio de corte cuantitativo que se adentra en las creencias del profesorado en activo de lenguas primeras, segundas y extranjeras sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. El objetivo principal consiste en ofrecer una visión global y completa de las concepciones y de las creencias de docentes de primaria y secundaria sobre saberes teóricos gramaticales, criterios metodológicos privilegiados en las aulas de lenguas y prácticas docentes empleadas mayoritariamente. De esta forma, se podrá comprender mejor su práctica pedagógica, proponer mejoras y formar en consecuencia a futuros docentes de lenguas. El estudio consiste en un análisis estadístico descriptivo de las respuestas de 70 participantes a un cuestionario en línea compuesto por más de una treintena de preguntas. De forma general, los resultados apuntan a un compromiso con la enseñanza explícita de la gramática, en la que se promueva la reflexión y el contraste con las demás lenguas curriculares. Los docentes coinciden en que la enseñanza de una lengua va más allá de la mera explicación de la gramática de la oración, y que esos saberes deben consolidarse mediante el análisis y la producción de textos escritos y orales. Asimismo, se aboga por abandonar ejercicios de manipulación fuera de contexto y se apuesta por trabajar a partir de los propios ejemplos del alumnado. Tampoco son partidarios de la memorización, y proponen actividades de aplicación de lo explicado en clase y de reflexión sobre problemas observados en las propias producciones del estudiantado.

Palabras clave:

creencia; gramática; enseñanza de lenguas; análisis estadístico; reflexión metalingüística.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE CREENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. 3. METODOLOGÍA. 3.1. Objetivos e hipótesis. 3.2. Participantes. 3.3. Caracterización del instrumento de recolección de datos y validación. 4. RESULTADOS. 4.1. Saberes teóricos. 4.2. Criterios metodológicos. 4.3. Prácticas docentes. 5. DISCUSIÓN. 6. CONCLUSIÓN. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Laburpena. Artikulu honetan, esplorazio-azterketa kuantitatibo bat aurkezten dugu, lehen hizkuntzetan, bigarren hizkuntzetan eta atzerriko hizkuntzetan jardunean dauden irakasleek gramatikaren irakaskuntzari eta ikaskuntzari buruz dituzten usteetan barneratzen dena. Helburu nagusia da ikuspegi orokor eta osoa ematea Lehen eta Bigarren Hezkuntzako irakasleek gramatika-jakintza teorikoei buruz, hizkuntza-ikasgeletan hobesten diren irizpide metodologikoei buruz eta gehien erabiltzen diren irakaskuntza-praktikei buruz dituzten ikusmolde eta usteen gainean. Horrela, hobeto ulertu ahal izanen da haien praktika pedagogikoa, hobekuntzak proposatu ahal izanen dira eta, horrenbestez, etorkizuneko hizkuntza-irakasleak prestatu ahal izanen dira. Azterketan, online galdetegi bati 70 parte-hartzailek emandako erantzunen analisi estatistiko deskribatzailea egiten da. Galdetegiak hogeita hamar galdera baino gehiago ditu. Oro har, emaitzek gramatikaren irakaskuntza esplizituarekiko konpromisoa adierazten dute, zeinean gogoeta eta curriculumeko gainerako hizkuntze-kiko kontrastea sustatuko diren. Irakasleen arabera esaldiaren gramatikaren azalpen hutsetik harago doa hizkuntza baten irakaskuntza, eta jakintza horiek sendotu egin behar dira idatzizko eta ahozko testuak aztertuz eta sortuz. Era berean, testuingurutik kanpoko manipulazio-ariaketak baztertearen alde daude, eta ikasleen adibideetan oinarrituta lan egitearen aldeko apustua egiten dute. Buruz ikastearen aldekoak ere ez dira, eta ikasgelan azaldutakoa aplikatzeko eta ikasleen ekoizpenetan ikusitako arazoei buruz gogoeta egiteko jarduerak proposatzen dituzte.

Gako hitzak: ustea; gramatika; hizkuntzen irakaskuntza; analisi estatistikoa; gogoeta metalinguistikoa.

Abstract. In this article, we present an exploratory quantitative study that examines the beliefs of practising teachers of first, second, and foreign languages regarding the teaching and learning of grammar. The main objective is to provide a comprehensive overview of the conceptions and beliefs of elementary and secondary school teachers regarding theoretical knowledge of grammar, preferred methodological approaches in language classrooms, and teaching practices most commonly employed. This will allow for a better understanding of their pedagogical practice, enable the proposal of improvements, and train future teachers accordingly. The study consists of a descriptive statistical analysis of the responses of 70 participants to an online questionnaire comprising more than thirty questions. In general, the results point to a commitment to the explicit teaching of grammar, in which reflection and comparison with other languages in the curriculum are promoted. Teachers agree that language instruction goes beyond the mere explanation of sentence grammar, and that this knowledge must be consolidated through the analysis and production of written and oral texts. Likewise, they advocate moving away from out-of-context manipulation exercises and instead focus on working with the students' own examples. Nor are they advocates of rote memorization; instead, they propose activities that apply what was covered in class and encourage reflection on issues observed in the students' own work.

Keywords: belief; grammar; language teaching; statistical analysis; metalinguistic reflection.

1. Introducción

El sistema educativo español actual se enfrenta a numerosos desafíos planteados, entre otros, por el contexto multilingüe en el que nos encontramos inmersos. En particular, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, tanto primeras como segundas y extranjeras, debe afrontar diversos retos. Algunas de las cuestiones que se hace indispensable abordar en la educación del siglo XXI son cómo integrar las diferentes lenguas que el estudiantado conoce en el proceso educativo, cómo fomentar la reflexión gramatical sobre estas y qué materiales serían más adecua-

dos para alcanzar estos objetivos. El proyecto de investigación Egramint, «La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües» (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y del que este trabajo forma parte, persigue dar respuesta a algunas de estas cuestiones. Su objetivo último consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística que se convierta a la vez en un instrumento de formación docente y de intervención en el aula (Rodríguez-Gonzalo, 2021). De esta forma, puede ayudar al profesorado no solo a fomentar la reflexión metalingüística en la enseñanza de la gramática, sino también a poder contrastar, comparar y establecer conexiones con las diferentes lenguas que el alumnado pueda conocer y que, necesariamente, estarán presentes en el aula.

Con el fin de alcanzar este objetivo, el equipo de investigación del proyecto mencionado ha diseñado un prototipo de secuencia didáctica de gramática, basado en el modelo previo de Camps (Camps y Zayas, 2006), que tiene como objeto de enseñanza las nociones y los usos lingüísticos incluyendo procedimientos de reflexión gramatical. Como novedad, este nuevo prototipo incorpora el contraste y la comparación entre las lenguas curriculares y propias del alumnado en el proceso de enseñanza gramatical para promover un aprendizaje significativo. Dicho dispositivo de intervención se ha implementado en numerosas aulas de Educación Primaria y Secundaria de diferentes comunidades autónomas de España, lo que ha revelado los logros y los desafíos que presenta este enfoque. Los datos recopilados por las investigadoras mediante grabaciones de aula, material del alumnado, y entrevistas a docentes respaldan la necesidad de elaborar una gramática escolar interlingüística que integre la reflexión explícita sobre las formas gramaticales y sus usos, así como el contraste entre distintas lenguas que están presentes en el aula, tanto curriculares como familiares (Rodríguez Gonzalo, 2021, 2022a, 2022b, 2024).

Pero, además, uno de los objetivos secundarios del proyecto Egramint consistía en indagar en las creencias de los docentes de lenguas, puesto que conocer estas creencias podría contribuir a explicar su práctica docente y, en su caso, relacionar las implementaciones del aula, los logros y las dificultades con las creencias previas recabadas¹. Para ello, se elaboró un cuestionario en línea (basado en Fontich y Birello, 2015) destinado a profesores y maestros en activo de todas las comunidades autónomas de España. El fin era explorar las creencias de docentes

¹ Nos parece pertinente señalar que también se ha indagado en las creencias de los futuros docentes de lenguas, con el fin de determinarlas, de establecer la evolución de estas creencias a lo largo de la formación recibida y las diferencias que se pudieran observar entre los distintos cursos en los que se ubicaban los participantes. Los resultados de este estudio pueden consultarse en Sanz-Moreno y Pérez Giménez (2024) y en Sanz-Moreno, Pérez Giménez y Marin-Ciocan (2023).

en activo de las etapas de Educación Primaria y Secundaria en relación con diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, en particular: los saberes teóricos que se consideran indispensables, los criterios metodológicos que se priorizan en el aula, las prácticas docentes predilectas y la visión que el profesorado en activo tiene de su alumnado.

En este artículo se abordan los resultados de los tres primeros bloques del cuestionario respecto a las creencias de los docentes sobre saberes teóricos de gramática, criterios metodológicos a aplicar en el aula de lenguas y prácticas docentes que deberían implementarse mayoritariamente en esta.

Teniendo en mente este objetivo, en las páginas que siguen, después de presentar el marco teórico que sustenta nuestro estudio, se caracteriza la metodología de investigación que se ha seguido, describiendo con detalle el cuestionario que ha constituido nuestro instrumento de recolección de datos; posteriormente, se explican de forma sistemática los resultados obtenidos en los tres bloques temáticos expuestos anteriormente y se esbozan las conclusiones a las que se ha llegado. Estas corroboran nuestra hipótesis de partida: el profesorado encuestado apuesta mayoritariamente por una enseñanza explícita y reflexiva de la gramática.

2. Estudios previos sobre creencias en la enseñanza de lenguas

La enseñanza de la gramática es un tema que suscita interés en el ámbito de la didáctica de las lenguas (Ellis, 2016; Fontich y Camps, 2014; Locke, 2010; Rodríguez-Gonzalo, 2012). Tradicionalmente, se ha considerado como una mera descripción del código lingüístico. Debido a esto, existe un amplio debate sobre el impacto de la instrucción gramatical en la mejora del uso del lenguaje, especialmente en la escritura (Locke, 2010). Algunos investigadores consideran que estos efectos son inexistentes o de mínima importancia (van Gelderen, 2010) mientras que otros destacan la necesidad de una instrucción gramatical explícita, tanto en lenguas primeras como extranjeras (Camps *et al.*, 2005; Nassaji y Fotos, 2011). Dicho debate surge, en parte, de la confusión entre los objetivos de la investigación lingüística y los de la didáctica lingüística.

En respuesta a esta situación, han surgido investigaciones y propuestas para mejorar la enseñanza gramatical (Fontich y García Folgado, 2018; García Folgado, 2022). Muchos de estos trabajos buscan actualizar el enfoque comunicativo al integrar la reflexión metalingüística, la cual, en la mayoría de los casos, se fundamenta en aspectos gramaticales (Camps, 2000; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Fontich, 2014).

La investigación en enseñanza de la gramática también estudia las creencias que los docentes tienen sobre la gramática y cómo la enseñan (Borg, 2003;

Camps *et al.*, 2005; Watson, 2015). Las creencias son opiniones basadas en experiencias personales que los individuos consideran verdaderas y que son difíciles de modificar debido a su carácter implícito y afectivo (Ford, 1994; Ramos, 2007). Estas pueden ser consideradas también representaciones implícitas compartidas e influyen en la manera en la que los grupos se adaptan y comprenden en el mundo (Pozo y Rodrigo, 2001; Pozo *et al.*, 2006).

En el ámbito docente, algunos expertos coinciden con que estas creencias son implícitas, tácitas (Crawley y Salyer, 1995; Dávalos y Farfán, 2018) y no pueden ser demostradas (Woods, 1996). En la misma línea, varios autores proponen diferentes constructos para analizar el pensamiento del profesorado. Por ejemplo, Woods (1996) presenta el esquema de creencias, suposiciones y conocimientos. Asimismo, el grupo PLURAL adapta estos conceptos como creencias, representaciones y saberes (CRS), considerándolos como un continuo interrelacionado. Según Cambra y Palou, las representaciones son «proposiciones cognitivas elaboradas y compartidas por un grupo social o cultura docente» (2007, p. 150). Por otro lado, las creencias son de naturaleza personal y tienen una estructura menos definida. Los saberes, por último, son conocimientos convencionalmente aceptados que se vinculan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, Ramos (2007, pp. 17-18) define una creencia como sigue:

Son ideas muy estables que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento (por tanto, estamos convencidos de que son verdad); además, tienen valor interpretativo y evaluativo, puesto que nos ayudan a enfrentarnos al mundo, guiando y orientando nuestras acciones y conductas, sean de carácter intelectual o no.

Según Borg (2003), las investigaciones sobre las creencias en relación con la enseñanza de la gramática se han centrado en tres áreas principales: el conocimiento explícito de la gramática, las ideas reflejadas en las prácticas de enseñanza y las creencias expresadas sobre la enseñanza de la gramática. En esta última área destacan las investigaciones de Bastons *et al.* (2017), Fontich y Camps (2015), Camps y Fontich (2019), Fontich y Birello (2015). Fontich y Camps (2015) destacan la concepción que tiene una profesora sobre la enseñanza de la gramática en relación con la escritura. La docente establece una distinción entre la gramática implícita y la explícita, aunque reconoce su interrelación. Según ella, la primera se enseña a través de actividades de escritura, mientras que la segunda se aborda mediante la reflexión sobre fenómenos gramaticales.

En los estudios de Bastons *et al.* (2017), Camps y Fontich (2019) y Fontich y Birello (2015), los docentes coinciden en la importancia de una enseñanza gra-

matical explícita y creen que el conocimiento gramatical facilita el aprendizaje de lenguas adicionales. Sin embargo, en todas las investigaciones, hay menos consenso sobre el bloque de prácticas docentes entre los docentes. De esta manera, aunque los profesores y maestros coinciden en sus creencias sobre los bloques de saberes teóricos y criterios metodológicos, las prácticas docentes que declaran, varían y reflejan tradiciones de enseñanza diferenciadas.

3. Metodología

3.1. Objetivos e hipótesis

Como se ha expuesto hasta ahora, es fundamental indagar en las creencias de los docentes en activo para poder entender su práctica y las metodologías docentes que aplican en las aulas; de este modo, se podrán, en su caso, introducir mejoras en ellas o corroborar la validez de las que ya se están aplicando. Por esta razón, el estudio que presentamos persigue tres objetivos principales:

1. Indagar en los saberes teóricos del profesorado (de primaria y secundaria, y de lenguas primeras, segundas y extranjeras) sobre la enseñanza de la gramática.
2. Determinar los criterios metodológicos mejor valorados por nuestra muestra para aplicar esos conocimientos en el aula.
3. Establecer las prácticas docentes preferidas al abordar la enseñanza de la gramática.

En relación con estos objetivos de investigación, partimos de la siguiente hipótesis: las afirmaciones mejor valoradas por la muestra serán las relacionadas con la reflexión metalingüística y el contraste entre lenguas para la enseñanza gramatical en todas las lenguas.

3.2. Participantes

Para llevar a cabo el estudio que presentamos, el equipo de investigación del proyecto Egramint distribuyó el cuestionario en línea entre docentes en activo, siguiendo un muestreo aleatorio. Se obtuvo la participación de 70 docentes en activo, lo que constituye una muestra suficientemente amplia, y representativa, como se verá a continuación.

Nuestra muestra está compuesta mayoritariamente por profesorado de la etapa de Educación Secundaria (el 81,07%), mientras que el resto (el 18,93%) son maestros y maestras en la etapa de Educación Primaria.

En cuanto a las especialidades, en primaria, el 61% de los docentes encuestados son generalistas y el 38,1% imparten Lengua Extranjera (mayoritariamente Inglés) (fig. 1).

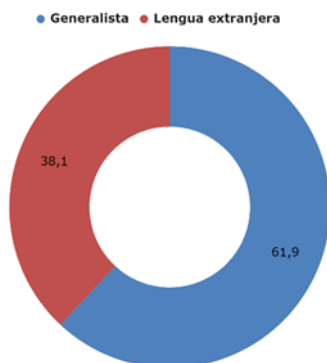


Figura 1. Especialidad en la etapa de Educación Primaria (en porcentajes).

En cuanto a las especialidades de secundaria, podemos ver que el 50% de los participantes imparte Lengua Castellana, el 25,5% Valenciano, el 16% Inglés, el 3,6% Francés y el 3,6% Otras lenguas (fig. 2).

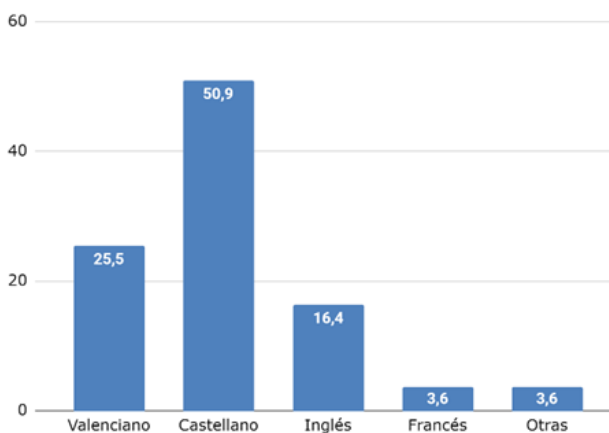


Figura 2. Especialidad en el ciclo de Educación Secundaria (en porcentajes).

Asimismo, de conformidad con los datos obtenidos, el 50% de la muestra tiene entre 11 y 24 años de experiencia en la docencia, y el 11,4% más de 25 años, mientras que tan solo el 28,6% no lleva más de 5 años ejerciendo la profesión (fig. 3).

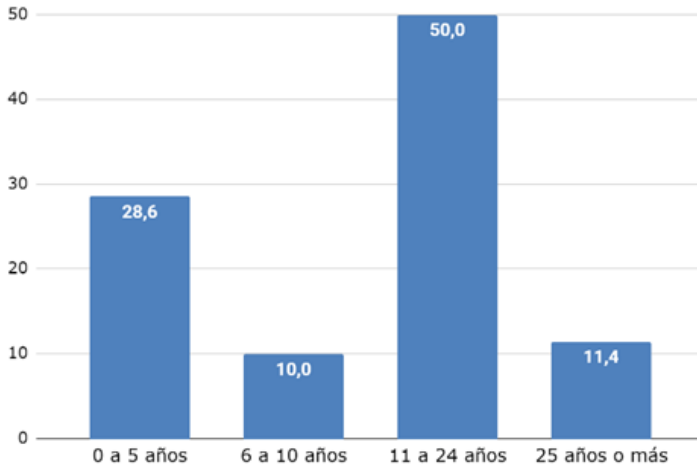


Figura 3. Distribución de la muestra por años de experiencia docente (en porcentajes).

En definitiva, de conformidad con lo expuesto, podemos afirmar que nos encontramos frente a una muestra amplia, diversa y significativa, que lleva bastantes años en el ejercicio de la profesión y, por tanto, tiene una dilatada experiencia impartiendo clase de lenguas. La muestra está compuesta por participantes con perfiles diferenciados, y se abarcan todas las etapas formativas obligatorias de la educación española (primaria y secundaria) y todas las lenguas curriculares que se imparten actualmente en el sistema educativo valenciano (tanto primeras como segundas y extranjeras). Asimismo, aunque la lengua que se imparte mayoritariamente por los encuestados de esta muestra es el castellano, todas las demás lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana también se encuentran representadas, lo que corrobora el valor de los resultados obtenidos. Hay que recalcar que se desconoce la comunidad autónoma a la que pertenece cada profesor o maestro que ha participado en el cuestionario, ya que durante la etapa de muestreo muchos manifestaron que preferían mantener el nombre del centro y la ubicación territorial como un dato anónimo. Por eso mismo, muchos dejaron ese apartado sin respuesta y se decidió eliminar esa variable descriptiva de la muestra durante la fase de depuración de datos para su posterior estudio.

3.3. Caracterización del instrumento de recolección de datos y validación

Para llevar a cabo este estudio, nos hemos servido de un cuestionario en línea cuyo objetivo principal es indagar en las creencias de los docentes en activo sobre algunos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramá-

tica. El cuestionario fue distribuido por correo electrónico durante el curso académico 2022-2023, y se envió a docentes de toda España mediante un muestreo aleatorio.

Para el diseño de este instrumento de recolección de datos, nos basamos en el diseño previo de Fontich y Birello (2015). Nuestro cuestionario está compuesto por 38 afirmaciones que se distribuyen en cinco bloques temáticos diferentes que los encuestados debían evaluar:

- Bloque 1: Los saberes gramaticales o saberes teóricos.
- Bloque 2: Los criterios metodológicos.
- Bloque 3: Las prácticas docentes.
- Bloque 4: La visión que el profesorado en ejercicio tiene de su alumnado.
- Bloque 5: Datos generales. Este bloque recoge datos generales de los participantes, como los cursos en los que se imparte docencia o las lenguas de especialidad, con el fin de determinar las características precisas de la muestra.

Los bloques 1, 2 y 4 presentan afirmaciones que deben puntuarse en una escala Likert sobre 5, mientras que el bloque 3 debe puntuarse en una escala Likert sobre 10.

Respecto a la validación, se llevó a cabo una prueba piloto para someter las variables cuantitativas del cuestionario a un análisis psicométrico. La muestra estaba compuesta por 7 docentes en activo y 64 docentes en formación. Mediante un análisis factorial exploratorio de las respuestas obtenidas, se identificaron tres escalas. La primera recoge las creencias de los docentes sobre saberes teóricos y criterios metodológicos; la segunda se refiere a las prácticas docentes que los profesores y maestros aplicarían en el aula; la tercera refleja la percepción que los docentes tienen sobre las creencias de los estudiantes.

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para comprobar la consistencia interna del cuestionario. Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio empleando dos índices: el de ajuste incremental (CFI) y el de ajuste absoluto (SRMR). Como se puede observar en la tabla 1, los valores obtenidos están dentro de los parámetros recomendados.

Tabla 1. Validación estadística

| Índices | Saberes teóricos y criterios metodológicos | Prácticas docentes | Visión que el profesorado tiene del alumnado |
|-------------------|---|--------------------|--|
| Alpha de Cronbach | 0,86 | 0,83 | 0,72 |
| CFI | 0,95 | 0,9 | 0,96 |
| SRMR | 0,06 | 0,06 | 0,05 |
| Participantes | 64 docentes en formación y 7 docentes en activo | | |

En el análisis que presentamos a continuación, hemos tenido en cuenta dos valores para determinar el saber gramatical, el criterio metodológico o la práctica docente mejor valorados o preferidos: por una parte, la media aritmética (en los bloques 1 y 2 sobre 5, en el bloque 3 sobre 10); y, por otra parte, la desviación estándar.

4. Resultados

En este apartado, analizamos los resultados obtenidos en tres de los bloques que conforman el cuestionario: saberes teóricos (bloque 1), criterios metodológicos (bloque 2) y prácticas docentes (bloque 3).

4.1. Saberes teóricos

En las dos primeras afirmaciones sometidas a evaluación se planteaba que para escribir bien (A1) y para hablar bien (A2) es necesario saber gramática. En ambos casos, los docentes están muy de acuerdo con ambas afirmaciones, puesto que las dos ostentan medias aritméticas en torno a 4 sobre 5, sin que se aprecie una diferencia muy significativa, y la misma desviación estándar, igual a 0,6.

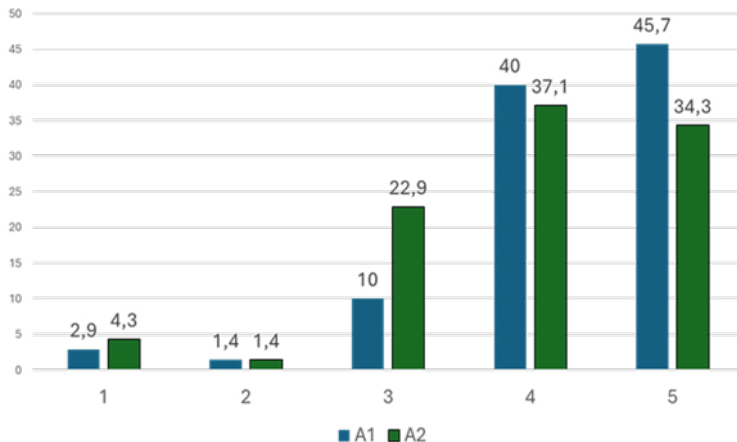


Figura 4. Respuestas a los ítems A1 y A2 (en porcentajes).

Como se puede apreciar en la figura 4, la mayoría de las respuestas se escoran a la derecha del gráfico, ya que se ha calificado mayoritariamente con un 4 o incluso con un 5 sobre 5 las dos afirmaciones. Casi el 46% de los docentes se muestra totalmente de acuerdo con que los saberes gramaticales son necesarios para escribir correctamente, y un 34,3% para hablar correctamente, puntuando

con un 5 sobre 5. Se percibe una diferencia mínima entre la necesidad de disponer de conocimientos gramaticales para escribir bien (afirmación cuya media aritmética es de 4,2) y para hablar bien (media aritmética de 4).

Este resultado contrasta con el estudio previo que se ha realizado sobre las creencias de los docentes en formación, en el que se ha puesto de manifiesto una diferencia más notable en la consideración de los saberes gramaticales para escribir con corrección, que se percibía como más esencial que para hablar correctamente; es decir, se relacionaba más directamente la necesidad del conocimiento gramatical con la escritura y no tanto con la oralidad (Sanz-Moreno y Pérez Giménez, 2024), creencia que, como se ve, los docentes en activo no comparten.

En cuanto a las siguientes afirmaciones, según los resultados obtenidos, los docentes consideran indispensable promover la reflexión sobre los usos en la enseñanza de gramática, y esto en cualquier lengua. Así, la media aritmética de la A3 es de 4,7 sobre 5, la desviación estándar es de 0,6 y el 80% de los encuestados han puntuado con un 5 sobre 5 este ítem, por lo que podemos afirmar que existe un gran consenso en cuanto a la consideración de la necesidad de enseñar gramática a partir de la reflexión sobre los usos, independientemente de que se trate de una primera lengua o una lengua extranjera.

Sin embargo, parece que la muestra no considera que enseñar gramática es suficiente para explicar las particularidades de los usos. Así, la A4 presenta la peor media aritmética de todo este bloque, situándose en un 2,2 sobre 5, con una desviación estándar de 1,1. Como se puede apreciar en la figura 5, la mayoría de las respuestas de la A4 se escoran a la izquierda, concentrándose en las puntuaciones más bajas (1 o 2 puntos sobre 5). Estos resultados se alinean con la aplicación en las aulas de lenguas de un enfoque comunicativo en su enseñanza, que se contempla desde el uso en contextos comunicativos auténticos, y en el que el aprendizaje de las formas gramaticales, si bien es necesario, no es en absoluto suficiente.

Por último, la afirmación que ostenta la media aritmética más alta del bloque relativo a los saberes gramaticales es la A5, que se enuncia como sigue: «Los saberes gramaticales en una lengua facilitan el aprendizaje de la gramática en otras lenguas». Este ítem ha obtenido un 4,8 sobre 5. El 82,9% de la muestra ha calificado con un 5 esta afirmación, por lo que los docentes consideran que la enseñanza gramatical en una lengua permeabiliza el aprendizaje de la gramática en otras lenguas, es decir, que están de acuerdo con lo que se establece en el Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas (2018) y en el concepto de competencia subyacente común de Cummins (2008): las lenguas no se ubican en compartimentos estancos del aprendiente, sino que se establecen conexiones y comparaciones constantes entre ellas, lo que justifica el abordaje multilingüe de la enseñanza de la gramática en las aulas de lenguas.

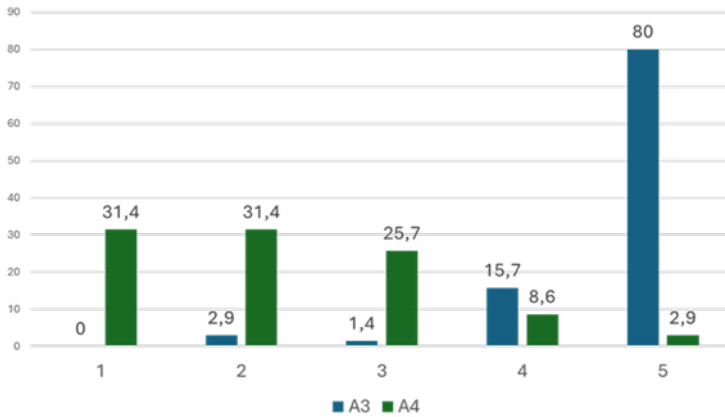


Figura 5. Respuestas a las A3 y A4 (en porcentajes).

4.2. Criterios metodológicos

En lo que respecta a los criterios metodológicos, la afirmación que ha obtenido una menor media aritmética es la A9, con un 1,8 sobre 5, y una desviación estándar de 0,8. En ella se planteaba que, para aprender gramática en cualquier lengua, es suficiente con realizar ejercicios de manipulación de elementos lingüísticos (ejercicios de intercambio, supresión, ampliación, etc.), algo con lo que la muestra no está nada de acuerdo. Como se aprecia en el gráfico (fig. 6), el 35,7% la ha calificado con un 1 y el 42,9% con un 2, lo que indica que la realización de ejercicios de manipulación por sí sola no se considera un criterio aplicable para la enseñanza de la gramática.

La A7 planteaba que, si el profesorado explica claramente los conceptos gramaticales en una lengua, el alumnado los aprende. En este caso, la media aritmética es de 2,9 y la desviación estándar es de 0,9. Parece, pues, que los docentes están de acuerdo con la necesidad de introducir explicaciones claras de fenómenos gramaticales para que el alumnado aprenda, pero no se percibe como algo indispensable, puesto que, como se ve en la figura 6, casi la mitad de la muestra (el 45,7%) ha puntuado con un 3 sobre 5.

En cuanto a la consideración de que enseñar gramática en cualquier lengua solo a partir de usos reales sea poco práctico, porque los usos son complejos y no se suelen ajustar a las nociones explicadas (A8), tiene una media aritmética de 2,5 sobre 5, con una desviación estándar de 1. Es decir, destacamos que la mayoría de los participantes la ha calificado con un 2 sobre 5.

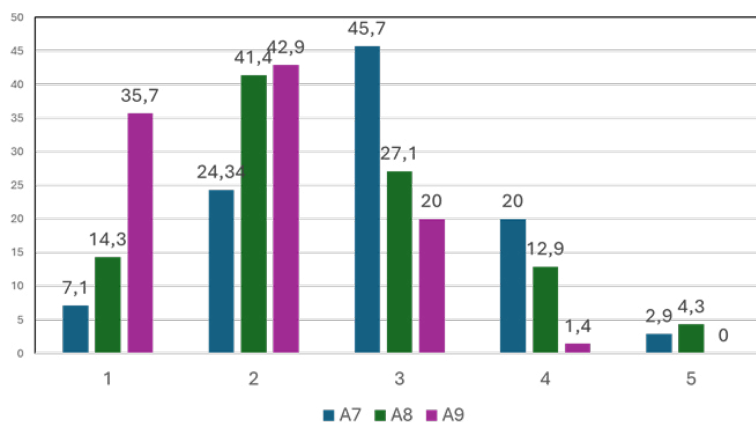


Figura 6. Respuestas a las A7, A8 y A9 (en porcentajes).

Los últimos dos criterios metodológicos sometidos a evaluación han sido los mejor valorados en este bloque, obteniendo medias aritméticas de 4,5 (A10) y 4,6 (A11) respectivamente (fig. 7). La muestra de docentes en activo considera mayoritariamente que, para aprender una noción gramatical, es importante que el estudiante dé sus propios ejemplos. En concreto, el 67,1% de la muestra ha puntuado con un 5 sobre 5 esta afirmación, mientras que el 62,9% ha calificado con la máxima puntuación la afirmación sobre la necesidad de reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus usos y hacer esta reflexión explícita para aprender gramática. A partir de estos datos, podemos deducir que los docentes en activo consideran que la enseñanza gramatical debe centrarse en que el alumno sea el protagonista en el aula, proporcionando ejemplos propios que sirvan de base para el aprendizaje. Además, la reflexión gramatical debe explicitarse, ya sea oralmente o por escrito.

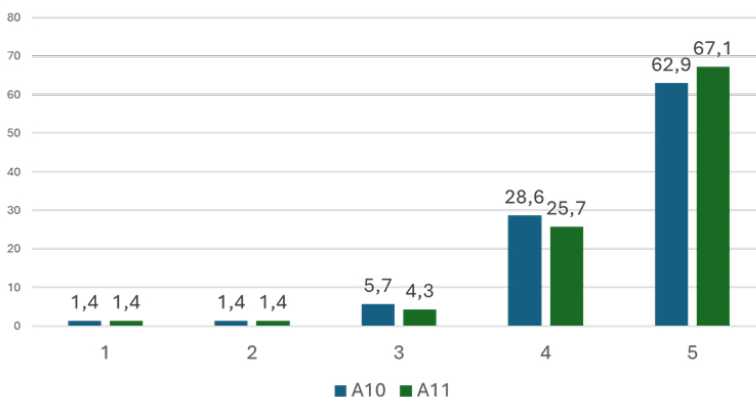


Figura 7. Respuestas a las A10 y A11 (en porcentajes).

4.3. Prácticas docentes

En cuanto al bloque 3 sobre prácticas docentes, se sometieron seis afirmaciones a la evaluación de los participantes. Recordamos que, en este caso, se evaluaba en una escala Likert sobre 10, a diferencia de los otros dos bloques analizados anteriormente.

Como se puede apreciar en la figura 8, las dos prácticas docentes con la media aritmética más alta (en este caso, igual a 8 sobre 10) son la A15 y la A17, que versan sobre la pertinencia de trabajar a partir de los problemas que se puedan observar en las propias producciones de los alumnos (A15), y sobre la realización de ejercicios que requieran aplicar los contenidos gramaticales que se hayan explicado previamente en la clase (A17). Es decir, los docentes en activo parecen querer aprovechar las aportaciones de su alumnado para introducir la reflexión metalingüística en el aula y trabajar a partir de las dificultades que presentan estas producciones; asimismo, consideran que la aplicación de los conocimientos explicados previamente en clase mediante actividades y ejercicios que les permitan interiorizar y emplear estos conocimientos en otros contextos es indispensable en el aula de lenguas.

La práctica docente que parecen desechar los docentes encuestados es la memorización de las reglas gramaticales (de sintaxis, morfología, ortografía, etc.); este ítem A13 tiene la media aritmética más baja de todo el cuestionario, ya que no solo no logra alcanzar la media, sino que se queda en un 4 sobre 10. Destacamos, además, que la desviación estándar es de 2,4, por lo que la variabilidad, en este caso, es moderada, lo que indica que el comportamiento de la muestra es más dispar.

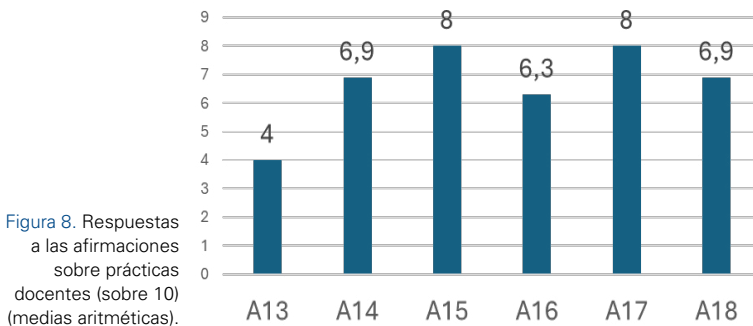


Figura 8. Respuestas a las afirmaciones sobre prácticas docentes (sobre 10) (medias aritméticas).

Por último, las tres afirmaciones restantes ostentan medias aritméticas en torno al 6 sobre 10.

La A18, que planteaba como práctica docente pedir al alumnado que se recogiera bien por escrito o bien de manera oral la explicación del fenómeno gramatical que se hubiera estado trabajando, presenta una media aritmética de 6,9 sobre 10; es el mismo resultado que ha obtenido la afirmación A14, que planteaba el

uso oral de la lengua (del habla coloquial, de los programas de TV o la radio...) como recurso para reflexionar sobre fenómenos gramaticales. Se trata de dos prácticas docentes que se califican con una media de un valor aproximado a 7, indicando una preferencia moderada por parte de los participantes de la muestra.

Además, ambas presentan desviaciones estándar moderadas (2,4); esto implica que las opiniones de los encuestados varían más. Por último, la organización de la clase en pequeños grupos para reflexionar sobre fenómenos gramaticales es una práctica cuya media aritmética se sitúa en un 6,3 sobre 10, y con una desviación estándar de 2,4, por lo que, de nuevo, la muestra no está muy de acuerdo con esta afirmación.

5. Discusión

Como se ha visto a lo largo de estas páginas, los docentes han valorado con mayor puntuación aquellas afirmaciones que se relacionan directamente con un aprendizaje de lenguas en el que se reflexiona explícitamente sobre la gramática y sus formas, y en el que se establecen contrastes constantes entre diferentes lenguas. En aras a una mayor claridad expositiva, a continuación, resumiremos en tablas las medias aritméticas obtenidas y explicaremos con detalle cada bloque.

Respecto al primer bloque, de las medias aritméticas obtenidas, se puede deducir que los docentes están muy de acuerdo con que los conocimientos gramaticales de los que se dispone en una lengua facilitan el aprendizaje de la gramática en otras lenguas (A5) y con que enseñar gramática debería promover la reflexión sobre los usos en cualquier lengua (A3). Por tanto, parece claro que para nuestra muestra la enseñanza gramatical en la lengua que se imparte en el aula permitirá el aprendizaje de la gramática en otras lenguas, y que la reflexión meta-lingüística es fundamental para desarrollar un aprendizaje significativo. Es decir, parecen abogar abiertamente por una enseñanza gramatical explícita y reflexiva, lo que es previsible que se traduzca en sus prácticas docentes. Coinciden, por tanto, en que una enseñanza orientada exclusivamente hacia el control funcional sin reflexión y análisis no tiene mucho sentido y que promover actividades de reflexión sobre la lengua basadas en el uso discursivo (Guasch, 1995) es la opción más adecuada para un aprendizaje significativo.

Además, también parecen coincidir en que, para explicar las particularidades de los usos lingüísticos en una lengua, la enseñanza de la gramática de la oración no es suficiente (A4), por lo que intuimos que, para los encuestados, se deberían introducir, según los resultados obtenidos, otras formas de explicar esas particularidades lingüísticas en el aula. Además, de forma general, entienden que para escribir bien y para hablar correctamente es necesario disponer de conocimientos gramaticales, por lo que un aprendizaje de las formas lingüísticas y sus usos se hace indispensable en el aula.

Tabla 2. Resumen de medias aritméticas de los ítems del bloque 1. Saberes teóricos.

| Ítems | Media aritmética | Desviación estándar |
|-------|------------------|---------------------|
| A5 | 4,8 | 0,6 |
| A3 | 4,7 | 0,6 |
| A1 | 4,2 | 0,9 |
| A2 | 4 | 1 |
| A4 | 2,2 | 1,1 |

En cuanto al bloque sobre criterios metodológicos, los docentes se han manifestado mayoritariamente de acuerdo con trabajar a partir de ejemplos propios del alumnado para que pueda aprender una noción gramatical (A11). Estos resultados concuerdan con los hallazgos de estudios previos (Bastons *et al.*, 2017; Fontich y Bitello, 2015), en los que los docentes también valoran muy positivamente la reflexión sobre los usos lingüísticos y el uso de los ejemplos reales de los alumnos.

Asimismo, también resulta indispensable realizar una reflexión explícita sobre la forma gramatical objeto de estudio y sobre los usos (A12), lo que entronca con un cierto tipo de gramática explícita, la atención a la forma (*focus on form*), «que es ineludible en la didáctica de la lengua escrita desde los primeros niveles, en los usos elaborados de la lengua oral y en una didáctica de la lengua (de las lenguas) en contextos multilingües» (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 89).

Por el contrario, parece que los docentes no abogan por emplear únicamente ejercicios de manipulación para enseñar gramática, puesto que por sí solos no garantizan el aprendizaje de la noción gramatical en cuestión.

Tabla 3. Resumen de medias aritméticas de los ítems del bloque 2. Criterios metodológicos

| Ítems | Media aritmética | Desviación estándar |
|-------|------------------|---------------------|
| A11 | 4,6 | 0,8 |
| A10 | 4,5 | 0,8 |
| A7 | 2,9 | 0,9 |
| A8 | 2,5 | 1 |
| A9 | 1,9 | 0,8 |

Por último, en cuanto al bloque de prácticas docentes, que es el que presenta unos coeficientes de desviación estándar más elevados, los docentes encuestados valoran muy positivamente trabajar a partir de problemas observados en sus propias producciones y realizar ejercicios de aplicación de contenidos gramaticales que se han explicado previamente en clase.

Se observa un abandono del uso de la memorización de reglas gramaticales como práctica docente habitual, ya que es la única afirmación de este bloque que obtiene una media inferior al valor mínimo necesario para estar de acuerdo con la afirmación, tal como indican estudios previos sobre las creencias docentes sobre la enseñanza de la gramática (Bastons *et al.*, 2017; Camps y Fontich, 2019; Fontich y Birello, 2015).

De nuevo, el aprendizaje inductivo de la gramática, incluyendo una reflexión explícita y plurilingüe, parece imponerse frente a otras prácticas docentes más tradicionales que implican, como en la afirmación propuesta, la memorización de reglas de gramática sin contexto y sin relación directa con situaciones comunicativas reales.

Tabla 4. Resumen de medias aritméticas de los ítems del bloque 3. Prácticas docentes.

| Ítems | Media aritmética | Desviación estándar |
|-------|------------------|---------------------|
| A15 | 8 | 1,7 |
| A17 | 8 | 2 |
| A18 | 6,9 | 2,4 |
| A14 | 6,9 | 2,4 |
| A16 | 6,3 | 2,4 |
| A13 | 4 | 2,4 |

6. Conclusión

El estudio cuantitativo que hemos presentado sobre creencias de docentes acerca de la enseñanza de gramática nos permite esbozar la situación general en el aula de lenguas. Todas las creencias manifestadas en los distintos bloques analizados son coherentes y reflejan un acuerdo bastante generalizado de la muestra: los docentes en ejercicio son conscientes del contexto multilingüe en el que se hallan inmersos, por lo que la enseñanza de gramática en una lengua necesariamente ha de estar conectada con el aprendizaje de las demás lenguas curri-

culares, en este caso, de la Comunidad Valenciana. Además, la promoción de la enseñanza gramatical explícita es una constante.

Como hemos indicado previamente, el bloque que presenta unas desviaciones estándar más elevadas es el relativo a las prácticas docentes, por lo que consideramos necesario seguir explorando en sus creencias abordando las posibles causas de la variabilidad en algunos de estos ítems. Además, nuestro estudio prosigue analizando la relación que hay entre las distintas variables, como los ciclos en los que se imparte docencia (primaria, secundaria) y las lenguas impartidas (lenguas primeras y extranjeras), para determinar eventuales diferencias en las creencias de estos grupos.

Consideramos, además, necesario realizar un análisis exhaustivo de las implementaciones de dispositivos de intervención diseñados según el prototipo Egramint llevadas a cabo por los docentes encuestados, analizando las entrevistas y grabaciones de aula, con el fin de triangular los datos y verificar si, efectivamente, los docentes hacen lo que dicen que hacen o, al contrario, sus prácticas divergen de lo manifestado en el cuestionario.

7. Referencias bibliográficas

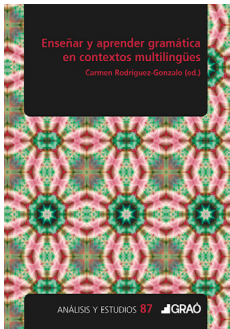
- Bastons, N., Comajoan-Colomé, Ll., Guasch, O. y Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults. *Caplletra*, 63, 139-164. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10397>
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research into What Language Teachers Think, Know, Believe and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cambra, M. y Palou, P. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula* (101-118). Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1-36. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2019.19.02.02>
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didàcticas para aprender gramàtica*. Graó.
- Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume. <https://rm.coe>.

- [int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4](https://doi.org/10.1002/sce.3730790604)
- Crawley, F. E., y Salyer, B. A. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79(6), 611-635. <https://doi.org/10.1002/sce.3730790604>
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (65-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Dávalos, M. y Farfan, M. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *PSICUMEX*, 8(1), 22-39.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405- 428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (Eds.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (255-284). Peter Lang.
- Fontich, X. y Birello, M. (2015). Tendencias de profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura. En L.P. Cancelas (Ed.), *Tendencias en educación lingüística* (103-120). GEU.
- Fontich, X. y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2393>
- Fontich, X. y García-Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- Ford, M. I. (1994). Teachers' Beliefs About Mathematical Problem Solving in the Elementary School. *School Science and Mathematics*, 94(6), 314-322. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15683.x>
- García Folgado, M. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo*, 35(2), 15-44. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>
- Guasch, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 117-124.
- Locke, T. (Ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy*. Routledge.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge.

- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423. <https://doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez, M. de La Cruz, E. Martín y M. Mateo (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-134). Graó.
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (21), 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, (27), 1-14.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022b). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 97, 41-46.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Graó.
- Sanz-Moreno, R. y Pérez Giménez, M. (2024). Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre enseñanza de la gramática. *Didacticae*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.46368>
- Sanz-Moreno, R., Pérez Giménez, M. y Marin-Ciocan (2023). ¿Cómo enseñar gramática? Estudio sobre las creencias de los futuros docentes de lenguas. Comunicación en el XXIV Congreso Internacional SEDLL «La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la nueva ley educativa» (29 de noviembre-1 diciembre de 2023). Santiago de Compostela.
- Van Gelderen, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. En T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (109-128). Routledge.
- Watson, A. M. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.

Recensiones

Aipamenak



Carmen Rodríguez Gonzalo (ed.)
Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües

Barcelona: Graó, 2024

El contenido del volumen, en su propósito y en la documentación exhaustiva sobre situaciones de implementación de SDGE (Secuencias Didácticas de Gramática Egramint), nos conduce ineludiblemente a considerar y a reconsiderar, ante las evidencias aportadas, qué debería significar enseñar y aprender gramática.

En el primer capítulo se ofrece, de manera ordenada, documentada y exhaustiva, una situación no resuelta en relación a la enseñanza de la gramática. El proyecto Egramint abre a su vez un panorama inmenso, audaz y extraordinariamente atractivo, que puede contribuir a un mayor conocimiento de lo que ocurre en el contexto de aula.

Se afianza en una ya larga historia de consolidación del espacio interdisciplinar de la didáctica de la(s) lengua(s), donde confluyen e interactúan las aportaciones de áreas de conocimiento aparentemente autónomas, como la lingüística, la psicología, la sociología o la pedagogía. El foco de atención en el sistema de actividad que se actualiza en el aula establece puentes ineludibles entre cómo se aprende, qué se aprende y cómo se enseña. La autora expone no solamente las bases teóricas que sitúan y justifican la intención del proyecto —enseñar y aprender gramática en contextos multilingües—, sino que recoge a su vez el resultado de las investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza de la gramática y su relación con la transposición didáctica, sobre los contenidos propuestos para ser enseñados, sobre la educación plurilingüe, sobre la reflexión metalingüística e interlingüística, sobre la actividad docente, sobre los modelos de intervención y su análisis. Merece destacar el rigor y la claridad con que se trata esta documentación exhaustiva del camino realizado en nuestro entorno y en los ámbitos anglófono y francófono, y la extensa bibliografía que acompaña este capítulo y,

en general, todos los capítulos del volumen. Sin duda, el lector interesado tiene la posibilidad de ampliar el conocimiento sobre los temas tratados y corroborar la importancia y el alcance del trabajo realizado desde la perspectiva de la didáctica de la(s) lengua(s).

Carmen Rodríguez-Gonzalo nos sitúa en el espacio de tres palabras esenciales: *enseñar*, *aprender* y *gramática*, es decir, en el centro del aula en el que interaccionan el docente, el alumnado y el objeto de enseñanza y aprendizaje. El término *gramática* se convierte en «la educación lingüístico-gramatical y sus contextos», es decir, no se trata de un objeto resultado de la aplicación de un contenido disciplinar seleccionado y transformado para ser enseñado, sino de la posibilidad de desarrollar la conciencia metalingüística de los hablantes y promover el uso reflexivo sobre las diferentes lenguas con las que el alumno entra en contacto en la escuela o en el contexto familiar y social.

La relación entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende no es, por lo tanto, un traspaso de un saber que existe en la noosfera, independiente, aislado, abstracto y alejado de los usos discursivos necesarios para desempeñarse como hablantes, lectores y escritores competentes. No es ni siquiera un saber predefinido, es, sobre todo, un saber que, en lugar de promover la memorización o la aplicación de reglas, de formas, de estructuras, requiere la observación, la indagación, el contraste, la reflexión sobre el comportamiento de estas formas, de estas estructuras, de estas reglas en función de los contextos en que se usan. La conciencia metalingüística y metadiscursiva se desarrolla a partir de la interacción con los fenómenos observados, contrastados y discutidos con uno mismo, con los usuarios del lenguaje, con los ejemplos de la lengua compartida o de otras lenguas presentes en el contexto, o incluso desconocidas. Y de ahí se desprende la construcción de conocimiento reflexivo sobre las lenguas y su funcionamiento, que permite no solo la mejora de los usos lingüísticos en sus contextos sino la capacidad de actuar sobre estos usos con conocimiento de causa. Este «conocimiento de causa» no surge únicamente de capacitar a los alumnos para el razonamiento lingüístico y metalingüístico, sino que pretende sistematizar y establecer un conocimiento compartido sobre el funcionamiento de la(s) lengua(s), es decir, apunta a construir una gramática interlingüística de referencia.

La tercera palabra esencial, *enseñar*, no significa traspasar un saber concreto a la memoria del que aprende, sino contribuir, en el contexto del aula, a la construcción de conocimiento sobre la(s) lengua(s) y su uso en «un proceso interactivo de comprensión e interpretación mutua (no como una mera comunicación y recepción de un pensamiento previamente construido)» (p. 39).

La presentación y descripción de la SDGE como dispositivo de intervención, de formación y de investigación nos sitúa en la fase práctica del proyecto: cómo y por qué se genera la relación necesaria entre qué se enseña y qué se aprende. En palabras de la autora: «Se trata de entender el aprendizaje de las nociones

gramaticales como un proceso que comienza cuando se percibe aquello que se va a estudiar, se observa su funcionamiento en distintas situaciones y se aprende inicialmente a denominarlo, que no a definirlo, para poder hablar sobre el ítem. Este proceso es posible si el procedimiento didáctico sigue una dinámica inductiva, de la observación a la indagación y a la sistematización, como paso a la conceptualización».

Se describen los antecedentes del modelo y se justifican las fases de que consta y el clima en que deben desarrollarse. El modelo SDGE es adaptable a distintos contextos de enseñanza, y susceptible de variaciones de programación por parte de los docentes. Se presentan tres tipos de propuestas de SDGE: a) para conocer el sistema de la lengua, b) para analizar la variación lingüística en relación a la situación comunicativa: c) para resolver problemas gramaticales que plantea la escritura.

La elaboración de distintas SDGE pensadas para educación primaria y secundaria forma parte del proyecto. Están brevemente descritas en el apéndice del volumen —Sites Egramint—, y pueden consultarse más detalladamente en <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentación>. Su implementación ha sido objeto de análisis por parte del equipo de Egramint, con dos objetivos clave:

1. Analizar la competencia metalingüística de los alumnos de primaria y secundaria en las diferentes lenguas curriculares.
2. Analizar la interpretación de los docentes sobre la enseñanza de la gramática en el aula.

El capítulo concluye con la consideración de los instrumentos de investigación que permiten el análisis de la competencia metalingüística. La SDGE constituye el primer instrumento de investigación en situación natural de aula: su aplicación en diferentes contextos aporta evidencias del aprendizaje en cada uno de los microcontextos analizados; a la vez aporta una mirada global sobre el desarrollo de la reflexión metalingüística.

El análisis de la actuación docente requiere de otros instrumentos, o bien orientados al análisis de la intervención en el aula (grabaciones en audio o vídeo, recogida de documentos intermedios, etc), o bien orientados al análisis de las creencias de los docentes y a sus impresiones, interpretaciones y reflexiones sobre las SDGE (cuestionarios y entrevistas).

En el segundo bloque, «La implementación en el aula. La reflexión sobre la actividad docente», cabe destacar la aportación inicial de Victoria Abad sobre la experiencia de transformar un seminario de formación en un proceso de investigación desde la acción-reflexión. Se basa en la colaboración entre docentes e investigadores a partir de espacios de intercambio y reflexión sobre la práctica. El desarrollo del seminario, centrado en facilitar a los alumnos su acceso a un saber gramatical interlingüístico, se describe ampliamente en el apartado «¿Cómo tra-

bajamos?», un ejemplo claro de acercamiento a la reflexión de los docentes respecto de su propia práctica y al cambio posible en el sistema de actividad del aula y, por extensión, en el sistema de funcionamiento del centro. Constituye un ejemplo exitoso de los elementos que contribuyen a iniciar un proceso formativo de investigación-acción.

Los capítulos subsiguientes explican con detalle la implementación de distintas SDGE por parte de algunos docentes en contextos y niveles diferentes. Todas las experiencias aportan tanto evidencias significativas de la reflexión metalingüística llevada a cabo por los alumnos en el marco de la SDGE, como de la reflexión docente sobre el material implementado.

Los participantes del seminario se convierten en profesionales reflexivos que establecen puentes entre teoría y práctica, dialogan con una comunidad más amplia de profesionales, dan sentido a las situaciones que experimentan y abordan los problemas desde un contexto más amplio de análisis.

En el tercer bloque, «La investigación didáctica sobre la actividad docente», se presentan los capítulos donde se da cuenta de investigaciones sobre la actividad docente en la implementación de SDGE con objetivos variados y en contextos docentes diversos, en niveles de educación que abarcan desde los primeros cursos de educación primaria hasta la educación secundaria.

Un resumen introductorio en cada uno de los capítulos sirve de guía al lector para orientarse en los estudios que se presentan: el nivel educativo y las características del contexto, el objetivo de la SDGE y las fases de su ejecución, los docentes implicados, las características del saber metalingüístico e interlingüístico que los alumnos descubren y manifiestan a partir de las actividades propuestas y la intervención del docente, y, sobre todo, el análisis de la actividad docente durante la realización de la SDGE y la reflexión posterior sobre la propia práctica y sobre la experiencia vivida en relación a la enseñanza de la gramática.

Se hace difícil pormenorizar en este espacio limitado las aportaciones de cada uno de los estudios, dada la variedad de las intervenciones, y el acento que los autores —investigadores docentes en su mayoría— ponen en los aspectos que consideran relevantes en el marco de Egramint. Baste decir que en cada capítulo se ofrece información básica sobre el contenido y el desarrollo de la SDGE, sobre la descripción del contenido gramatical objeto de observación y análisis —el proceso de alfabetización, los usos del pasado y el presente en una comparación de momentos vividos por los alumnos, la ambigüedad lingüística, la expresión de la obligación en distintas lenguas, la sistematización del uso del adjetivo—. También sobre la justificación teórica de otros elementos que entran en juego, con el aporte de estudios previos que sirven de referencia: la dificultad de aprendizaje de los conceptos científicos, la importancia de la conversación metalingüística, la relación entre lenguas primeras y lenguas adicionales y/o minorizadas, las formas de conversación que contribuyen a la educación dialógica, las funciones o usos

del lenguaje del docente en el aula, la importancia de la formación inicial ante el reto de enseñar gramática en relación a los usos lingüísticos. Las tantas y tantas facetas que aparecen en los procesos descritos y estudiados dan cuenta de la complejidad de la situación didáctica desde las tres perspectivas que la construyen y la condicionan: *qué enseñar, cómo enseñar y cómo aprender*.

La metodología de la investigación que se lleva a cabo es una parte esencial de cada capítulo, que se acompaña de datos cuantitativos y cualitativos resultado del análisis realizado, tanto de la actuación de los alumnos como sobre todo de las intervenciones de los docentes durante la SDGE y en las entrevistas posteriores. Si bien todos los capítulos aportan discusiones y conclusiones interesantes en relación a los objetivos del proyecto, las diferencias entre ellos se hacen evidentes a causa de la complejidad de atender a los múltiples aspectos que aparecen como resultado de la investigación. Los aspectos más relevantes que se desprenden de la reflexión de los docentes, a pesar de reconocer una actitud profesional reflexiva, alertan sobre la necesidad de un cambio en las creencias y las prácticas habituales que condicionan las decisiones sobre la implementación del dispositivo SDGE y distorsionan los resultados obtenidos. A pesar de ello, la riqueza de estos aspectos pone en valor la necesidad de tener en cuenta las aportaciones del proyecto como camino válido para avanzar en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s). Generar cambios en el conocimiento de la realidad de las aulas más allá de la reflexión docente de los participantes en el proyecto supone la implicación de otros ámbitos relacionados con la enseñanza: programas de formación inicial y permanente, organización en los centros docentes, disposiciones curriculares, instituciones educativas a todos los niveles, etc.

Marta Milian Gubern

Universitat Autònoma de Barcelona

marta.milian@uab.cat

