Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Experiencias de estudiantes en la práctica escolar para la formación de profesionales en Educación

Presentado por:

Dora Guadalupe Molinares Najera

Director:

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Co-directora:

Dra. Carolina López Larios

Asesores sinodales:

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Dra. Lorena Márquez Ibarra

Hermosillo, Sonora Diciembre del 2025

Hermosillo, Sonora, a 18 de diciembre del 2025

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa

Universidad de Sonora

PRESENTE

Por este medio se le informa que el trabajo titulado "**Experiencias de estudiantes en la práctica escolar para la formación de profesionales en Educación**" presentado por la estudiante de maestría, **Dora Guadalupe Molinares Najera** con número de expediente **218209490**, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Director de tesis

Dra. Carolina López Larios

Codirectora

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Asesora sinodal interna

Dra. Lorena Márquez Ibarra

Asesora sinodal externa

Dedicatoria

A todas las personas que confían en la educación como lugar de cambio y construcción.

A mi madre que con su amor y sabiduría me inspira y me motiva a seguir esforzándome en la vida y cumplir los sueños que todavía me aguardan. Te amo con todo el amor de mi corazón amora mía.

A mi compañero de vida, por brindarme amor y certeza en los días que más me sentía perdida, quien con su compañía ha protegido mis sueños y quien ha celebrado con orgullo mis logros desde que decidimos construir una vida juntos.

A mis amigas y a mis nuevas amistades hechas en el camino quienes se convirtieron en mi refugio, que con sus risas y compañía me hacen sentir sostenida y acompañada en este andar por el mundo.

A todas las personas que con actos pequeños hicieron posible seguir escribiendo, a deshoras en lugares inapropiados, pero siempre ponían las condiciones de alguna u otra forma para lograrlo.

A todas las personas con quienes he compartido la vida, me alegra saber que son parte esencial para lograr cumplir mis objetivos y de quién soy hasta hoy. Porque al final soy un reflejo de lo que he compartido con cada una de ellas y mis logros siempre estarán dedicados a aquellos vínculos que nutren con amor y ternura mi alma.

Agradecimientos

Agradezco a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SECiHTI) por el apoyo brindado durante este proceso formativo, que me permitió dedicarme con mayor compromiso y entrega a la investigación y al desarrollo académico.

A la Universidad de Sonora y al posgrado en Innovación Educativa por aceptarme en el programa y brindar educación de calidad que depositó confianza para culminar con este trabajo.

A la Dra. Carolina López y el Dr. Edgar González quienes me guiaron y acompañaron en todo momento, por enseñarme a confiar en mis capacidades y por motivarme a seguirme formando y enseñarme el sentido que representa la educación en mi vida. Por sus palabras que se han encargado de mostrarme el camino y mantener vivos los sueños.

A mis asesoras, Dra. Emilia Castillo y la Dra. Lorena Márquez por su tiempo y paciencia para ofrecerme los mejores consejos y guiarme durante la maestría siempre con las recomendaciones más puntuales para la rigurosidad científica de los estudios. Por alentar mi crecimiento académico como personal y por su apoyo constante que hizo posible esta investigación.

Resumen

Esta investigación recoge el proceso de análisis y reflexión desarrollado para comprender cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora perciben y valoran las asignaturas de práctica escolar, particularmente en lo referente a su aporte formativo, la integración entre la teoría y experiencia, las formas de acompañamiento y los procesos de evaluación que median su desarrollo. Para ello se trabajó con grupos focales conformados por estudiantes que ya contaban con trayectoria previa en estas asignaturas. A partir del análisis de los testimonios se logró reconocer que estas asignaturas son altamente valoradas debido a que ofrecen experiencias auténticas para aprender desde la acción, enfrentar situaciones de la realidad educativa y resignificar los contenidos estudiados. Al mismo tiempo, se evidencian ciertos retos relacionadas con la coherencia del proceso formativo, la falta de lineamientos comunes y la desigualdad en criterios de evaluación y acompañamiento, afectando la continuidad entre una etapa y otra. En conclusión, las asignaturas de práctica escolar poseen un importante potencial formativo, pero su impacto se condiciona a ciertos elementos que garanticen claridad en los objetivos, coherencia entre docentes encargados, procesos sistemáticos de acompañamiento y modelos de evaluación orientados a la reflexión y al seguimiento continuo. Se identificó que cuando estas condiciones se cumplen, se convierte en un espacio que permite aprender desde y sobre la cultura profesional, mediante experiencias situadas que complementan lo trabajado en el aula, impulsando la construcción de la identidad profesional y desarrollo de estrategias para su integración al ámbito laboral.

Palabras clave: Formación práctica; Aprendizaje experiencial; Prácticum; Prácticas formativas; Experiencia formativa; Integración teoría-práctica; Reflexión sobre la acción; Formación profesional universitaria.

Índice

Capítulo 1. Contexto del estudio 10

1.1.2 Implementación de las prácticas escolares en el currículo universitario 13

1.1.3 Escenario de la Universidad de Sonora para la formación en educación 16

1.1.4 Diseño y desarrollo de la práctica escolar en el currículo escolar 19

1.2.1 Antecedentes sobre la formación práctica como experiencia situada y eje de la profesionalización 26

1.2.2 Estrategias y mediaciones que contribuyen al aprendizaje en los procesos de práctica escolar 29

1.2.3.1 Contribución formativa de la formación práctica 35

1.2.4 Procesos de transformación y mejora en los contextos de formación práctica 40

1.3 Definición del problema 42

1.4 Objetivos de la investigación 46

1.5 Justificación del estudio 46

Capítulo 2. Marco teórico 49

2.1 Adaptación del currículo educativo en educación superior: evolución de la teoría a la práctica. 50

2.1.1 La formación práctica como espacio de aprendizaje en el currículo 51

2.2 Integración de la formación práctica a través de estrategias que contribuyen al aprendizaje 55

2.2.1 Tutoría, acompañamiento y colaboración entre sus agentes 56

2.2.2 La reflexión y evaluación como procesos integradores del aprendizaje desde la práctica 60

2.3 Contribuciones al desarrollo de competencias profesionales y personales 64

2.4 Esquema teórico analítico de la formación práctica 66

Capítulo 3. Marco metodológico 70

3.1 Identificación y justificación de los métodos utilizados 72

3.2 Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio 74

3.3 Contexto de la investigación y delimitación de los participantes 76

3.4 Descripción del diseño de instrumento 77
3.4.1 Técnica para la aplicación del instrumento: Grupo focal 78
3.4.2 Validación del instrumento: 79
3.5 Procedimiento para la recolección de datos: 81
3.6 Procedimiento para análisis de información 84
Capítulo 4. Análisis de resultados 87
4.1 Formación práctica como experiencia formativa: articulación entre el currículo académico y el entorno profesional 89
4.2.1 Aportación de diversas materias en la formación práctica 91
4.2.2 La asignatura de práctica: entre la estructura y la experiencia 96
4.2 Contribuciones de la práctica educativa a la formación profesional 104
4.3.1 Dimensión formativa: saberes y aprendizajes pedagógicos 105
4.3.2 Dimensión personal: crecimiento individual y reflexivo 107
4.3.3 Dimensión contextual: comprensión de la realidad educativa 111
4.3.4 Dimensión proyectiva: sobre su futuro profesional y laboral 113
4.3.5 Limitaciones percibidas sobre la contribución de la formación práctica 116
4.3 Colaboración y acompañamiento: vínculos que sostienen el aprendizaje desde la formación práctica 120
4.4.1 La colaboración como espacio de aprendizaje compartido 121
4.4.2 Limitaciones y tensiones de la colaboración sin acompañamiento 123
4.4.3 El acompañamiento del tutor como mediación formativa 126
4.5 Reflexión y evaluación del aprendizaje 132
4.5.1 La reflexión como vía de comprensión de la práctica 133
4.5.2 Evaluación de la práctica: procedimientos, instrumentos y limitaciones 136
4.5.3 Fragmentación entre reflexión y evaluación del aprendizaje 143
4.5.4 Primeros indicios de una evaluación formativa 145
Capítulo 5. Conclusiones 149
5.1 Asignaturas prácticas como experiencia formativa y construcción de sentido profesional 150
5.1.1 Fragmentación entre la realidad experimentada y lo compartido en el aula universitaria 151

5.1.2 Contribuciones desarrolladas en los procesos de práctica, aprendizaje, identidad y compromiso profesional 153
5.1.3 La colaboración y el acompañamiento que sostiene la experiencia práctica.. 155
5.1.5 Procesos de reflexión que guían la evaluación del aprendizaje desde la práctica 156
5.2 La innovación como elemento clave en los procesos de formación práctica..... 158
5.3 Recomendaciones para fortalecer la experiencia práctica..... 159
5.4 Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación 163
Referencias..... 165
Anexos 183

Introducción

La formación práctica se establece como un componente esencial en los procesos formativos del profesional de la educación, al representar el espacio donde el conocimiento teórico se contrasta con la realidad y se transforma en experiencia. Su propósito va más allá de aplicar lo aprendido: busca comprender, reflexionar y construir saberes situados que permitan interpretar el quehacer educativo desde su complejidad y diversidad de contextos (Rodríguez, et al., 2015).

Los procesos de práctica se desarrollan en escenarios reales donde el estudiante participa activamente y aprende a partir de la acción y la reflexión (Pérez y Quijano, 2018). Desde esta perspectiva, Zabalza (2016) sostiene que el aprendizaje en la práctica se nutre de la interacción entre pensamiento y acción, lo que posibilita una comprensión más profunda de la profesión. En esta misma línea, Casillas et al., (2019) enfatizan que este proceso implica la interiorización de conocimientos, destrezas y actitudes propias del ámbito educativo, promoviendo autonomía, criterio y construcción de identidad profesional. En conjunto, estos enfoques conciben la práctica como una experiencia formativa integral, en la que conocimiento, ética y sensibilidad se articulan para dar sentido al aprendizaje y al perfil profesional.

En la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, la formación desde la práctica adquiere un valor curricular central al reconocerse como eje medular del plan de estudios. Este eje se estructura a través de las asignaturas Práctica Educativa, que acompañan al estudiante desde el segundo hasta el séptimo semestre, propiciando espacios de observación, participación y análisis que fortalecen la comprensión del fenómeno educativo y el desarrollo profesional.

Considerando el lugar que estas asignaturas ocupan en el plan de estudios, resulta interesante analizar cómo los estudiantes viven, interpretan y valoran su experiencia formativa en ellas. Por ello, esta investigación busca comprender las percepciones de los estudiantes sobre las aportaciones de las asignaturas de práctica educativa a su formación, para reconocer los alcances, retos y aprendizajes que emergen de esa experiencia.

Capítulo 1. Contexto del estudio

La formación de profesionales de la educación se desarrolla en un escenario marcado por los efectos de la pandemia, la persistencia de la desigualdad social y la creciente heterogeneidad cultural. Estas condiciones han intensificado los debates en torno a la pertinencia en los perfiles profesionales, impulsando procesos de reflexión sobre el papel del educador en contextos complejos y cambiantes (Castells et al., 2023). Sin embargo, estas inquietudes no surgieron únicamente en el periodo reciente. Ya antes de la pandemia González (2013) advertía la necesidad de formar profesionales capaces de reflexionar, innovar y generar procesos de evaluación e investigación que contribuyan a la mejora continua de la enseñanza- aprendizaje en diferentes escenarios.

La pandemia, más que originar estas demandas las hizo visibles con mayor fuerza, evidenciando las limitaciones de los modelos tradicionales y subrayando la necesidad de construir perfiles flexibles y críticos. En esta línea Darling-Hammond et al., (2021) señalan la urgencia de desarrollar competencias que no solo respondan a los cambios del entorno, sino que además permitan a los educadores adaptarse de manera flexible y critica a las transformaciones del aprendizaje.

En consecuencia, el debate actual no se limita únicamente a incorporar nuevas tecnologías o a diseñar estrategias pedagógicas innovadoras. Más bien, se trata de repensar integralmente la formación profesional, de modo que articule la dimensión teórica con la práctica, reconozca la diversidad de los contextos educativos y coloque el acompañamiento y la colaboración en el centro del proceso formativo (Loja y Quito, 2021). Esta preocupación por redefinir los perfiles profesionales no es exclusiva del plano internacional, sino que también en México se han gestado transformaciones que reflejan la misma búsqueda por responder a los desafíos sociales, culturales y educativos que atraviesan a quienes se preparan para ejercer este campo.

Las profesiones vinculadas al ámbito educativo han transitado en las últimas décadas de un modelo centrado en la transmisión y la memorización hacia enfoques que promueven experiencias formativas más vivenciales y con sentido. Esté tránsito atravesado por tensiones entre tradición e innovación, no solo se refleja en cambios institucionales y curriculares, sino también en la manera en que los futuros profesionales en educación experimentan su formación, construyen su identidad y se relacionan con los saberes que adquieren.

En este proceso las escuelas normales desempeñaron inicialmente un papel exclusivo en la preparación de profesionales bajo un modelo pedagógico tradicional academicista (Lencia, 2023). Sin embargo, hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta, la llamada crisis de la didáctica junto con el auge de las pedagogías críticas y los aportes de disciplinas como la sociología, psicología y antropología, replantearon el papel del profesional en educación, otorgándole un carácter crítico, reflexivo y autónomo. Posteriormente, la creación de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas amplió los horizontes de la formación y diversificó los perfiles, incorporando funciones vinculadas no solo a la enseñanza, sino también a la investigación, asesoría, la gestión y la innovación educativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

De esta manera, la identidad del profesional de la educación dejó de estar definida únicamente por la diferencia entre el normalista y el universitario, para configurarse progresivamente como una disciplina híbrida e integradora. Estas transformaciones abrieron nuevas expectativas sobre el rol del pedagogo y sobre la pertinencia de los programas formativos, en los que la innovación curricular se ha acompañado de una creciente revalorización de la práctica como un espacio esencial de aprendizaje. Como advierte Díaz- Barriga (2005) los procesos de reforma han destacado el valor de los enfoques experienciales, la flexibilidad curricular y la formación por competencias, subrayando la importancia de situar el aprendizaje en contextos reales y diversos que trascienden los limites tradicionales del aula.

En este sentido, la experiencia y el acompañamiento se han consolidado como elementos fundamentales para un aprendizaje significativo y para el desarrollo integral de los futuros profesionales (Darling-Hammond et al., 2021). Su valor no reside únicamente en aproximar al estudiante a escenarios reales de intervención, sino también en brindar oportunidades para analizar críticamente dichos entornos, construir saberes situados y fortalecer la identidad profesional a través de la interacción con diversos actores sociales (Hevia, 2009).

Siguiendo esta perspectiva, las materias de formación práctica se presentan como elementos efectivos y motivantes para los estudiantes siempre y cuando se lleven a cabo con efectivo acompañamiento durante la implementación de estas, impulsando la participación, el pensamiento reflexivo y crítico y la investigación y el actuar con responsabilidad en estas mismas. Desde la importancia atribuida a la práctica escolar es fundamental cuestionar la

integración curricular asignada. No obstante, se destaca la necesidad de desarrollar un modelo definido que regule la estructura de esta, pues al ser realizadas sin reflexión profunda y significativa sobre sus implicaciones, y sin tener una planificación definida de su integración a las estructuras curriculares o dinámicas pedagógicas, puede generar dispersión y falta de efectividad en muchos modelos de práctica que actualmente se imparten.

Desde esta perspectiva, la formación práctica adquiere un lugar estratégico pues constituye el espacio en el que los futuros profesionales no solo ponen en juego los saberes construidos, sino que también se enfrentan a la complejidad de los contextos reales, desarrollando competencias y una identidad profesional en constante transformación. Sin embargo, este proceso está atravesado por tensiones que surgen entre lo que las instituciones proyectan y lo que los estudiantes experimentan, entre los discursos formales y las vivencias cotidianas que marcan su trayectoria (Sánchez, 2016).

1.1.2 Implementación de las prácticas escolares en el currículo universitario

Las prácticas escolares se han incorporado progresivamente en los programas de estudio universitarios como un recurso para articular los aprendizajes teóricos con experiencias formativas en escenarios reales. Más que un requisito curricular representa un espacio en el que los estudiantes pueden aproximarse a los entornos profesionales, asumir un rol activo en su proceso formativo y construir aprendizajes situados que les permitan reconocer las demandas, limitaciones y oportunidades del campo educativo (Poveda et al., 2021).

La implementación de estas prácticas ha sido dinámica, diversa y ha estado en constante reconstrucción para responder a las transformaciones del entorno profesional. Novella (2011) describe esta evolución a lo largo de varias décadas. En sus primeras etapas, la práctica la práctica se caracterizaba por su naturaleza individual y unidireccional basada en la memorización y en la reproducción del conocimiento transmitido, con escasa efectividad formativa. Posteriormente, se establecieron protocolos de acompañamiento más sólido, aunque el papel del estudiante permanecía pasivo. En una tercera etapa se reconoció la relevancia de las motivaciones y emociones como parte del proceso formativo y en una cuarta fase, vinculada a la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, se promovió un enfoque reflexivo y participativo. Este

cambio otorgó al estudiante un rol más activo en su aprendizaje, vinculando los contenidos tanto en la universidad como en los centros de práctica. Finalmente, el modelo de "partenariado de reciprocidad" planteó una relación de corresponsabilidad entre los distintos agentes, retomando aportes de modelos previos y orientando la formación hacia un proceso integral basado en competencias y desarrollo personal.

Ampliando esta perspectiva, Darling-Hammond (2017) advierte que la evolución de las prácticas no se mide únicamente en la cantidad de horas de inserción, sino que también en la calidad de las experiencias que se desarrollan. La inmersión en entornos reales cobra sentido en tanto se convierte en un espacio de aprendizaje crítico y reflexivo. Rico-Belda (2023) complementa esta mirada al destacar la necesidad de comprender la práctica desde la perspectiva de los implicados (estudiantes, tutores, docentes universitarios y profesionales de los centros) pues son ellos quienes otorgan significado al proceso y permiten valorar de manera más integral lo que este aporta al desarrollo profesional.

Dentro del desarrollo de asignaturas prácticas se reconoce una notable complejidad derivada de la diversidad de elementos que la integran y de los obstáculos que dificultan su implementación efectiva. Estos desafíos surgen tanto de las exigencias sociales como en la complejidad inherente a las interacciones en los contextos educativos, lo cual explica que, aunque se valore su utilidad en la formación integral del estudiante, también existan cuestionamientos sobre su efectividad cuando los objetivos no llegan a cumplirse (Zabalza, 2011).

En respuesta a estas tensiones, diversas instituciones han impulsado procesos de innovación con el propósito de fortalecer la formación práctica y adecuarla a las nuevas concepciones del aprendizaje. Asimismo, han surgido mejoras que se traducen en la revisión de planes de estudio y en la actualización de modelos de práctica, impulsadas por investigaciones y recomendaciones de equipos reflexivos a partir de distintos actores educativos (Díaz y Jirón, 2013; Vila et al., 2013). En esta misma línea, Moreno y Rodríguez (2013) señalan que la transformación de la práctica cobra sentido cuando se reconoce su valor como experiencia formativa desde los primeros semestres, acompañada por profesionales experimentados y enriquecida por la colaboración entre los miembros, generando procesos de reflexión para la mejora de dicho proceso.

La formación a través de los procesos de práctica es entendida como el aprendizaje desde la experiencia, el cual se fundamenta en su capacidad para adaptarse y evolucionar frente a los cambios sociales, políticos e institucionales. Aneas et al., (2013) señalan que los hechos que rodean la educación, tales como el diseño de currículos, innovaciones didácticas, investigaciones y la reorganización de procesos, han ocurrido bajo el término clave "trans": transición, transdisciplinariedad y transformación personal y social, evidenciando que su aporte trasciende el ámbito académico para incidir también en la dimensión organizacional y personal de los profesionales en formación. Desde esta perspectiva la formación práctica se concibe como un proceso integral y prolongado, que permite al estudiante enfrentarse a contextos reales, integrar saberes y construir una visión interdisciplinaria de la educación (Rico-Belda, 2023).

No obstante, a pesar de los avances persiste desafíos que ponen en evidencia la fragilidad de su implementación. Las dificultades para seleccionar centros innovadores, la reproducción de prácticas tradicionales, así como el insuficiente acompañamiento y supervisión, generan una desvinculación entre lo que se plantea en el discurso oficial y lo que los estudiantes viven realmente (Zabalza, 2011; Martín y García, 2022).

Estas tensiones muestran que la formación desde la práctica es un espacio donde coexisten fortalezas y debilidades, logros e insatisfacciones, configurando un escenario en permanente reconstrucción (Sánchez, 2016). Su importancia radica en la posibilidad de articular la teoría y experiencia, de acercar al estudiante a la realidad educativa y de favorecer la construcción de identidad profesional crítica y reflexiva.

No obstante, la práctica implica mucho más que la mera exposición a contextos reales. Se requiere de estrategias pedagógicas que aseguren su efectividad y sentido formativo. Entre estos los elementos se destacan el acompañamiento del tutor encargado (Flores, 2017), la reflexión sobre las experiencias vividas (Susinos y Saiz, 2016) y la colaboración entre los distintos agentes educativos (Ordeñana-García et al., 2016). Estas dimensiones sitúan al estudiante en un rol activo y participativo, reconociendo que su experiencia constituye una fuente única de conocimiento y de comprensión sobre los desafíos que atraviesa la formación desde la práctica.

Aun con estos avances, como advierte Darling-Hammond (2017) aún persiste el desafío de integrar estas innovaciones de manera amplia y sostenida en la mayoría de los programas, lo que coloca en el centro del dilema el equilibrar la teoría y práctica. Alcanzar este balance requiere asegurar recursos, condiciones institucionales y procesos de acompañamiento que permitan convertir las asignaturas prácticas en un eje sustantivo de la formación, más allá de un requisito formal. Reconocer esta doble tensión (su valor y sus limitaciones) permite comprender la práctica como espacio vivo donde se forja la trayectoria personal, académica y profesional de quienes se preparan en el campo de la educación.

1.1.3 Escenario de la Universidad de Sonora para la formación en educación

En las últimas décadas, la mayoría de las carreras universitarias han incorporado un período de prácticas supervisadas en entornos laborales reales. Este componente se ha consolidado como un puente formativo que vincula la trayectoria universitaria con el campo profesional, permitiendo que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales en las que asumen roles propios de su futura carrera profesional. Así, las asignaturas prácticas favorecen al desarrollo de competencias, fortalecen la identidad profesional y facilitan la integración a la cultura laboral que posteriormente habrán de experimentar (Sepúlveda et al., 2017).

En este contexto, la Universidad de Sonora ha asumido un compromiso explícito con la vinculación social y comunitaria. Como lo señala en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025, la institución orienta sus programas hacia el impulso de mejoras en las condiciones económicas y sociales de su entorno, reconociendo que la universidad no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que desempeña un papel activo en la transformación del contexto al que pertenece. Este enfoque comunitario responde a la convicción de que la educación superior genera aportes significativos no solo en el ámbito académico sino también en la vida social, cultural y productiva de la región.

La puesta institucional se centra en la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades que les permitan incorporarse a su contexto laboral, económico y social de manera efectiva. Esta visión busca garantizar no solo el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, sino también su capacidad de enfrentar los desafíos de un entorno

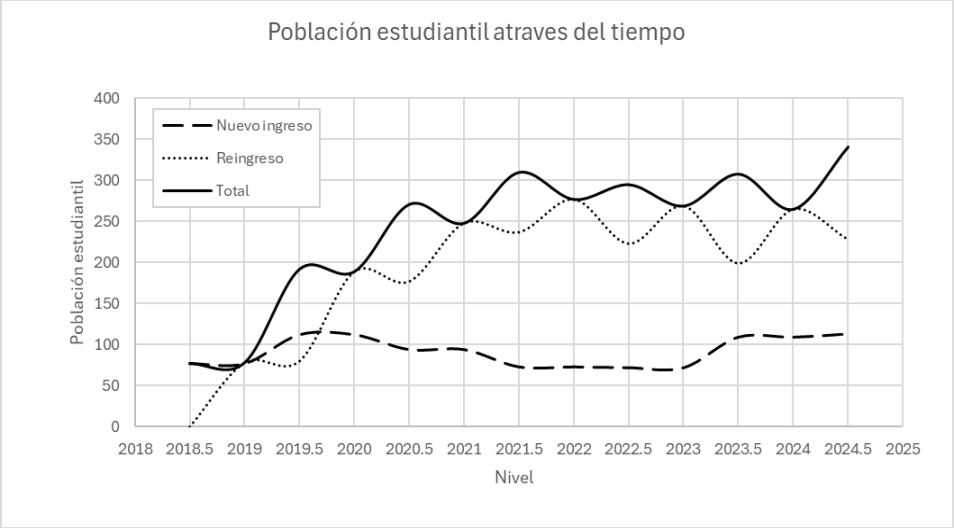
complejo, a través de trayectorias significativas y experiencias de aprendizaje diversas que preparen para una vida profesional activa y transformadora (PDI 2021,2025 p.90).

Dentro de esta perspectiva, el programa académico de Licenciatura en Educación constituye un esfuerzo reciente y estratégico de la Universidad de Sonora. Creada en 2018 se concibe como un espacio para la formación de profesionistas capaces de incidir en distintos ámbitos educativos. A diferencia de enfoques más restrictivos, este programa promueve el desarrollo de competencias amplias que trascienden lo estrictamente escolar, integrando la reflexión, en análisis crítico, la investigación y la formulación de propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa en diversos contextos. De esta manera, el perfil de egreso no se limita a la práctica docente, sino que se amplía hacia campos relacionados con la asesoría, la gestión de proyectos, innovación educativa y la intervención social.

Un espacio para la formación de profesionistas, que a su vez pretende formar y contribuir a la formación de personas en diversos ámbitos educativos. A partir del desarrollo de competencias amplias y no restringidas a las propias de los ámbitos escolares, es decir, el estudiante podrá desarrollarse en distintos aspectos como el análisis, la reflexión, la investigación y la formulación de propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa.

El carácter novedoso del programa también se refleja en la respuesta que ha recibido por parte de los estudiantes. Aunque su historia todavía es breve, las primeras generaciones han mostrado un interés creciente en formarse como profesionales de la educación. En el siguiente apartado presenta un elemento gráfico que resume la serie histórica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora desde el periodo escolar 2018-2 al 2024-2, con el fin de mostrar las tendencias de este programa y su consolidación dentro de la Universidad de Sonora.

Figura 1. Serie histórica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación



Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación de la Universidad de Sonora (2025).

El análisis de la matrícula estudiantil de la Licenciatura en Educación (LED) muestra un crecimiento significativo desde su apertura en el periodo 2018-2 hasta 2019-2. Posteriormente, hacia el periodo 2020-2 se observa una ligera disminución en el ingreso de estudiantes, lo que puede relacionarse posiblemente a los efectos de la pandemia por covid-19. Durante los ciclos 2021-2 y 2022-2 la matrícula se mantuvo estable, aunque sin alcanzar incrementos notables, lo que refleja una etapa de contención en el crecimiento del programa.

A partir del 2023 se registra una recuperación con un incremento en el número de estudiantes, alcanzando en el ciclo 2024-2 la cifra más alta desde la apertura de la licenciatura. Esta tendencia sugiere un proceso de consolidación progresiva, que ha permitido mantener el interés y la participación de nuevos aspirantes, al tiempo que se fortalece la permanencia de quienes ya forman parte del programa.

Estas variaciones reflejan la naturaleza dinámica de la matrícula en la que confluyen trayectorias personales, decisiones institucionales y factores sociales. El crecimiento reciente no solo confirma el interés de los estudiantes en integrarse a la Licenciatura en Educación, sino que también expresa el valor que se encuentra en una propuesta curricular distinta, orientada a la reflexión, la construcción de experiencias u la formación integral desde los primeros semestres. En este sentido, el aumento en la población estudiantil puede interpretarse como un indicador de

confianza en un proyecto académico que busca responder a las necesidades del campo educativo con un enfoque innovador y renovado a comparación de los modelos tradicionales.

1.1.4 Diseño y desarrollo de la práctica escolar en el currículo escolar

La Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora constituye un programa relativamente reciente que surge con la finalidad de responder a las necesidades contemporáneas del campo educativo. En este sentido, el plan de estudios busca dotar al estudiante con herramientas analíticas, críticas y propositivas que le permitan comprender la complejidad de los fenómenos educativos y generar alternativas para su mejora (Proyecto Curricular del Programa, 2017). El diseño curricular del programa se sustenta en una visión constructivista, en la que el estudiante ocupa un lugar central como agente activo de su aprendizaje. Este enfoque reconoce que la formación no se limita a la adquisición de contenidos teóricos, sino que implica la posibilidad de reflexionar, autorregularse, planificar y, sobre todo, reconstruir experiencias a lo largo de la trayectoria universitaria. Así, el plan de estudios integra asignaturas teóricas, metodológicas y prácticas en un recorrido progresivo, asegurando que el estudiante desarrolle competencias profesionales que articulen el conocimiento académico con la experiencia vivida en contextos reales.

Desde esta perspectiva, la formación desde la práctica se ubica como un eje que articulador fundamental. Más que un componente adicional, se concibe como un espacio privilegiado donde los aprendizajes teóricos se entrelazan con experiencias situadas. A través de ella, los estudiantes no solo aplican los conocimientos adquiridos en el aula universitaria, sino que también entran en contacto con la diversidad de realidades sociales y educativas, lo que les permite cuestionarse, adaptarse y construir una identidad profesional en constante transformación (Mareque y De Prada, 2018).

Asignaturas prácticas como eje vertebrador de la formación profesional

En el marco del programa, la práctica escolar se conceptualiza formalmente como “prácticum”. Bajo esta denominación se agrupan las asignaturas de “Practica Educativa I, II, III y IV” junto con experiencias posteriores que, en conjunto, conforman siete prácticas distribuidas a lo largo de la carrera. Más que una serie de materias, el prácticum constituye la columna vertebral del currículo:

un itinerario que articula la formación académica con la experiencia situada y que acompaña al estudiante en su tránsito hacia la profesionalización.

Estas asignaturas comparten rasgos que las distinguen y que dan cuenta de su peso dentro del plan de estudios:

- Su continuidad a lo largo de toda la licenciatura, lo que permite que el estudiante asuma progresivamente mayores niveles de responsabilidad y complejidad en los contextos de práctica.

- La inclusión de proyectos integradores, que funcionan como estrategia formativa clave. A través de ellos, los estudiantes diseñan y ejecutan propuestas de intervención, guiados por tutores, con el propósito de contribuir a la mejora de los procesos educativos en los centros donde realizan sus prácticas.

- Su carácter estructural en el currículo, al representar un porcentaje considerable de horas y créditos, así como un requisito para la titulación. Sin embargo, su valor no se reduce a lo administrativo: se trata de un espacio donde los aprendizajes teóricos se ponen a prueba, se resignifican y se transforman en saberes profesionales.

En este sentido, la formación desde la práctica se configura como un espacio de síntesis e integración. Donde convergen los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias y las experiencias derivadas del contacto con realidades sociales diversas. La práctica se convierte así, en un proceso formativo integral que permite al estudiante reconocerse como profesional en construcción, enfrentar la complejidad del ámbito educativo y aprender a intervenir de manera crítica, reflexiva y responsable (Mayorga et al., 2017).

Sobre la estructura y organización de las asignaturas prácticas:

La formación práctica está organizada de manera gradual y acumulativa, de modo que cada asignatura de práctica no constituye un evento aislado, sino una etapa dentro de un itinerario que acompaña el desarrollo profesional del estudiante. Este diseño permite que el aprendizaje desde la

experiencia se viva de manera progresiva, en un proceso donde la complejidad de las tareas y el nivel de responsabilidad se incrementan conforme avanzan los semestres.

La primera (práctica educativa I) se sitúa en el eje básico y se imparte en el segundo semestre. Su propósito es introducir al estudiante en la comprensión del campo educativo mediante actividades de observación, entrevistas y diagnósticos iniciales Estas actividades, realizadas en un formato de taller-laboratorio, permiten un primer acercamiento a la diversidad de los contextos educativos y favorecen la construcción de habilidades analíticas esenciales. Aunque en esta etapa la intervención es limitada, el énfasis está en aprender a mirar críticamente la realidad y reconocer sus múltiples dimensiones.

A partir del tercer semestre, con la asignatura de Práctica Educativa II, se da un paso hacia la especialización. Ubicada en el eje integrador, esta asignatura abre el camino hacia las primeras experiencias de intervención. El estudiante, acompañado por tutores, comienza a seleccionar y aplicar estrategias formativas en escenarios diversos, lo que supone un avance significativo respecto a la fase diagnostica. Aquí, la práctica se convierte en un espacio de experimentación donde la teoría se contrasta con la realidad y se ponen a prueba las primeras decisiones profesionales.

En el cuarto y quinto semestre, las asignaturas de Práctica Educativa III y IV, el estudiante profundiza en su intervención dentro del centro educativo. Conforme avanzan los semestres, la intervención se vuelve más significativa, ya que el estudiante no solo participa, sino que también asume un papel más activo en el diseño e implementación de proyectos formativos orientados a la mejora del centro. En estas asignaturas, el estudiante continúa fortaleciendo sus competencias para abordar diversos desafíos pedagógicos y organizacionales dentro del centro educativo, lo que le permite tener una visión integral y práctica de su rol profesional.

Finalmente, en los semestres superiores las asignaturas de Práctica Educativa V, VI y VII se imparten a partir del sexto semestre hasta el octavo, marcan la transición hacia el eje especializante y profesionalizante del plan de estudios. En este nivel, la práctica adquiere un carácter más definido y especializado, vinculado a los intereses académicos y profesionales de

cada estudiante. Se espera que realicen diagnósticos más complejos y diseñen intervenciones acordes con alguno de los ejes de formación especializante: formación inicial, escolar básico inclusivo, gestión y evaluación, o formación docente. La exigencia en estas asignaturas es mayor, pues se busca que el estudiante consolide las competencias adquiridas y se proyecte hacia su inserción en el campo laboral o en proyectos de investigación e innovación.

En conjunto, las siete asignaturas de práctica suman 928 horas y 58 créditos, lo que representa más del 15% de los créditos totales del programa. Sin embargo, su valor excede la cifra: cada práctica constituye un espacio formativo vital que acompaña al estudiante en su tránsito de observador a profesional en formación. En este itinerario, los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas, sino que también desarrollan una identidad profesional marcada por la reflexión, la autocrítica y la capacidad de intervenir de manera ética y pertinente en contextos diversos.

A continuación, se muestran las características que representan cada asignatura según el semestre cursado, además del contenido que el estudiante desarrollará durante cada asignatura.

Tabla 1. *Estructura de las asignaturas de Practica Educativa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación.*

Semestre	Nombre de la asignatura	Competencia por desarrollar	Centrada en	Objetivo	Horas semanales	Créditos
Segundo	Práctica educativa I (taller-laboratorio)	Diagnóstico del proceso educativo	Diversidad Humana	Identificar elementos de diagnóstico que desarrollen estrategias que promuevan el acceso igualitario a la educación y a la promoción del desarrollo humano	8	8

Tercero	Práctica educativa II (escenario natural)	Selección de estrategias formativas	Convivencia Social	Promover estrategias formativas incluyentes y solidarias desde su conceptualización.	10	10
Cuarto	Práctica educativa III (escenario natural)	Diseño e implementación de proyectos formativos	Sustentabilidad	Promover estrategias formativas incluyentes y solidarias e identificar acciones humanas como motor de cambio. A través del diseño e implementación de proyectos formativos.	10	10
Quinto	Práctica educativa IV (escenario natural)	Diseño e implementación de proyectos formativos	Promoción de desarrollo humano y la educación en ciudadanía	Que el estudiante integre saberes, procedimientos y actitudes desarrolladas previamente incorporando el diseño y la implementación de sistemas de evaluación para determinar la eficacia de su intervención.	10	10

Características curriculares de las asignaturas de práctica educativa en la Licenciatura de Educación. Fuente: https://ofertaeducativa.unison.mx/wp-content/uploads/2025/11/MapaCurricular-LED.pdf / Elaboración a partir del informe sobre el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora (2017).

Aunque cada asignatura, tiene objetivos diferentes se pueden destacar algunas similitudes fundamentales como la importancia asignada a la diversidad y complejidad del desarrollo humano en contextos educativos diversos, mediante el diagnóstico, el diseño de estrategias formativas inclusivas y sostenibles y su evaluación con el fin de promover la igualdad de oportunidades, la interacción social y la pertinencia educativa. Las asignaturas correspondientes a las prácticas (I, II, III y IV) se conciben como espacios pertenecientes al eje integrador. Estas prácticas se llevan a cabo en diversos ámbitos sociales promoviendo los ejes básicos del desarrollo humano. Mientras que las asignaturas de práctica del sexto al octavo semestre también corresponden al eje integrador,

pero se vinculan al eje especializante. Es decir, el enfoque de estas materias está asociado a los ámbitos de elección del estudiante (social, básico inclusivo, gestión y evaluación y formación docente). Cada etapa funciona como un eslabón que enriquece la anterior, generando una progresión que acompaña al estudiante en su tránsito de observador a profesional capaz de intervenir con sentido crítico, ético y transformador en la realidad educativa.

Participantes involucrados en el proceso de la práctica escolar

La formación práctica se concibe como un conjunto de experiencias en las que el estudiante comienza a configurar su identidad profesional a través del acercamiento a escenarios reales (Latorre y Blanco, 2011). Sin embargo, estas experiencias no alcanzan su pleno sentido si se conciben de manera aislada. Resulta fundamental la intervención de los asesores o tutores académicos, quienes orientan, acompañan y propician espacios de reflexión crítica, así como la colaboración de los centros e instituciones que reciben a los estudiantes (Cortés-González et al., 2020). La riqueza de la práctica radica precisamente en esta interacción compartida, en la que cada actor aporta desde su lugar para que el proceso formativo trascienda la aplicación técnica y se convierta en una experiencia significativa. De esta manera, el vínculo entre estudiantes, tutores y contextos de práctica se configura como una red esencial que sostiene y da sentido a la formación, al tiempo que visibiliza la necesidad de fortalecer los mecanismos de cooperación y diálogo entre todos los involucrados.

El programa de Licenciatura en Educación parte de una concepción constructivista del proceso educativo, entendida como una dinámica interactiva en la que el estudiante se involucra de manera activa y consciente en su aprendizaje. En este sentido, la figura del docente encargado o tutor de prácticas cobra especial relevancia, no como autoridad única sino como guía que acompaña, orienta y facilita la reflexión sobre las experiencias vividas en los centros de práctica. Esta relación más que jerárquica, se configura como un espacio de diálogo y corresponsabilidad, en el que el intercambio de saberes y experiencias entre tutor y estudiante enriquece el proceso formativo. Por ello, la formación práctica no se limita a reproducir lo aprendido en el aula, sino que se convierte en un proceso de construcción conjunta donde se problematizan las realidades, se

identifican desafíos y se generan aprendizajes que fortalecen tanto al futuro profesional como a las instituciones que participan en su formación (Bretones, 2013).

En esta misma línea, el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación (2017) establece lineamientos específicos para quienes imparten las asignaturas de práctica educativa, destacando la necesidad de contar con formadores con trayectoria académica y experiencia profesional en el campo educativo. Se espera que los responsables de estas asignaturas posean al menos estudios en educación o en áreas afines, preferentemente acompañada de estudios de posgrado y con experiencia comprobable en escenarios educativos. Este perfil responde a la intención de garantizar un acompañamiento adecuado, en el que el tutor no solo supervise, sino que dialogue con los estudiantes desde su propia experiencia profesional. De manera paralela, se establecen competencias clave que se espera que los estudiantes desarrollen durante este trayecto tales como la capacidad comunicativa, el compromiso ético, la actitud crítica y autocrítica, así como la disposición para el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos de innovación. En este sentido, el valor de la práctica no radica únicamente en poner a prueba los conocimientos adquiridos, sino en fortalecerlos profesionales que aprender a convivir, reflexionar y a intervenir con responsabilidad en escenarios diversos.

Se ha destacado que la formación desde la práctica se construye a partir de la interacción entre estudiantes, tutores e instituciones, cada uno con responsabilidades y expectativas diferenciadas. Sin embargo, la efectividad de este proceso depende no solamente de esos roles sino también de la manera en que se diseñan y articulan las experiencias dentro del currículo, así como de la calidad de la cooperación entre los actores que las hacen posibles (Onrubia et al., 2023).

Desde esta visión, la práctica adquiere una dimensión innovadora al situar al estudiante a escenarios reales que lo retan a reflexionar y a actuar más allá de los modelos tradicionales de aprendizaje. Su carácter formativo radica en esa capacidad de articular conocimientos, vivencias y responsabilidades en contextos concretos (Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación, 2017). No obstante, Sánchez (2016) advertía sobre esta potencialidad la cual se sometía a tensiones relacionadas con la fragmentación de la teoría y práctica, la tendencia a reproducir rutinas, o la dificultad para lograr la integración de los planes de estudio.

Las asignaturas de práctica, tal como se han planteado en el programa de la Licenciatura en Educación, muestran la intención de ofrecer un recorrido progresivo que permita al estudiante transitar desde la observación inicial hasta la intervención activa en contextos diversos, siempre acompañado por tutores y guiado por objetivos específicos. Sin embargo, el verdadero desafío no se limita a cumplir con la distribución de créditos, al aumento de horas de estancia o a la diversificación de escenarios de intervención, sino a garantizar que dichas experiencias tengan un valor formativo. Esto implica sostener procesos de acompañamiento constantes, promover la reflexión crítica sobre lo vivido y fortalecer el compromiso ético y social de los futuros profesionales.

Comprender la práctica desde esta complejidad permite reconocerla como un proceso en permanente evolución, atravesado por logros, tensiones y desafíos que influyen directamente en la identidad profesional de los estudiantes.

1.2.1 Antecedentes sobre la formación práctica como experiencia situada y eje de la profesionalización

La formación desde la práctica constituye uno de los pilares esenciales en los procesos de profesionalización en el área universitaria al ofrecer un escenario donde la teoría se encuentra con la realidad y el conocimiento se constituye en la acción (Imbernón, 2020). A diferencia de las asignaturas puramente teóricas, las asignaturas prácticas permiten que los futuros profesionales de la educación aprendan en contextos auténticos, interactuando con otros actores, enfrentando dilemas reales y reflexionando sobre su propio quehacer. Desde esta perspectiva, la formación práctica se concibe como una experiencia situada de aprendizaje profesional, en la que el sujeto en formación participa activamente en la interpretación, transformación y comprensión del entorno educativo (Zabalza, 2016).

Los antecedentes revisados en este apartado posicionan a las asignaturas de práctica como espacios formativos desde tres dimensiones complementarias: primero como una experiencia vivida y reflexiva en que a través de elementos y estrategias pedagógicas como la tutorización, colaboración y evaluación se unen para lograr la integración entre la teoría con la acción del

quehacer profesional; en segundo momento como proceso de construcción identitaria en el que el estudiante se reconoce a sí mismo como futuro profesional de la educación; y en tercer lugar, como campo de tensiones y desafíos que ponen a prueba la coherencia entre los propósitos institucionales y las realidades educativas. Analizar estas perspectivas nos permite comprender mejor este tipo de asignaturas prácticas, viéndolas no solo como componentes curriculares, sino como el lugar en donde realmente se forma el pensamiento y la identidad profesional del futuro educador.

El valor formativo de asignaturas prácticas ha sido ampliamente reconocido como un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento profesional, al permitir que los futuros docentes aprendan a partir de la experiencia directa, la observación crítica y la interacción con diversos agentes del contexto educativo (Tejada y Navío, 2022). En este sentido investigadores especializados en este campo de investigación como Zabalza (2011 y 2016), Tejada (2016) y Latorre y Blanco (2011) coinciden en comprender la formación práctica con como un momento de mera aplicación técnica de la teoría sino como una experiencia situada del aprendizaje profesional, donde el conocimiento se configura en relación con los contextos, las personas y la diversidad de situaciones que la componen caracterizado por su dinamismo y su carácter imprevisible.

Rodriguez-Loera y Onrubia (2019) exploran mediante entrevistas y grupos focales la articulación entre la teoría y la práctica en las asignaturas de práctica. El análisis se desarrolla en cinco categorías que explican dicha relación a través de la gradualidad de la formación práctica, la vinculación curricular entre asignaturas y centros, la evaluación heterogénea (los cuales varían entre los propios tutores), la tutoría escolar como mediación clave y ajustes situados del propio estudiante. Desde la valoración estudiantil, la práctica es un eje formativo esencial que da sentido a la teoría y fortalece la autonomía y juicio pedagógico. Sin embargo, se advierte que la articulación entre la teoría y la práctica no ocurre de manera uniforme, sino que depende de las condiciones institucionales, la coherencia curricular y la calidad de la tutoría. Los participantes señalan ciertas mejoras en la retroalimentación útil y accionable, la tutoría contextualizada y articulación temprana. Los autores interpretan que la tutoría, colaboración interinstitucional y la evaluación con función formativa son elementos clave para que este tipo de asignaturas cumplan sus objetivos.

Mérida-Serrano et al., (2021) analiza las asignaturas prácticas de Educación Infantil desde un enfoque cualitativo, donde participaron estudiantes, tutores y docentes mediante grupos focales, memorias reflexivas y documentación pedagógica. El estudio explora como la articulación teoría-práctica se materializa a través de tiempos protegidos de reflexión, miradas externas y evaluación formativa colectiva. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que la reserva semanal de tiempo sin alumnado permite pensar la práctica y conectar la teoría y acción, transformando la experiencia vivida en aprendizaje profesional. La colaboración externa (asesoras, docentes universitarios, practicantes) amplían la comprensión de lo que ocurre en el centro, ayudando a detectar elementos para la mejora. Asimismo, la evaluación formativa (centrada en mejorar y no en calificar) favorece una cultura de aprendizaje compartido, mientras que la retroalimentación situada y en tiempo real permite corregir sobre la marcha, cumpliendo así los objetivos de la asignatura para el desarrollo efectivo del sentido de la práctica.

Palomares-Ruiz et al., (2018) destacan que el tutor cumple un papel decisivo en la orientación del estudiante y en la calidad de la experiencia formativa. Los resultados evidencian que la asignatura práctica es una experiencia altamente valorada por todos los agentes implicados. El 100% de los tutores lo consideran muy importante y solicita un mayor reconocimiento institucional, mientras que el estudiantado lo califica como fundamental con un 89% de valoración para su desarrollo profesional. Entre las propuestas de mejora más compartidas destacan ampliar la duración del periodo de prácticas (88%), ofrecer formación específica a los tutores (79%), disponer de guías orientativas claras (67%), reconocer su labor académica y económica (93%) y fortalecer la coordinación entre universidad y centros escolares (86%). Sin embargo, se identifican ciertas tensiones que persisten relacionadas con la articulación entre la teoría y la práctica y en la fragmentación temporal de la asignatura. También se reconoce la tutoría de calidad constituye la mediación más determinante para convertir la experiencia en aprendizaje profesional. Representando la tutoría como eje estructural de la formación práctica, al integrar acompañamiento, reflexión y mediación adecuada. Es decir, mientas este factor este presente de la forma esperada la práctica se transforma en un espacio de crecimiento integral donde converge la teoría, acción y el aprendizaje.

1.2.2 Estrategias y mediaciones que contribuyen al aprendizaje en los procesos de práctica escolar

La formación desde la práctica no se desarrolla de manera aislada, sino que se complementa a través de redes y estrategias pedagógicas que sostienen y orientan el aprendizaje del estudiante en este tipo de asignaturas. Estos elementos actúan como puentes entre la teoría y la experiencia, permitiendo que la vivencia en el centro se convierta en conocimiento significativo. En este sentido, las estrategias pedagógicas de asignaturas prácticas (como el acompañamiento tutorial, la colaboración entre actores y los dispositivos de reflexión y evaluación del conocimiento) constituyen las condiciones formativas que hacen posible el aprendizaje profesional (Mérida-Serrano et al., 2021; Salinas-Espinoza et al., 2019; Saiz Linares y Susinos Rada, 2018; y Vila y Aneas, 2013). Explorar y analizar como operan estas estrategias permite comprender la práctica no solo como espacio de aplicación, sino como un proceso de construcción conjunta del saber, donde el vínculo humano y la interacción pedagógica adquieren un papel transformador.

1.2.2.1 Acompañamiento tutorial y la función mediadora

El acompañamiento del tutor representa uno de los pilares fundamentales de las asignaturas prácticas, al configurarse como elemento pedagógico que articula la experiencia práctica con el aprendizaje reflexivo. Su valor no radica únicamente en la orientación técnica sino en la posibilidad de establecer un vínculo dialógico entre el tutor y el estudiante, donde se negocian significados, se resignifican experiencias y se consolidan procesos de comprensión profesional (Zabalza, 2004). En este sentido, la tutoría actúa como un espacio mediador de aprendizaje, en el que la observación, la retroalimentación y la reflexión conjunta se transforman en estrategias formativas que permiten al futuro profesional de la educación interpretar su práctica desde una perspectiva crítica y constructiva.

De manera complementaria, Selva-Olid et al., (2022) profundizan en la percepción del alumnado respecto al acompañamiento tutorial, concluyendo que la satisfacción con la experiencia práctica depende, en gran medida de la calidad del vínculo con el tutor. Los resultados evidencian un patrón estable entre semestres y conforman una satisfacción significativamente mayor con la tutoría del centro de prácticas (medias entre 4.31 y 4.46.), frente a la tutoría universitaria (medias entre 3.79 y 3.94). El análisis también muestra que la única variación puntual se debió al aumento

de provocado por una menor oferta de centros, lo que redujo brevemente las valoraciones. Dentro del bloque correspondiente a la valoración del centro, específicamente al vínculo con la persona tutora obtuvo la media más alta (4.46), por encima del seguimiento (4.32) o la información recibida (4.28). Este resultado subraya el peso del componente relacional y de apoyo psicológico de la tutoría como principal fuente de satisfacción. En cambio, en el ámbito universitario el feedback y la resolución de dudas fue mejor valorado (4.02), los ítems relacionados a la orientación de materiales (3.74) y la conexión teoría-práctica (3.68) obtuvieron valoraciones inferiores, señalando espacios de mejora en la trascendencia didáctica entre la universidad y el contexto profesional. La tutoría, por tanto, adquiere una dimensión afectiva que trasciende la guía académica, al ofrecer un espacio de contención emocional que facilita el proceso de aprendizaje y de inserción en contextos educativos reales. Esta dimensión humana, frecuentemente invisibilizada en los modelos tradicionales, se reconoce aquí como condición indispensable para el aprendizaje profesional significativo.

Por su parte, Agirre-García et al., (2022) estudian como la tutoría universitaria facilita la re-significación de la práctica durante los seminarios, se propone un modelo procesual de cuatro fases (clarificación, exploración, interpretación y síntesis) donde la fase de interpretación concentra el 54,35% de las ayudas de la tutora y el 59,55% de las contribuciones estudiantiles, evidenciando que ahí es donde ocurre el salto reflexivo en el que se forma la experiencia. El estudio identifica 13 tipos de ayudas tutoriales agrupadas en tres dimensiones: dialógicas (abrir conversación, aclarar, reformular, integrar y pedir ampliación); interpretativas (identificar factores, fijar marco de lectura, generar/ contrastar hipótesis, sintetizar); puente teoría-práctica (activar experiencias analógicas, anclar en evidencias de situación, vincular con conocimiento académico). Estos tipos de ayudas se intensifican en la interpretación y desencadenan movimientos discursivos del estudiantado sustentando en bases académicas, situacionales y experienciales. Estas relaciones horizontales, el diálogo permite que el estudiante tome conciencia de sus decisiones, reconozca sus emociones y se apropie de su proceso formativo. Esta comprensión del acompañamiento como co-construcción transforma la tutoría en un espacio de aprendizaje compartido, donde ambos (tutor y estudiante) aprenden a partir de la interacción y la reflexión conjunta.

Estos estudios permiten afirmar que la tutoría constituye un elemento esencial de mediación formativa integral, en el que se entrelazan dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales del aprendizaje profesional. Desde una mirada, el acompañamiento tutorial se comprende no como un mecanismo de control, sino como un encuentro humano y pedagógico, donde la palabra, la escucha y la confianza se convierten en herramientas de transformación. La función mediadora del tutor radica precisamente en su capacidad para guiar sin imponer, acompañar sin dirigir y sostener sin sustituir, permitiendo que el estudiante construya autonomía y sentido en su propio proceso de formación (González et al., 2012).

1.2.2.2 Colaboración y las redes de aprendizaje en la formación práctica

El aprendizaje que se desarrolla en la formación práctica no ocurre de manera individual sino en un vínculo colectivo de relaciones, interacciones y aprendizajes compartidos que dan sentido a la experiencia. La colaboración se configura como un eje central de las asignaturas prácticas, ya que permite a los estudiantes compartir perspectivas, contrastar interpretaciones y construir conocimiento de manera conjunta con quienes participan en la experiencia formativa (Tejada-Fernández et al., 2017).

Por su parte, Toledo-Fierro y Mauri (2018) profundizan en las formas de participación y colaboración entre tutores y practicantes, identificando distintos niveles de implicación y patrones de co-enseñanza. A partir de un análisis cualitativo de interacciones en contextos de prácticas, los autores describen nueve niveles de participación en los estudiantes, que van desde la observación pasiva hasta la co-planificación y la co-evaluación. La forma más frecuente fue la observación con intervención puntual presente en el 35% del tiempo total, seguida de la co-participación con implicación de 20%. Las formas de mayor autonomía representaron al rededor del 15% del tiempo, lo que confirma que la tutora mantiene un rol de guía constante durante este proceso. El estudio evidencia que el aprendizaje profesional se potencia cuando el estudiante participa activamente en la construcción de las decisiones pedagógicas y cuando el tutor asume un rol de co-formador. Además, se destaca que los procesos colaborativos generan espacios de confianza, reciprocidad y reconocimiento mutuo, donde el error se resignifica como oportunidad de mejora y la reflexión se convierte en práctica colaborativa.

Martínez-Pérez (2018) también concibe la formación desde la práctica como una comunidad, en la que la cooperación entre universidad y centro escolar permite la adquisición bidireccional de saberes. En su investigación las asignaturas prácticas se presentan como eje de construcción de identidad y competencias profesionales, en dialogo con el aprendizaje experiencial y el profesional reflexivo que representa la materia. El estudio propone repensar la relación entre universidad-centros de prácticas para construir una comunidad para la adquisición de conocimiento incorporando la participación de tutores; para ello se realizaron grupos de discusión, entrevistas y un cuestionario. De este análisis emergieron seis ejes para orientar la mejora: 1) coordinación, intercambio y dialogo entre pares (compartir planes docentes, estudios y necesidades); 2) creación de una comunidad de prácticas con rol relevante de las organizaciones; 3) compromiso mutuo y responsabilidad social (competencias laborales, demandas del mercado, salidas profesionales); 4) protagonismo del estudiantado; 5) universidad abierta a la sociedad; y 6) formación y asesoramiento como enriquecimiento mutuo. Entre las acciones operativas se plantea utilizar una plataforma virtual para mantener una comunicación horizontal y una estructura organizada, funcional y abierta que sostenga la comunidad de prácticas. El autor enfatiza la importancia de reconocer a los centros de práctica como espacios formativos activos, y no como simples escenarios de aplicación, proponiendo una mirada más dialógica y corresponsable del aprendizaje profesional.

En este sentido, se puede destacar que la colaboración no solo se limita a la interacción entre personas, sino que también se refiere a la creación de redes de mediación institucional, donde se comparten conocimientos, valores y experiencias. Dichas redes permiten que la práctica se sostenga sobre un tejido de relaciones que dan continuidad a los aprendizajes, evita la fragmentación entre la teoría y la práctica y promueve una cultura de trabajo cooperativo. Con la revisión de estos antecedentes podemos concluir que la colaboración se presenta como un principio pedagógico y ético, al reconocer que el conocimiento se construye con otros y desde otros.

1.2.2.3 Reflexión sobre la acción y evaluación formativa para el aprendizaje desde la experiencia

La reflexión actúa como eje articulador de la formación práctica, al permitir que la experiencia se transforme en conocimiento. Desde la mirada de Domingo y Gómez (2014) la reflexión implica

volver sobre la acción para comprenderla, analizar las decisiones tomadas, los significados construidos y las emociones experimentadas. En este sentido, la práctica se vuelve formativa cuando el estudiante logra tomar distancia de lo experimentado para mirarse en relación con su entorno y con otros, en este proceso los elementos utilizados para la valoración del aprendizaje (diarios de campo, portafolios, rubricas, seminarios y tutorías grupales e individuales) se convierten en herramientas pedagógicas que median entre la experiencia y el pensamiento, ofreciendo una estructura para organizar, narrar e interpretar lo aprendido (Onrubia et al., 2020).

Salinas-Espinosa et al., (2019) analizan los factores que inciden en la práctica reflexiva de los estudiantes de pedagogía en Chile, considerando como se vinculan los diversos agentes del proceso formativo con el desarrollo de la reflexión sobre la enseñanza. Participaron 650 estudiantes pertenecientes a 134 programas de formación de profesores. Los resultados muestran que el espacio de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el mayor valorado (promedio de 4,35 de 5), seguido por la reflexión sobre factores e implicancias (3,95) y en menor medida la reflexión centrada en la enseñanza (3.53). Sin embargo, el hallazgo más relevante es el peso del rol del supervisor: su acompañamiento (a través de la observación, la retroalimentación y el análisis conjunto del desempeño) resultó ser el factor que más impulsa la práctica reflexiva de los futuros docentes. El análisis mostró que cuando la tutoría del supervisor es constante y cercana, los niveles de reflexión del alumnado aumentan significativamente, llegando a explicar alrededor de una quinta parte del cambio total observado (20%). En contraste, las discusiones entre pares y la reflexión sobre la profesión también contribuyen, pero con un efecto menor. Los resultados sugieren que la reflexión no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones pedagógicas deliberadas que la promuevan, tales como el acompañamiento cercano, la guía sistemática y el uso de instrumentos que favorezcan la autoevaluación y el pensamiento crítico.

Por su parte, el estudio de Aneas y Vilà (2018) realizado en el Practicum de Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, analiza tres entornos de aprendizaje (los seminarios de práctica reflexiva, el portafolio y las tutorías individualizadas) como espacios de desarrollo y evaluación de competencias. A partir de una encuesta aplicada a 125 estudiantes y 15 tutores universitarios, el trabajo examina en qué medida estos dispositivos ofrecen oportunidades reales para aplicar, valorar y consolidar competencias profesionales. Los resultados muestran una

valoración positiva del estudiantado y del profesorado hacia los seminarios de práctica reflexiva, destacando su potencial pedagógico y el aprendizaje colaborativo que promueven. Este espacio permitió evidenciar especialmente el desarrollo de competencias transversales como el compromiso ético (40%), el trabajo en equipo (40%), la conciencia compleja (39%), la comunicación (41%) y la resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja (36%). En cuanto al portafolio, se valoró como una herramienta de evaluación formativa que permite reflexionar sobre el aprendizaje, integrar teoría y práctica y evidenciar competencias específicas, como el diseño y evaluación de programas (71%), la aplicación de estrategias didácticas en contextos diversos (68%), la investigación educativa (61%) o el uso de evaluación de TIC en entornos formativos (76%). Asimismo, el proyecto de implicación en el centro de prácticas fue el componente mayor valorado por representar un espacio autentico para demostrar la competencia técnica y fortalecer la identidad profesional. En este sentido, el seminario se presenta como un espacio colectivo donde los estudiantes comparten experiencias, contrastan perspectivas y elaboran comprensiones más amplias sobre la práctica. La tutoría, en cambio, ofrece una mediación más personalizada, que ayuda al estudiante a situarse en su propio proceso. El portafolio, finalmente, se configura como un instrumento integrador que documenta la evolución del pensamiento profesional, permitiendo visualizar cómo la experiencia vivida se transforma en saber pedagógico.

Mérida-Serrano et al., (2021) aborda el Prácticum como un espacio de investigación-acción transformadora. En el estudio participaron 57 personas (25 estudiantes, 25 maestras,2 asesoras de centro y 5 profesoras universitarias) en un proceso de análisis cualitativo basado en grupos focales, memorias reflexivas y documentación pedagógica. Los resultados destacan tres ejes esenciales para lograr el aprendizaje profesional en este tipo de asignaturas: la investigación acción colaborativa, con tiempo protegido para la reflexión y evaluación formativa colectiva; la documentación pedagógica que convierte la práctica en evidencia y aprendizaje y la pareja educativa que promueve el dialogo y la agencia profesional. Estos dispositivos no solo facilitan la interpretación de la práctica, sino que también generan condiciones de confianza que posibilitan una mirada crítica sin temor al juicio o a la calificación. Así, la documentación pedagógica se convierte en una herramienta de investigación sobre la propia experiencia, promoviendo

aprendizajes que trascienden el ámbito técnico para adentrarse en lo ético, lo emocional y lo relacional.

Desde esta perspectiva la reflexión de la práctica en los procesos formativos no solo ayuda a analizar la experiencia sino también ayuda a darle sentido. Este espacio permite reconocer las emociones, los dilemas y las tensiones que surgen al enseñar y aprender en contextos reales. Los elementos de evaluación favorecen la reflexión y la toma de conciencia sobre la experiencia, donde el estudiante puede reconocerse, reinterpretarse y proyectarse como profesional. Cada registro, cada conversación o cada escrito realizado a partir de la reflexión es una forma de hacer visible lo vivido y al mismo tiempo de construir la identidad profesional.

En este sentido, podemos reconocer la reflexión como un proceso gradual que se fortalece con la mediación adecuada, el acompañamiento y la construcción de un lenguaje compartido sobre la práctica. De esta forma, los elementos para evaluar no son solo herramientas técnicas, sino recursos simbólicos que ayudan al estudiante a nombrar su experiencia, a cuestionarla y a transformarla (Vila y Aneas 2013). En ellos se logran entretejer pensamientos, emociones y acciones experimentadas, consolidando el carácter integral de aprendizaje.

1.2.3.1 Contribución formativa de la formación práctica

La formación práctica no solo permite adquirir conocimientos metodológicos o aplicar conocimientos teóricos, sino que se genera un espacio esencial para la construcción de la identidad profesional. En este proceso, los futuros educadores comienzan a reconocerse como parte de una comunidad educativa, a integrar valores éticos y sociales en su desempeño y a consolidar una imagen propia del rol como profesional (Aneas et al., 2015). La identidad profesional no surge de manera espontánea, ni únicamente a partir del conocimiento teórico, sino que se desarrolla en la interacción con otros, desde la experiencia situada y en la reflexión sobre la propia práctica.

La investigación realizada por Rosselló et al., (2018) en la Universidad de las Islas Baleares analiza como la asignatura práctica en Educación Infantil favorece el desarrollo de competencias personales, sociales y éticas que sostienen esta identidad emergente estas 32 competencias (siguiendo la clasificación de Tejada, 2009) se distribuyen en tres categorías (competencias

teóricas y conceptuales (saber); competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber hacer); y competencias sociales (ser). Entre los resultados, los estudiantes asignan mayor importancia a las competencias relacionadas a valores personales y sociales, es decir, las competencias personales-relacionales (ser y saber estar). Además, se observa un aumento en la percepción del alumnado sobre la adquisición de competencias después de la práctica, reconociendo este periodo como crucial para el desarrollo de competencias fundamentales para su desarrollo profesional facilitando la construcción de su perfil personal de la realidad educativa y profesional.

En esta misma línea, Blanch-Gelabert (2019) presenta una investigación, donde se exponen cinco experiencias asociadas a distintas universidades y carreras (Educación, Economía y Empresa y Psicología). Esta investigación demuestra un impacto positivo en el modelo de innovación utilizado, priorizando los proyectos de aprendizaje los cuales fomentan en las competencias personales y sociales de los estudiantes. Su investigación evidencia que los participantes que realizaron prácticas con componentes de servicio mostraron un crecimiento notable en competencias prosociales (como la empatía, la negociación y liderazgo) junto con un incremento en la autoconfianza y el sentido de responsabilidad. Además, el estudio destaca que el contacto con experiencias auténticas provoca un ajuste más realista de la autoevaluación, lejos de idealizar la labor docente, los estudiantes reconocen sus fortalezas y limitaciones, adoptando una perspectiva más reflexiva sobre su papel como futuros profesionales.

Por su parte, Cortés et al., (2015) en su análisis longitudinal con estudiantes del Máster de Profesorado, refuerzan esta idea al evidenciar que la práctica tiene un efecto transformador tanto en las competencias como en las motivaciones y valores laborales. Tras la experiencia práctica, los futuros docentes muestran un incremento de las motivaciones intrínsecas vinculadas con la vocación y la autorrealización, así como una revalorización de tareas relacionadas con la coordinación, la evaluación y la atención a la diversidad. Estos resultados indican que el Prácticum no solo modifica la percepción de las competencias profesionales, sino que reorienta las metas y las expectativas hacia un compromiso ético con la enseñanza.

Toda asignatura práctica tiene el propósito de formar sujetos capaces de actuar con sentido, responsabilidad y conciencia en contextos profesionales. En la formación del profesional de la

educación, la práctica no solo representa una instancia de aplicación o verificación de saberes sino una experiencia de transformación personal y profesional, donde el estudiante integra conocimientos, habilidades y valores que definen su modo de ser y ejercer la labor educativa (García-Vargas et al., 2016).

Desde esta perspectiva se reconoce la importancia de la práctica para generar aprendizajes con sentido, profundos y duraderos, al vincular la acción con la reflexión, el conocimiento con la ética y la competencia con la sensibilidad pedagógica. Analizar su contribución formativa implica identificar los efectos que tiene sobre el desarrollo de competencias profesionales, las proyecciones laborales y los procesos de innovación que emergen en los contextos de práctica.

1.2.3.2 La práctica como espacio para el desarrollo de competencias profesionales

La formación desde la práctica representa uno de los escenarios más significativos para el desarrollo de competencias, ya que en ella los estudiantes se enfrentan a la complejidad del contexto educativo y aprenden a responder de forma reflexiva y ética ante las demandas reales de la enseñanza (Zabalza, 2016). Las competencias no se adquieren de manera aislada, sino que emergen de la interacción con otros, en la solución de situaciones complejas y en la reflexión sobre las propias acciones (Saiz y Susinos, 2018). En este sentido, la formación desde las asignaturas prácticas se convierte en un proceso de aprendizaje experiencial donde se integran las dimensiones del saber, el saber hacer y el saber ser (Tejada, 2009).

Aneas y Reguant (2015) destacan que el valor formativo del Prácticum reside precisamente en su capacidad para articular las competencias genéricas y específicas de la docencia. A través de un diseño pre-post y mediante la aplicación de portafolios reflexivos y un cuestionario de competencias a estudiantes, tutores universitarios y tutores del centro, se evaluó el nivel de adquisición y aplicación de las 28 competencias del grado, agrupadas en tres ámbitos: transversales, específicas y profesionales. Entre los hallazgos se encontró que los tutores de las instituciones de prácticas valoran al estudiantado como “muy calificado” y destacan su capacidad para aplicar con solvencia los aprendizajes adquiridos durante la inmersión profesional. El análisis factorial de las competencias permitió identificar seis grandes bloques competenciales: dominio

de técnicas propias de la profesión; trabajo con otros profesionales y entornos; valores éticos, emprendimiento e innovación, sociedad del conocimiento; autorregulación comunicativa y desarrollo individual y colectivo. Los hallazgos demuestran que las competencias más desarrolladas son las de carácter transversal (como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación y la responsabilidad), las cuales sostienen la práctica pedagógica en contextos diversos. Este enfoque evidencia que la práctica es, ante todo, un espacio de integración de saberes, donde la teoría cobra sentido en la acción y se consolida a través de la experiencia.

Por su parte, Tejada y Navío (2019) abordan la tensión entre las competencias reales adquiridas y las competencias ideales definidas en los planes formativos, señalando que, aunque las instituciones formadoras promueven una visión integral del perfil docente, los contextos de práctica continúan privilegiando las habilidades operativas por encima de las reflexivas. Los resultados evidencian que las competencias genérico-transversales son más desarrolladas y mejor valoradas, con promedios en torno a 4 puntos sobre 5 (ejemplo, trabajo en equipo, respeto al medio y la igualdad de género y actitud ética profesional). El análisis comparativo entre la activación ideal y la real evidencia brechas de desarrollo competencial en varios ámbitos específicos. Por ejemplo, las competencias de evaluación de políticas e instituciones presentan un incremento de 0,8 puntos (de 2,88 a 3,68, con significancia $p = 0,011$), las de diseño de formación docente aumentan 0,9 puntos (de 2,92 a 3,84, $p = 0,005$), las de asesoramiento pedagógico mejoran 0,8 puntos (de 3,24 a 4,04, $p = 0,034$) y las de gestión de centros educativos suben 0,7 puntos (de 2,84 a 3,60, $p = 0,032$). Estas diferencias reflejan con claridad las áreas que requieren fortalecerse dentro del programa de prácticas, especialmente en las competencias más técnicas y de gestión. los resultados evidencian que el contrato de aprendizaje es una estrategia eficaz para personalizar y contextualizar el desarrollo de competencias, promoviendo la reflexión, la autoevaluación y la corresponsabilidad entre los participantes.

En esta misma línea, Rosselló et al., (2018) complementan esta perspectiva desde un enfoque más humanista, al mostrar que el Prácticum contribuye no solo al aprendizaje técnico, sino también a la formación del carácter y la sensibilidad pedagógica. Su estudio identifica tres dimensiones de desarrollo competencial (el saber ser, el saber y el saber hacer) y concluye que las competencias éticas y relacionales son las que adquieren mayor profundidad durante la experiencia

práctica. El contacto con la realidad educativa permite al estudiante desarrollar empatía, tolerancia, respeto y compromiso social, elementos que conforman el núcleo de la identidad profesional docente.

A partir de estos referentes, se logra constatar que las competencias desarrolladas en este tipo de asignaturas no se limitan al dominio de estrategias o metodologías, sino que implican la construcción de una mirada más crítica y reflexiva sobre la educación. Desde esta perspectiva, las competencias pueden entenderse como saberes en proceso que se configuran en el dialogo entre la experiencia vivida y la interpretación que el estudiante hace de ella.

1.2.3.3 Desarrollo personal y proyección profesional en la formación práctica

El impacto formativo de las asignaturas prácticas se manifiesta más allá de la adquisición de competencias técnicas, es decir, se expresa en la manera en que el estudiante reconfigura su visión del quehacer del profesional educativo y su compromiso con la educación. La formación práctica al situar al futuro profesional de la educación frente a la realidad provoca un proceso de confrontación entre las expectativas iniciales y la complejidad de la acción educativa (Cortés-Gonzalez et al., 2020). En este encuentro el estudiante no solo pone a prueba sus saberes, sino que construye sentido sobre su futuro profesional, definiendo la forma en que desea ejercer, las causas que lo movilizan y los valores que sostendrán su práctica.

Rodríguez-Gómez et al., (2017) evidencian que la percepción de adquisición de competencias y el nivel de satisfacción con la experiencia práctica se relacionan estrechamente con la calidad de la relación establecida entre universidad y centro escolar. Su estudio, desarrollado con estudiantes del Grado en Educación Primaria, muestra una valoración positiva del Prácticum como espacio de aprendizaje profesional. En ambas titulaciones, las competencias más desarrolladas fueron las vinculadas con la planificación y organización de la práctica educativa (M = 4,47), el trabajo en equipo (M = 4,41), la comunicación efectiva (M = 4,39) y la capacidad de reflexión sobre la acción (M = 4,36). Por el contrario, las competencias que presentan mayores dificultades de adquisición se relacionan con la investigación e innovación educativa (M = 3,83) y la gestión de la diversidad (M = 3,79). El análisis comparativo entre ambos grados revela que las

estudiantes de Educación Infantil valoran más alto el desarrollo de las competencias afectivas y relacionales, mientras que las de Educación Primaria destacan las competencias metodológicas y de planificación.

De manera complementaria, Cortés et al., (2015) analizan el impacto que produce la asignatura de práctica en los estudiantes del Máster de Profesorado. A partir de un diseño pretest y postest, los autores identifican un cambio positivo en la percepción de valores laborales, actitudes hacia la profesión y motivaciones intrínsecas. Los resultados muestran incrementos significativos tras la experiencia práctica, especialmente en las competencias de coordinación (de 2,85 a 3,09; $p = .017$) y evaluación (de 2,55 a 2,94; $p = .004$), evidenciando que la práctica real refuerza la importancia atribuida a estas funciones. La valoración global del Prácticum correlaciona positivamente con los valores intrínsecos ($r = .358$; $p = .001$), indicando que la experiencia fortalece la motivación interna y el compromiso profesional. Este hallazgo confirma que las asignaturas prácticas actúan como espacio formativo decisivo para el desarrollo competencial, con especial incidencia en la coordinación, la evaluación y la reflexión sobre la práctica docente.

El impacto formativo de la práctica se destaca por su capacidad para integrar la experiencia con la reflexión, la emoción con la acción y el conocimiento con el compromiso. La formación desde la práctica marca una fase determinante en el desarrollo profesional, al proporcionar la transición del estudiante hacia una identidad profesional, consciente, madura y socialmente implicada (Zabalza, 2016). Este proceso no se limita a la adquisición de habilidades, sino que implica un crecimiento personal que redefine el modo de estar en la profesión.

1.2.4 Procesos de transformación y mejora en los contextos de formación práctica

Además de consolidar aprendizajes y competencias la formación desde la práctica puede convertirse en un agente de innovación y transformación educativa. En los últimos años, diversas investigaciones (Novella, 2011; Bretones, 2013; Zabalza, 2016; Sánchez, 2016) han mostrado que las asignaturas prácticas no solo forman a los futuros profesionales de la educación, sino que también impulsa procesos de mejora en las instituciones donde se desarrolla. Desde esta perspectiva, la práctica adquiere un sentido bidireccional en donde ayuda a transformar a quien

aprende y al mismo tiempo transforma el entorno en el que se aprende. Esta doble dimensión (formativa y transformadora) reconoce el potencial de la formación desde la experiencia como espacio de cambio pedagógico y social.

Blanch-Gelabert (2019) examina esta perspectiva mediante el análisis del aprendizaje-servicio aplicado al Prácticum, mostrando cómo esta modalidad genera experiencias formativas más comprometidas y contextualizadas. En su estudio, los estudiantes participaron en proyectos que articulaban la intervención educativa con acciones sociales dirigidas a comunidades locales. Los resultados evidencian que esta metodología favorece el desarrollo de competencias prosociales, liderazgo, empatía y sentido de responsabilidad colectiva. Además, las instituciones educativas que participaron en el programa reportaron una mejora en sus dinámicas colaborativas y una mayor apertura hacia prácticas inclusivas. El aprendizaje-servicio, por tanto, no solo potencia la formación integral del estudiante, sino que reactiva el tejido comunitario de la escuela al vincular la formación con la transformación social.

En esta misma línea, Castells et al., (2023) abordan la innovación desde una perspectiva institucional a través del modelo 4-I (inclusión, integración, innovación e internacionalización) implementado en el Prácticum de la Universidad de Barcelona. Este modelo busca fortalecer la práctica como eje estratégico de la formación docente y como instrumento de mejora continua dentro de las universidades. Los autores destacan que la innovación no se limita al diseño de estrategias didácticas, sino que implica una reconfiguración cultural de la manera en que las instituciones entienden el vínculo entre formación y práctica. La experiencia analizada muestra que cuando las universidades promueven estructuras colaborativas y políticas de acompañamiento, las prácticas se convierten en espacios de investigación, experimentación y transformación institucional.

Por otro lado, Vázquez-Cano et al., (2019) analiza las concepciones sobre innovación educativa que emergen de la experiencia del Prácticum de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la UNED, con el objetivo de identificar ámbitos de intervención y mejora en la educación a partir de las propuestas elaboradas por los estudiantes. Los hallazgos evidencian que los cinco ámbitos prioritarios de innovación educativa identificados por el alumnado fueron: acoso escolar (n = 93),

metodologías activas (n = 88), formación del profesorado (n = 87), convivencia escolar (n = 56) y educación en valores (n = 32). Los estudiantes, al identificar problemas reales y diseñar proyectos de mejora, no solo consolidan su aprendizaje, sino que se reconocen como agentes activos de cambio. Esta participación crítica y propositiva amplía la proyección profesional, situando la formación práctica como un espacio de investigación e innovación.

Esta perspectiva más amplia ayuda a reconocer asignaturas prácticas como un territorio de posibilidades, donde la innovación surge del encuentro entre reflexión, acción y compromiso de los involucrados. Los estudiantes al intervenir en contextos reales no solo aplican estrategias aprendidas, sino que recrean y reinventan la enseñanza, aportando nuevas formas de comprender la educación. Este dinamismo convierte a las asignaturas prácticas en un territorio formativo en constante construcción en el que se aplican modelos pedagógicas, se problematizan realidades y se generan propuestas que contribuyen a la mejora de la formación práctica.

La revisión de estos antecedentes muestra que la formación desde la práctica se concibe como el eje central formativo donde converge la acción, reflexión y la transformación personal. En ella, el futuro educador no solo adquiere competencias y conocimientos, sino que se confronta con la complejidad del acto educativo y descubre la responsabilidad que implica estar inmerso en los procesos educativos. Por lo tanto, los aprendizajes construidos durante las asignaturas prácticas trascienden más allá de la dimensión técnica, proyectándose hacia el ámbito identitario, emocional y personal del sujeto que se forma.

1.3 Definición del problema

En la educación superior, el currículo representa mucho más que un conjunto de asignaturas. Se presenta como la estructura que orienta los procesos formativos y da sentido y define la manera en que los futuros profesionales de la educación se aproximan al conocimiento, la acción y la realidad profesional. Su constante transformación permite responder a los retos de una sociedad cambiante y a la necesidad de formar sujetos capaces de comprender, actuar y reflexionar sobre el mundo que los rodea (Díaz-Barriga, 2010; Zabalza, 2016; Ruiz, 2020). En las últimas décadas, las universidades han transitado hacia modelos que privilegian la experiencia y la práctica como

componentes esenciales del aprendizaje, al reconocer que el conocimiento cobra sentido cuando se aplica, se reflexiona y se resignifica en los contextos reales (Diaz-Barriga, 2005).

En esta misma línea, la formación práctica se consolida como un pilar esencial de la formación profesional, ya que, permite al estudiante integrar saberes teóricos y experienciales mediante procesos de acción y reflexión, en los cuales se construyen aprendizajes significativos y situados (Zabalza, 2011; Tejada,2020). La formación práctica se reconoce como espacio que articula la teoría, acción y emoción promoviendo no solo el desarrollo de competencias, sino también la construcción de una identidad profesional crítica y comprometida (Fernández-Ortega et al., 2022; Castells et al., 2023).

El valor formativo de la práctica ha sido ampliamente respaldado por diversos autores especialistas en este tema, tales como Zabalza (2016), Tejada (2006), Imbernon y Canto (2013) y Sánchez (2016) conciben dicha asignatura como una experiencia integradora, en la que se articulan dimensiones académicas, profesionales y personales del aprendizaje. En este sentido, se define como un escenario donde se movilizan saberes, emociones y valores y donde se desarrolla una comprensión más profunda del propio quehacer profesional. De igual modo, Sarceda-Gorgoso et al., (2024) sostienen que la práctica representa un proceso innovador que posibilita aprendizajes contextualizados y la reflexión crítica sobre las realidades educativas, permitiendo vincular la teoría con la acción transformadora.

No obstante, a pesar de su centralidad en el currículo, las asignaturas prácticas enfrentan tensiones y desafíos persistentes. Zabalza (2011) advierte la falta de precisión en torno a los contenidos, propósitos y criterios de evaluación que orientan las asignaturas de práctica, las cuales sueles ser percibidas como espacios de menor prestigio académico. Esta percepción, asociada a una aparente facilidad, baja exigencia y evaluaciones poco rigurosas, han contribuido a generar incertidumbre respecto a su verdadero alcance e impacto en la formación profesional del estudiante. Latorre y Blanco (2011) añaden que la implementación de las prácticas continúa presentando limitaciones en su seguimiento y coordinación, lo que dificulta la articulación entre las personas implicadas que experimentan la práctica. De forma complementaria, Casillas et al.,(2015) advierten que los procesos de innovación en esta área requieren estrategias sostenidas de documentación y evaluaciones constantes para garantizar una mejora efectiva en este tipo de asignaturas.

Estas dificultades se reflejan también en la distancia entre la teoría universitaria y la realidad del campo laboral, que ha sido ampliamente señalada por la literatura. Bretones (2013) identifica una brecha entre ambos ámbitos, evidenciando que la formación práctica en ocasiones se desarrolla en entornos tradicionales, con escasa presencia de reflexión colectiva y trabajo colaborativo entre sus implicados. En esta línea, Sánchez (2016) describe este tipo de asignaturas como un espacio de naturaleza "bipolar" en el que convive la intención de innovar y la tendencia a reproducir modelos poco rígidos y coordinados, lo que limita su verdadero potencial formativo. De acuerdo con Martín-González y García-Gómez (2022) estos factores explican por qué a pesar del consenso sobre su relevancia, la práctica sigue siendo objeto de debate respecto a su coherencia y efectividad.

Asimismo, Ordeñana-García et al., (2016) señalan que la diversidad de contextos, la multiplicidad de actores y la complejidad organizativa de los programas de práctica pueden generar desajustes en los procesos formativos. Estas tensiones, sin embargo, pueden interpretarse como espacios de aprendizaje profundo, donde la incertidumbre, la contradicción y la interacción con lo real promueven la reflexión, la adaptación y el crecimiento profesional del estudiante. Como plantean González et al., (2006) comprender la práctica exige explorar las cogniciones, creencias y significados de los involucrados construyen a partir de su experiencia, para visibilizar las relaciones entre su aprendizaje, contexto y desarrollo profesional.

La literatura coincide en que el fortalecimiento de la práctica implica también dar voz al estudiantado. Contreras y Pérez (2013) sostienen que las experiencias no deben ser solo narradas, sino analizadas y reflexionadas, ya que es en esa interpretación donde se construye una comprensión más profunda. En esta misma línea, Vázquez-Cano et al., (2019) destacan que la práctica representa un espacio donde los estudiantes asumen un papel activo como agentes de innovación y mejora institucional, al observar, analizar y proponer transformaciones en los contextos educativos. Donde la innovación no solo consiste en la mera incorporación de nuevas actividades, sino en la reflexión crítica sobre la acción, en el marco de un proceso continuo de cambio y aprendizaje compartido. La formación desde la práctica se representa como un elemento esencial en la formación profesional, pero también un escenario donde se concentran tensiones estructurales y pedagógicas que demandan atención. La falta de articulación entre la teoría y práctica, la limitada coordinación institucional y la necesidad de integrar procesos reflexivos y

evaluativos consistentes continúan siendo retos latentes para garantizar la calidad de la formación desde la práctica. Estas condiciones hacen necesario investigar cómo se viven e interpretan estas experiencias, desde las voces de los propios estudiantes, para identificar los aprendizajes, significados y desafíos que representan su proceso formativo.

En este contexto, la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora ofrece un escenario propicio para profundizar en la comprensión de la formación práctica. Su plan de estudios integra siete asignaturas vinculadas a la práctica (equivalentes a 928 horas de trabajo relacionado a la profesionalización del estudiante en el campo educativo) distribuidas a lo largo de la trayectoria formativa. Este diseño curricular busca fortalecer la vinculación entre la teoría y acción, al favorecer experiencias de observación, diagnostico, intervención y de reflexión en diversos contextos educativos. Sin embargo, al ser un programa de reciente implementación persisten interrogantes sobre qué significado adquieren estas experiencias para el estudiantado, que aprendizajes reconocen y que tensiones enfrentan en su proceso de formación.

Por lo tanto, la presente investigación se propone comprender las interpretaciones que los estudiantes atribuyen a las experiencias de la práctica escolar desarrolladas en los primeros semestres de la Licenciatura en Educación, identificando como estas experiencias inciden en su desarrollo académico, personal y profesional.

De esta cuestión general se derivan las siguientes interrogantes específicas:

- ¿Cómo son las experiencias generadas durante las prácticas escolares que contribuyen al desarrollo académico y personal de los estudiantes?
- ¿Cómo los elementos considerados como fundamentales e innovadores de la formación (reflexión, colaboración, tutoría y evaluación) buscan promover su propio aprendizaje durante estas asignaturas?
- ¿Cómo viven los desafíos que se presentan durante su participación en las prácticas educativas y de qué manera estas experiencias logran resignificar su proceso formativo?

Esta investigación asume la práctica escolar como un espacio formativo, humano y reflexivo, donde converge la teoría, la acción y la experiencia. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, busca visibilizar las voces de los estudiantes para comprender como construyen conocimiento profesional a partir de sus vivencias, reconociendo que la formación práctica no es un elemento complementario dentro del currículo sino un elemento central que guía el proceso

formativo, donde el estudiante no solo aplica lo aprendido, sino que desarrolla una comprensión crítica de su propio quehacer y de los contextos donde actúa.

A continuación, se presentan puntualmente los objetivos de esta investigación:

1.4 Objetivos de la investigación

Con la finalidad de comprender cómo se construyen los procesos formativos relacionados a las prácticas escolares universitarias, este estudio establece como objetivo general:

- Analizar las experiencias de aprendizaje de estudiantes universitarios sobre los procesos de práctica escolar como parte de la formación profesional en el campo de la educación.

Derivado de este propósito, se busca profundizar en elementos específicos del fenómeno a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las experiencias de aprendizaje a partir de la formación teórico-práctica desde las asignaturas de práctica escolar.
2. Describir la contribución percibida para la formación profesional del estudiante durante la experiencia de la asignatura de práctica escolar.
3. Describir como los procesos de reflexión, colaboración, tutoría y evaluación actúan como elementos que favorecen el aprendizaje en asignaturas de práctica escolar.
4. Identificar los desafíos de los estudiantes en actividades de campo durante la implementación de la práctica escolar.

1.5 Justificación del estudio

La formación práctica ocupa un lugar central en los programas universitarios contemporáneos al vincular el conocimiento académico con la experiencia directa en contextos reales. Esta articulación constituye una de las estrategias más efectivas para garantizar una educación superior de calidad, orientada al aprendizaje significativo y a la formación integral de los futuros profesionales (Díaz-Barriga, 2005; Tejada, 2020). En consonancia con esta tendencia, la Universidad de Sonora, a través de su Plan de Desarrollo Institucional 2021–2025, plantea como objetivo prioritario fortalecer la pertinencia y la innovación de sus programas educativos. En este

marco, el estudio de la práctica escolar adquiere una relevancia particular al ser reconocida como el eje articulador de la formación profesional en la Licenciatura en Educación.

Diversos autores (Zabalza, 2016; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2016; Fernández-Ortega et al., 2022) coinciden en que la práctica universitaria es el espacio donde convergen la teoría, la reflexión y la acción, generando aprendizajes que trascienden lo académico y favorecen el desarrollo integral de los futuros profesionales. Desde esta perspectiva, el presente estudio resulta pertinente porque concibe la práctica como un espacio articulador del proceso formativo, que integra la teoría con la experiencia y promueve un aprendizaje situado, reflexivo y transformador. Al situar la experiencia como fuente legítima de conocimiento, la investigación propone una comprensión más profunda de la formación docente, en la que el aprendizaje emerge de la interacción y la reflexión.

Este trabajo busca aportar una mirada cualitativa e interpretativa que recupere las experiencias, significados y procesos de transformación que los estudiantes atribuyen a su formación práctica. Esta aproximación permite ampliar la reflexión sobre el aprendizaje experiencial en la educación superior y fortalecer el diálogo entre los modelos curriculares, la práctica pedagógica y los procesos de innovación educativa (Zabalza, 2011; Bretones, 2013). De esta manera, se contribuye a consolidar una comprensión más integral de las asignaturas de formación práctica como espacios de mediación pedagógica, en los cuales convergen dimensiones cognitivas, afectivas y éticas en la construcción del conocimiento profesional.

En el plano institucional, este estudio responde a la necesidad de comprender y fortalecer las asignaturas de práctica de la Licenciatura en Educación, un programa que, desde su creación en 2018, ha integrado siete asignaturas vinculadas a la formación práctica, las cuales representan el 58 % de los créditos curriculares y un total de 928 horas de trabajo en campo. Analizar estas experiencias permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad que orienten la toma de decisiones para consolidar un modelo de aprendizaje experiencial coherente con los fines institucionales de calidad y pertinencia (Díaz-Barriga, 2010; Zabalza, 2004). Este esfuerzo resulta esencial para que el currículo mantenga su coherencia formativa y capacidad transformadora, de modo que la práctica se integre de manera orgánica al proceso educativo y se consolide como un espacio donde la teoría y la acción se resignifican en función del aprendizaje profesional.

Los aportes de esta investigación se orientan también al fortalecimiento de la innovación curricular y de los procesos de formación docente. Al recuperar las voces estudiantiles y sus interpretaciones sobre la práctica, se podrá generar información valiosa para mejorar el diseño de las asignaturas, así como los procesos de tutoría y evaluación del aprendizaje que en ellas se desarrollan (Latorre y Blanco, 2011; Ordeñana-García et al., 2016). De esta manera, será posible promover estrategias de acompañamiento y de articulación entre universidad y escuela que potencien los aprendizajes, favorezcan la reflexión crítica y contribuyan al fortalecimiento de la identidad profesional de los futuros docentes.

Al mismo tiempo, comprender la práctica desde la experiencia de los estudiantes contribuye a una visión más humana y ética de la educación, que reconoce al profesionista en formación como sujeto reflexivo, crítico y agente de cambio. Diversos estudios señalan que el verdadero aprendizaje profesional se produce cuando el estudiante interpreta su experiencia, cuestiona sus certezas y transforma sus acciones (Sánchez, 2016; Vázquez-Cano et al., 2019). Desde esta perspectiva, la práctica se convierte en un espacio de innovación educativa y de transformación institucional, donde el diálogo, la colaboración y la reflexión compartida impulsan el cambio pedagógico.

La viabilidad del estudio se sustenta en la coherencia entre su propósito, su contexto y su metodología. La estructura curricular de la Licenciatura en Educación y la disposición de los actores involucrados brindan condiciones favorables para el trabajo de campo, lo que garantiza la accesibilidad al entorno de investigación. Asimismo, el enfoque cualitativo e interpretativo permite recuperar la riqueza de las experiencias y los significados que los estudiantes atribuyen a la práctica, profundizando en los procesos de construcción de conocimiento y en las mediaciones que la configuran (Contreras y Pérez, 2013; González et al., 2006).

En este sentido, comprender la práctica escolar desde la perspectiva del estudiantado permitirá no solo describir sus aportes formativos, sino también reconocerla como un espacio de transformación profesional, donde se aprende a mirar críticamente la educación, a reflexionar sobre la acción y a construir conocimiento desde lo humano.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Adaptación del currículo educativo en educación superior: evolución de la teoría a la práctica.

A lo largo del tiempo, el currículo en educación superior ha evolucionado en respuesta a los cambios sociales y a las demandas formativas emergentes. Desde una concepción temprana, el currículo se entendió como un elemento fundamental que concretas oportunidades de aprendizaje y desarrollo para el estudiantado, más allá de una simple enumeración de propósitos (Zabalza, 1997). Su fundamentación se ha construido desde enfoques pedagógicos como el constructivismo y teorías que orientan decisiones sobre qué enseñar a partir de cuatro interrogantes fundamentales: *¿Qué se debe enseñar?, ¿Cuándo es el momento propicio para enseñarlo?, ¿Cómo debería llevarse a cabo la enseñanza? Y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar el proceso de aprendizaje?*

En la actualidad, el currículo se mantiene como un marco orientador que no solo explicita intenciones, sino que establece condiciones indispensables para el proceso educativo. Se le demanda favorecer el cambio, la adaptabilidad y la pertinencia, ajustándose a las características de instituciones, docentes y estudiantes para promover aprendizajes significativos (Ruiz, 2020).

En esta misma línea, López (2023) y Cabrera y Arim (2023) destacan que los currículos universitarios propician no solo el dominio teórico, sino también el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que permitan a los futuros profesionales pensar y actuar en contextos reales, donde se pongan en juego la creatividad, la ética y la colaboración. Para ello, se ha impulsado la adopción de métodos activos de aprendizaje, como el aprendizaje basado en problemas, proyectos y experiencias situadas, que acercan al estudiante a la realidad profesional (Díaz-Barriga y Barró-Tirado, 2023).

El currículo, en este sentido, se convierte en una herramienta de transformación educativa y social. Casanova (2015) subraya que puede asumirse como un instrumento democrático y contextualizado, vinculado a las características y necesidades de los estudiantes y las comunidades donde se inserta. Por ello, la flexibilidad curricular y la autonomía institucional son componentes esenciales para atender la diversidad y promover la equidad en el acceso y desarrollo del conocimiento.

2.1.1 La formación práctica como espacio de aprendizaje en el currículo

En la literatura académica la formación desde las asignaturas de práctica se define como un como un período formativo en contextos reales o simulados, que busca articular los conocimientos teóricos con la acción profesional. Tejada (2020) y Zabalza (2011) la describen como un proceso pedagógico intencionado, orientado al desarrollo de competencias mediante la participación activa, reflexiva y responsable del estudiante en situaciones auténticas de aprendizaje. Estas asignaturas se consolidan como espacios de experimentación educativa, donde los estudiantes enfrentan desafíos cognitivos, emocionales y éticos, aprendiendo a resolver problemas y a tomar decisiones en escenarios de complejidad profesional (González y Fuentes, 2011; Raposo y Zabalza, 2011). De esta manera, el currículo cobra sentido al expresarse en la práctica: es allí donde las intenciones se confrontan con la realidad, y donde se construye el conocimiento profesional desde la acción y la reflexión.

Biurrun et al., (2021) destacan que la práctica favorece el desarrollo de la identidad profesional, la integración de saberes y la construcción de un pensamiento práctico sustentado en la acción y la reflexión. Del mismo modo, Mérida-Serrano, et al. (2021) subraya que para que la práctica sea un componente verdaderamente innovador, debe promover la colaboración y la reflexión sistemática, además de una tutoría formativa que acompañe al estudiante en el análisis y reconstrucción de su experiencia.

En esta misma línea, Moreno et al., (2017) conciben el aprendizaje en educación superior como un proceso continuo y social, donde el conocimiento se construye en interacción con otros y con el entorno. Desde esta perspectiva, aprender no es solo acumular información, sino transformar la experiencia en comprensión significativa, lo cual requiere la participación activa del estudiante y la mediación de un docente que facilite la articulación entre teoría y práctica. Este enfoque se sustenta desde un enfoque constructivista, el cual reconoce al estudiante como protagonista en la construcción de su conocimiento, integrando lo nuevo con lo previamente aprendido (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002; Vega-Lugo et al., 2019). Pérez (2004) agrega que un enfoque constructivista de la práctica demanda entornos donde el estudiante explore,

resuelva problemas y reflexione, y donde el docente actúe como guía y mediador más que como transmisor del saber.

El aprendizaje experiencial, por su parte, ofrece una estructura teórica sólida para comprender cómo se desarrolla el conocimiento en la práctica. Gleason y Rubio (2020) señalan que se trata de un proceso activo, constructivo y reflexivo, en el que las experiencias concretas permiten al estudiante adquirir competencias personales, profesionales y sociales. Isoard y Herrerías (2014) complementan que los proyectos situados en contextos reales ayudan a los estudiantes a comprender problemáticas sociales, asumir un compromiso ético y reconocer el valor transformador de su práctica. De este modo, el aprendizaje desde la práctica se fortalece desde la autonomía, la sensibilidad social y la capacidad crítica del futuro profesional.

2.1.2 Modelos formativos para comprender los procesos de práctica

Para comprender los procesos que se desarrollan en la formación práctica, diversos autores han propuesto modelos teóricos que explican cómo se genera y transforma el conocimiento a partir de la experiencia. Entre los más influyentes se encuentran los de Dewey, Kolb, Schön, Korthagen y Díaz-Barriga, cuyas aportaciones constituyen referentes esenciales para interpretar las asignaturas de práctica en la formación docente y profesional.

En esta misma línea, el enfoque de Dewey referenciado en el trabajo de Portela-Guarín et al., (2016) representa un aporte fundamental quien, con su modelo, concibió el currículo como un proceso de educación para la vida, orientado a potenciar las capacidades humanas de autonomía, creatividad y participación activa en el aprendizaje. El currículo representaba un producto de la experiencia del estudiante con su entorno, una vía hacia el conocimiento sustentado en la interacción continua entre el sujeto y las condiciones que lo rodean. Desde esta visión, el aprendizaje se genera en la acción y en la reflexión sobre lo vivido, otorgándole a la práctica un valor formativo y transformador que trasciende la simple aplicación del saber.

Otro referente importante es el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb, siendo uno de los referentes más utilizados para comprender cómo se construye el conocimiento a partir de la práctica. Este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso continuo en el que el

sujeto transforma la experiencia en comprensión, combinando la acción y la reflexión (Rodríguez, 2018). El proceso de aprendizaje se estructura en cuatro fases interrelacionadas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Estas etapas se suceden de manera cíclica, permitiendo que la persona aprenda al vivir una experiencia, reflexionar sobre ella, formular conceptos que expliquen lo ocurrido y aplicar nuevamente esos aprendizajes en situaciones reales.

Este modelo reconoce además que no todas las personas aprenden de igual forma, ya que cada individuo desarrolla un estilo de aprendizaje según su forma de percibir y procesar la información. De ahí su relevancia en la formación práctica, donde la diversidad de experiencias, contextos y formas de aprender requiere estrategias flexibles que integren la teoría con la acción. En esta línea, Espinar y Vigueras (2020) destacan que el modelo de Kolb sigue siendo un referente vigente en el ámbito pedagógico, al concebir el aprendizaje como un acto de integración entre docente y estudiante sustentado en la experiencia real y la reflexión sobre la acción. Este enfoque resulta particularmente pertinente en las asignaturas de práctica, donde la vivencia, la observación y la aplicación se convierten en ejes del aprendizaje profesional.

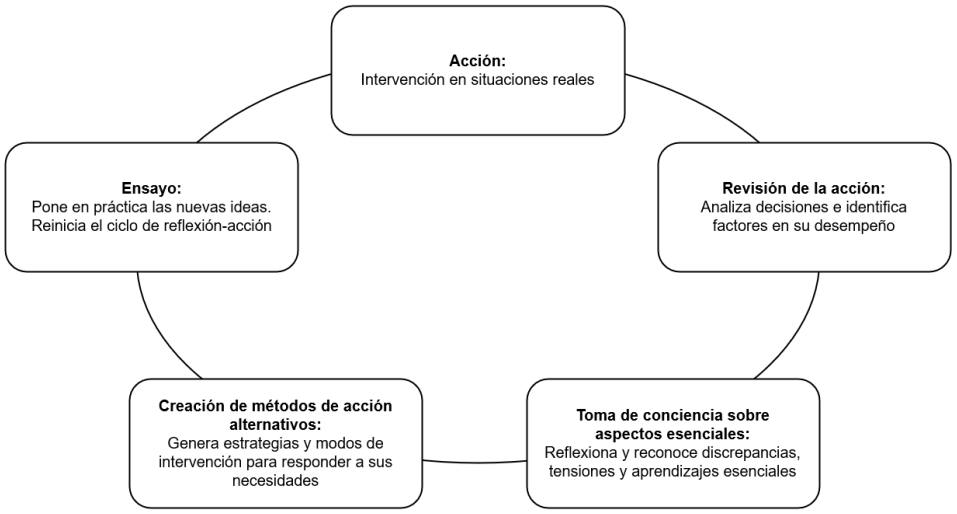
El modelo del profesional reflexivo, propuesto por Schon (1992), quien plantea que la formación profesional se desarrolla principalmente a través de la reflexión sobre la propia práctica. Este enfoque reconoce que el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se reconstruye en la acción, a medida que el sujeto interpreta, ajusta y resignifica sus experiencias. Schon distingue tres momentos complementarios de este proceso: la reflexión en la acción, que ocurre mientras el profesional actúa; la reflexión sobre la acción, que implica analizar retrospectivamente lo vivido para comprenderlo; y la reflexión para la acción, que orienta las decisiones futuras. Esta mirada propone que las asignaturas de prácticas es un espacio formativo por excelencia, donde la incertidumbre y la resolución de problemas se convierten en oportunidades de aprendizaje.

En el ámbito educativo, este modelo ha servido de base para repensar las asignaturas de práctica, al considerar que el aprendizaje profesional no surge solo de aplicar teorías, sino de la

indagación reflexiva sobre las experiencias reales y las decisiones pedagógicas (Hirmas y Cortés, 2015; Zabalza, 2011).

En relación con estos dos modelos, Korthagen aporta una visión amplia sobre la formación reflexiva. Retomando la investigación de González et al., (2015) este modelo parte del principio de que no es posible preparar futuros educadores, para todas las situaciones que enfrentarán a lo largo de su carrera. Por ello, más que enseñar soluciones específicas, se busca formar la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia como estrategia para orientar la formación y el crecimiento profesional. Desde esta perspectiva, los enfoques tradicionales resultan insuficientes para vincular la teoría con la práctica, por ello se plantea la necesidad de modelos de formación docente reflexivos. Uno de ellos es el ciclo ALACT el cual se compone de cinco fases interconectas que promueven el aprendizaje desde la experiencia: Acción, Revisión de la acción, Toma de conciencia sobre aspectos esenciales, Creación de métodos de acción alternativos y Ensayo:

Figura 2: Modelo ALACT propuesto por Korthagen para el desarrollo de la formación de profesionales de la educación basado en la reflexión.



Fuente: Esquema realizado a partir de la revisión de González et al., (2015).

Este modelo permite que los estudiantes construyan conocimiento práctico a partir de su propia experiencia, transformando las asignaturas prácticas como espacios formativos que logran la articulación entre la teoría, la acción y la reflexión. Este modelo, ayuda a generar una estructura para interpretar la forma en la que los estudiantes de asignaturas prácticas desarrollan saberes profesionales a través del análisis y reconstrucción de sus experiencias.

Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional resultante no se reduce al "hacer" rutinario; se trata de una comprensión profunda y contextual de las situaciones que articula saberes explícitos e implícitos (Mauri et al., 2021). Por ello, no basta con incorporar la práctica en el plan de estudios: se requiere diseño pedagógico, mediación, dispositivos de reflexión y evaluación que permitan que la experiencia se transforme en aprendizaje profesional. En este sentido, reconocer los aportes fundamentales como la visión de Dewey, Kolb y Korthagen en esta área logra aportar de forma significativa a materias que se desarrollan a partir de la experiencia, la reflexión y el aprendizaje situado, abriendo camino al diseño de modelos institucionales más coherentes con las necesidades actuales de la educación. Estos enfoques representan la base conceptual para repensar las signaturas prácticas desde una visión más integrada, dinámica y centrada en el estudiante.

2.2 Integración de la formación práctica a través de estrategias que contribuyen al aprendizaje

La relevancia de la práctica en los procesos formativos ha sido ampliamente reconocida por la literatura especializada. Sin embargo, su eficacia depende de cómo se estructura, acompaña y reflexiona. Zabalza (2004) advierte que la práctica no puede concebirse como un espacio improvisado ni como un requisito meramente administrativo, sino como un proceso formativo complejo que exige planificación, mediación y evaluación constante.

Las experiencias prácticas ofrecen oportunidades reales de aprendizaje, pero su valor pedagógico radica en las condiciones que las rodean. Según Biurrun et al., (2021), los entornos donde se realizan las prácticas influyen significativamente en la calidad del aprendizaje: factores como la cultura institucional, los recursos disponibles y la apertura a la innovación determinan en gran medida su impacto. De ahí que el diseño curricular de las prácticas deba incluir criterios de

selección de contextos formativos, asegurando que estos promuevan experiencias auténticas, reflexivas y éticas.

El desarrollo del aprendizaje práctico requiere, además, elementos que medien entre la experiencia y la comprensión, tales como la reflexión individual y colectiva, la tutoría, la colaboración entre pares y la evaluación orientada a la mejora. Estos componentes transforman la práctica en un escenario de construcción de conocimiento y fortalecen la identidad profesional del estudiante.

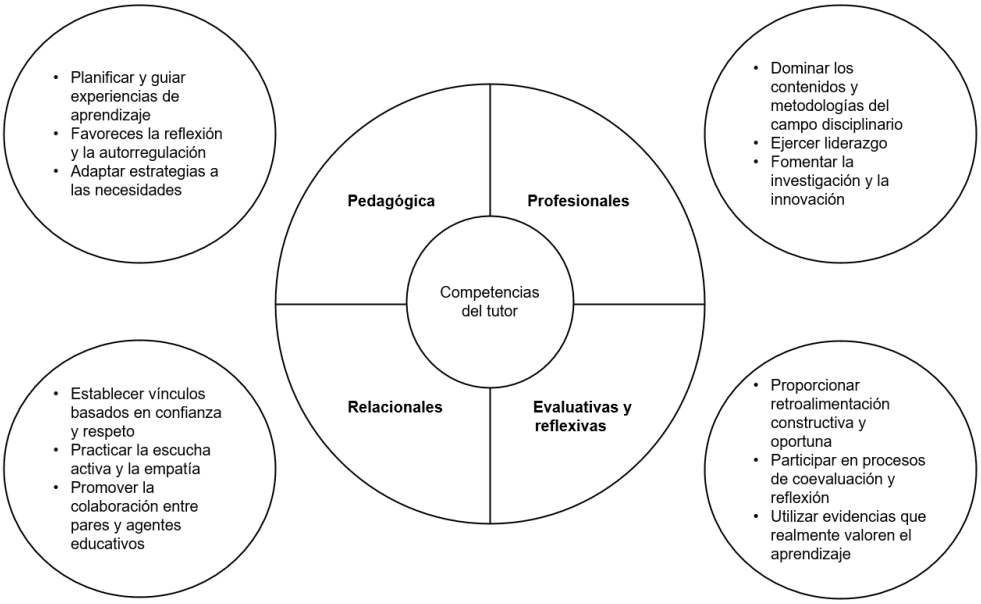
2.2.1 Tutoría, acompañamiento y colaboración entre sus agentes

En las asignaturas prácticas, las tutorías representan un proceso de apoyo, guía y mediación que acompaña al estudiante en su ingreso a contextos reales de trabajo, con foco en el desarrollo de pensamiento pedagógico y conocimiento práctico (Hernández et al., 2013; Cid et al., 2011). Lejos de ser un "modelo a imitar", el tutor actúa como facilitador que hace visible su propio proceso de análisis y toma de decisiones, promoviendo que el estudiante se apropie de esos procesos y los ajuste a su estilo y contexto (Tejada, 2020). Esta mediación es clave para que el tránsito desde la observación a la intervención (propio de los modelos concurrente y consecutivo) ocurra con criterios, andamiajes y retroalimentaciones situadas (Hirmas y Cortés, 2015).

La función tutorial exige una combinación de saberes pedagógicos, disciplinares y relacionales que permiten guiar al estudiante en su tránsito entre la teoría y la acción (Martín-Cuadrado et al., 2020; Martín et al., 2023). En este sentido, el tutor se convierte en un referente formativo que ayuda al estudiante a interpretar las situaciones del aula, a comprender los dilemas éticos y profesionales que emergen, y a resignificar su experiencia como parte de un proceso de crecimiento. La calidad del acompañamiento depende, por tanto, de competencias pedagógicas, profesionales y relacionales del tutor: planificar y conducir experiencias de aprendizaje, proporcionar retroalimentación específica y oportuna, adaptar estrategias a necesidades individuales y grupales, y construir climas de confianza y apertura. Zabalza (2011) advierte que el éxito de las asignaturas prácticas recae en buena medida en los tutores y en la regulación del sistema de supervisión (criterios, tiempos, materiales, reconocimiento de funciones). Cuando la

tutoría queda reducida a un cumplimiento administrativo o sin criterios claros, se debilita su potencial formativo.

Figura 3. Competencias del tutor encargado de la formación práctica.

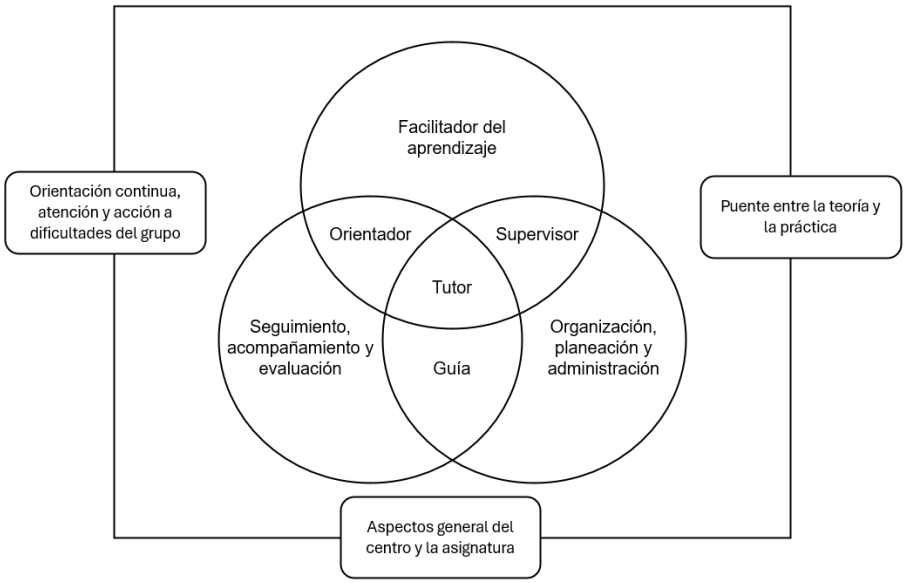


Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones de Martín Cuadrado et al., (2020) y Martín et al., (2023).

En este sentido, las dimensiones clave que sustentan la labor del tutor encargado de las signaturas prácticas se enfoca en la adquisición de competencias pedagógicas orientadas a la planificación y evaluación de las experiencias; la profesional, vinculada a saberes teóricos y contextuales del área donde se desarrolla la práctica; y la relacional, enfocada en el establecimiento de vínculos de confianza que posibiliten la reflexión crítica y la autonomía del estudiante. Cuando estas dimensiones interactúan de manera dinámica, se genera un acompañamiento coherente con las necesidades reales del proceso formativo.

En esta misma línea, Martínez y Raposo (2011) proponen una clasificación de las funciones que desempeña el tutor en el contexto de las asignaturas de práctica, agrupadas en tres ámbitos complementarios:

Figura 4. Funciones y roles del tutor encargado de la asignatura de práctica.

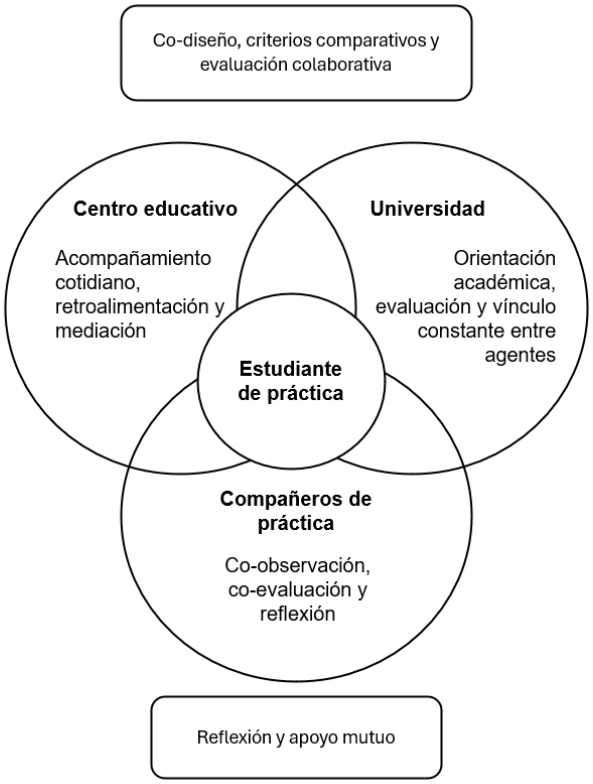


Fuente: Elaboración a partir de Martínez y Raposo (2011).

El papel del tutor no se limita a la vigilancia o a la mera evaluación, sino que implica facilitar el aprendizaje desde la práctica, atender de forma continua las necesidades del grupo, y actuar como puente entre los saberes teóricos y las realidades del aula. Esta perspectiva refuerza la visión de los autores, quienes conciben la tutoría como un proceso de acompañamiento profesional situado, donde el tutor se convierte en mediador de significados, promotor de reflexión y garante de la coherencia formativa entre universidad y escuela. Estas funciones, lejos de ser estáticas, se entrelazan y se ajustan a las características del contexto y del estudiante. La efectividad del tutor radica en su capacidad para equilibrar la guía y la autonomía, estimulando un aprendizaje autorregulado y éticamente comprometido.

La colaboración se presenta como el segundo pilar que sostiene el aprendizaje desde los procesos de formación práctica, se integra como una actividad contextualizada y colectiva en la que se integran la universidad, los centros de práctica y los agentes que conforman dicha práctica. Su organización como red de colaboración potencia los aprendizajes y favorece a la construcción de identidad profesional (Hirmas y Cortés, 2015). En términos operativos, la colaboración se concreta en tres ejes fundamentales.

Figura 5. Red de colaboración en la formación práctica.



Fuente: elaboración propia a partir de Hirmas y Cortés (2015); Tejada (2020) y Biurrun et al., (2021).

Por lo tanto, cuando estas condiciones están presentes, el estudiante cuenta con múltiples fuentes de retroalimentación, exposición a diversas perspectivas y oportunidades para la autorregulación de su aprendizaje. Por el contrario, cuando la colaboración es débil o meramente formal, se fragmenta el proceso y se reduce la práctica a un ejercicio aislado. En este sentido, la práctica se concibe como una comunidad de aprendizaje expandida, donde el conocimiento se genera en interacción, la reflexión se comparte y la identidad profesional se construye en diálogo con otros. De esta manera, tutoría y colaboración se integran como componentes inseparables de un modelo formativo que sitúa al estudiante como protagonista, pero reconoce que el aprendizaje profesional desde los procesos de práctica es siempre una tarea relacional, situada y colectiva.

A partir de los modelos revisados, podemos generar un marco operativo mínimo para lograr un óptimo acompañamiento- tutoría- evaluación entre los agentes que intervienen en la formación práctica. 1) Criterios de selección y formación de tutores que aseguren su experiencia tanto en la función tutorial como en las competencias profesionales a desarrollar (Martín-Cuadrado et al., 2020); 2) Itinerarios progresivos con objetivos claros por fase (observación, intervención y acción con mayor autonomía) alineados con el modelo de práctica de cada carrera (Hirmas y Cortés, 2015); 3) Establecer momentos de encuentro específicos (antes, durante y después) para acordar metas, monitorear avances y cerrar con análisis de evidencias que permitan sistematiza el aprendizaje (García-Vargas et al., (2018); y por último, integrar instrumentos compartidos (guías de observación, formato de planificación, herramientas de coevaluación) para sostener la coherencia del acompañamiento entre los agentes que la conforman (Cid et al., 2019).

En este sentido, la tutoría y la colaboración no son elementos aislados de la formación práctica, sino que se integran como condiciones pedagógicas esenciales que habilitan el aprendizaje situado del contexto, la toma de decisiones en escenarios reales y la construcción y reconstrucción de saberes prácticos (Biurrun et al. 2021).

2.2.2 La reflexión y evaluación como procesos integradores del aprendizaje desde la práctica

En las asignaturas prácticas, la reflexión y la evaluación se integran como procesos que permiten transformar la experiencia en aprendizaje profesional. Su finalidad no es únicamente revisar o valorar lo que el estudiante hace sino generar un proceso sistemático de análisis, comprensión y mejora de la práctica. A través de la reflexión, el estudiante reinterpreta sus acciones, mientras que mediante la evaluación valida y reorganiza su aprendizaje. Ambas dimensiones articuladas convierten la asignatura de prácticas en un espacio de investigación, autoconocimiento y crecimiento profesional (Zabalza, 2011).

Desde la perspectiva de Schon (1992) la reflexión durante las prácticas permite pensar en la acción, sobre la acción y para la acción. Estos tres momentos se entrelazan para favorecer la comprensión de los problemas que surgen, la toma de decisiones fundamentadas y la construcción de criterios personales de acción. Por lo tanto, Reflexión no significa describir lo ocurrido, sino

analizar la experiencia desde múltiples perspectivas, identificando supuestos, emociones, estrategias y resultados. Este proceso convierte la práctica en una fuente de conocimiento profesional, en la medida en que el estudiante asume una actitud investigativa sobre su propio quehacer. Así, el aprendizaje deja de ser una transferencia de saberes para convertirse en una construcción situada y consciente (Onrubia et al., 2016; Zabalza 2011).

La reflexión permite al estudiante pasar de la acción espontánea a una acción intencionada y crítica, reconociendo el significado de sus propias decisiones pedagógicas. Por lo tanto, la reflexión se integra como eje del aprendizaje desde la experiencia. En este sentido, el modelo "cebolla" de Korthagen descrito por González et al., (2015) ofrece un referente didáctico para comprender como se desarrollan los niveles de profundidad en la reflexión profesional de forma más completa. Este modelo distingue seis niveles interrelacionados: 1) Entorno: se refiere al contexto en el que se desarrolla la práctica, incluye aula, escuela y actores, en este primer punto el estudiante identifica los factores externos que influyen en su acción; 2) Comportamiento: este apartado abarca las acciones observables que el estudiante realiza durante su práctica, reconociendo sus efectos en el aprendizaje y la dinámica del aula; 3) Competencias: se integran los saberes, habilidades y actitudes que el practicante moviliza para responder a las demandas del entorno; 4) Creencias: comprende supuestos personales sobre la enseñanza, el aprendizaje y el papel del docente; 5) Identidad: remite la autopercepción del estudiante como futuro profesional, sus motivaciones, valores y sentido de pertenencia; 6) Misión: alude al propósito profundo que orienta su labor como educador y la trascendencia social y ética de su práctica.

La profundidad de la reflexión aumenta conforme se avanza hacia los niveles internos. Reflexionar sobre el entorno y el comportamiento implica comprender la práctica en su dimensión técnica; hacerlo sobre las creencias, la identidad o la misión permite un análisis más humanizado y ético del propio rol del educador. Así, la formación práctica no solo promueve la competencia, sino también la conciencia profesional.

En esta misma línea, Labra y Fuentealba (2011) menciona que existen ciertas secuencias de reflexión en los procesos de asignaturas prácticas, desde la visión de Smyth (1989) los autores comprenden la reflexión a partir de cuatro momentos: describir, informar, confrontar y reconstruir. En la fase de descripción, el estudiante relata la situación vivida durante la práctica; en la segunda acción relacionada con informar, se intenta explicar sus acciones a partir de teorías o supuestos

personales; al momento de confrontar, se contrastan esas creencias con otras perspectivas o con otros resultados obtenidos; y finalmente, en reconstruir se elaboran alternativas de acción que permiten mejorar su desempeño. La autora destaca que esta secuencia favorece a una escritura reflexiva estructurada, especialmente en los diarios o bitácoras de práctica, ya que permite documentar el tránsito entre intervenciones, generando al mismo tiempo evidencias para su evaluación formativa.

Esta perspectiva se relaciona con la línea progresiva de práctica que proponen Hirmas y Cortés (2015), la cual comprende tres etapas: inicial, intermedia y final. En la fase inicial, el estudiante se aproxima al contexto y observa; en la intermedia, comienza a intervenir de forma acotada, contrastando teoría y realidad; y en la final, asume un rol más autónomo, diseñando y conduciendo actividades de enseñanza. Además, autores como Contreras et al., (2008) y Montecinos et al., (2003) sostienen que esta progresión permite que el futuro docente transite de una reflexión descriptiva a una reflexión crítica y transformadora, en la medida en que incrementa su responsabilidad y capacidad de análisis. De este modo, la secuencia reflexiva no solo estructura la escritura, sino que también acompaña el desarrollo profesional a lo largo del ciclo formativo.

Por lo tanto, la reflexión no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones institucionales y pedagógicas que la promuevan. Estos referentes revisados coinciden en que la existencia de dispositivos estables (como la tutoría, la observación y los seminarios de práctica) resultan fundamentales para sostener procesos reflexivos profundos (Mérida-Serrano et al., 2012; Tejada, 2020; García-Vargas et al., 2018).

Desde décadas atrás Zabalza (2004, 2011) advertía que la simple incorporación de la práctica en el currículo no garantiza aprendizaje si no se acompaña de una evaluación planificada y coherente con los objetivos formativos. En esta misma línea, Cid-García y Pardo-Santano (2021) definen un modelo integral para la evaluación en la práctica el cual se estructura el cuatro grandes fases: comenzando desde 1) la definición de competencias y criterios evaluables en correspondencia con el perfil profesional esperado; 2) diseño de instrumentos pertinentes para valorar la experiencia (rúbricas, guías de observación, portafolios reflexivos); 3) implementación continua de la evaluación con instancias de retroalimentación definidas; y por último, 4) la valoración final integradora que considere tanto los resultados como los procesos vividos.

Asimismo, Ruiz Callado (2011) sugiere distinguir entre la evaluación continua (la cual se da a través de seguimiento, tutorías, retroalimentación a lo largo del semestre) y final, donde se recogen las evidencias sistematizadas o memorias y seminarios para valorar el aprendizaje durante todo el semestre. En este sentido, Cid et al., (2016) recomiendan elaborar guías más específicas que atiendan criterios claros, indicadores observables y procedimientos comunes, garantizando la transparencia y coherencia en la valoración del aprendizaje. Por lo tanto, la concepción formativa, participativa y dialógica de la evaluación, se entiende como oportunidad para aprender a partir del propio desempeño más que un mecanismo de control o valoración. Para que la práctica desarrolle una situación de aprendizaje donde los estudiantes adquieran ciertas competencias y conocimientos, es necesario ciertos mecanismos de orientación y tutoría que garanticen un acompañamiento eficaz y satisfactorio durante todo el proceso de la formación práctica.

Para lograr una evaluación que realmente valore aspectos esenciales de la formación práctica se estructura una secuencia que permite atender desde el desarrollo de competencias como el fortalecimiento de la identidad profesional. Esto se logra a través de la de:

1) Definición de competencias y criterios evaluables: en esta primera fase se establecen de manera explícita las competencias que se espera desarrollar durante la asignatura de práctica, vinculadas a los propósitos formativos de la carrera. Estas competencias incluyen dimensiones pedagógicas, profesionales, relacionales y éticas, y deben ser compartidas entre los distintos actores implicados (Martín-Cuadrado et al., 2020).
2) Diseños de instrumentos adecuados para una evaluación formativa: La validez y la utilidad de la evaluación dependen en gran medida de la calidad y adecuación de los instrumentos empleados. Con frecuencia se utilizan rúbricas, guías de observación, portafolios o diarios de campo; sin embargo, resulta necesario que estos instrumentos se adapten al contexto particular en el que se desarrolla la práctica. Es fundamental que se elaboren con un enfoque reflexivo e incorporen elementos de coevaluación, de modo que faciliten la triangulación de la información y posibiliten una comprensión más integral del desempeño estudiantil (Cid et al., 2016). Asimismo, estos recursos contribuyen a fortalecer la transparencia del proceso evaluativo y la coherencia entre los criterios establecidos y las evidencias presentadas.

3) Implementación continua y retroalimentación: La evaluación se desarrolla a lo largo de todo el proceso de práctica, mediante observaciones, reuniones de tutoría y registros reflexivos. La retroalimentación adquiere aquí un papel pedagógico clave: su finalidad es orientar, ajustar y promover la autoconciencia del propio aprendizaje. En este punto, la figura del tutor resulta fundamental como mediador entre la acción y la reflexión, ayudando al estudiante a identificar avances, obstáculos y posibles rutas de mejora (Tejada, 2020).
4) Evaluación final integradora: Esta última fase no se limita a la calificación, sino que busca una síntesis interpretativa del recorrido formativo. La evidencia acumulada (planificaciones, registros, proyectos, observaciones, reflexiones) se analiza de manera holística, permitiendo valorar no solo el dominio técnico, sino también la evolución de las disposiciones éticas, emocionales y relacionales del futuro profesional (Ruiz Callado, 2011; Biurrun et al., 2021).

En este sentido, las asignaturas de prácticas demandan sistemas de evaluación coherentes con su naturaleza compleja y experiencial. Una evaluación que articule lo formativo, lo reflexivo y lo colaborativo permite reconocer el aprendizaje no solo en lo que el estudiante "hace", sino en lo que comprende, transforma y proyecta como profesional en formación

2.3 Contribuciones al desarrollo de competencias profesionales y personales

Las asignaturas de práctica representan un componente central en la configuración del perfil profesional del futuro docente. Su relevancia no radica únicamente en la posibilidad de aplicar conocimientos teóricos, sino en el potencial de generar procesos de comprensión, reflexión y reconstrucción del saber profesional. En estos espacios, el estudiante se enfrenta a la complejidad del aula, a la incertidumbre del contexto y a la necesidad de tomar decisiones pedagógicas en tiempo real, lo que convierte la práctica en un escenario de aprendizaje situado y éticamente comprometido (Tejada, 2020; Zabalza, 2011).

De acuerdo con Biurrun et al., (2021), la formación desde la práctica se presenta como un entorno privilegiado para el desarrollo de un pensamiento práctico-reflexivo, que se sustenta en la acción, la deliberación y la comprensión crítica de la experiencia. Este pensamiento permite que

el estudiante aprenda no solo a hacer, sino a pensar sobre lo que hace, a comprender los significados de su intervención y a articular la teoría con la acción educativa. Desde esta perspectiva, las prácticas no son un complemento curricular, sino el espacio donde se construye el conocimiento profesional que otorga sentido a la formación como profesional.

En este sentido, autores como Hirmas y Cortés (2015) mencionan que las asignaturas prácticas contribuyen a tres tipos de aportes principales:

1. Aportes formativos: se generan al permitir la integración progresiva de saberes propios de la disciplinares, pedagógicos y contextuales.
2. Aportes personales e identitarios: se desarrollan al fortalecer la autopercepción del estudiante como futuro profesional de la educación mediante el reconocimiento de su papel en el proceso educativo.
3. Aportes sociales: los cuales surgen al propiciar la interacción con comunidades escolares y fomentar la conciencia ética y ciudadana del ejercicio profesional.

Por su parte, Zabalza (2016) plantea que la práctica contribuye a desarrollar competencias profesionales integradas, entendidas como la combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego en contextos reales. Estas competencias no se adquieren de manera fragmentada, sino en un proceso continuo de aprendizaje experiencial que requiere reflexión, acompañamiento y evaluación formativa.

Además, las asignaturas de práctica contribuyen al desarrollo de competencias: 1) pedagógicas, relacionadas con la planificación, intervención y evaluación de situaciones de aprendizaje; 2) Reflexivas, las cuales permiten analizar críticamente la experiencia propia y reconstruir la práctica desde lo reflexionado; 3) Sociales y comunicativas, orientadas a la colaboración, empatía y resolución de conflictos en los contextos educativos donde desarrollan su práctica; 4) éticas y personales, vinculadas al compromiso, la responsabilidad y la comprensión de la educación como acto transformador.

Autores como Novella (2011) y Raposo y Zabalza (2011) coinciden en que estas competencias no se desarrollan de manera espontánea, sino que se requieren condiciones tanto institucionales como pedagógicas que fomenten la reflexión personal y colaborativa, el acompañamiento tutorial y la evaluación coherente con los propósitos de la formación. En este sentido, la práctica se convierte en un espacio de profesionalización, donde el estudiante aprende

a interpretar los contextos, tomar decisiones fundamentadas y transformar su acción pedagógica a partir de la experiencia.

Además de las contribuciones específicas del quehacer educativo, las prácticas generan efectos transformadores tanto en el estudiante como en el contexto donde se desarrollan. Biurrun et al., (2021) señalan que estas experiencias propician un proceso de autoafirmación profesional y de comprensión del impacto social de la docencia, al tiempo que fortalecen la vinculación entre universidad y escuela. En este intercambio, el aula universitaria deja de ser el único espacio de aprendizaje, y la práctica se configura como un territorio de intersección entre saber, acción y comunidad.

Por ello, puede afirmarse que las asignaturas de práctica se generan como núcleo articulador del currículo formativo, pues integran los saberes aprendidos, revelan las tensiones o retos de la profesión y abren la posibilidad de transformar la enseñanza en una práctica reflexiva, ética y contextualizada. Su verdadero valor radica en que permiten aprender a ser docente desde la experiencia, promoviendo una profesionalización más crítica y comprometida con la realidad educativa.

2.4 Esquema teórico analítico de la formación práctica

En los últimos años, la formación práctica ha adquirido un papel protagónico dentro de los planes de estudio universitarios, consolidándose como un componente curricular innovador y estructural. Esta incorporación responde a la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante aplicar, confrontar y reconstruir los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, integrándolos en situaciones reales y complejas del ejercicio profesional (Hirmas y Cortés, 2015; Zabalza, 2016).

En el caso de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, el currículo se diseña bajo un enfoque que concibe la práctica como espacio articulador entre la teoría y la experiencia. Este enfoque se alinea con los principios del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984; Gleason y Rubio, 2020) y del aprendizaje situado (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002), donde el conocimiento surge de la acción reflexiva en contextos auténticos. Desde esta perspectiva, la práctica se configura como un proceso intencionado y progresivo que promueve la construcción

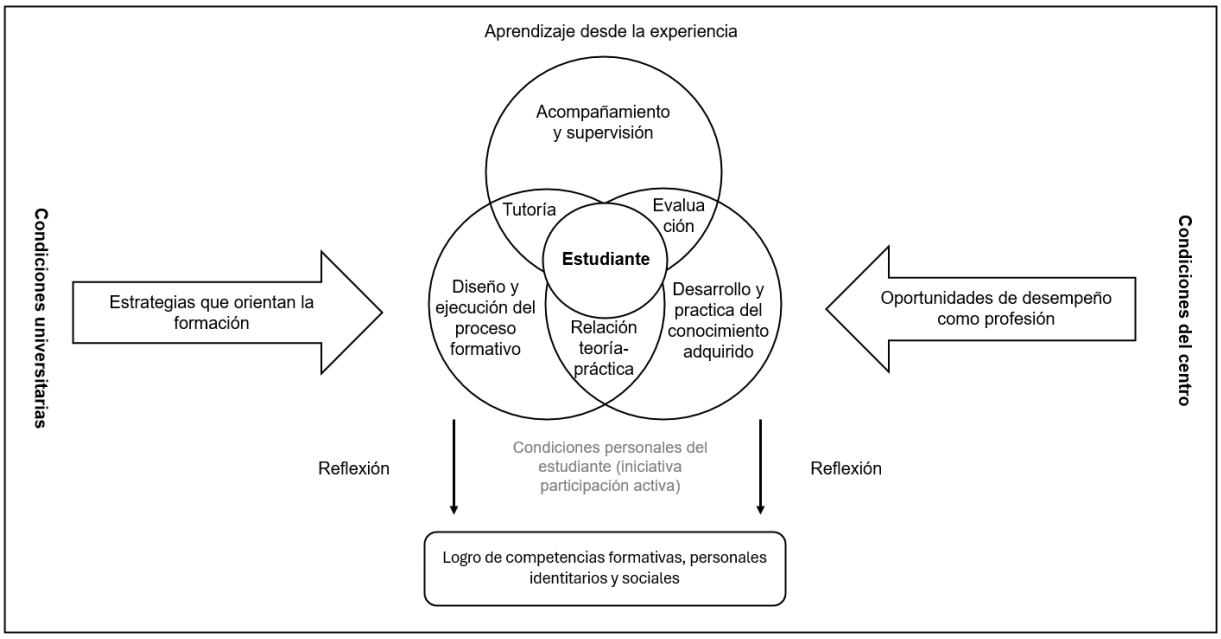
activa del saber docente, la reflexión crítica sobre la experiencia y la adquisición de competencias con sentido y relevancia (Baque-Reyes y Portilla-Faicán, 2021).

En este sentido, la formación práctica no puede entenderse como una etapa aislada o complementaria del currículo, sino como una dimensión estructural que atraviesa toda la formación profesional (Raposo y Zabalza, 2011; Sánchez, 2016; Tejada, 2020). En este proceso se complementan tres elementos fundamentales: la tutoría y acompañamiento, la reflexión y la evaluación, los cuales interactúan de manera dinámica para articular la teoría con la acción y favorecer un aprendizaje significativo.

Tal como plantea Zabalza (2011), las prácticas pueden ser escenarios de conflicto o de oportunidad, dependiendo de cómo se organicen las condiciones pedagógicas que las sustentan. Por ello, se requiere el diseño de estrategias intencionadas que aseguren coherencia entre los propósitos curriculares, las experiencias vividas por el estudiante y los procesos de retroalimentación. Estas estrategias incluyen la orientación permanente, la planeación conjunta entre universidad y centros de práctica, la creación de espacios de diálogo reflexivo y la evaluación integral del desempeño (Novella, 2011; Tejada, 2020; Biurrun et al., 2021).

En este sentido, se presenta un modelo teórico analítico para explicar la representación de las prácticas escolares como innovación curricular de la formación profesional en educación.

Figura 6: Modelo teórico analítico de las prácticas escolares como innovación curricular de la formación profesional en Educación



Fuente: Elaboración propia.

La formación práctica se presenta como un proceso interactivo y bidireccional entre la universidad y los centros de práctica. En el plano universitario, las condiciones de formación incluyen la planificación del proceso, la definición de competencias, la preparación de tutores y el diseño de estrategias que orientan la experiencia. Por su parte, en los centros educativos se establecen las condiciones del desempeño real, donde el estudiante asume un rol activo y enfrenta la complejidad del entorno escolar, contando con el acompañamiento y supervisión de su tutor. En el núcleo del esquema se encuentran las dimensiones que sostienen el aprendizaje desde la experiencia:

1) El acompañamiento y supervisión, que aseguran una orientación continua y contextualizada.
2) Diseño y ejecución del proceso formativo, que garantiza la coherencia entre los objetivos curriculares y las experiencias del estudiante.
3) La reflexión, entendida como el medio a través del cual la experiencia se transforma en conocimiento.

4) Y por último la evaluación, concebida como proceso formativo que integra la observación, retroalimentación y autoevaluación.

Estos cuatro elementos se entrelazan para dar lugar al aprendizaje desde la experiencia, donde el estudiante transforma su práctica en conocimiento profesional. En este marco, la tutoría emerge como un eje transversal que articula acompañamiento, reflexión y evaluación, actuando como puente entre la universidad y el contexto de práctica.

En este sentido, el tutor cumple un papel decisivo como mediador del aprendizaje profesional, orientando, supervisando y retroalimentando la experiencia del estudiante (Cid et al., 2011; Hernández et al., 2011; Martín-Cuadrado et al., 2020). La calidad del acompañamiento depende de sus competencias pedagógicas y reflexivas, así como de su capacidad para promover un clima de confianza y colaboración (Tejada, 2020).

Este esquema teórico permite visualizar cómo la formación práctica en el contexto universitario se sostiene entre la integración de condiciones, estrategias y relaciones que buscan relacionar la teoría con la experiencia, orientando el aprendizaje hacia la comprensión, la autonomía y la transformación profesional. En este sentido, la formación práctica no es el cierre del proceso formativo, sino su núcleo articulador, donde convergen los saberes, la acción y la reflexión como pilares del desarrollo educativo.

Capítulo 3. Marco metodológico

Este capítulo expone el diseño metodológico utilizado para guiar la presente investigación, dicho proceso presenta de manera estructurada lo problemas de interés con el objetivo de responder a las preguntas planteadas. Este diseño de investigación no solo implica la estructura técnica de la misma, sino también la teoría y perspectiva desde las cuales se examina analiza e interpreta los problemas (Taylor y Bogdan,1994). El diseño metodológico seguido (ver figura 7) se estructura con la finalidad de explorar y comprender las experiencias del estudiantado dentro del contexto de las prácticas escolares. A continuación, se describen los elementos metodológicos que conforman este proceso.

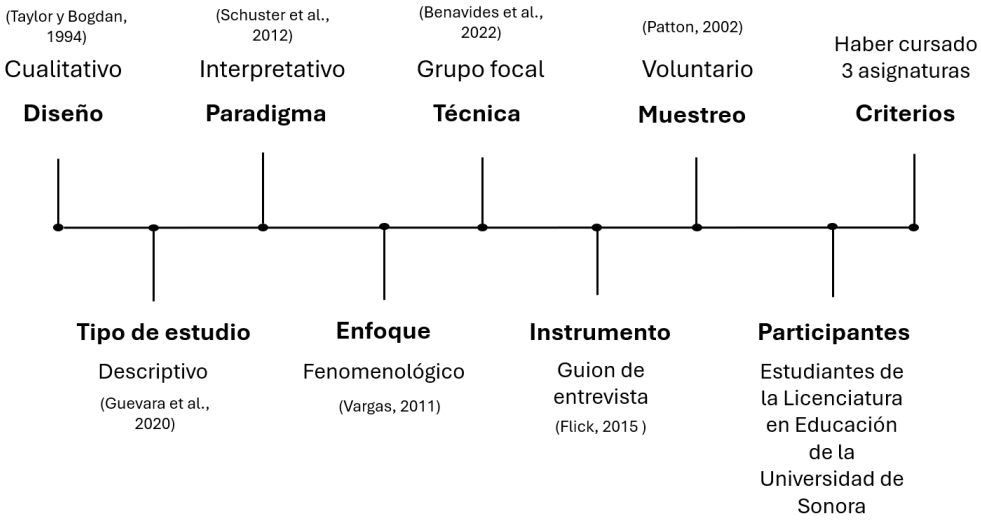


Figura 7. Esquema metodológico para el análisis de las experiencias que tiene los estudiantes universitarios sobre su práctica escolar.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual, según Vain (2012), resulta particularmente pertinente en las ciencias sociales, pues busca comprender como las personas construyen e interpretan la realidad de manera subjetiva, reconociendo que la realidad se construye a partir de las percepciones, significados y experiencias individuales que tienen los participantes.

Desde esta perspectiva, se adoptó un enfoque cualitativo, entendido como aquel que genera datos descriptivos a partir de las propias palabras, expresiones y conductas de quienes participan

en el estudio (Taylor y Bogdan, 1994). Dentro de este enfoque, se utilizó un diseño descriptivo, orientado a explorar las experiencias y vivencias del estudiantado en relación con las asignaturas de práctica.

Para la recolección de la información se aplicó la técnica de grupo focal, permitiendo captar de manera directa y colectiva las experiencias del estudiantado sobre su paso por las asignaturas de práctica educativa I, II, III y IV de la Licenciatura en Educación en la Universidad de Sonora. Con el fin de orientar esta dinámica, se elaboró un instrumento específico en forma de guía de preguntas, diseñado para recuperar las experiencias y valoraciones en torno al fenómeno de estudio. Previo a su aplicación, dicho instrumento fue sometido a un proceso de revisión y validación por especialistas en investigación cualitativa y educación, con el objetivo de garantizar su pertinencia y coherencia con los objetivos de la investigación.

Finalmente, este capítulo expone de manera detallada las decisiones metodológicas asumidas en la investigación, con el fin de mostrar la coherencia entre los objetivos planteados y el procedimiento desarrollado.

3.1 Identificación y justificación de los métodos utilizados

El diseño metodológico de la presente investigación se basa en el paradigma interpretativo, el cual según Schuster et al., (2013) permite interpretar y comprender la realidad desde los significados que construyen los participantes, considerando lo específico de cada sujeto, en lugar de buscar generalizaciones. Este paradigma parte de la idea de que la realidad es múltiple, dinámica y holística y se construye a partir de las percepciones y experiencias individuales y colectivas. En este sentido, como señalan Cohen et al., (2018) el investigador no solo observa, sino que participa en la construcción del conocimiento con quienes forman parte del estudio.

Bajo esta perspectiva, se adoptó un enfoque cualitativo, adecuado para explorar y comprender los fenómenos sociales desde la profundidad de las vivencias del estudiantado. Vargas (2011) y Del Cid et al., (2012), destacan que este enfoque permite accedes a la esencia de los fenómenos, atendiendo a su complejidad y su contexto particular. En este estudio, dicho enfoque posibilita analizar como el estudiantado de la licenciatura en educación interpreta sus aprendizajes y experiencias en las asignaturas de práctica, lo que ofrece una visión más completa sobre la manera en que incorporan y valorando aprendido.

En diversas investigaciones relacionadas con la práctica escolar en el ámbito educativo, autores como Agirre-García et al., (2022); Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018); Casillas et al., (2015); Rosselló et al., (2018); Vázquez-Cano et al., (2019); Castells et al., (2023); Tejada y Navío (2019) han empleado el enfoque cualitativo debido a su capacidad para ofrecer una comprensión más profunda de los fenómenos experimentados durante la formación práctica, permitiendo explorar cómo las experiencias de diversos actores que conforman la práctica, experimentan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su realidad.

En este sentido, el enfoque cualitativo se utiliza con el fin de investigar las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje, a través de las experiencias adquiridas en la asignatura de práctica. Este enfoque ayuda a la comprensión y el análisis de dichas experiencias, además de la identificación de los elementos que contribuyen al aprendizaje basado en la práctica. Esto ofrece una visión más completa de cómo los estudiantes incorporan y aplican lo aprendido en situaciones prácticas y de qué manera consideran que estas experiencias impactan en su desarrollo académico.

Dentro de este enfoque, se empleó el método fenomenológico, considerado el más idóneo para captar y sistematizar la subjetividad. Vargas (2011) menciona que la fenomenología permite conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias a través de la descripción e interpretación de sus vivencias. Según Monje (2011) este método permite comprender como lo individuos definen su realidad y actúan en consecuencia. Por lo tanto, resulta pertinente porque centra la atención en las experiencias que el estudiantado vive tanto en el aula universitaria como en los contextos escolares de práctica, favoreciendo una comprensión profunda de este proceso formativo. Por otra parte, la investigación se orienta además por un diseño de tipo descriptivo, debido a que se enfoca en detallar y caracterizar los fenómenos educativos sin pretender establecer relaciones causales. Tal como señalan Guevara et al., (2020) este tipo de estudios resulta fundamental para ofrecer una visión clara y sistemática sobre el "qué es" de un fenómeno en un contexto especifico, proporcionando información que puede sentar las bases para investigaciones futuras. En este caso, el diseño descriptivo permite identificar y detallar como le estudiantado valora su aprendizaje en asignaturas de práctica, así como elementos que considera significativos en su proceso formativo (Valle et al., 2022).

La ruta metodológica elegida brinda las herramientas necesarias para comprender la riqueza y diversidad de las vivencias del estudiantado en las asignaturas de práct8ica, estableciendo así la base para los procesamientos que se describen a continuación.

3.2 Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio

La construcción de este estudio implicó definir un conjunto de dimensiones y categorías analíticas que funcionan como eferente conceptuales y metodológicos en el desarrollo de la investigación. Dichas dimensiones se delimitaron tomando en cuenta los objetivos planteados, tomando en cuenta la teoría establecida e investigaciones previas, lo que permitió identificar aspectos centrales del fenómeno a explorar y darles una estructura clara para orientar la indagación. A continuación, se presenta una tabla que muestra la obtención de las siguientes dimensiones y categorías utilizadas en la investigación:

Tabla 2. *Dimensiones, categorías y subcategorías de la investigación*

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Construcción de la experiencia a través de la formación práctica	Integración y valoración del conocimiento práctico	Relación entre la teoría-práctica
		Contribuciones y competencias percibidas durante la práctica
	Condiciones que contribuyen el aprendizaje práctico	Reflexión y colaboración en la experiencia
		Acompañamiento docente
		Evaluación del aprendizaje

Fuente: elaboración propia

La dimensión se formuló a partir de la revisión de diversos referentes que reconocen la formación desde los procesos de práctica como un componente curricular fundamental en la formación de profesionales de la educación, en tanto permite contextualizar los aprendizajes teóricos y prácticos mediante la experiencia formativa en escenarios laborales. Desde esta perspectiva, la formación desde la práctica constituye un espacio que posibilita a los estudiantes asumir un rol activo desde los primeros semestres, generando un acercamiento progresivo a distintos ámbitos del quehacer educativo y permitiendo articular los conocimientos académicos

con las realidades sociales, institucionales y escolares donde intervienen (Zabalza, 2011 y Sánchez, 2016).

Las categorías que integran la dimensión se definieron en función de los objetivos de la investigación y los antecedentes revisados. Por un lado, se contempla el aprendizaje desde la experiencia, entendido como la capacidad de los estudiantes para comprender, resignificar y reflexionar sobre su realidad a partir de sus vivencias en los centros de práctica, favoreciendo la construcción de saberes en contacto directo con su entorno profesional (Domingo et al., 2014). Dentro de este ámbito, los hallazgos evidencian la relevancia de la relación entre la teoría y la práctica, así como las contribuciones que aporta en su formación profesional, integrando tanto los aprendizajes disciplinares como el desarrollo personal e interpersonal de los estudiantes.

Por otro lado, se consideran las interacciones formativas que median el aprendizaje práctico, las cuales se presentan como un conjunto de procesos que incluyen la reflexión y la colaboración, el acompañamiento docente y la evaluación del aprendizaje. Estas interacciones no se contemplan únicamente al ámbito universitario, sino que también abarcan las dinámicas presentes en los centros de práctica, generando un proceso formativo compartido. Así, la reflexión y la colaboración se construyen como ejes transversales que atraviesan todo el proceso de formación práctica ya sea de manera individual en el análisis crítico de lo vivido, o colectiva a través del dialogo entre pares, docentes universitarios y responsables de los centros de práctica. La tutoría por su parte se entiende como el acompañamiento brindado tanto por los docentes de la asignatura como en los centros de práctica, representando un factor decisivo para la orientación, retroalimentación y la integración de lo aprendido desde la experiencia. Finalmente, la evaluación de lo aprendido se contempla como el proceso formativo que permite la mejora continua, la comprensión crítica y la construcción de aprendizajes significativos, superando la mera medición del desempeño (Martínez y Raposo, 2011; Montecinos et al., 2003).

De esta manera, la dimensión definida y sus categorías asociadas permiten comprender la formación desde los procesos de práctica como un espacio formativo integral, donde se articulan los conocimientos teóricos, las contribuciones personales y profesionales, así como las mediaciones pedagógicas vinculadas a la reflexión, la colaboración, tutoría y evaluación. Todo ello se engloba como elementos fundamentales en la construcción de la identidad de los profesionales de la educación.

3.3 Contexto de la investigación y delimitación de los participantes

El contexto del estudio se desarrolla en la Universidad de Sonora (UNISON) campus Hermosillo, institución pública de educación superior ubicada en el estado de Sonora, México. Para este estudio en particular, es considerada la facultad interdisciplinar de ciencias sociales, donde se encuentra la Licenciatura en Educación, debido a la importancia curricular otorgada a las asignaturas de práctica, impartidas desde el segundo hasta séptimo semestre, esta última enfocada en el eje especializante de los estudiantes.

Al periodo 2024-2, el programa de Licenciatura en Educación registró una matrícula aproximada de 325 estudiantes. En la Tabla 12 se presenta un desglose de la matrícula en los semestres que cursan las asignaturas de práctica educativa.

Tabla 3. *Número de estudiantes activos de la Licenciatura en Educación durante el periodo 2024-2.*

Semestre	Número de estudiantes	Grupo por semestre
3	94	3
5	61	2
7	53	2

Fuente: Información obtenida por la Coordinación del programa de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora (2024).

El programa de Licenciatura en Educación tiene una matrícula de 325 estudiantes. A partir del segundo semestre se llevan a cabo las salidas a campo en la materia de práctica educativa. En la práctica educativa I se implementa la asignatura como un componente de taller-laboratorio, lo que permite observar elementos específicos del proceso educativo en instituciones de nivel básico. Las actividades que se llevan a cabo en las asignaturas de práctica educativa I, II, III y IV están mayoritariamente relacionadas con la enseñanza en centros educativos de los niveles de primaria, secundaria y preparatoria. El objetivo de estas asignaturas es desarrollar a partir del tercer semestre competencias relacionadas con la identificación, diagnóstico, planeación, diseño, implementación y evaluación para la contribución del aprendizaje de los estudiantes de educación.

En el marco de la investigación cualitativa, los informantes se conciben como actores clave que aportan información significativa sobre la realidad investigada. Según Bisquerra (2009)

pueden ser estudiantes, profesores, directivos y diversos actores vinculados al ámbito educativo. En esta investigación, los informantes corresponden al estudiantado de la Licenciatura en Educación, quienes resultan fundamentales para comprender la experiencia formativa en torno a las asignaturas prácticas.

De acuerdo con Rodas y Pacheco (2020) en un grupo focal es recomendable seleccionar participantes que compartan un conocimiento y experiencia similares respecto al tema, de modo que puedan contribuir de manera homogénea a la discusión. Por ello, se empleó una muestra intencional, conformada por estudiantes que han cursado.

Además de la experiencia directa en los centros de práctica escolar, se seleccionaron estudiantes con un promedio académico igual o superior a 85, lo que refleja un alto nivel de desempeño académico, evidenciando la capacidad de los estudiantes para cumplir con los requisitos necesarios establecidos en las asignaturas de práctica y su habilidad para reflexionar críticamente sobre sus experiencias. Bracho (2022) argumenta que las calificaciones son el principal indicador del nivel educativo alcanzado por los estudiantes, ya que reflejan su desempeño en evaluaciones y exámenes. Donde a través de estas calificaciones, los estudiantes demuestran su nivel de conocimiento y las competencias adquiridas durante su periodo académico.

3.4 Descripción del diseño de instrumento

El instrumento empleado para la recolección de los datos fue la guía de preguntas para grupo focal; elaborada a partir de las categorías y subcategorías definidas en la investigación y en correspondencia con los objetivos planteados (Vargas, 2011). En este proceso se retomaron las recomendaciones metodológicas de Rodas y Pacheco (2020) quienes destacan la importancia de contar con una hoja de ruta compuesta por preguntas abiertas que orienten la conversación durante un tiempo aproximado de dos horas.

El diseño de la guía se desarrolló mediante un proceso de operacionalización de categorías, que consistió en transformar los conceptos teóricos y los ejes de análisis previamente definidos en preguntas concretas. Este procedimiento permitió que cada ítem se vinculara directamente con los objetivos de la investigación, asegurando así la pertinencia y coherencia del instrumento. Una vez elaborado el primer borrador, se aplicó un proceso de revisión que permitió ajustar la redacción y la secuencia de las preguntas para facilitar el flujo del dialogo en la recolección de los datos.

La guía final se estructuro en tres secciones diseñadas para recopilar información de manera progresiva y sistemática sobre las experiencias del estudiantado en torno a las asignaturas de práctica:

La primera sección incluye preguntas orientadas a la relación entre el aprendizaje teórico y el aprendizaje derivado de la práctica, así como la percepción sobre el valor formativo. La sección 2 aborda las experiencias en el aula universitaria y en los espacios de práctica en campo, con el fin de explorar las estrategias pedagógicas y las interacciones vividas. La tercera sección plantea preguntas de cierre centradas en los aspectos que motivaron o desafiaron al estudiantado durante las asignaturas de práctica, además de recoger propuestas de mejora permitiendo una exploración más profunda de las vivencias de los estudiantes, facilitando el análisis de sus experiencias vividas en la práctica (ver anexo 1).

3.4.1 Técnica para la aplicación del instrumento: Grupo focal

Para la obtención de la información se empleó la técnica de grupo focal debido a que este recurso metodológico es ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas por su potencial para explorar a profundidad percepciones y opiniones compartidas. Autores como Onwuegbuzie et al., (2009) destacan que esta técnica se caracteriza por la interacción de un conjunto de participantes seleccionados intencionalmente para dialogar sobre un tema específico, a partir de una dinámica colectiva guiada por un moderador.

Su pertinencia en el presente estudio radica en el propósito de analizar las experiencias del estudiantado universitario en torno a las asignaturas relacionadas con la formación práctica, lo cual requiere un espacio de conversación grupal que favorezca la reflexión compartida y la construcción de significados colectivos. Como indica Morgan (1998) y Benavides et al., (2022) el grupo focal funciona como una entrevista grupal semiestructurada en un contexto grupal, donde las respuestas individuales se nutren del intercambio entre las personas que participan. En este sentido, se optó por realizar dos grupos focales de manera presencial en espacios de la Universidad de Sonora, lo que permitió garantizar la accesibilidad y comodidad de las y los participantes, además de proporcionar un ambiente de confianza en el dialogo. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo voluntario, priorizando la comodidad de los estudiantes y la construcción de un ambiente de confianza para el dialogo. Este tipo de selección permitió incorporar a quienes

manifestaron interés en participar después de haber sido informado sobre los objetivos y alcances del estudio, asumiendo la decisión de colaborar de manera libre y consciente (Patton, 2002). Asimismo, se integraron estudiantes que previamente habían cursado asignaturas de práctica, de modo que contaran con experiencias comparables y pertinentes para el diálogo (Nyumba et al., 2018).

En estas sesiones, la guía de preguntas orientó un diálogo progresivo dividido en tres grandes secciones. En la primera, las preguntas se centraron en la relación entre el aprendizaje generado en las asignaturas de práctica y los conocimientos teóricos adquiridos previamente, permitiendo al estudiantado reflexionar sobre la articulación entre la teoría y la práctica. La segunda sección, abordó las percepciones sobre el rol del profesorado en el aula universitaria, la colaboración con sus pares y las actividades realizadas durante las salidas a campo, lo que favoreció la exploración elementos fundamentales como la reflexión, la colaboración, tutoría y evaluación. Finalmente, la tercera sección incluyo preguntas de cierre orientadas a identificar los elementos que resultaron motivadores o desafiantes en el proceso, así como propuestas de mejora según el estudiantado para fortalecer la formación desde la práctica.

Esta estructura permitió que la discusión se desarrollara de manera natural y organizada. Además, la interacción grupal enriqueció las respuestas, ya que las experiencias individuales se contrastaron con las de otros participantes, generando coincidencias y divergencias que ampliaron la comprensión del fenómeno. De este modo, los grupos focales aportaron profundidad interpretativa y evidencias significativas para analizar la contribución de la formación práctica durante el proceso formativo del estudiantado (Morgan, 1998 y Benavides et al., 2022).

3.4.2 Validación del instrumento:

Con el propósito de garantizar la validez del contenido del instrumento diseñado para la recolección de los datos, se llevó a cabo un proceso de revisión y ajuste previo a su aplicación. Dicho procedimiento tuvo como finalidad asegurar que las preguntas de la guía para el grupo focal fueran claras, pertinentes y congruentes con los objetivos de la investigación, de manera que permitieran capturar la realidad que se pretende estudia y garantizar que los datos recolectados reflejen adecuadamente las experiencias de los participantes (Flick, 2015).

La elaboración inicial del instrumento se fundamentó desde las categorías de análisis definidas en la investigación, las cuales en relación con los objetivos y referentes teóricos orientaron la formulación de preguntas que garantizaran la coherencia entre el planteamiento del problema y la estrategia de recolección de datos.

Una vez elaborada esta revisión preliminar, el instrumento fue sometido a un proceso de revisión por parte de un comité de cuatro docentes expertos en el área de la investigación educativa, seleccionados por su amplia experiencia y conocimiento en la investigación cualitativa, revisando y valorando de manera fundamentada y exhaustiva el contenido del instrumento. A los especialistas se les proporciono un documento que contenía los objetivos generales y específicos del estudio, junto con una tabla de correspondencia entre dimensiones, categorías, subcategorías y preguntas. El comité evaluó la claridad, coherencia, relevancia y adecuación del lenguaje de cada ítem, registrando observaciones y sugerencias que permitieron ajustar el instrumento. Entre las modificaciones más significativas se incluyeron mejoras en la precisión y redacción de las preguntas, así como el reordenamiento de algunos ítems para favorecer la secuencia del dialogo en el grupo focal.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cuatro egresados de la Licenciatura en Educación, quienes no formaron parte de la muestra definitiva. Durante esta etapa se permitió evaluar la comprensión de las preguntas, estimar la duración de la sesión y constatar que la pertinencia de la secuencia planteada. Asimismo, a partir de sus aportaciones se sugirió ajustar el lenguaje de algunas preguntas para que fueran formuladas con expresiones más sencillas y cotidianas, evitando un tono formal que pudiera limitar la naturalidad del diálogo. A partir de estas recomendaciones se llevaron a cabo ajustes finales, lo que dio lugar a la versión definitiva del instrumento lista para su aplicación en los grupos focales.

A continuación, se presenta en forma de esquema el proceso utilizado para la elaboración de la guía de preguntas.

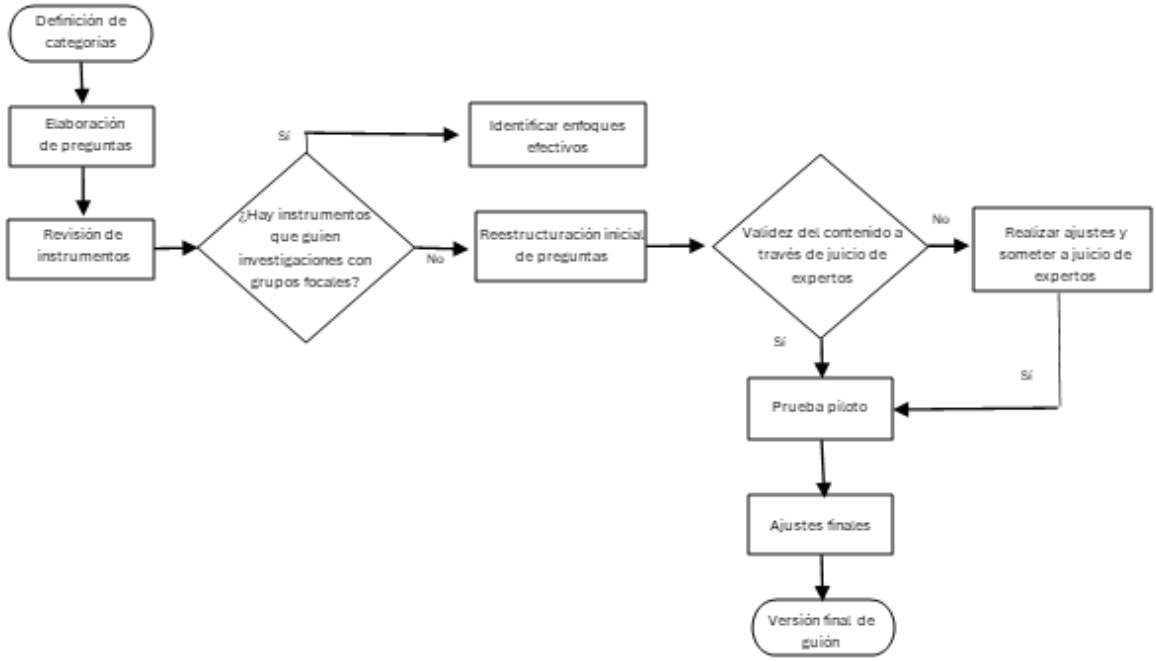


Figura 8. Esquema de la elaboración del instrumento para la recolección de los datos.

Fuente: elaboración propia

Este esquema incluye de forma sintetizada el proceso de diseño, revisión y validación del instrumento, mostrando las etapas que guiaron su realización desde la definición de categorías hasta la consolidación de la versión final, asegurando la pertinencia de cada elemento antes de su implementación.

3.5 Procedimiento para la recolección de datos:

Para la recolección de los datos se llevaron a cabo dos grupos focales con el objetivo de conocer las experiencias de los estudiantes en las asignaturas de práctica escolar. La muestra se constituyó por 19 estudiantes de la Licenciatura en Educación en la Universidad de Sonora de quinto y séptimo semestre, los cuales fueron seleccionados por la diversidad de vivencias experimentadas durante su salida a campo desde semestres anteriores, este considera el nivel de experiencia y conocimiento práctico que los estudiantes poseen sobre el tema, con el objetivo de proporcionar información relevante. A continuación, se muestran las características generales de los participantes.

Tabla 4. *Características de los participantes*

Grupo	Género	Edad	Nivel académico	Experiencia laboral
Grupo 1 (10 participantes)	9 femenino 1 masculino	19 a 23 años	Cuarto semestre	6 sin experiencia laboral 4 actualmente trabajando o han trabajado
Grupo 2 (9 participantes)	5 femenino 4 masculino	19 a 29 años	Séptimo semestre	2 sin experiencia laboral 6 actualmente laboran
Total	14 femenino 5 masculino	19 a 29 años	-	8 sin experiencia laboral 11 han trabajado o trabajan actualmente

Fuente: elaboración propia a partir de la recolección de los datos.

Por lo tanto, la muestra de este estudio se delimitó de acuerdo con quienes previamente experimentaron actividades de campo donde realizaron intervenciones en el sector educativo público o privado. Con un total de diecinueve estudiantes distribuidos en dos grupos de los cuales catorce son del género femenino y cinco masculino. Las edades de los participantes variaron entre los 19 y los 29 años. 11 del total de participantes ha trabajado durante alguna de las prácticas (I, II, III y IV), mientras que ocho no tienen experiencia laboral. De los participantes que tienen experiencia laboral, nueve participantes actualmente están empleados. Se seleccionaron estudiantes que cursan quinto y séptimo semestre, esto debido a su relación directa con el fenómeno educativo, destacándose por la diversidad de experiencias acumuladas en las asignaturas de Práctica Educativa I, II, III y IV.

El primer grupo focal estuvo conformado por 9 estudiantes de séptimo semestre, de los cuales cinco eran mujeres y cuatro hombres, con edades comprendidas entre los 20 y 29 años. De los participantes, seis participantes mencionaron que actualmente están trabajando, mientras que el resto no están empleados actualmente, pero sí lo estuvieron durante algunas de las asignaturas de práctica. La sesión tuvo una duración aproximada de 2 horas y 37 minutos, comenzando a las 3:00 y finalizando a las 5:37 pm. En la sesión, participaron dos personas adicionales: un facilitador y un asistente encargado de grabar la sesión. Las preguntas que guiaron la conversación estuvieron

orientadas a explorar las experiencias vividas durante las prácticas, aunque los y las participantes añadieron información adicional según lo consideraron relevante. La selección de los participantes fue voluntaria, el criterio de selección incluyó haber cursado al menos tres materias de práctica educativa, garantizando así una variedad de experiencias tanto en el aula como en las actividades de campo.

El segundo grupo focal contó con la participación de 10 estudiantes de quinto semestre, de los cuales 9 eran mujeres y 1 era hombre, con edades comprendidas entre 19 y 23 años. El 60% de los participantes indicó no tener experiencia laboral, mientras que el 30% mencionó estar trabajando en algún ámbito relacionado con su formación actual en la licenciatura. La sesión duró aproximadamente 2 horas y 40 minutos, comenzando el 8 de octubre de 2024 a las 11:05 am y finalizando a la 1:47 pm. Al igual que en el primer grupo, se contó con el apoyo de una persona encargada de grabar la sesión y una persona a cargo de moderar la conversación. La selección de los participantes fue voluntaria, y el criterio de inclusión fue haber cursado al menos tres materias de práctica educativa, lo que permitió recoger una diversidad de experiencias vividas tanto en el aula como en las actividades de campo.

El primer grupo focal se llevó a cabo en la tarde del lunes en el aula 104 del edificio 9P de la licenciatura, con el objetivo de facilitar el acceso de los participantes a la sesión. El aula fue adaptada para que todos los participantes pudieran verse entre sí y dialogar de manera efectiva. Para hacer la sesión más amena, se ofrecieron alimentos y bebidas, y se ajustaron las condiciones ambientales del salón para garantizar una temperatura agradable. La participación de los estudiantes fue sumamente positiva; se evidenció que la mayoría se sintió en confianza para compartir sus experiencias relacionadas con los temas discutidos durante la sesión. Un participante mostró cierta dificultad para expresar sus ideas, aunque en ningún momento dejó de participar, limitándose a respuestas más concretas. En general, los estudiantes compartieron de manera amplia y detallada sus percepciones, pensamientos y valoraciones sobre su práctica escolar, brindando respuestas bien estructuradas y completas. Los temas abordados estuvieron relacionados con las experiencias que tuvieron en la asignatura de práctica I, II, III y IV relacionada con la utilidad percibida y la conexión que perciben entre las materias teóricas con la asignatura. Además de recuperar experiencias relacionadas con las actividades que fomentan el aprendizaje en la asignatura, tales como la colaboración, reflexión, tutoría y evaluación, cerrando con el apartado de

preguntas generales donde se recopilaron experiencias relacionadas con elementos motivantes o desmotivaciones, así como las propuestas de mejora de la asignatura.

En el segundo grupo focal, se utilizaron las mismas instalaciones, pero la sesión se llevó a cabo el día 8 de octubre de 2024. Se realizaron las mismas adecuaciones en el salón, priorizando la comodidad de los participantes para facilitar el desarrollo del diálogo. Durante el primer grupo focal, el tema de la evaluación fue abordado de manera puntual. No obstante, en el segundo grupo focal se formularon más preguntas con el objetivo de profundizar en este aspecto.

Uno de los desafíos encontrados fue que algunos participantes proporcionaban respuestas muy concretas. Por ello, se realizaron preguntas adicionales con la intención de promover un diálogo más detallado, aunque no siempre se logró. Se procuró no forzar a los participantes a compartir más de lo que desearan, respetando la información que eligieron comunicar. Las instalaciones eran adecuadas, aunque surgió un imprevisto relacionado con los protocolos necesarios para la reserva del aula, lo cual se descubrió el mismo día del primer grupo focal. Para la realización del segundo grupo focal, se cumplió con el protocolo requerido para el préstamo del aula, garantizando que la sesión se desarrollara sin inconvenientes.

3.6 Procedimiento para análisis de información

El análisis de la información se desarrolló como un proceso progresivo, reflexivo y recursivo en el que se avanzó de manera gradual desde las transcripciones literales de los grupos focales hasta la identificación de categorías centrales que sintetizan la experiencia de los estudiantes. Dicho proceso fue concebido bajo el principio de que el análisis cualitativo no constituye a una fase aislada, sino que considera un proceso que acompaña la investigación en dialogo constate con los datos, la teoría y la interpretación (Carrillo-Pineda et al., 2011).

En la primera etapa, se comenzó con la transcripción literal de las sesiones de grupo focal. Este trabajo fue revisado de forma minuciosa, cuidando la fidelidad de los registros y corrigiendo posibles errores. Una vez consolidadas las transcripciones estas se incorporaron al software MAXQDA, que sirvió como herramienta de apoyo para organizar, codificar y mantener la trazabilidad de los datos (Bonilla y López, 2016).

Antes de la codificación formal, se llevó a cabo una lectura global de los documentos, orientada por las preguntas del guion de entrevista, con el propósito de familiarizarte con los datos y comenzar a identificar ideas iniciales. En esta etapa se elaboraron memos analíticos que reunieron reflexiones, dudas y posibles conexiones. Estos memos fueron esenciales para guiar la sensibilidad teórica y mantener un registro sistemático de las primeras interpretaciones.

En la segunda fase la codificación abierta fue el primer acercamiento formal a los datos. En este proceso los discursos se fragmentaron en códigos en el cual, los testimonios se marcaron como unidades mínimas de significado, donde se le asigno un código que expresara su sentido (Onwuegbuzie et al., 2009). De acuerdo con Carrillo Pineda et al., (2011) esta etapa implica abrir los datos evitando imponer categorías preconcebidas y favoreciendo que los significados emerjan directamente de la narrativa.

En uso del programa MAXQDA facilitó el registro y la organización de estos fragmentos, permitiendo agruparlos y mantener la vinculación directa con el discurso original. Este procedimiento generó un conjunto amplio y diverso de códigos, reflejo de la multiplicidad de experiencias compartidas. Las consideraciones analíticas acompañaron cada decisión, lo que permitió enriquecer la interpretación y mantener un diálogo constante entre los datos y las preguntas de investigación.

En un segundo momento, se realizó la codificación axial donde los códigos iniciales fueron reorganizados en categorías más amplias de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. Durante esta fase, se relacionaron los códigos generados en la etapa abierta, para comprender la vinculación y la estructura en torno a los fenómenos centrales (Creswell, 2014). En este sentido, se logró agrupar los códigos iniciales en categorías temáticas, tales como la relación entre la teoría-práctica, tutoría y acompañamiento, colaboración, desarrollo de habilidades y limitaciones de la asignatura de práctica educativa. En este proceso los fragmentos fueron revisados y contrastados entre sí para identificar similitudes, diferencias y conexiones. Así, la información dejó de estar fragmentada en múltiples códigos y comenzó a adquirir forma como un sistema de significados. La siguiente etapa correspondió a la codificación selectiva entendida como la integración de las categorías en torno a los temas centrales que sintetizan la esencia de la experiencia estudiantil. En esta fase se

seleccionaron las categorías más relevantes y se buscó identificar una categoría central que otorga coherencia al análisis.

Para el proceso de análisis se avanzó y retrocedió entre las fases, incorporando nuevas lecturas y ajustes conforme emergían interpretaciones más profundas. El cierre del análisis se definió en el momento en que las categorías alcanzaron un nivel de coherencia interpretativa y suficiencia descriptiva, permitiendo comprender las experiencias compartidas por los estudiantes. Mas que buscar una saturación absoluta, el propósito fue garantizar que las categorías lograran representar la multiplicidad de significados expresados en los grupos focales, manteniendo en todo momento la centralidad de la voz estudiantil como eje articulador de la interpretación.

Capítulo 4. Análisis de resultados

El análisis de los resultados se organiza en torno a la comprensión de cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación viven, interpretan y resignifican su paso por las asignaturas de Práctica Educativa I, II, III y IV. Esta aproximación busca dar cuenta a los procesos, tensiones y significados que emergen de la práctica como escenario formativo. De este modo, la formación desde la práctica se revela como espacio donde se confrontan el currículo académico y las realidades educativas de los centros de práctica, generando aprendizajes que trascienden de la mera aplicación de la teoría.

En términos generales, los hallazgos evidencian que el aprendizaje desde la experiencia se configura como un proceso complejo, situado y mediado por múltiples factores. Los estudiantes reconocen aportes significativos para su formación profesional, pero también señalan vacíos, limitaciones y desajustes que condicionan la manera en que la práctica logra cumplir sus propósitos. Estas experiencias ponen en tensión la idea de la práctica como un simple complemento de la teoría y la reconfiguran como un espacio de construcción de saberes, en el que intervienen la autonomía de los practicantes, la diversidad de enfoques docentes, la interacción con diversos niveles educativos y las condiciones que brindan tanto la universidad como los centros escolares.

Por lo tanto, este apartado permite profundizar en la manera que cada estudiante experimenta y otorga sentido a su participación en la formación práctica. A través de sus testimonios se analizan e interpretan las vivencias compartidas con el fin de explorar como se manifiestan los distintos elementos que integral la formación desde la práctica y como estos inciden en el desarrollo del aprendizaje desde la experiencia. A continuación, se presta de forma general los resultados sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre la formación desde asignaturas prácticas.

Figura 8. Resultados sobre la percepción de la formación práctica como experiencia formativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos del grupo focal.

4.1 Formación práctica como experiencia formativa: articulación entre el currículo académico y el entorno profesional

La práctica se presenta como el espacio donde los estudiantes ponen en juego sus aprendizajes previos, sus expectativas y su capacidad para vincular el conocimiento teórico con la realidad educativa. Tal como plantea Zabalza (2011), la práctica se configura como un componente esencial del proceso formativo, en el que el conocimiento profesional se construye en la acción y no solo en la transmisión de contenidos. En este apartado se comparte los hallazgos analizados relacionados a la categoría de la relación entre teoría-práctica en estas asignaturas. Los hallazgos se recuperaron a través de las experiencias que los practicantes construyen a partir de su paso por las asignaturas de Práctica Educativa I, II, III y IV, explorando como comprenden y resignifican su proceso formativo dentro de los distintos escenarios escolares.

A pesar del reconocimiento positivo, este tipo de asignaturas se revelan como procesos complejos y dinámicos que articulan diversos niveles: la dimensión personal del encuentro con el aula, la relación entre teoría y práctica, la coherencia curricular y las tensiones que emergen al

trasladar el conocimiento académico a situaciones reales. La interacción entre estas dimensiones permite observar tanto las fortalezas como las limitaciones que caracterizan la formación desde la experiencia. Desde la perspectiva de Schon (1992), el aprendizaje profesional se produce precisamente en ese tránsito entre la acción, la reflexión y la reconstrucción de la experiencia, lo que otorga a la práctica un valor formativo central. Por ello, la importancia de analizar este elemento que sirve como referente principal en la estructura del currículo del programa de Educación.

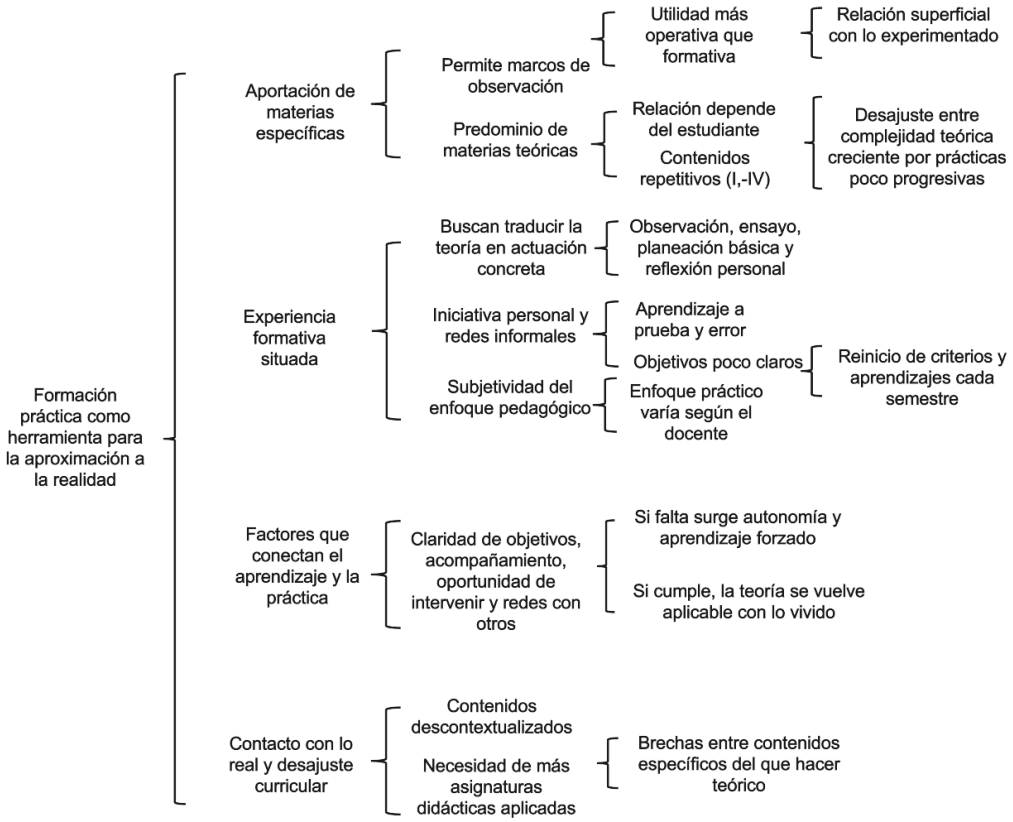
A partir de los testimonios de los estudiantes, se observa que la práctica no se reduce a la aplicación de contenidos, sino que representa una mayor complejidad debido a la diversidad de elementos que la componen. Este tipo de asignaturas son reconocidas por su valor formativo, ya que en ellas se establece un escenario específico de construcción de saberes, donde convergen las condiciones institucionales, la orientación de los tutores y las estrategias de articulación entre universidad y escuela. Imbernón (2020) señala que este proceso implica una continua reelaboración del conocimiento en función de las situaciones reales que enfrenta los profesionales de la educación en formación, lo cual exige espacios de análisis y acompañamiento que favorezcan la comprensión crítica del contexto educativo.

De forma general, el análisis de los testimonios permite reconocer que los estudiantes lo otorgan un significado relevante a este tipo de experiencias, al considerarlas como espacios que les permiten aproximarse al contexto escolar y comprender las dinámicas del ejercicio del educador. A su vez, emergen ciertas tensiones o limitaciones relacionadas con la correspondencia entre los contenidos abordado en las aulas universitarias y las situaciones vividas en los centros de práctica, lo que evidencia los desafíos que persisten en la articulación entre ambos escenarios formativos a pesar del valor formativo de estas asignaturas.

En los apartados siguientes se profundiza en las subcategorías que integran esta experiencia. En primer momento se analiza la relación específica entre las materias teóricas y prácticas que conforman el plan de estudios; en el segundo apartado se presenta como viven y experimentan las asignaturas de Práctica Educativa (I-V) en el aula universitaria; y en tercer momento los factores o elementos que logran aportar a una mayor conexión de las asignaturas desde la perspectiva de los participantes.
con el propósito de analizar cómo se materializa la relación entre teoría y práctica, qué factores

median su desarrollo y de qué manera los enfoques pedagógicos y las condiciones institucionales inciden en la construcción del aprendizaje profesional.

Figura 9. Experiencias de estudiantes sobre la relación entre la teoría y práctica.



Fuente: elaboración propia.

4.2.1 Aportación de diversas materias en la formación práctica

La articulación entre la teoría y la práctica constituye uno de los principales desafíos en la formación docente (Sánchez-Sánchez, 2016). A pesar del reconocimiento general sobre la importancia de vincular ambos componentes, esta relación se ve afectada por factores estructurales y pedagógicos que impiden su integración plena. Tal como advierte Zabalza (2013), la formación práctica muchas veces se presenta como una "simulación" de la realidad, más que una experiencia plenamente integrada en ella, debido a que los propósitos curriculares y las condiciones de los contextos escolares no siempre logran alinearse.

Esta tendencia estudiada hace décadas atrás se sigue reproduciendo ciertas limitaciones, desde los resultados obtenidos a partir de los grupos focales se logra evidenciar que los estudiantes de la Licenciatura en Educación perciben una fragmentación entre la relación de asignaturas teóricas y lo experimentado en el centro de práctica. Si bien reconocen la existencia de ciertos vínculos entre contenidos específicos de ciertas materias teóricas y lo vivido en los centros de práctica, estos se presentan de manera esporádica y superficial, además dependen en gran medida de la interpretación y la iniciativa personal de cada practicante.

"Pues en mi caso pues siento que, si le hallé relación en ciertos contenidos, o sea, como lo han mencionado que en ciclo vital o así, o teorías y así, pero no realmente todo pues, o sea, yo también como que llegó un punto en el que estaba como que no todo contenido lo podía relacionar, pero también tampoco nunca como que me estanque, pues siempre pude hacer las cosas" (Grupo Focal 2, Participante 3).

"Siento que los contenidos de las materias los veo solamente como teóricos y no como algo que puedas llegar y aplicar...por ejemplo ciclo vital, sé que se relaciona de alguna forma, pero no siento que sea algo aplicable al menos no en el centro" (Grupo Focal 1, Participante 10).

Estos testimonios reflejan una percepción compartida: aunque se identifican ciertos puntos de conexión entre teoría y práctica, estos no resultan suficientes para sostener un aprendizaje coherente establecido en los objetivos de las asignaturas o un aprendizaje, continúo aplicado en la realidad laboral como se establece en el currículo escolar de la misma universidad.

Entre las materias que los participantes señalaron como las que más vinculaban a la experiencia práctica se destacan: *Ciclo Vital, Teoría de la Educación, Didáctica y, en menor medida, Metodología de la Investigación.* En ambos grupos la asignatura de Ciclo Vital fue principalmente mencionada, el reconocimiento de su valor formativo radica en la facilidad de comprender las etapas del desarrollo del ser humano y ofrecer un marco para observar comportamientos y dinámicas particulares de la existencia humana en el aula. Sin embargo, los estudiantes aclararon que su utilidad se limitaba al análisis a través de la observación, más que a la intervención directa:

"pero los conocimientos que esa maestra me enseñó a mí lo podían ver reflejado en los niños de esa edad, veía que ah, están aprendiendo actividades sensoriales o tengo que poner

actividades o bueno, no ponía porque no interveníamos, pero veía que la maestra ponía videos, ponía imágenes, les enseñaba a usar materiales como plastilina, cosas así, y eso lo relacionaba con lo que estaba viendo en ciclo vital." (Grupo Focal 2, Participante 6).

"Relacionaba las etapas del desarrollo que vimos en ciclo uno y dos... pero este tipo de materias teóricas las veía más como para reflexionar sobre lo que podemos observar que pasa en la práctica" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Por su parte, la asignatura de Teoría de la Educación fue mencionada como un espacio que promovía la reflexión sobre los diferentes enfoques pedagógicos y el análisis de ciertos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación en el centro de prácticas. Los estudiantes expresaron que esta materia les permitió contrastar lo aprendido, con las prácticas docentes reales del contexto educativo, lo cual ayudó a fortalecer su capacidad de comprensión a través de la crítica personal frente a los modelos tradicionales:

"me acordé de una de las materias, creo que fue teoría, no me acuerdo qué número de teoría fue, pero una maestra que en lo personal a mí me gustaba mucho sus clases, nos vimos bien como diferentes enfoques y recuerdo que iba a la práctica y decía como ese enfoque que aprendí no lo estoy viendo en el maestro, el maestro sigue siendo muy tradicional, entonces a eso es lo que vamos, como que era más reflexivo" (Grupo Focal 2, Participante 6).

La asignatura de Didáctica también fue reconocida por ofrecer herramientas concretas de estrategias para planificar actividades y la capacidad de adaptar su práctica docente a la diversidad de estudiantes y situaciones del aula, lo que favoreció una comprensión más profunda y práctica del proceso de enseñanza. Se valoró la utilidad de esta materia para reflexionar sobre su propio aprendizaje y desempeño como profesionales de la educación:

"yo sí siento que hemos utilizado más algunas partes de la materia, por ejemplo, didáctica, bueno, por lo menos yo siento que sí aplicado al momento de planear, porque estamos planeando sesiones y siento que algunas cosas me han ayudado así a poder realizar de mejor manera, o pensar en este caso de forma didáctica, para impartir temas, porque normalmente si te puede dar una clase, presentación, tema y ya está. Y si siento que, a raíz de esta materia, si me ayuda a pensar y decir de qué cierta forma puedo dar lo que no sea algo tradicional u ordinario. Al menos ahora en esta práctica si me ha ayudado" (Grupo Focal 2, Participante 7).

"Yo sí he encontrado relación con otras materias, por ejemplo, cuando estuve en el preescolar, al mismo tiempo tenía la materia de ciclo. Pero no era como que iba y aplicaba los conocimientos directos, sino que podía ver reflejado en los niños de esa edad lo que veía en la materia, distinguía las etapas del desarrollo" (Grupo Focal 2, Participante 5).

Finalmente, en el caso de la asignatura de Metodología de la Investigación, se mencionó que, aunque los contenidos relacionados con la elaboración de instrumentos y cuestionarios resultaron útiles para organizar el trabajo en el centro, la aportación fue incidental y no directamente intencionada para la práctica, comprendiendo que no estaba asignado como objetivo de la propia asignatura:

"Nos sirvió lo de Metodología porque aprendimos a hacer cuestionarios y entrevistas, y eso lo usamos para los reportes, pero no era realmente el objetivo de la materia, fue más por iniciativa de la maestra." (Grupo Focal 2, Participante 4).

En cuanto a la propia asignatura de Práctica Educativa, los participantes compartieron esta visión, reconociéndola principalmente como un espacio de carácter reflexivo. Señalaron que la relación entre teoría y práctica dependía más de su iniciativa personal que de una guía estructurada por parte de la universidad:

"yo los veía, siempre he visto las materias como algo más reflexivo, en vez de que te den cosas literalmente para la práctica, las veo como algo más reflexivo, en especial los conocimientos teóricos. ...me ayudó bastante ese tipo de materias para poder reflexionar al respecto y podemos observar de una mejor manera". (Grupo Focal 2, Participante 2).

"Respecto a si los contenidos tienen que ver con otras materias, yo siento que la única materia que aporta sobre lo que se va a realizar, así como su nombre lo dice es la misma materia de práctica, las demás las creo que están enfocadas en otras áreas educativas" (Grupo Focal 1, Participante 1).

Si bien no se trata de una asignatura teórica como tal, los estudiantes la identifican como la asignatura con mayor vinculación con las experiencias que viven en el centro de prácticas, en comparación con otras materias del plan de estudios. No obstante, dicha relación se orienta principalmente hacia la reflexión sobre la acción, más que hacia la aplicación directa de los

contenidos, lo que refuerza su carácter formativo, pero también evidencia la necesidad de fortalecer los elementos que vinculan el aprendizaje reflexivo y la práctica situada.

"Yo creo que la única parte que sí aplique fue cuando los maestros como que nos enseñaban a reflexionar sobre las cosas que veíamos y hacíamos y lo que nosotros queríamos ser en un futuro o de qué manera lo podríamos mejora". (Grupo Focal 2, Participante 8).

"Siento que aportaba principalmente a las reflexiones de lo que yo observaba, porque realmente, así como algo aplicable dentro de la clase y la práctica pues no" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Los testimonios de los estudiantes reflejan una preocupación constante por fortalecer su preparación profesional desde la práctica desde un enfoque más pedagógico y didáctico enlazado directamente al contexto educativo. Si bien reconocen el valor del componente teórico y reflexivo de las materias, expresan que estas no siempre les brindan las herramientas suficientes para afrontar las situaciones reales del aula ni para practicar con seguridad frente al grupo:

"Nos enseñan muchas teorías y conceptos, pero al llegar al grupo no sabes cómo manejar ciertas situaciones, cómo hablarles o cómo reaccionar si el grupo no te hace caso." (Grupo Focal 1, Participante 5).

"Siento que deberían darnos más materias donde veamos cómo actuar frente al grupo, cómo planear o evaluar, algo que se pueda usar realmente en la práctica." (Grupo Focal 2, Participante 4).

Estas percepciones ponen en evidencia que, aunque las asignaturas teóricas contribuyen a la comprensión del fenómeno educativo su vinculación con el contexto real de la educación sigue siendo débil. Los estudiantes logran identificar la utilidad formativa de dichas materias, sin embargo, reconocen que la relación entre la teoría y la práctica sigue estando fragmentada, lo que se traduce en una preparación más reflexiva que aplicativa.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Barba-Martín et al., (2020) quienes advierten que cuando la teoría y la práctica no se integran de manera intencionada, la formación se fragmenta y el desarrollo profesional del estudiante se ve afectado. Desde esta perspectiva, lo que expresan los participantes no se reduce a una simple demanda de "más práctica" sino a la necesidad de una formación en la que los contenidos teóricos, la reflexión y las experiencias en el

aula se piensen y se trabajen de forma conjunta para desarrollar el verdadero sentido de ambas materias.

Álvarez-Álvarez (2015) menciona que esta dificultad tiende a darse por el enfoque de cada institución, es decir, mientras que la universidad está más orientada a producir y transmitir conocimiento teórico, los centros donde se realizan las prácticas se organizan entorno a la acción educativa cotidiana. Cuando esta diferencia se traslada a la estructura de las materias, la teoría tiende a quedar por un lado como algo que se estudia en el aula universitaria y la práctica por otro lado, como algo que se vive en el centro escolar, sin que exista una vinculación directa entre ambas. Los testimonios muestran justamente esa experiencia: sienten que aprenden "muchas cosas teóricas" pero no siempre saben cómo aplicarlas o relacionarlas con las situaciones experimentadas en el centro de prácticas.

4.2.2 La asignatura de práctica: entre la estructura y la experiencia

Si bien esta fragmentación, como advierte Álvarez-Álvarez (2015), puede originarse porque en alguno de los dos contextos (universidad o centro de práctica) los contenidos que se generan resultan limitados para favorecer una integración real entre la teoría y acción. Zabalza (2016) lo analiza desde otra perspectiva. Para este autor, dicha fragmentación se asocia principalmente a la estructura de la propia asignatura, pues este tipo de materias requieren un tratamiento distinto al de las demás, tanto en sus objetivos y contenidos como en las estrategias de seguimiento y evaluación. No obstante, en muchos casos continúan estructurándose como si fueran una materia teórica más, manteniendo una organización tradicional basada en disciplinas separadas.

Al tratarse de una asignatura sumamente diversa en aprendizajes, contenidos, actores y situaciones experimentadas, la práctica corre el riesgo de caer en la subjetividad cuando su estructura no está claramente definida, lo que puede incidir en la pérdida de coherencia y en la dilución de su verdadero sentido formativo. Esta indefinición también se hace visible en las experiencias iniciales del estudiantado, donde la ausencia de lineamientos concretos se traduce en incertidumbre y en la necesidad de asumir un papel más autónomo dentro de los centros escolares.

"tengo familiares que son profesores y a ellos les ha tocado tener practicantes de diferentes universidades y pensé que tendría una experiencia parecida a lo que platicaban… la verdad yo lo deje de lado y me adapte más a quedar a cargo del docente o quedar a cargo

inclusive de la dirección principal de la escuela... yo mismo fui y dije esto es lo que me piden, pero esto es lo que yo puedo hacer…" Grupo Focal 1, Participante 4.

"Nunca sentí que las materias de práctica nos explicaran bien que era o cual era nuestro objetivo al asistir como practicantes, que es lo que nosotros tenemos que sacar al estar yendo a esta escuela, así que me adaptaba a lo que me dijeran en el centro"(Grupo Focal 2, Participante 6).

"En mi caso, yo no quise quedarme solo a observar, tuve la iniciativa de decirle a la institución que no solo iba a observar, sino ayudarle en lo que me den a trabajar... me brindaron la oportunidad de desarrollar un programa de tecnología en un consejo técnico." (Grupo Focal 1, Participante 4).

En este sentido, la práctica se concibe desde los referentes teóricos principales (Sánchez, 2016) como el espacio donde la teoría debería encontrar su concreción en la realidad escolar. Sin embargo, se configura en los relatos de los estudiantes como un escenario atravesado por tensiones y contradicciones. La falta de una estructura curricular claramente definida y la escasa articulación entre los distintos semestres provocan que el tránsito por las asignaturas de práctica se viva como un proceso fragmentado, más dependiente de las circunstancias que de una secuencia formativa planificada.

Los participantes esperaban que, conforme avanzaran los semestres, la relación entre teoría y práctica se fortaleciera, otorgando sentido a los conocimientos adquiridos en las aulas. Sin embargo, sus narrativas revelan que el paso por las asignaturas de práctica no necesariamente implicaba un avance progresivo, sino una repetición de esquemas y tareas que no siempre correspondían con el nivel formativo alcanzado. Esta reiteración de actividades y la ausencia de nuevos desafíos reforzaban la percepción de estancamiento y desarticulación curricular.

"Y luego en mi tercera y cuarta práctica... coincido con mis compañeros de que fue muy repetitivo los contenidos que se ven y lo que vamos a hacer pues igual repetitivo, observación, identificar necesidades, hacer diagnóstico, proponer soluciones y la evaluación final." (Grupo Focal 1, Participante 1).

"…hay cierta disociación entre el contenido de las materias teóricas y lo que vimos en la materia de práctica, porque fue recurrente el contenido de la práctica 1, 2, 3 y 4; se hacía una actividad cualquiera sin mucha supervisión y luego se entregaba un trabajo final que realmente

podría ser contenido de relleno… mientras que el contenido teórico iba haciéndose cada vez más complejo… da indicios que no estaban relacionados."

(Grupo Focal 1, Participante 7)..

"Cuando descubrí que era seriada perdí el interés, ya me parecía repetitiva, que cada semestre haríamos lo mismo una y otra vez. Yo creo que sentí como un balde de agua fría. S tenía interés, pero dije: ¿otra vez esto?, ¿y qué de nuevo tiene?, ¿porque seriada?, ¿y qué aprendo diferente a los otros semestres? Fue horrible." (Grupo Focal 1, Participante 2).

Estas percepciones dan cuenta de una experiencia formativa marcada por la incoherencia curricular y la ausencia de una progresión estructurada. Los estudiantes no cuestionan la importancia de las materias teóricas, sino la falta de un puente que les permita vincularlas con las situaciones concretas que enfrentan en el aula.

Otro elemento que atraviesa buena parte de los testimonios es el rol asignado al estudiante dentro de la asignatura. En algunos de los casos se señala que su participación se limitaba a la observación, sin la posibilidad de intervenir de manera directa o de asumir responsabilidades formativas más activas. De este modo, la práctica se percibe como un proceso pasivo que restringe la construcción de saberes desde la acción y la reflexión situadas.

"Las prácticas van muy aludidas a estar observando y no tanto a generar una práctica docente como profesional, por lo menos en un aspecto de estar frente al aula. Desde la uno, dos y hasta la tres fue que me di cuenta y dije: ¿sabes qué? No. No estamos teniendo una práctica, es más que nada pura observación." (Grupo Focal 1, Participante 7).

"Más que nada eran puras observaciones, no teníamos como mucha libertad de hacer intervenciones o algo específico que hacer al momento de estar ahí, y eso me frustraba la verdad." (Grupo Focal 2, Participante 5).

"Los maestros solamente nos decían que teníamos que ir a observar y que la práctica era solo observar, y el siguiente paso era hacer un análisis y el tercer paso hacer una planeación sobre lo que íbamos a cambiar, pero una vez a la semana no nos permitía ver lo que en realidad necesitaban los jóvenes." (Grupo Focal 1, Participante 9).

Estos testimonios reflejan una posición pasiva que limita el potencial formativo de la práctica. La observación, concebida inicialmente como un medio para analizar, comprender y reflexionar sobre el contexto, termina convirtiéndose en un fin en sí misma, desvinculada de la

posibilidad de actuar o transformar. Con ello, el estudiante queda en una posición de espectador más que de participante, lo que reduce la práctica a un proceso de registro.

En cuestión de contenidos, los participantes evidencian desajustes temáticos dentro de las propias asignaturas de práctica. Aunque reconocen el valor de materias como Historia de la Educación, Filosofía de la Educación o Sociología de la Educación, señalan que en la práctica se abordaban temas que no guardaban relación directa con los objetivos pedagógicos, lo que acentuaba la percepción de dispersión y desorden curricular.

"Nos explicaban acerca del feminismo, algo que ya habíamos visto en Sociología, entonces nunca nos llegaron a decir cómo era tratar al grupo… la única vez que se tomó ese tema en la universidad fue en un taller de microenseñanzas." (Grupo Focal 1, Participante 4).

"Veíamos temas del área de psicología... temas relacionados con el suicidio, el embarazo y adicciones, que sí son importantes, pero no nos compete a nosotros. A nosotros nos compete más que nada el lado didáctico, pedagógico de la práctica y eso es algo que nunca vimos en la materia." (Grupo Focal 1, Participante 2).

Estos hallazgos, reflejan la crítica hacia la incongruencia temática del plan de estudios. Los estudiantes no descalifican los contenidos teóricos, sino que cuestionan su pertinencia en el contexto de la práctica, generando una demanda por mayor coherencia entre las experiencias vividas y los saberes que se promueven desde la universidad.

El papel del docente encargado de las asignaturas de práctica ocupa un lugar central en la experiencia formativa del estudiantado. Su orientación, acompañamiento y enfoque pedagógico determinan en gran medida la manera en que la teoría se vincula con la acción en los centros escolares (Palomares et al., 2018). En las voces de los participantes, esta figura aparece como un elemento clave, pero también como una fuente de tensiones y contradicciones, ya que su actuación varía ampliamente de un semestre a otro, condicionando la posibilidad de construir continuidad y sentido en el proceso formativo.

La subjetividad del docente-tutor se manifiesta tanto en su forma de concebir la práctica como en la manera de acompañar a los estudiantes. Las diferencias entre profesores no solo se reflejan en los contenidos que priorizan o en las estrategias que emplean, sino también en el modo en que interpretan los propósitos de la asignatura. Mientras algunos promueven espacios de reflexión y análisis, otros mantienen un enfoque más instrumental, técnico o incluso burocrático,

limitando la posibilidad de que la práctica se convierta en un verdadero espacio de aprendizaje situado.

"Me encuentro con materias que no me solucionaron los problemas de mi primera práctica, ni de mi segunda. Y en esa tercera va destinado a lo mismo… el problema se sigue repitiendo hasta la fecha." (Grupo Focal 1, Participante 7).

"Todo está muy controlado, siento que es por la maestra como tal, como que ella es la que ha sabido organizar y darle equilibrio necesario a la materia." (Grupo Focal 2, Participante 3).

"El problema es que primero te acompaña un docente y al otro semestre es otro que hace las cosas de manera diferente y contradice al anterior. Me causa conflicto entonces... el primero se enfocó en lo psicológico, llega una nueva maestra que se enfocó en la docencia... Entonces tengo dos perspectivas de áreas diferentes, pero ninguna me funcionó. ¿Cuál es el problema entonces?" (Grupo Focal 1, Participante 6).

Estos testimonios evidencian la falta de cohesión entre los distintos docentes que participan en las prácticas, lo que genera discontinuidades y un sentimiento de frustración en los estudiantes. La ausencia de criterios compartidos o de una orientación común provoca que cada experiencia de práctica se viva como un reinicio, sin conexión con los aprendizajes previos. Este fenómeno no solo refleja los retos para su coordinación, sino una limitada estructural en el modelo formativo, donde la orientación del aprendizaje práctico depende de la interpretación personal de cada profesor.

No obstante, la subjetividad del docente no siempre actúa como un obstáculo. En algunos casos, los estudiantes destacaron experiencias significativas cuando los profesores encargados contaban con una trayectoria previa frente a grupo. La experiencia práctica de estos tutores les permitía ofrecer ejemplos concretos, orientar la observación y vincular los contenidos con situaciones reales del aula.

"Donde más se vio el contenido de práctica con lo que íbamos a hacer en realidad fue porque esa docente sí era maestra, o sea, ella se había dedicado a ser maestra." (Grupo Focal 1, Participante 6).

"Quisiera que a los maestros que se les asigne esta materia estén más capacitados para ella. Sí hay un plan de estudios, pero muchas veces ni siquiera lo siguen; viene como escueto y

no buscan mejorarlo... La práctica actual es la prueba de que sí se puede hacer una materia bien solventada que nos funcione a todos, con retroalimentación y seguimiento". (Grupo Focal 2, Participante 5).

Estas experiencias adquieren especial relevancia porque muestran que la formación práctica cobra sentido cuando el acompañamiento se basa en la experiencia vivida y en la reflexión conjunta. Los estudiantes reconocen en estos tutores una figura mediadora entre la teoría y la realidad, capaz de traducir los conceptos académicos en acciones pedagógicas concretas.

En este sentido, las diferencias entre docentes ponen en evidencia la naturaleza profundamente subjetiva de la formación práctica: cada profesor posee su propia concepción de la enseñanza y su manera de entender la profesionalización docente. Esta diversidad podría enriquecer la experiencia si existiera una base formativa común; sin embargo, en ausencia de una línea institucional compartida, termina generando desigualdades y discontinuidades en el proceso. Como señala Zabalza (2016), este tipo de asignaturas concentran múltiples variables (contenidos, actores, contextos y finalidades) por lo que tienden a caracterizarse por la ambigüedad y la falta de claridad respecto a sus objetivos. Reconocer esta complejidad no implica asumirla como un problema insoluble, sino como un reto que exige repensar el papel del profesorado tutor y la estructura misma de la práctica.

La ausencia de una guía institucional definida generó confusión y frustración, especialmente al inicio del proceso. Algunos estudiantes compararon su experiencia con la de practicantes de otras universidades, quienes cursaban materias con enfoques didácticos o pedagógicos más concretos, lo que les provocó una sensación de rezago y desventaja.

"...yo me siento como que estoy atrasada en ese aspecto, que hay muchas cosas de control de grupo o ya más enfocadas en la docencia que yo no estoy preparada… siento que voy muy atrasada a lo que vieron en otras carreras…"

(Grupo Focal 1, Participante 8).

Pese a ello, los participantes perciben cierta capacidad de adaptación y aprendizaje autónomo. En algunos casos, el proceso se vio enriquecido gracias a la colaboración con docentes titulares o con practicantes de otras universidades, quienes ofrecieron retroalimentación y apoyo en la resolución de situaciones complejas.

"En el mismo salón asignaron a otra persona de otra universidad, así que fue un contraste de conocimientos, entre lo que yo conocía y esa persona; no coincidíamos en nada respecto a los contenidos, pero me fui retroalimentando de esa persona, al igual que esa persona de mí." (Grupo Focal 1, Participante 8).

"...me quedo con todas las dudas del momento: ¿Qué pasó?, ¿qué voy a hacer? Tengo un alumno con estrabismo, otro con TDAH y otro con problemas emocionales, ¿con quién me voy?... me retroalimentan fuera de la escuela por otros medios y saco esa práctica como puedo." (Grupo Focal 1, Participante 7).

"Creo que le puedes sacar mucho jugo a las prácticas viendo cada aspecto que tienen los docentes, en cada institución o incluso de los otros practicantes... agarré muchos aspectos para nutrir mi docencia." (Grupo Focal 1, Participante 4).

Estas experiencias compartidas muestran que la articulación entre teoría y práctica depende no solo de las condiciones institucionales y de la orientación docente, sino también de la iniciativa personal del estudiante. Cuando faltan lineamientos claros o acompañamiento sostenido, la práctica se vuelve incierta; sin embargo, estos mismos vacíos pueden transformarse en oportunidades de aprendizaje si se propician espacios de colaboración, reflexión y adaptación.

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Barba-Martín et al., (2020) y Tejada y Navío (2019), quienes ya advertían que la falta de coherencia entre el currículo universitario y las experiencias en el campo genera sentimientos de incompetencia e inseguridad entre los futuros profesionales. En relación con los hallazgos, la práctica se percibe no como un espacio articulador, sino como un ejercicio discontinuo que obliga a los estudiantes a construir autonomía en medio de la incertidumbre.

Esta evidencia conduce a una pregunta central: ¿qué papel cumple realmente la asignatura de práctica dentro de la formación profesional? Cuando no logra integrarse al currículo como un componente que nutre y resignifica el conocimiento teórico, corre el riesgo de volverse un espacio superficial, marcado por la improvisación y la falta de sentido. No obstante, lejos de reducirse a una experiencia deficiente, la práctica emerge como un escenario complejo y abierto, donde los estudiantes comienzan a reconocerse como profesionales en formación capaces de responder con creatividad y reflexión ante los desafíos del entorno.

En ese proceso, la falta de claridad institucional se convierte también en un punto de inflexión: una oportunidad para cuestionar, reinterpretar y reconstruir el sentido mismo de la práctica. Es precisamente en esta tensión (entre lo estructurado y lo vivido) donde la asignatura revela también su contribución, al permitir que los futuros docentes transformen la incertidumbre en aprendizaje y la experiencia en conocimiento profesional.

4.2 Contribuciones de la práctica educativa a la formación profesional

La formación de profesionales de la educación desde las asignaturas prácticas contribuye de manera significativa a su desarrollo integral al articular dimensiones académicas, profesionales y personales. Tal como señalan Pérez y Quijano (2018) esta contribución se refleja principalmente en la posibilidad de vincular los contenidos teóricos aprendidos en la universidad con lo experimentado y aplicado en los centros de práctica, donde el contacto directo con la realidad educativa posibilita la adquisición de elementos clave para el fortalecimiento de competencias profesionales y personales.

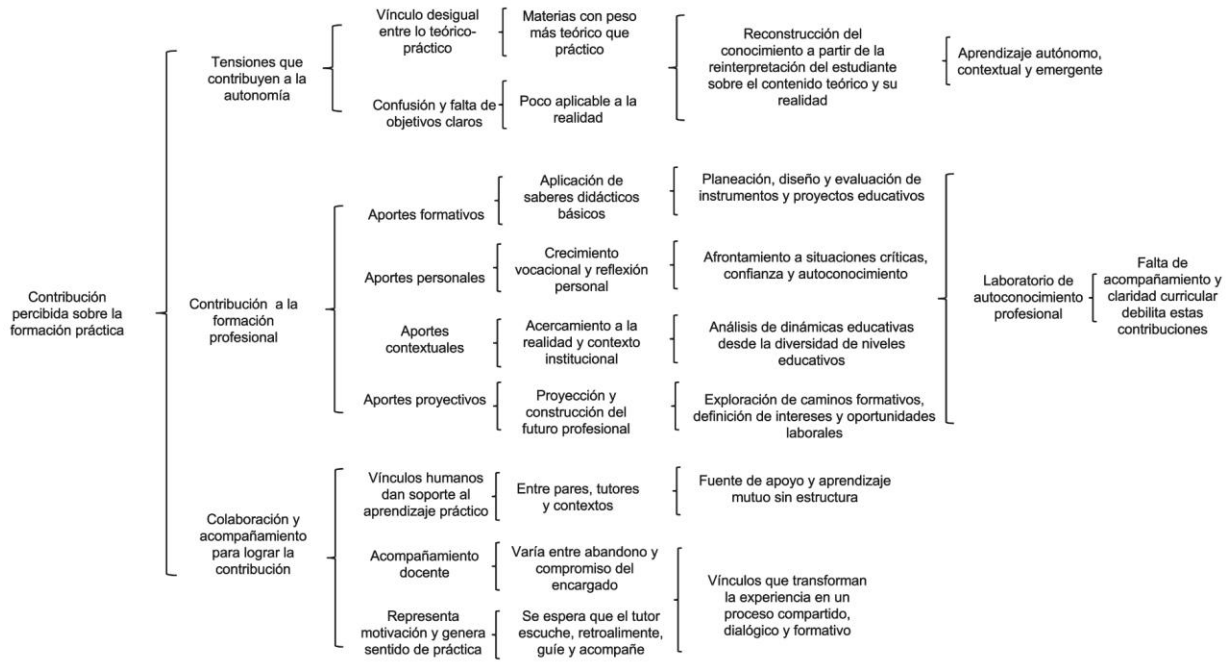
En este sentido, los hallazgos evidencian que la práctica aporta, no solo en términos de articulación entre teoría y realidad, sino también en la construcción de la identidad profesional y en el desarrollo personal de los estudiantes. Dichas contribuciones son el reflejo de la riqueza que brinda la experiencia práctica, en tanto que generan aprendizajes que difícilmente podrían lograrse en espacios exclusivamente teóricos, tal como lo sostienen Zabalza (2011) y Domingo y Gómez (2014) al reconocer la práctica como un escenario privilegiado para la construcción de saberes tanto profesionales como personales.

El análisis de los testimonios permitió reconocer que la formación desde la práctica constituye un espacio de aprendizaje diverso y al mismo tiempo complejo, en el que se articulan de manera simultánea saberes, experiencias y proyecciones personales y profesionales. Estas contribuciones no se presentan de forma aislada, sino que se configuran como un conjunto articulado en el que los estudiantes movilizan conocimientos adquiridos en la universidad, los contrastan con lo vivido en los centros de práctica y los proyectan hacia su futuro como profesionales de la educación.

En este sentido, se logró identificar estas contribuciones organizándolas en cuatro dimensiones interrelacionadas contemplando desde lo personal, profesional, contextual y proyectivo. Estos hallazgos, abarcan tanto el desarrollo académico y laboral como aspectos vinculados con la identidad personal y la proyección futura. Al mismo tiempo, los estudiantes señalaron limitaciones que acompañaron este proceso, lo que evidencia la complejidad de la experiencia práctica.

A continuación, en el siguiente esquema se sintetizan de manera general los principales hallazgos sobre estas contribuciones:

Figura 10. Contribución percibida de la asignatura de Práctica Educativa I, II, III y IV desde las vivencias de estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

4.3.1 Dimensión formativa: saberes y aprendizajes pedagógicos

En cuestiones del ámbito formativo, las asignaturas prácticas se configuran como un espacio de construcción de saberes pedagógicos y de aplicación de conocimientos en contextos reales. Tal como señalan González et al., (2017) una formación adecuada de los profesionales de la educación no se limita a la transmisión del qué enseñar, sino que implica también la comprensión del cómo y el para qué, favoreciendo la adaptación de los aprendizajes a cada contexto específico. Al igual que Arco et al., (2021) mencionan que estas asignaturas permiten el desarrollo integral de conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan tanto en el "saber" como en el "saber hacer" y el "saber ser y estar".

En el caso de los grupos focales, en ambos grupos los estudiantes identificaron de forma puntual la adquisición de conocimientos vinculados con la elaboración de instrumentos tales como

diarios de campo, rúbricas, cuestionarios, entrevistas y reportes para la intervención y evaluación relacionada al centro de prácticas en diversos niveles educativos. Para los estudiantes fue sencillo destacar esta aportación a su conocimiento debido a que la intervención relacionada con instrumentos de evaluación e intervención se estuvieron desarrollando desde el inicio de la asignatura de práctica.

"Si tuviera que señalar alguna habilidad que nos haya dado la materia de práctica, fue generar instrumentos… rúbricas, cuestionarios, entrevistas, reportes… pero así de práctico a nivel aula como docente pues no creo que haya desarrollado algo concreto". (Grupo Focal 1, Participante 1).

"Era más como analizar desde la observación, observábamos el comportamiento... Nos enseñaron a elaborar instrumentos para aplicarlos en el aula, pero lo hacíamos como nosotros creíamos". Grupo Focal 2, Participante 9.

Estos elementos se emplearon de manera recurrente a lo largo de las asignaturas de práctica educativa. Sin embargo, más allá de los aprendizajes concretos, la experiencia práctica aportó al fortalecimiento de aspectos directamente relacionados con el desempeño educativo, refiriéndose a la identificación de problemas educativos como elemento principal para el diseño y la gestión de proyectos que aportaran al centro de prácticas.

"...pues tenemos que admitir que nos vamos con mínimo en la identificación de problemas (se ríen varios participantes), que de todo lo que hicimos mínimo nos vamos con eso bien seguro". (Grupo focal 1, Participante 8).

Si bien estos elementos representaron un aporte tangible a su formación, también se revelan ciertas limitaciones, particularmente por la falta de orientación y retroalimentación sistemática por parte del tutor universitario, lo que derivó en que varios de estos productos se construyeran desde la interpretación personal.

"Nos enseñaron a elaborar instrumentos, cuestionarios y exámenes, pero los hacíamos como nosotros creíamos, sin saber si estaba bien…". (Participante 9, Grupo Focal 2).

"empezábamos con el diagnostico, luego nos pedía una actividad cualquiera, pero sin mucha supervisión, luego se entregaba el trabajo final tipo ensayo, pero me atrevo a decir que solo hacíamos contenido de relleno, lo que hacíamos no era revisado por el docente" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Para los estudiantes, esta situación despertó la necesidad de que estos conocimientos sean guiados por el tutor encargado de la asignatura a través de una mayor orientación y seguimiento en la aplicación y evaluación de dichos recursos.

"...creo que generar instrumentos... si realizábamos muchos instrumentos, pero pues era ir a revisar y bueno pues cámbiame esta pregunta y esta, pero no muy específicamente de decirnos cuáles eran nuestros errores o qué era lo que teníamos que cambiar en específico". (Grupo focal 1, Participante 5).

"creo que todo lo veíamos por encimita, las rubricas, la entrega de bitácoras, las asesorías...el principal apoyo era para guiarnos en el trabajo final pero no en la práctica... el apoyo que recibíamos estaba más enfocado en asesorías para el trabajo final". (Grupo Focal 1, Participante 3).

A través del análisis de estos testimonios, podemos reconocer que el aprendizaje se va construyendo en la misma experiencia, al enfrentar la complejidad del contento escolar y transformar la teoría en decisiones relacionadas con su profesión. En esta misma línea, los hallazgos se relacionan con lo planteado por Rodríguez-Hidalgo et al., (2015) quienes definen que en este tipo de asignaturas se favorece el desarrollo de ciertas competencias, especialmente las vinculadas al saber (comprender procesos educativos y contenidos que se enseñan) y al saber hacer (planificar, diseñar materiales, evaluar y tomar decisiones profesionales en contextos reales) propios de la profesión.

Aunque en los resultados se logran evidenciar ciertas limitaciones, también se reconocen las contribuciones que surgen relacionadas con los saberes pedagógicos específicos, en los que la comprensión teórica se vincula de alguna forma con la acción. En este proceso el aprendizaje deja de ser una tarea prescrita y se convierte en una experiencia activa, donde el futuro profesional reconstruye su conocimiento. En este sentido, la formación desde la práctica se plantea como espacio que forma no solo en el saber y el hacer, sino que abre paso a dimensiones más profundas vinculadas a la autoconfianza, autonomía y la toma de conciencia del propio proceso formativo.

4.3.2 Dimensión personal: crecimiento individual y reflexivo

El análisis de los testimonios muestra que la asignatura de práctica no solo aportó aprendizajes en el plano formativo específico del profesional en educación, sino que también constituyó un espacio

decisivo para el desarrollo personal de los estudiantes. En esta dimensión, la experiencia práctica se percibió como una oportunidad de autoconocimiento, fortalecimiento de la confianza, reflexión crítica y madurez personal, elementos que difícilmente se logran en espacios exclusivamente teóricos.

En este sentido, la práctica fue valorada como un espacio de autoconocimiento y crecimiento individual. Durante los grupos focales los participantes narraron cómo fue enfrentarse a situaciones reales en los centros de práctica los impulsó a superar inseguridades, fortalecer su confianza y desarrollar recursos personales para afrontar problemáticas cotidianas en el aula. Este proceso trascendió lo meramente académico, al consolidarse como una experiencia que incide en la construcción de su identidad y en la orientación de su camino vocacional. En este sentido, el aprendizaje práctico no se limitó a la adquisición de competencias, sino que permitió a los participantes reconocerse como sujetos capaces de desempeñarse en escenarios complejos, con implicaciones directas en su desarrollo personal y en su motivación para continuar su trayectoria formativa.

En primer lugar, los participantes coincidieron en que la práctica contribuyó a la identificación de fortalezas y debilidades personales, lo cual les permitió reconocerse en un proceso de construcción de su identidad como profesionales de la educación. Como expresó un estudiante:

"Entonces descubrí muchas cosas en qué era bueno, en que no iba a ser bueno y en que definitivamente no debía tocar el tema… sí me sirvió en entender a mí mismo cómo me veía en el futuro como docente o no siendo docente". (Grupo Focal 1 Participante 7).

"la verdad yo me pongo muy feliz, me gusta mucho ir al centro... la verdad me siento muy agusto en todos los lugares en los que he estado, ya me estoy dando cuenta que realmente no quiero trabajar con adolescentes... me ha costado un poco de trabajo y creo que se me facilita la interacción con los niveles más chicos" Grupo Focal 2, Participante 3).

"el hecho de que sea una probadita de cada nivel en los semestres me gusta... estuve en primaria, secundaria y prepa y descubrí que me gustaría trabajar o enfocarme en primaria" (Grupo Focal 1, Participante 8).

Este hallazgo refleja cómo la práctica funciona como un escenario de autodescubrimiento en el que los estudiantes confrontan sus propias aspiraciones y limitaciones. En segundo lugar, se

destacó el fortalecimiento de la confianza y la seguridad personal como uno de los aportes más significativos. Para algunos estudiantes enfrentarse a distintos niveles de grupos escolares significó un proceso de transformación interior: les permitió perder el miedo de hablar en público, desenvolverse con mayor confianza y construir relaciones más seguras con otros.

"Muchas de esas habilidades me ayudaron a perder el miedo de hablar frente al grupo… creo que fueron cosas más personales pero enfocadas con otros, como habilidades de manejo de grupo o de comunicación" (Participante 5, Grupo Focal 1).

"Nos tocó trabajar con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y pues ahí pudimos aprender un poco de como trabajar para ayudarles, como tener ese acercamiento... ahora si me topo con un estudiante con autismo puedo relacionarlo a como lo trabaje en esa institución y siento que eso fue lo que más aprendí" (Grupo Focal 1, Participante 3).

"a mí me enseñaron a sacar las cosas de la manga, a aventarmela así, en el momento... muchas de las habilidades que me ayudaron eran para sacar las cosas de la manga y a hablar en público, me sirvió para quitarme el miedo" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Esta seguridad se consolidó a través de la interacción directa con estudiantes y docentes en contextos reales, aportando confianza no solo para desempeñarse profesionalmente, sino también para relacionarse en ámbitos personales.

"Me han servido… para crecer, desenvolverme más… me da un poco de pena, pero me han servido tanto en las prácticas anteriores, como en esta". (Grupo Focal 2, Participante 4).

"me di cuenta de que no soy tan malo para dar clases, esa sensación de confianza que te permite enfrentar al grupo, porque llegas y te paras sin confianza en un lugar donde no te respetan, pero al final aprendes hacer las cosas, vas descubriendo que sí y que no... el logro más grande es formarnos para ser autónomos, para enfrentar la adversidad y saber que al final si puedo lograrlo". (Grupo Focal 1, Participante 2).

Otro aspecto relevante se relaciona con el desarrollo de una visión crítica y reflexiva sobre la práctica. Esta dimensión se alimenta de la observación crítica y la reflexión personal como prácticas constantes durante la trayectoria escolar, posibilitando la observación y el análisis de diversas situaciones educativas favoreciendo la construcción de criterios propios y la capacidad de proponer alternativas ante ciertas situaciones en el centro.

"Pues yo logro práctica lo que viene siendo una visión más crítica de lo que vamos a hacer y lo que se puede hacer si esto no funciona, o sea, mirar diferentes alternativas pues yo valoro más esa habilidad que fui teniendo durante estos semestres" (Grupo Focal 1, Participante 3).

"Siento que lo que más aportó a mi formación fue principalmente la reflexión… las reflexiones y lo que yo observaba… era reflexión y lo que tú ibas… aprendiendo de eso". (Grupo Focal 1, Participante 2).

"Veía a los maestros de diferentes materias (en el centro de prácticas), cada uno con actitudes diferentes, las herramientas, los enfoques y las formas de trabaja, cada uno con su forma especial de dar clases... yo me proyectaba, pensaba que me podía funcionar a mí en un futuro... reflexionaba mucho sobre eso". (Grupo Focal 1, Participante 8).

"siento que bueno o malo nos sirve para aprender, no como docente sino personal. Ver cómo se dan las cosas en el aula te ayuda a pensar diferente y no como lo hacemos cotidianamente, como algo personal" (Grupo Focal 2, Participante 10).

En este sentido y a través del análisis de los testimonios de los estudiantes la práctica se evidencia como el aprendizaje en la práctica trasciende los límites del aula universitaria y se interioriza en la identidad del estudiante. Tal como señala Korthagen (2010) este comportamiento no surge únicamente de la aplicación racional de conocimientos, sino de una configuración interna donde convergen emociones, valores, experiencias y saberes tácitos. Es decir, la confianza y autonomía que los estudiantes mencionan se construyen en ese nivel profundo y no siempre consciente, donde la acción repetida y el contacto con la realidad generan aprendizaje.

De manera complementaria, García Vargas et al., (2015) explican que la práctica formativa constituye un momento decisivo en la construcción de la identidad profesional, en tanto que permite unir el hacer y el ser, generando aprendizajes que vinculan la acción con la reflexión sobre uno mismo. Desde esta perspectiva, la contribución percibida de la práctica no se limita al dominio de competencias técnicas, sino que impulsa la reconstrucción personal y profesional del estudiante, quien aprende a confiar en su criterio, actuar con iniciativa y reconocerse como un educador en proceso de formación autónoma.

4.3.3 Dimensión contextual: comprensión de la realidad educativa

La formación práctica se concibe como un espacio que trasciende lo técnico para convertirse en una experiencia vivencial. Donde a través de la observación y la participación en los centros educativos, les permite que los estudiantes logren comprender las dinámicas institucionales a través de las relaciones interpersonales y la diversidad de actores que configuran la vida escolar (Zabalza, 2016). En esta misma línea, esta inmersión permitió que los estudiantes no sólo se apropiasen de conocimientos vinculados al proceso educativo, sino también analizar, desde una mirada autónoma y crítica, el papel que desempeña el profesional de la educación dentro de un contexto real. Esto se relaciona directamente lo compartido por Martín-Cuadrado et al., (2022) quienes sostienen que la práctica posibilita la comprensión de la educación y de su contexto precisamente porque sitúa al estudiante en experiencias directas y significativas.

El análisis de los testimonios refleja que la experiencia práctica otorgó una noción más clara del funcionamiento de la educación en la realidad. Los estudiantes destacaron que esta asignatura fue la que más les permitió *"ver las cosas como son"* y comprender la dinámica del aula para construir criterios propios para su futura intervención.

"...a nosotros nos está dando esa oportunidad de ver todo desde antes, siento que eso es lo que más nos apoya o más nos ayuda para nosotros. Por eso personalmente considero que la práctica es la materia más importante que tenemos" (Grupo Focal 2, Participante 2).

"contribuyo a conocer la realidad... este golpe de realidad de enfrentarme a situaciones difíciles, puertas cerradas, momentos de diferencias entre maestros... contribuyo a conocer la realidad de lo que se vivía y si tendría la capacidad de abordar todos esos problemas" (Grupo Focal 1, Participante 7).

"si nunca hubiera ido a la práctica, no me hubiera dado cuenta de lo que me gusta... me ayudó a ver las cosas desde otro ángulo... siento que ya tengo otra visión de lo que quiero ser, a partir de lo que veo en otros maestros". (Grupo Focal 1, Participante 8).

En este acercamiento se reconoció el aporte relacionado con la inmersión en diversos niveles educativos experimentados (preescolar, primaria, secundaria y media superior). Este elemento fue valorado como una de las principales contribuciones enriquecedoras, ya que les permitió a los estudiantes reconocer las características particulares de cada etapa, comprender la

heterogeneidad de los contextos escolares y proyectar sus intereses a áreas específicas de especialización.

"cuando recién entré a la carrera yo tenía muchas dudas sobre en qué área me quería ir… y conforme fui avanzando en las prácticas y con las experiencias que adquirí a través de ellas, me di cuenta de que adoro trabajar en medio superior, adoro trabajar con los adolescentes" (Grupo Focal 2, Participante 2).

"darme ese contexto educativo y darme las bases de cada nivel para poder desarrollar mi práctica docente en cualquier grupo... eso es lo único que puedo valorar, el acercamiento a diferentes niveles". (Grupo Focal 1, Participante 4).

"me ayudó en la mejora de la comprensión de la educación... el simple hecho de ya estar ahí te hace ver la realidad de lo que pasa dentro de las aulas, ya sea en niveles básicos y niveles superiores" (Grupo Focal 1, Participante 1).

Asimismo, la posibilidad de transitar por diferentes niveles fue percibida como un proceso formativo que amplió su visión del sistema educativo y les permitió ensayar distintas formas de participación profesional. Este recorrido fue concebido como un proceso lleno de experiencias donde se pueden explorar intereses, identificar áreas de afinidad y reconocer los retos de cada nivel.

"me gustó saber que me serviría como experiencia, al final de cuentas si pude aprender poquito al ver cómo funcionan las cosas, me empape un poco de cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles" (Grupo Focal 1, Participante 1).

"Funciona el que nos hagan pasar por tantos niveles… te das cuenta de que son muy distintos y diversos… realmente cuando ya vaya egresando de la carrera ya voy a tener una idea de lo que quiero hacer". (Grupo Focal 2, Participante 8).

"…entonces es como cambiar y empezar desde cero… en cambio aquí puedes ir experimentando y en un futuro tú te puedes especializar en el nivel o área que más te gustó… tú vas construyendo tu propio camino y eso es lo que me gusta". (Grupo Focal 2, Participante 3).

Este proceso permitió que los estudiantes desarrollaran una comprensión situada del contexto educativo: aprendieron a leer la escuela como un cumulo de relaciones, recursos y decisiones y a reconocer los desafíos estructurales y pedagógicos que se presentan en la realidad educativa. De este modo, la formación desde la práctica se consolidó como un espacio de

aprendizaje sobre la realidad institucional y sobre las posibilidades de actuación profesional dentro de ella.

A través del análisis de los testimonios se pueden reconocer coincidencias con autores como Martín-Cuadrado et al., (2022) y Prieto-Prieto et al., (2024) quienes consideran estos espacios como elementos privilegiados para comprender la forma en la que opera la educación precisamente porque sitúa al estudiante en experiencias directas con el contexto laboral, favoreciendo a su vez el desarrollo de competencias que permiten interpretar la realidad educativa en sus dimensiones física, social y académica, al vincular los saberes teóricos con los problemas reales de la enseñanza.

Estas coincidencias entre los hallazgos que se compartieron en los grupos focales y los autores que han estudiado este fenómeno a través del tiempo logran mostrar que el contacto con contextos auténticos no solo favorece la apropiación de conocimientos sobre el sistema educativo, sino que impulsa el análisis crítico del mismo. En este sentido, la práctica escolar se establece como un espacio formativo estratégico, coherente con la misión universitaria de ofrecer experiencias que articulen el conocimiento académico con la realidad social y laboral, formando profesionales capaces de comprender y actuar responsablemente ante la complejidad educativa (Universidad de Sonora, 2021).

4.3.4 Dimensión proyectiva: sobre su futuro profesional y laboral

Finalmente, la práctica fue concebida como un espacio de proyección hacia el futuro profesional. Los participantes señalaron que la experiencia les permitió explorar los ámbitos de la educación en los que se sentían identificados, al mismo tiempo que descartaron aquellos que no corresponden con sus intereses o expectativas. Este ejercicio de exploración y contraste se convirtió en un recurso fundamental para orientar la toma de decisiones respecto a su trayectoria, pues les permitió anticipar posibles escenarios de inserción laboral y reflexionar sobre los roles que deseaban asumir como profesionales de la educación.

En algunos casos, esta proyección se tradujo en oportunidades concretas como la participación en proyectos educativos dentro del centro, colaboraciones con docentes en servicio o incluso la apertura hacia empleos temporales vinculados a los centros de práctica. Estos elementos fueron valorados de manera positiva por los estudiantes, ya que reforzaron la percepción

de que la práctica no solo cumple con una función académica, sino que también habilita escenarios para la vinculación profesional temprana.

La formación práctica fue concebida por los estudiantes como un espacio de proyección hacia su futuro profesional, en el que pudieron clarificar sus intereses, explorar ámbitos de desempeño y cuestionar la identidad que desean construir como profesionales de la educación. Más allá de representar un requisito curricular, la asignatura se convirtió en un escenario que facilitó la toma de decisiones vocacionales y la reflexión sobre el tipo de educadores que aspiran a ser. A partir de los testimonios, se observa que la práctica les permitió ensayar un rol profesional anticipado, generando aprendizajes que influyeron en la forma de proyectarse:

"…me ayudó a mantener un criterio propio y decir como ok, no quiero hacer así todo lo que me enseñó esta maestra, pero puedo hacerlo de diferentes formas… eso a mí personalmente me ha fortalecido un poquito más a saber en qué tipo de maestro, maestra quiero ser". (Grupo Focal 2, Participante 6).

"durante el semestre me pidieron agarrar horas de clase, estuve cubriendo a una maestra, desarrollamos temas, materias y contenido. Me ayudó mucho esa práctica, fue muy divertido" (Grupo Focal 1, Participante 2).

"tuve la oportunidad de cubrir a un maestro... en dos ocasiones me ofrecieron trabajo para estar de planta ahí, pero por cuestiones de la escuela no pude aceptar" (Grupo Focal 2, Participante 3).

En este apartado también se manifestó en la inserción laboral temprana, ya que algunos centros ofrecieron a los practicantes la posibilidad de integrarse como suplentes o colaboradores en proyectos específicos. Para algunos participantes, estas experiencias significaron no solo una validación de sus competencias, sino también la oportunidad de construir su trayectoria profesional desde la licenciatura:

"esta experiencia puede servir como enlace de trabajo, en algunas ocasiones la institución puede ofrecer cierto trabajo... al terminar mi práctica me hablaron y me dijeron que me querían para horas sueltas y yo encantado así que las tomé" (Grupo Focal 1, Participante 4).

Asimismo, la práctica fue valorada como una experiencia transferible a su currículum vitae, fortaleciendo su perfil profesional incluso en etapas tempranas de formación:

"…en mi CV puse la experiencia en las prácticas educativas de septiembre a diciembre… eso te ayuda a que tu CV se vea más llenito con cosas relacionadas directamente a la educación". (Grupo Focal 1, Participante 8).

En el caso de los estudiantes que ya laboraban en el ámbito educativo, la práctica se convirtió en un espacio de reflexión crítica sobre su propio desempeño, al permitirles contrastar realidades y reconfigurar su rol profesional:

"Sí se fomenta mucho también la observación… vas retroalimentando de tu propio trabajo y comparando con lo que pasa en el centro… eso te sirve para crecer en tu práctica laboral actual". (Grupo Focal 1, Participante 6).

A pesar de estos aportes, algunos señalaron que la inserción laboral no siempre fue resultado directo del diseño de la asignatura, sino del esfuerzo personal y del desempeño demostrado frente a los directivos y docentes de los centros:

"Si yo logro obtener un trabajo… va a ser por mis propios méritos, porque hice un gran trabajo, pero no porque la materia me dio las oportunidades, sino porque yo lo hice". (Grupo Focal 2, Participante 6).

"más que nada es la forma en la que tú te presentas en las instituciones, porque en la materia nos dicen que solo debes observar... yo tuve iniciativa y quedé a disposición de lo que la institución me pusiera hacer" (Grupo Focal 1, Participante 4).

El análisis de estos hallazgos refleja que la formación desde la práctica funciona como un puente entre la formación y el ejercicio profesional, al permitir a los estudiantes definirse, anticipar escenarios de su trayectoria laboral e incluso acceder a oportunidades concretas de empleo. Al mismo tiempo, esta experiencia proyectiva refuerza el carácter complejo de este tipo de asignaturas, pues, aunque abre posibilidades para el futuro también revela la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional para asegurar que estas oportunidades no dependan en mayor medida de la iniciativa individual del practicante.

En este sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Tejada y Navío (2019) quienes destacan que la experiencia en las asignaturas prácticas representa una de las estrategias más eficaces para acercar la universidad a las instituciones profesionales, al permitir al estudiante poner en acción y reconstrucción su conocimiento en diversos escenarios. En esta bidireccionalidad (entre lo formativo y lo profesional) la práctica escolar cumple la doble función

de favorecer la reflexión sobre la acción y simultáneamente facilitar la adquisición del aprendizaje hacia contextos laborales fortaleciendo así su proyección como profesional en formación.

A su vez, esta función proyectiva encontrada se vincula directamente con los principios establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 de la Universidad de Sonora, en el cual se señala la importancia de favorecer la vinculación entre la formación académica, la investigación y la práctica en contextos profesionales con las necesidades del entorno social y laboral (Universidad de Sonora, 2021). De acuerdo con este planteamiento, la asignatura de práctica escolar representa un espacio clave para promover aprendizajes significativos y pertinentes, que ayudan a preparar a los futuros educadores no solo para incorporarse al campo laboral sino para hacerlo desde una mirada crítica, reflexiva y comprometida con la realidad educativa.

4.3.5 Limitaciones percibidas sobre la contribución de la formación práctica

Si bien la práctica educativa fue reconocida por los estudiantes como un espacio valioso para su desarrollo, los testimonios también revelan limitaciones estructurales y pedagógicas que condicionaron el alcance de sus contribuciones. Estas limitaciones se expresaron en tres grandes planos: la ausencia de acompañamiento sistemático, la falta de retroalimentación continua y la escasa claridad en los objetivos y propósitos de la asignatura.

Uno de los principales hallazgos encontrados a través del análisis de los testimonios fue el reconocimiento sobre los aprendizajes obtenidos no siempre se derivaron directamente del diseño de la asignatura, sino de la propia iniciativa y esfuerzo de los estudiantes en los centros de prácticas.

"…lo que nosotros estamos hablando de aprendizaje que tuvimos y lo que nos contribuyó fue personal, no es algo que logramos a través de la materia, fue lo que de alguna u otra forma íbamos a aprender con o sin la materia" (Grupo Focal 1, Participante 2).

"si logro obtener un trabajo y ejercer mi carrera va a ser por mis propios méritos, porque se si voy a una institución y hago un buen trabajo y me ofrecen una oportunidad laboral será porque hice buen trabajo, no porque la carrera me dio las oportunidades, sino porque yo tuve buen desempeño" (Grupo Focal 2, Participante 6).

Estas limitaciones generaron la percepción de que la verdadera contribución no provenía tanto del diseño curricular, sino de la experiencia personal que cada estudiante construía en el centro de práctica. Así, la asignatura de práctica era reconocida más como un marco formal que como un motor real de aprendizajes:

"Lo que está planeado que debería de ser en el plan de estudios y todo lo que deberíamos de haber vivido… no se cumplió, no se hizo… lo que nos contribuyó fue personal, no es algo que logramos a través de la materia". (Grupo Focal 1, Participante 2).

En este sentido, se consideró que la contribución real provino de la experiencia vivida más que de los contenidos o actividades propuestas en la materia, lo cual generó incertidumbre sobre la solidez formativa de la práctica.

"…yo sí intentaba, pero la verdad no me funcionaba mucho porque iba en blanco, no tenía como que una guía para de aquí agarrarme y hacerlo. Más que nada era como sentido común de lo que iba pasando, intentar pellizcar cositas de algunas materias o de lo que vivía en el aula y decir ah pues esto lo puedo usar acá y esto de acá y así e ir formando como una visión mía, más no tanto de la materia en concreto". (Grupo Focal 2, Participante 5).

De igual forma, se identificó una ausencia de acompañamiento lo cual derivó en una limitada retroalimentación por parte de los docentes responsables de la asignatura. Aunque los estudiantes elaboraban múltiples productos tales como rúbricas, proyectos, reportes, etc., esta rara vez eran acompañados de comentarios detallados que contribuyeran a mejorar o profundidad en sus aprendizajes.

"Ahorita es muy difícil definir si me ha servido o no, porque uno lo pongo en práctica, pero no tengo retroalimentación, entonces mi desempeño docente no está". (Grupo Focal 1, Participante 2).

"es muy importante que, al momento de hacer alguna actividad, el maestro a cargo de la materia de prácticas nos dé una retroalimentación de lo que hacemos y decirnos en cómo podemos mejorar... no sabemos si quedo bien o si hizo falta algo de lo que entregamos. Eso es importante para ir mejorando mi práctica" (Grupo Focal 2, Participante 1).

A pesar de ello, se reconocieron estrategias emergentes que si bien favorecieron el desarrollo de ciertas habilidades pusieron en evidencia la necesidad de un diseño más estructurado de la práctica. Entre dichas estrategias se mencionó la improvisación para resolver situaciones

imprevistas, el fortalecimiento de la resiliencia frente a la adversidad y la capacidad de actuar con mayor autonomía y autoconfianza. Estas respuestas, aunque valiosas, fueron resultado de la presión de las circunstancias más que de un proceso intencionalmente guiado por la asignatura.

"Quizás te da esa sensación de confianza que te permite enfrentar al grupo, porque si tú llegas y te paras sin confianza, los mismos alumnos no te respetan, pero al final de haber pasado tantos problemas, tantas etapas de decir no sé qué hacer y luego ir descubriendo cómo lograr algo, yo creo que ese es el logro más grande que ha tenido esa materia, formarnos para ser autónomos". (Grupo Focal 1, Participante 2).

"A veces era muy frustrante por no saber cómo controlarlos… no te preparan para ese tipo de situaciones". (Grupo Focal 2, Participante 3).

"Hay muchas cosas de control de grupo… en las que yo no estoy preparada". (Grupo Focal 1, Participante 8).

Desde la perspectiva teórica estos hallazgos pueden comprenderse a partir de los planteamientos de Schon (1983) quien señala que en este tipo de asignaturas las decisiones no surgen de una reflexión consciente sino de rutinas y saberes implícitos que se construyen a través de la experiencia. En este sentido, los aprendizajes que los estudiantes describen (capacidad de improvisar, actuar con seguridad y tomar decisiones) no responden a una instrucción formal, sino a un proceso de aprendizaje inmediato y no siempre consciente, donde la experiencia vivida va moldeando la forma de pensar, sentir y actuar como futuros profesionales (Korthagen, 2010).

Las limitaciones de la práctica no deben interpretarse únicamente como deficiencias, sino también como factores que vuelven más complejo el proceso formativo. Si bien obstaculizaron en muchos casos el cumplimiento pleno de los objetivos académicos, para los estudiantes representaron catalizadores de aprendizajes no previstos, que llevaron a desarrollar autonomía, pensamiento crítico y habilidades de adaptación. Sin embargo, referente a estas contribuciones con sus propias limitaciones Zabalza (2011) advertía sobre el riesgo de asumir las asignaturas de formación práctica desde un optimismo acrítico, es decir, bajo la premisa de reconocer que toda la experiencia práctica es automáticamente formativa. Los hallazgos relacionados con la contribución de esta asignatura muestran que en ausencia de un acompañamiento estructurado y de procesos claros de retroalimentación los aprendizajes dependen en gran medida de la iniciativa personal de los estudiantes y de su capacidad para adaptarse a las necesidades del contexto. Por lo tanto, la

formación de la práctica más que garantizar de manera automática la adquisición de saberes profesionales, se requiere de un diseño pedagógico consciente y específico que articule de forma efectiva los contenidos teóricos con los escenarios reales de práctica (Poveda et al., 2021). En este sentido y bajo esta mirada crítica y reflexiva es posible aprovechar el potencial que tienen las asignaturas de formación práctica.

4.3 Colaboración y acompañamiento: vínculos que sostienen el aprendizaje desde la formación práctica

La práctica educativa funciona como un espacio de interacciones complejas donde el aprendizaje no se produce de forma aislada, sino a través de los vínculos que tejen entre los estudiantes, tutores y agentes del contexto escolar. Estas relaciones configuran una red de apoyo y mediación que sostienen la formación profesional, en la cual la colaboración y el acompañamiento docente emergen como ejes centrales. Tal como señala Onrubia et al., (2023) la formación práctica implica una experiencia colectiva, donde la guía del tutor (tanto del centro universitario como la institución de práctica) y el trabajo conjunto entre pares orientan la reflexión, el análisis y la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, los hallazgos de esta investigación permiten comprender como los estudiantes otorgan sentido a su proceso formativo a través de estos vínculos de colaboración.

Figura 11. Percepción sobre la colaboración y tutoría recibida en las asignaturas de práctica I-IV.



Fuente: elaboración propia.

4.4.1 La colaboración como espacio de aprendizaje compartido

Los estudiantes reconocieron que la asignatura de práctica representó un entorno propicio para construir aprendizajes desde la interacción con otros. La convivencia con practicantes provenientes de distintas universidades y la colaboración entre los propios compañeros permitieron intercambiar estrategias, contrastar enfoques y ampliar la comprensión de lo que significa enseñar. Este intercambio, además de enriquecer el aprendizaje profesional, fortaleció la dimensión humana del proceso, al propiciar redes de apoyo mutuo y reflexión conjunta.

> *"... la ventaja es que puedes estar con otros, si vas a la sala de maestros, por ejemplo, están todos los maestros pero también están todos los practicantes y tú te puedes o quedar resguardada en decir no, pues yo solamente vengo a hacer observación, yo no soy de tal universidad, o puedes convivir con todos los practicantes que están ahí, incluidos psicólogos, los que sean, todos y retomar cada uno de los aspectos que te ayuden para generar una práctica bien estructurada, tomando ciertos aspectos de cada una de estas personas para poderme construir a mí mismo." (Grupo Focal 1, Participante 4).*

> *"... en el mismo salón que a mí me asignaron a otra persona de la escuela normal, así que fue un contraste de conocimientos entre yo y esa persona... me fui nutriendo de esa persona, al igual que esa persona de mí y trataba de llevar ese conocimiento nuevo a clases." (Grupo Focal 1, Participante 7).*

> *"... al momento de que estaban exponiendo y decían, por ejemplo, cuáles eran las estrategias que ellos habían aplicado o qué actividades habían realizado, pues sí había ocasiones en las que yo o mi equipo tomábamos ideas sobre lo que podemos hacer porque estamos pasando una situación similar en nuestra institución de práctica." (Grupo Focal 1, Participante 1).*

Estos testimonios muestran que la colaboración entre pares funcionó como un espacio de aprendizaje horizontal, donde el conocimiento se construyó a partir del diálogo y de la diversidad de experiencias. Esto coincide con lo señalado por Domingo y Gómez (2014), quienes afirman

que la interacción entre iguales potencia competencias reflexivas y promueve la construcción colectiva de soluciones ante los retos de la práctica. La colaboración también fortaleció el sentido de comunidad, especialmente en equipos donde existía organización y comunicación fluida. Para estos estudiantes, trabajar conjuntamente permitió afrontar con mayor solidez los desafíos cotidianos del centro educativo.

"... en mi equipo sí estamos muy bien organizadas... cuando estábamos viendo una problemática... tratábamos de relacionarla con otros que también lo estaban viviendo... fue muy satisfactorio." (Grupo Focal 1, Participante 5).

"Como ya hemos trabajado juntos, sabemos la forma en que trabaja cada quien... nos conocemos y sabemos las responsabilidades de cada uno y sabemos cómo trabajamos en equipo" (Grupo Focal 2, Participante 6).

Sin embargo, la colaboración no adquirió el mismo significado para todos. Mientras algunos la vivieron como un espacio real de intercambio y enriquecimiento mutuo, otros la asociaron principalmente con la organización operativa para cumplir entregables, sin que ello derivara en procesos de reflexión conjunta o construcción compartida de saberes.

".... no había porqué ir a prácticas era meramente individual... lo único grupal que estabas haciendo era juntar todo en un mismo documento, pero seguía siendo lo tuyo y lo de la otra persona." (Grupo Focal 2, Participante 10).

"... cuando se unían en conjunto... había problemas con la asignación de responsabilidades... al final sí o sí la tenías que hacer... pero la verdad no estaba la materia, ni los recursos, ni nos daba la secundaria para solventar lo que se planeaba hacer." (Grupo Focal 1, Participante 3).

"había ocasiones en las que, si podíamos ayudarnos entre nosotros y otras que eran propias, por ejemplo, en las exposiciones era más grupal, nos ayudábamos con la introducción, conclusión y reflexiones para tener la calificación, pero fuera de eso cada uno tenía experiencias muy diferentes por eso también esa parte individual" (Grupo Focal 2, Participante 3).

Estos relatos muestran que la colaboración se experimentó de forma heterogénea. En algunos casos se convirtió en un recurso formativo que amplió la capacidad de análisis y acción de los estudiantes; en otros, se vivió como una exigencia logística o una carga adicional que no incidió de manera directa en la comprensión de la práctica. Las diferencias observadas evidencian que la colaboración depende tanto de las condiciones del contexto como de las dinámicas internas de los equipos y la disponibilidad de espacios para dialogar sobre las experiencias vividas.

Por lo tanto, estos hallazgos permiten reconocer que las asignaturas prácticas pueden convertirse en un espacio de construcción colaborativa del conocimiento, donde la observación, la conversación y la escucha activa posibilitan aprendizajes significativos. Tal como plantean Martín-Cuadrado et al., (2020), la interacción entre pares no solo favorece la resolución de problemas, sino que impulsa una mirada crítica y reflexiva sobre la profesión. Así, la colaboración se consolida como un proceso de desarrollo profesional colectivo, en el que los estudiantes no solo aprenden con otros, sino también desde otros.

4.4.2 Limitaciones y tensiones de la colaboración sin acompañamiento

Autores como Zabalza (2016) y Sánchez (2016) coinciden en que las asignaturas de formación práctica se configuran como espacios de alta complejidad institucional, precisamente por la diversidad de sujetos, contextos y responsabilidades que convergen en ellas. Esta pluralidad, si bien enriquece la experiencia también genera tensiones cuando no existe una regulación clara sobre el papel que cada sujeto va a desempeñar para cumplir con los objetivos formativos.

En este sentido, entre el análisis de los hallazgos se lograron reconocer experiencias positivas relacionadas con a la colaboración especialmente en aquellos casos donde los vínculos entre los diferentes agentes se construyeron desde el dialogo y el apoyo mutuo. No obstante, los estudiantes también evidenciaron ciertos obstáculos que afectaban la colaboración y el aprendizaje compartido. En algunos casos, la falta de coordinación entre la universidad y los centros de práctica generó dificultades de comunicación y desarticulación entre los agentes involucrados, lo que derivó en desmotivación y sensación de aislamiento.

Los testimonios compartidos por los estudiantes reflejan que, la ausencia de una coordinación clara entre el tutor universitario y los centros de práctica dificultaba la comunicación,

generando incertidumbre sobre las expectativas, los roles y los objetivos de la asignatura. Esta falta de vínculo institucional repercutía también en el trabajo colaborativo, ya que estas decisiones quedaban en manos de los practicantes quienes debían resolver por sí mismos los imprevistos que surgían en el centro.

"... llegamos a la institución y todo y no había un buen enlace tanto con la maestra (práctica) como con la preparatoria... nos pusieron muchas trabas… y finalmente ya no pudimos trabajar ahí por pleitos que se realizaron ahí." (Grupo Focal 1, Participante 6).

"... hubo mucha falta de comunicación... no tuvo un seguimiento muy bueno en el salón y en la práctica." (Grupo Focal 2, Participante 3).

"el maestro era bueno y todo, nos enseñaba teoría, pero hasta ahí, no tenía una relación o seguimiento fuera de su materia, no se preocupaba por lo que estaba haciendo en la práctica, si estaba haciendo las cosas bien o no, solamente me decía que fuera" (Grupo Focal 2, Participante 6).

"creo que es importante el acompañamiento de ambos, tanto de aquí de la maestra encargada de la práctica como de los maestros con los que nos toca estar en la práctica porque más que nada ellos nos deberían decir que vamos a hacer... que no nos quedemos estancados, que nos ayuden a avanzar ya progresar" (Grupo Focal 2, Participante 5).

Estas experiencias ponen en manifiesto la fragilidad de estos procesos de coordinación entre universidad y centro de práctica, donde la comunicación interinstitucional depende más de la iniciativa individual que de una estructura planificada, esto muestran que la colaboración sin acompañamiento tiende a fragmentarse y diluir el sentido formativo que busca la práctica, transformándose en una experiencia individual y solitaria. A partir de lo compartido se puede interpretar esta falta de articulación como una forma de abandono institucional, en la que la colaboración se vuelve una tarea improvisada y el acompañamiento un recurso incierto que varía según el docente encargado.

Otro aspecto que destacó esta desarticulación fue la ausencia de mecanismos formales para la asignación de centros. Varios participantes compartieron que tuvieron que buscar por cuenta

propia su espacio de práctica, recurriendo en muchos casos a instituciones donde cursaron su educación previa (primaria, secundaria o preparatoria).

"Yo tuve que ir a la secundaria donde estudié, porque no tenía otro contacto… me dijeron: consigue donde te acepten, y fui ahí porque conocía a la directora." (Grupo Focal 2, (Participante 3).

"En mi caso fue en la primaria donde estuve, porque la maestra me conocía y fue más fácil… pero nunca hubo una carta o algo que dijera que era un convenio oficial." (Grupo Focal 1, Participante 5).

"para mí fue impactante que desde mi primera práctica me dijeran que tengo dos semanas para conseguir una institución, búscala y ráscale como puedas... me tiraron así nomás. Entonces ir y dar la cara, tu solo como practicante y no saber lo que te espera me impactó" (Grupo Focal 1, Participante 3).

Esto se debe a la usencia un convenio formal que regule la asignación de centros de práctica, lo que obliga a los estudiantes a buscar por sus propios medios un espacio donde los aceptaran. Aunque esta dinámica facilita el acceso por la confianza previa entre estudiante e institución, también pone en evidencia la ausencia de criterios equitativos y de un vínculo oficial que garantice condiciones homogéneas para su formación.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Zabalza (2011, 2016) y Sánchez (2016), quienes advierten que la efectividad de este tipo de asignaturas no depende únicamente del acompañamiento individual, sino de una estructura que articule la acción del tutor, la colaboración con otros agentes y la comunicación con los centros escolares. En la misma línea, Imbernón (2020) y Mauri, Colomina y Ginesta (2021) destacan que la consolidación de espacios formales de coordinación entre universidad y escuela favorece un aprendizaje más coherente y compartido. Cuando esta articulación se fragmenta, la experiencia práctica se vuelve incierta y el aprendizaje depende de la improvisación individual más que de un proceso formativo planificado.

4.4.3 El acompañamiento del tutor como mediación formativa

La figura del tutor universitario representa un elemento central en la formación desde la práctica, pues no solo orienta técnicamente, sino que también actúa como mediador entre la experiencia y la comprensión reflexiva del quehacer educativo. Como señala Zabalza (2016) la tutoría es un espacio de interacción formativa donde se articulan la guía pedagógica, la reflexión y el acompañamiento profesional y personal. Sin embargo, los hallazgos muestran que este rol se ejerce de forma desigual.

En el caso del primer grupo, los estudiantes describen una tutoría más cercana a la supervisión que a la mediación. Las orientaciones se presentaban de forma general a través de encuentros esporádicos donde las decisiones quedaban en manos de los propios practicantes. En este sentido, la reflexión y la toma de decisiones se daban sin esa relación pedagógica necesaria, lo que coincide con lo advertido por Tejada (2016) que cuando la práctica se desconecta del acompañamiento reflexivo, el aprendizaje se convierte en un proceso de supervivencia más que de construcción profesional.

> *"En las situaciones difíciles… no había apoyo. A lo mejor uno que otro consejo, pero no era tanto como indicarnos qué hacer." (Grupo Focal 1, Participante 3).*

> *"Pues normal, era así por encimita. Nomás de que 'a ver dime qué hiciste ayer' y de ahí nomas te decían 'ah, pues vas bien, sigue así, ya te puedes ir'." (Grupo Focal 1, Participante 8).*

No obstante, algunos de los estudiantes destacaron experiencias más positivas, especialmente cuando los tutores tenían grupos de práctica reducidos, donde ofrecieron orientación personalizada y materiales complementarios relacionados a las necesidades que presentaba el estudiante, lo que refuerza la idea de que la tutoría efectiva no se define por la frecuencia del contacto, sino por la intencionalidad formativa que se le asigna a la interacción (Imbernón, 2020).

> *"en esa ocasión fue muy satisfactoria, éramos pocos en la tarde y estaba esa disposición de la maestra...si en todo momento tenía dudas... el profe me daba fuentes, me daba información... eso fue completamente muy bueno." (Grupo Focal 1, Participante 4).*

A diferencia del segundo grupo donde a través de sus relatos se evidenciaba un cambio sobre el acompañamiento, donde la tutora encargada mostraba disposición constante, organizaba sesiones de seguimiento y establecía metas concretas, favoreciendo una comprensión más integrada de la práctica. Esta diferencia refleja una transición hacia un modelo de tutoría situada y reflexiva.

Durante la conversación, la retroalimentación apareció como un indicador clave del tipo de tutoría recibida. En las primeras experiencias los comentarios del tutor estaban centrados en los productos o en el cumplimiento de formatos, sin ofrecer elementos personales o profesionales que mejoraran la práctica. Esta situación evidencia lo compartido por Zabalza (2011) quien la denomina evaluaciones instrumentales, donde solo se prioriza el control sobre el proceso reflexivo.

"...entregamos actividades y no nos dicen... entonces... no sabemos si lo hice bien, si lo hice mal." (Grupo Focal 1, Participante 1).

"...la verdad lo veía muy general, simplemente era eso de que lo de las asesorías... era muy poquito. Ya cuando asistías era así como '¿ah, pues qué pasó?' y ya tú platicabas... pero no había mucho que hacer." (Grupo Focal 1, Participante 6).

"Yo siento como que el principal apoyo que recibíamos era irnos guiando en el trabajo final, pero no tanto en lo que hacíamos en la escuela... lo que nos decían de la práctica literal era observación, análisis, diagnóstico de problemas." (Grupo Focal 1, Participante 3).

Sin embargo, en el segundo grupo la retroalimentación adquiere un carácter formativo. El tutor orienta, sugiere estrategias y fomenta el dialogo sobre la experiencia vivida, transformando la evaluación en un proceso de reflexión compartida. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Martín-Cuadrado et al. (2020) quienes señalan que la tutoría efectiva promueve la autorregulación, la autoevaluación y la conciencia crítica del propio aprendizaje.

"...entregamos las cosas y cuando venimos a asesoría nos da comentarios... Realmente se ve que los está leyendo... la profe sabe lo que estoy haciendo y eso me emociona." (Grupo Focal 2, Participante 5).

"Cuando tenemos asesorías, la maestra se toma el tiempo de darnos retroalimentación individual o por equipo. Siempre trata de dar soluciones, no dejarte en blanco ni dejarte sola como los anteriores." (Grupo Focal 2, Participante 1).

"Antes las retroalimentaciones eran muy generales, solo nos decían 'va bien'. Ahora sí nos dicen qué mejorar, cómo hacerlo y te explican por qué. Eso te ayuda a entender lo que estás aprendiendo." (Grupo Focal 2, Participante 8).

En este sentido la retroalimentación toma otro significado dejando de ser un acto correctivo y convirtiéndose en una mediación del conocimiento, donde el estudiante puede reinterpretar lo vivido y construir nuevos significados sobre su práctica. Los hallazgos revelan también que la planificación del proceso tutorial influye directamente en la experiencia del aprendizaje. Los estudiantes señalaron que las prácticas se caracterizaban por ser poco claras, por tener actividades desarticuladas y una ausencia de seguimiento.

"...lo que nos decían de la práctica literal era observación, análisis, diagnóstico... pero el apoyo era más para el trabajo final que para lo que hacíamos en la escuela." (Grupo Focal 1, Participante 3).

"Anteriormente se repetía este proceso... decían de que van a ser esto, van a observar este día que vayan a la semana, me van a entregar un reporte parcial hasta dentro de tres meses, un mes y medio o al final de dos semestres. Muchas veces no sabíamos porque íbamos y hacíamos lo mismo, anotaba lo mismo" (Grupo Focal 2, Participante 6).

Entre los hallazgos se logró destacar el impacto que este acompañamiento tiene en la motivación del estudiante, es decir, la diferencia que se presenta al sentirse acompañado o abandonado durante su práctica. En este sentido, la motivación emergió como una consecuencia directa del tipo de acompañamiento recibido. Algunos de los testimonios reflejan un desgaste emocional y perdida de interés ante la falta de orientación, mientras que en otros casos el acompañamiento constante generó confianza, compromiso y sentido de pertenencia.

"...a mí no me motivaba ir a prácticas... porque si un día faltaba pues no pasaba nada... Ahora la maestra se centra mucho en lo individual... te hace sentir la necesidad de venir porque sabes que te van a ayudar." (Grupo Focal 2, Participante 10).

"Toda esa motivación que yo generaba, me lo quitaban aquí… ya no me interesaba la práctica, porque en el momento que me interesó, no hubo ni las materias que me reforzaran ese entusiasmo, ni los maestros que estuvieran para mí y llevarme de la mano para guiarme." (Grupo Focal 1, Participante 7).

"En esta práctica es en la que menos me he sentido perdida... la maestra tiene su plan muy estructurado y sabemos en qué tenemos que trabajar. Eso nos motiva mucho porque sentimos que avanzamos." (Grupo Focal 2, Participante 3).

Esta diferencia de experiencias refleja que existen ciertas condiciones para lograr ese aprendizaje reflexivo que se espera en la práctica, donde el estudiante va construyendo su aprendizaje cuando se siente escuchado, cuando percibe coherencia entre lo que hace y lo que aprende y cuando el tutor se convierte en un acompañante que guía su proceso.

Además del acompañamiento pedagógico, los estudiantes valoraron la función del tutor como mediador institucional capaz de facilitar el contacto con los centros y crear condiciones más estables para un desarrollo efectivo de la práctica. Este rol, aunque secundario, resulta esencial para fortalecer la continuidad entre el contexto universitario y del centro de prácticas.

"...esta maestra... estaba teniendo reuniones para tener convenios ya con preparatorias." (Grupo Focal 2, Participante 5).

"Justo lo comentamos, las situaciones que estuvieron sucediendo de que... pues ella nos dijo: si es necesario yo le mando mensaje a su maestra o algo así. Y en la práctica dos era más como si pasaba algo pues ni modo. A diferencia de ahora, la maestra nos dice: si es necesario, yo mando un mensaje. Y nos había comentado incluso que cuando hubiera intervenciones, a lo mejor ella iba a estar yendo a observarnos. Todavía no estamos en ese proceso, pero sí se comentó que lo quería hacer." (Grupo Focal 2, Participante 10).

Estas acciones concretas representan intentos incipientes de institucionalizar la práctica mediante redes de colaboración, tal como sugieren Martínez y Raposo (2011) quienes afirman que la tutoría es más efectiva cuando se desarrolla un vínculo de comunicación entre universidad y centro educativo.

El conjunto de estos testimonios compartidos confirma que la tutoría no solo acompaña el proceso, sino que influye en la forma que el estudiante comprende y valora su propia práctica. Los hallazgos evidencian dos modelos que coexisten dentro del mismo programa: en el primer caso la tutoría tradicional: donde el seguimiento es superficial y mínimo, la retroalimentación formal con la finalidad de generar evaluaciones y el aprendizaje es individualizado; un modelo que como lo llama Zabalza (2011) prácticas carentes de sentido formativo debido a la desvalorización de la asignatura por las limitantes que se presentan; y el modelo de tutoría formativa: donde la interacción, la reflexión y el acompañamiento se integran en una experiencia coherente con lo que se vive en la realidad profesional; un modelo alineado a la concepción de Imbernón (2020) donde el acompañamiento se utiliza como una mediación situada que fomenta la colaboración y la reflexión conjunta sobre la práctica. Las experiencias compartidas por el segundo grupo evidencian el tránsito hacia esta segunda forma.

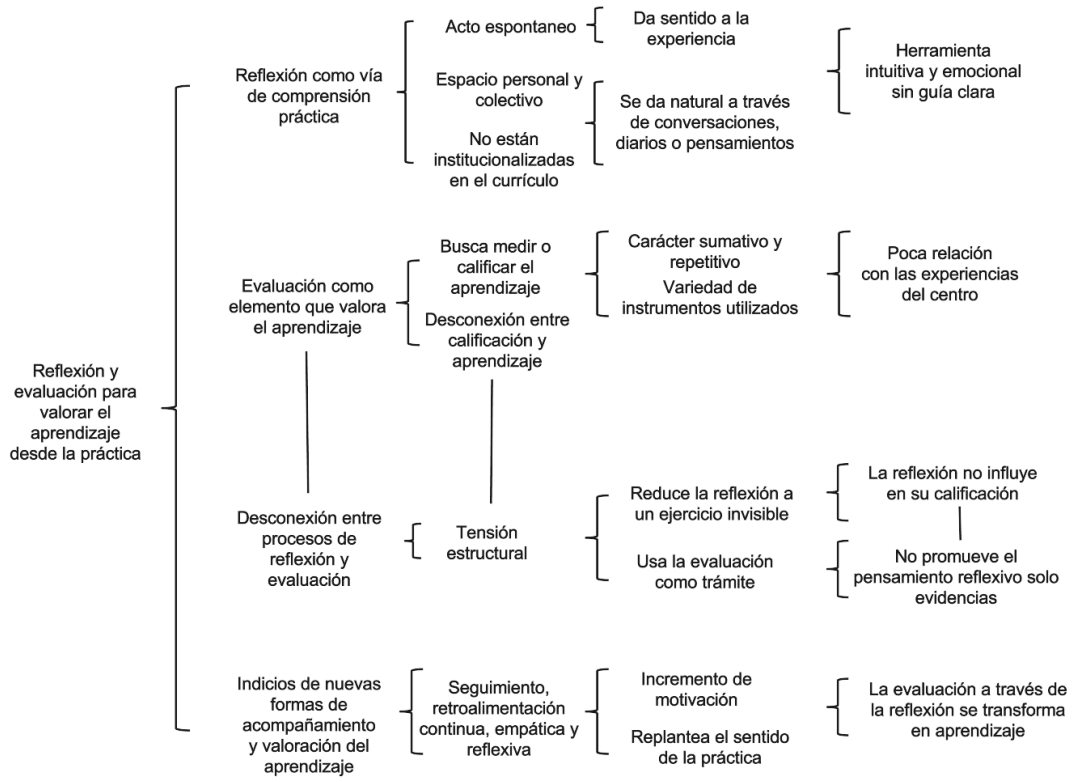
El análisis de los testimonios muestra que la ausencia de una estructura institucional de acompañamiento deja a los estudiantes ante un aprendizaje condicionado por el contexto y por el tutor que les sea asignado. Esta situación coincide con lo señalado por Martínez y Raposo (2011), quienes advierten que cuando no existen criterios comunes la tutoría se reduce a tareas administrativas y pierde su sentido formativo. En contraste, cuando el tutor asume un rol de mediador pedagógico la práctica se convierte en un espacio de reflexión guiada que da coherencia al proceso (Aguirre-López y Martínez, 2021; Imbernón, 2020).

Martín-Cuadrado et al., (2020) destacan que el tutor requiere de ciertas competencias específicas (orientación, comunicación, seguimiento y retroalimentación) para integrar la experiencia del estudiante y articular sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, la tutoría actúa como el eje articulador del proceso formativo: cuando existen objetivos, roles y canales de comunicación definidos, la colaboración fluye de manera coherente, tal como propone Zabalza

(2016); pero cuando esta guía falta, surgen desajustes y esfuerzos duplicados que fragmentan la experiencia.

4.5 Reflexión y evaluación del aprendizaje

La formación desde los procesos de práctica ha adquirido un papel central dentro de los planes de estudios universitarios al reconocer el valor del aprendizaje situado y experiencial como eje de la profesionalización educativa. No obstante, aunque su relevancia pedagógica es ampliamente reconocida, su estructura y sentido curricular no siempre han recibido la misma atención, especialmente en lo referente a la evaluación y la reflexión del aprendizaje, los cuales idealmente funcionan como procesos articulados. Tal como advierte Zabalza (2016) la práctica profesional solo alcanza su valor formativo cuando integra la reflexión y la evaluación dentro de un mismo proceso de construcción del saber profesional, permitiendo que el estudiante analice, comprenda y transforme su experiencia. No obstante, los hallazgos demuestran que en estas asignaturas de práctica estos procesos tienden a operar de manera independiente, donde la reflexión emerge como una iniciativa espontánea y la evaluación como un trámite burocrático, generando limitaciones en el verdadero sentido pedagógico de la práctica y los mecanismos institucionales que la acompañan. A continuación, se presenta de forma general los hallazgos relacionados a esta subcategoría. Figura 12. Hallazgos relacionados con la reflexión y los procesos de valoración del aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

4.5.1 La reflexión como vía de comprensión de la práctica

La reflexión se presenta como uno de los pilares más significativos de la formación práctica, al permitir que los estudiantes analicen su acción, comprendan las situaciones a las que se enfrentan y resignifiquen lo aprendido (Biurrun et al., 2021). Los testimonios muestran que este proceso emergió principalmente de manera espontánea, intuitiva y situada, construido por los propios estudiantes tanto de forma individual como colectiva, sin una estructura institucional que lo guiara de manera sistemática.

"... cuando pasaban cosas en la escuela, nosotros lo hablábamos entre el equipo, veíamos qué nos funcionó o qué no, pero nunca se nos pidió analizar o reflexionar eso en clase, era más como algo que hacíamos por nuestra cuenta." (Grupo Focal 2, Participante 4).

"... te quedas pensando en lo que hiciste, si estuvo bien o no, pero nunca hubo como un espacio para que eso lo habláramos con la maestra, ni en grupo, ni nada, simplemente lo pensabas tú y ya." (Grupo Focal 1, Participante 6).

Estos testimonios evidencian que, aunque la reflexión es reconocida como necesaria, no forma parte de una propuesta pedagógica explícita, sino que surge como una respuesta natural ante la complejidad de la experiencia en los centros educativos. En términos de Schon (1983), los estudiantes realizan procesos de reflexión en la acción y sobre la acción de manera intuitiva: actúan, reconsideran lo hecho y ajustan sus decisiones sin contar con una mediación sistemática por parte del tutor universitario.

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, este tipo de reflexión se vincula con el modelo de Kolb (1984), en el que el aprendizaje se desarrolla a través de un ciclo continuo de experiencia concreta, reflexión, conceptualización y reexperimentación. Los relatos muestran que, tras enfrentar situaciones en el aula, los estudiantes revisan lo ocurrido, identifican aciertos y errores y modifican su práctica en función de aspectos analíticos (contenidos, estrategias, manejo del grupo), lo que se corresponde con un nivel de reflexión centrado en el comportamiento educativo inmediato.

No obstante, a pesar de las limitaciones institucionales, también se observan indicios de una reflexión que trasciende lo técnico y se aproxima a niveles más profundos del desarrollo profesional. A partir del modelo de la cebolla de Korthagen (2010), puede interpretarse que la reflexión de los estudiantes se sitúa principalmente en las primeras capas: 1) el entorno (condiciones del centro, características del grupo, recursos disponibles),2) el comportamiento (lo que hicieron en clase, cómo intervinieron), y; 3) las competencias (habilidades que sienten que poseen o que aún necesitan desarrollar).

Los testimonios muestran que los estudiantes se preguntan por lo que hicieron, por cómo podrían haber actuado de otro modo y por lo que son capaces de hacer en el aula. Sin embargo, la reflexión raramente alcanza capas más profundas del modelo, como las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, la identidad profesional (quién quieren ser como docentes) o la misión personal (el sentido y propósito que atribuyen a su labor educativa). Estos niveles más profundos,

necesarios para la consolidación de la identidad profesional, requieren de tiempos, preguntas y mediaciones que no aparecen como parte estructurada de la asignatura.

En ausencia de estos dispositivos formales, los estudiantes generan modos propios de análisis que operan como herramientas intuitivas para procesar lo vivido. La reflexión surge en momentos de intimidad o recogimiento personal, donde la experiencia se reelabora de forma silenciosa:

> *"A veces me acostaba en mi cama antes de dormirme y pensaba que tal vez no debí hacer algo así… pero nunca lo plasmé ni lo compartí." (Grupo Focal 1, Participante 8).*

Este testimonio ilustra una reflexión de carácter introspectivo, que se sitúa en los niveles técnico y práctico, pero que también abre la posibilidad de transitar hacia preguntas más profundas sobre el sentido de la acción y el lugar que el estudiante ocupa en la experiencia pedagógica, tal como plantean Hirmas y Cortés (2013) al distinguir distintos niveles de reflexión.

Junto a esta dimensión individual, los hallazgos muestran con claridad la importancia de la reflexión compartida como práctica colaborativa. En varios casos, los estudiantes encontraron en sus compañeros un espacio más fértil para pensar la experiencia que en la propia asignatura:

> *"Reflexionábamos entre nosotros… hasta este semestre la maestra de práctica llegó y dijo: 'quiero escucharlos'. Ahí vimos que muchos estábamos pasando por lo mismo y aprendimos unos de otros." (Grupo Focal 2, Participante 5).*

En estos espacios informales (en los pasillos, durante las asesorías, en las conversaciones fuera del aula) la reflexión se convierte en un proceso colectivo, donde la interacción y la escucha mutua permiten reconocer patrones comunes, compartir estrategias y resignificar vivencias que inicialmente se percibían como individuales. Este tipo de intercambio se aproxima a la idea de comunidad de práctica descrita por Schon (1992), en la que el conocimiento se construye a partir del diálogo entre quienes comparten una misma actividad profesional en formación.

Las experiencias relatadas dialogan también con los planteamientos de Korthagen (2010), cuando señala que la reflexión gana profundidad cuando se acompaña de procesos de meta-reflexión (es decir, cuando los estudiantes no solo piensan sobre lo que hacen, sino sobre cómo

piensan y desde qué supuestos lo hacen) y cuando se promueve la reflexión entre pares como un recurso privilegiado para el aprendizaje profesional. En los relatos analizados, la reflexión entre compañeros aparece precisamente como un espacio donde se contrastan prácticas, se comparten dudas y se construye, de manera incipiente, una mirada común sobre la docencia.

Sin embargo, esta riqueza reflexiva se produce a pesar de la estructura institucional, y no gracias a ella. Los testimonios evidencian la falta de espacios brindados por las instituciones, especialmente por la universidad, para pensar de manera guiada sobre la práctica. La reflexión se vuelve así un proceso fragmentado, no siempre visible ni reconocido en el currículo, aunque profundamente significativo para quienes lo viven. En relación con lo compartido por Zabalza (2016), cuando la reflexión no se acompaña de mediación pedagógica su potencial formativo tiende a reducirse a la introspección individual. Aun así, incluso en esta forma espontánea se le asigna un valor positivo y esencial, pues representa una búsqueda genuina de sentido y coherencia frente a lo experimentado en los centros de práctica.

A partir del análisis de estos hallazgos, se puede destacar que la reflexión (tanto individual como colectiva) se presenta como una herramienta intuitiva, emocional y formativa que, aunque no está institucionalizada, permite dar coherencia al aprendizaje desde la experiencia. Este proceso surge de manera natural, circula entre pensamientos y conversaciones, y se convierte en un espacio de comprensión que trasciende los límites del aula universitaria. De este modo, la práctica reflexiva se presenta como un puente entre la vivencia y el conocimiento, entre lo que se hace y lo que se llega a comprender, y como un elemento clave en la construcción progresiva de la identidad profesional del futuro educador.

4.5.2 Evaluación de la práctica: procedimientos, instrumentos y limitaciones

La revisión de los testimonios compartidos por los estudiantes evidencia que la evaluación del aprendizaje en las asignaturas de práctica presenta ciertas limitaciones persistentes que afectan su claridad, pertinencia y rigor. La evaluación, concebida como un proceso complejo que debería capturar tanto conocimientos teóricos como actitudes y habilidades desarrolladas en contextos reales, termina dominada por un enfoque predominantemente sumativo (Zabalza, 2016). Esta tensión responde a la naturaleza dinámica del aprendizaje situado, cuya riqueza resulta difícil de

reducir a productos estandarizados o a una calificación numérica. En este sentido y a partir del análisis de las experiencias relatadas por los estudiantes fue posible conocer el proceso mediante el cual se valoraba el aprendizaje, así como los instrumentos empleados y el sentido que adquirían en la experiencia formativa.

Los estudiantes señalan que la primera etapa del proceso evaluativo consistía en la elaboración y entrega de una serie de actividades específicas que funcionaban como evidencias parciales del semestre. Entre los instrumentos más comunes mencionan: diarios de campo, entrevistas a docentes o padres, cuestionarios provenientes de libros, listas de cotejo o rúbricas, reportes de observación, actividades específicas relacionadas al contexto. Estas tareas se concebían como mecanismos para valorar el trabajo continuo, aunque en la práctica su función era principalmente administrativa (acreditar que el estudiante había realizado un conjunto de actividades obligatorias).

"Yo siento que no hubo una evaluación significativa... nomás si entregábamos las cosas, ya tienes el puntaje por entregarlo, quién sabe si está bien, si está mal, y pues tampoco nosotros nunca lo supimos porque tampoco había eso parte de retroalimentación... el formato que teníamos que entregar a la institución era un PDF donde ponía todos los diarios de campo que hicimos en el semestre y las 2 o 3 actividades que hicimos, la entrevista a docentes y a directivos y era todo. Y como eran equipos, equipos de cinco personas, cuatro personas se hacía un documento de más de 100 páginas. No más las entregamos, quién sabe si estaba bien o mal lo que escribimos o no, porque nunca hubo una retroalimentación" (Grupo Focal 2, Participante 3).

"hacíamos entregas de reportes, de diarios de campo, pero todo era individual, al final de la entrega solo los juntábamos todos. Era individual, cada uno tenía su responsabilidad. Al final se entregaba un trabajo conjunto pero cada uno se hacía responsable de su parte" (Grupo Focal 1, Participante 6).

"Es que, si se usaban todo eso de los portafolios, las rubricas y bitácoras y si te las revisaban, pero no les tomaban importancia. Al final y al cabo, tú podías venir al final del

semestre, entregar el trabajo final y era como una prueba, pues si estuviese haciendo los trabajos" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Si bien estos instrumentos podrían haber favorecido la reflexión o el análisis de la experiencia, los estudiantes indican que rara vez se articulaban con lo vivido en el centro de práctica o con el desarrollo de competencias profesionales.

"...porque era algo que no era medible en una evaluación o en un instrumento, en un simple diario de campo... no pienso que hayan utilizado las estrategias correctas para evaluar el aprendizaje que yo pude desarrollar... no se evaluó las cosas importantes, a mi parecer." (Grupo Focal 2, Participante 6).

Otro elemento principal utilizado en el proceso de evaluación consistía en la elaboración de un proyecto final, que ocupaba un lugar central en la valoración del aprendizaje. Este proyecto seguía una estructura relativamente estable, que incluía: Identificación de un problema o necesidad dentro del centro de prácticas, diagnóstico de la situación a partir de observaciones y evidencias, diseño de una propuesta de intervención para atender la problemática. implementación (cuando era posible), frecuentemente limitada por el contexto, evaluación o valoración del proceso, incluso cuando no se lograba implementar la intervención por completo. Para muchos estudiantes, este proyecto se convertía en el principal componente evaluado, incluso si no reflejaba fielmente lo que sucedía en la institución.

"Fue recurrente el contenido de práctica 1,2,3 y 4 se empezaba con la identificación de problemas, el diagnóstico, luego se hacía una actividad cualquiera sin mucha supervisión del docente y luego se entregaba un trabajo final tipo ensayo sobre lo que aprendimos y como abordamos esa problemática, sobre lo que hicimos como propuesta, pero realmente podría ser contenido de relleno, no era supervisado, no era revisado por el profe" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Pese a la intención pedagógica del diseño, los testimonios muestran que, al aplicarse de manera reiterada e idéntica en los distintos semestres, el proyecto final perdía sentido formativo y se transformaba en un ejercicio repetitivo, más vinculado al cumplimiento que al aprendizaje real.

El cierre del semestre consistía en una exposición grupal, donde los estudiantes presentaban el contenido del proyecto final y narraban su experiencia en la institución. Esta presentación funcionaba como el cierre formal del proceso evaluativo. Sin embargo, los estudiantes expresan que esta actividad se realizaba de manera rutinaria, convirtiéndose en un requisito más dentro de la secuencia de evaluación.

"...y para evaluar también se utiliza lo mismo, era así como entregar el avance del trabajo final y ya en sí el trabajo final y la exposición. Y pues todos teníamos que estar en las exposiciones de todos…" (Grupo Focal 1, Participante 6).

Pese a la intención pedagógica del diseño, los testimonios muestran que, al aplicarse de manera reiterada e idéntica en los distintos semestres, el proyecto final perdía sentido formativo y se transformaba en un ejercicio repetitivo, más vinculado al cumplimiento que al aprendizaje real.

Al finalizar el proyecto de cierre de semestre se realizaba una exposición grupal, donde los estudiantes presentaban el contenido del proyecto y narraban su experiencia en la institución. Esta presentación funcionaba como el cierre formal del proceso evaluativo al final del semestre. Sin embargo, los estudiantes expresan que esta actividad se realizaba de manera rutinaria, convirtiéndose en un requisito más dentro de la secuencia de evaluación.

"Cuando nos pedía el reporte de nuestros avances de práctica, nos pedía que le hiciéramos una exposición, pero ni siquiera nos miraba, él estaba con el teléfono o en la computadora y nosotros ahí de que hable y hable y él nada, no nos hacía caso, ni nos hizo sugerencias ni comentarios". (Grupo Focal 2, Participante 1).

"Realmente la exposición fue como para facilitarle el trabajo al maestro... si ni le interesó la exposición, yo creo que ni leyó los trabajos, o sea, nunca tuvimos una retroalimentación, no se veía interés". (Grupo Focal 2, Participante 3).

"Para evaluar se utiliza lo mismo, era así como que entregar el avance cada cierto tiempo del trabajo final y ya en sí al terminar el semestre el trabajo final y la exposición. Y pues siempre todos teníamos que estar en las exposiciones de todos presentes, pero si nunca había

retroalimentación, pasaba un equipo y ya que se acabó esta presentación y nomas pasaba el siguiente". (Grupo Focal 1, Participante 6).

Debido a su carácter repetitivo, su formato expositivo y la falta de guía y retroalimentación, la exposición no siempre lograba capturar la complejidad del aprendizaje ni abrir espacios de análisis entre pares. En este sentido, los participantes señalan que la evaluación terminaba valorando con mayor peso la asistencia, el cumplimiento de entregas, el formato del proyecto final, la presentación grupal. Este hallazgo coincide con lo señalada por Sánchez (2016) quien advierte que en este tipo de materias los instrumentos varían según la interpretación del tutor y se aplican sin criterios comunes, lo que provoca una falta de rigor y coherencia. En este sentido, los diarios de campo y las rúbricas en lugar de utilizarse para generar un espacio de reflexión o seguimiento se utilizan como documentos de registro que los estudiantes completan de forma rutinaria. Este énfasis provoca que a pesar de la diversidad de instrumentos empleados no se logra capturar las competencias profesionales que se desarrollan en contextos reales, tales como la gestión del aula, la toma de decisiones pedagógicas o la adaptación a situaciones imprevistas.

Este vacío de sentido genera una experiencia donde el estudiante cumple sin comprender, reforzando una cultura evaluativa centrada en la forma más que en el contenido. La evaluación pierde su carácter procesual convirtiéndose en una práctica meramente administrativa desvinculada del acompañamiento y la reflexión. Otro de los hallazgos más consistentes en este tema es la uniformidad en los criterios e instrumentos de evaluación a lo largo de los semestres. Es decir, los estudiantes compartieron que pese a los cambios en los niveles educativos o en los contextos de práctica, los mecanismos para evaluar su aprendizaje permanecían intactos, lo que genera desmotivación y una percepción de estancamiento.

"...era lo mismo en todas las prácticas, el mismo trabajo final, el mismo formato, la misma exposición... y uno ya ni sabía qué poner diferente." (Grupo Focal 1, Participante 3).

La repetición continua de los mismos productos produce una fatiga evaluativa. Los estudiantes desarrollan estrategias de supervivencia, como reutilizar formatos anteriores o cumplir con el mínimo requerido. Esto lleva a una evaluación de tipo instrumental donde el énfasis se asigna a la entrega y no al sentido de lo que realmente se aprende.

"Envíe mi trabajo y saque 85 y la segunda vez envié el mismo archivo del semestre anterior por error y me puso 100, yo no dije nada, pero con eso me di cuenta de que no lo revisan." (Grupo Focal 1, Participante 6).

Este fenómeno coincide con lo descrito por Ruiz-Gallardo (2012) y Sepúlveda et al., (2017) quienes señalan que las asignaturas prácticas enfrentan una tensión estructural entre el aprendizaje desde la experiencia y la lógica burocrática de la evaluación. En este sentido, los hallazgos sugieren que los tutores, al carecer de criterios compartidos y mecanismos de seguimiento, reproducen rutinas que resultan insensibles al contexto y limitan el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes que emergen de cada experiencia.

A pesar de la multiplicidad de los instrumentos utilizados, los testimonios muestran que para los estudiantes la evaluación formal no representa su verdadero aprendizaje. Las calificaciones, las rúbricas o los formatos de entrega se perciben como medidas superficiales, incapaces de reflejar el esfuerzo, las emociones o la transformación que experimentan en el centro.

"Yo le dije a mi maestra lo que está aquí no representa lo que realmente aprendí, las rubricas que entregué y los trabajos que hice no lograron evaluar lo importante… yo no sé si realmente aportaban algo." (Grupo Focal 2, Participante 6).

"todos teníamos el mismo 100, no importaba si habías hecho más o menos" (Grupo Focal 2, Participante 8).

"no le daba importancia, si dejaba actividades ni se acordaba el mismo de revisarlas. Eran actividades sin valor, sin importancia, las calificaciones de todos rondaban entre 80 y 90" (Grupo Focal 1, Participante 2).

Estos testimonios logran evidenciar una pérdida total de sentido en la calificación. Ante esta disonancia los practicantes reconstruyen sus propios modos de evaluar, guiados por criterios personales como sentirse capaces de dar una clase, observar la respuesta de los alumnos ante lo que imparten, resolver una dificultad o reconocer su propio avance. Así la evaluación se desplaza del plano institucional al plano vivencial y objetivo, donde la satisfacción, la observación y el reconocimiento se convierten en indicadores de logro. Este hallazgo revela que los estudiantes no

rechazan la evaluación, sino que le devuelven su sentido reflexivo, convirtiéndola en un proceso de valoración íntimo y emocional a través de la reflexión que la institucionalidad aun no logra capturar.

En el plano curricular este enfoque evaluativo genera una ruptura entre los propósitos formativos de la práctica y su evaluación. Tal como advertía Zabalza (2016) cuando la evaluación no logra recoger la complejidad del aprendizaje situado, se corre el riesgo de convertirse en una asignatura técnica, alejada de su dimensión reflexiva. Estos hallazgos muestran que los instrumentos aplicados, en lugar de ser elementos que integren la teoría con la práctica, operan como filtros administrativos que simplifican un proceso profundamente significativo y formativo.

Los hallazgos de esta investigación muestran que el sistema evaluativo actual se distancia de un modelo integral: los instrumentos no están vinculados a competencias específicas, la recogida de evidencias es limitada y la valoración del aprendizaje descansa en productos finales que no siempre reflejan el desempeño profesional. Esta brecha confirma la necesidad de avanzar hacia criterios más coherentes, contextualizados y competenciales para evaluar la práctica educativa.

Las limitaciones identificadas en el proceso evaluativo descrito por los estudiantes coinciden ampliamente con las deficiencias documentadas en la literatura sobre las asignaturas de práctica escolar. Cid-García y Pardo-Santano (2021) señalan que, en muchas instituciones formadoras, las calificaciones usualmente no reflejan de manera realista el nivel de competencia del alumnado, pue se emplean pocos instrumentos que realmente logran valorar las competencias esperadas y existe una débil conexión entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se espera. Esta descripción coincide con lo expresado por los participantes al mencionar que el proceso se centraba en productos estandarizados, un proyecto final y una exposición, sin criterios claros que orientaran la valoración del desempeño.

En este sentido, Cid et al., (2011) subrayan la necesidad de definir normas de competencia, criterios de desempeño y de utilizar principios como la multivariedad y la triangulación de instrumentos, esto con el fin de garantizar que las evidencias recogidas provengan de diversas tareas y agentes (tutor universitario, docente del centro, autoevaluación del practicante) con el fin

de crear un espacio de acompañamiento para lograr una evaluación efectiva en este tipo de asignaturas.

4.5.3 Fragmentación entre reflexión y evaluación del aprendizaje

Los hallazgos de esta investigación revelan una fragmentación evidente entre los procesos de reflexión y evaluación en las asignaturas prácticas. Aunque los estudiantes reconocen el valor de la reflexión como un medio para comprender y resignificar sus experiencias, esta no se integra formalmente dentro de los criterios o mecanismos de evaluación. La reflexión aparece como un elemento intuitivo, personal y ocasional, mientras que la evaluación se mantiene como un procedimiento externo, sumativo y formal centrado en productos finales.

> *"...cuando pasaban cosas en la escuela, nosotros lo hablábamos entre el equipo, veíamos qué nos funcionó o qué no, pero nunca se nos pidió analizar o reflexionar eso en clase, era más como algo que hacíamos por nuestra cuenta." (Grupo Focal 2, Participante 4).*

> *"...te quedas pensando en lo que hiciste, si estuvo bien o no, pero nunca hubo como un espacio para que eso lo habláramos con la maestra, ni en grupo, ni nada, simplemente lo pensabas tú y ya." (Grupo Focal 1, Participante 6).*

Estos testimonios permiten observar que los espacios de reflexión no están institucionalizados dentro del proceso formativo. Son los propios estudiantes quienes construyen espacios informales (en conversaciones con otros o mediante notas personales) para analizar lo vivido, pero estos momentos no son reconocidos ni recuperados como parte del proceso de evaluación del aprendizaje. La reflexión, que debería funcionar como el eje que conecta la teoría con la acción, se convierte en una actividad invisible para el sistema de evaluación. Tal como lo plantea Schon (1992) la formación práctica requiere de espacios que promuevan la reflexión en la acción y sobre la acción, donde el sujeto analice sus decisiones y construya conocimiento a partir de su experiencia. Sin embargo, en los hallazgos se evidencia que este tipo de reflexión no se institucionaliza ni se acompaña por parte del tutor. Esto concuerda con lo señalado por Hirmas y Cortés (2013) quienes mencionan que muchos programas de formación práctica se limitan a una reflexión de tipo técnica (centrada en lo que se hizo) sin avanzar a niveles prácticos o críticos donde se analicen las implicaciones éticas, contextuales o profesionales del quehacer educativo.

Los estudiantes manifiestan que sus reflexiones no tienen un lugar definido dentro de la asignatura, lo que genera la percepción de que reflexionar no tiene valor académico. En lugar de ser un proceso colectivo y orientado, se trata de una práctica espontánea y privada, guiada por la necesidad de entender lo vivido más que por una intención formativa.

> *"Yo sí reflexionaba, pero por mi cuenta, porque nadie te pedía eso... era más para entender lo que me pasaba con los niños." (Grupo Focal 2, Participante 5).*

Este tipo de reflexión, aunque es valiosa carece de la estructura necesaria para convertirse en una herramienta de desarrollo profesional. Como advertía Zabalza (2011) cuando la reflexión no se acompaña de mediación pedagógica, su alcance se limita a introspección individual sin que logre transformarse en conocimiento profesional compartido. Mientras que la reflexión queda en terreno de lo personal, un hallazgo interesante que destacan los testimonios es sobre la desvinculación de la evaluación instituciona del proceso reflexivo. Los productos solicitados (diarios, reportes, trabajos finales) se conciben como evidencias de cumplimiento, sin generar espacios de retroalimentación ni análisis sobre las decisiones pedagógicas tomadas por el practicante.

> *"...si entregabas el trabajo ya tenías el puntaje, quién sabe si estaba bien o mal y pues tampoco nosotros nunca lo supimos pues porque tampoco había esa parte de la retroalimentación." (Grupo Focal 2, Participante 3).*

Esto muestra que la evaluación no promueve el pensamiento reflexivo ni valora los procesos de razonamiento docente que se desarrollan en la práctica. La voz del estudiante queda de lado y con ella su posibilidad de construir sentido a su propia formación. Tal como señalan Cid-García y Pardo-Santano (2021) esta desconexión entre la evaluación y los aprendizajes adquiridos en la práctica limita la posibilidad de valorar las competencias que se generan en la acción, reforzando una cultura evaluativa centrada en el producto más que en proceso.

Otro aspecto señalado durante la conversación fue la ausencia de un acompañamiento constante por parte del tutor, el cual explica en parte esta desarticulación entre lo real y lo esperado. Cuando el tutor no habita los espacios para discutir lo que ocurre en el centro o no da seguimiento a los diarios, la reflexión se debilita y la evaluación se convierte meramente en un trámite. En

cambio, cuando la tutoría se mantiene activa, los estudiantes logran encontrar ese espacio para verbalizar y analizar sus experiencias, dándole ese sentido al proceso evaluativo.

"...entregamos las cosas y cuando venimos a asesoría nos da comentarios... Realmente se ve que los está leyendo. Entonces sí se nota mucho la diferencia en eso." (Grupo Focal 2, Participante 5).

"...siempre tratando de dar soluciones, no dejarte en blanco ni dejarte sola como los anteriores." (Grupo Focal 2, Participante 1).

En este sentido, la tutoría también actúa como un puente que artículo la reflexión con la evaluación, generando una experiencia más completa y significativa orientada a la mejora de la formación profesional. Esto se relaciona directamente con lo expuesto por Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018) quienes señalan que la retroalimentación y la mediación tutorial son elementos indispensables para transformar la evaluación en un proceso formativo y no únicamente calificativo.

4.5.4 Primeros indicios de una evaluación formativa

En contraste con las experiencias predominantemente sumativas identificadas en la mayoría de los testimonios, el grupo focal 2 mostró signos emergentes de transformación en la forma que se concibe y se desarrolla la evaluación del aprendizaje en este tipo de asignaturas. Los estudiantes de este grupo expresaron que a diferencia de semestres anteriores el proceso evaluativo actual (al momento de aplicar el grupo focal) ha incorporado momentos de retroalimentación continua, orientación personalizada y acompañamiento activo por parte del tutor, lo que generó una experiencia más formativa y con mayor sentido pedagógico.

"...este semestre entregamos las cosas y cuando venimos a asesoría nos da comentarios de las cosas que le entregamos. Realmente se ve que los está leyendo… Y yo emocionada porque la profe sabe lo que estoy haciendo. Entonces sí se nota mucho la diferencia en eso." (Grupo Focal 2, Participante 5).

"...desde el día que llegó nos dijo: cuéntenme cuáles han sido sus experiencias o si quieren hacer un cambio… incluso agarra días para retroalimentación individual o por

equipo… siempre tratando de dar soluciones, no dejarte en blanco ni dejarte sola como los anteriores." (Grupo Focal 2, Participante 1).

Estos testimonios evidencian una ruptura con la forma tradicional de la evaluación centrada únicamente en la entrega de productos finales. En su lugar, la tutora logró promover el dialogo constante con los estudiantes, mostrando interés por comprender lo vivido, las dificultades y los avances que cada uno experimentaba en el centro de prácticas. Este tipo de interacción genero un ambiente de confianza y compromiso que los estudiantes reconocen como un factor determinante en su motivación y la mejora de su desempeño. Esta práctica evaluativa se presenta como cimiento de cambio en el enfoque utilizado anteriormente, cambiando de un modelo de control a uno de comprensión.

En este sentido, la retroalimentación adquirió un carácter genuinamente pedagógico, al convertirse en un medio para el aprendizaje reflexivo más que en un simple mecanismo de corrección. Desde la perspectiva de Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018) la retroalimentación se produce en un marco de acompañamiento y reconocimiento, favorece la construcción de saberes compartidos y contribuye al desarrollo profesional del estudiante. Lo anterior evidencia la forma en la que los participantes del segundo grupo perciben el seguimiento del tutor como guía que permite identificar sus avances y resignificar sus experiencias.

Asimismo, esta experiencia logro fortalecer su capacidad para reflexionar sobre lo vivido, pues los comentarios del tutor permitían reinterpretar lo vivido, cuestionar sus decisiones y reconocer tanto sus aciertos como sus áreas de mejora. En palabras de Barba-Martín et al. (2020) este tipo de evaluación formativa reduca la brecha entre la teoría y la práctica al situar la retroalimentación como un proceso dialógico que integra la experiencia con el conocimiento profesional. De esta manera, la evaluación se transformó en un espacio de dialogo reflexivo.

"...entonces ya ahorita con la práctica 4 hay un montón de diferencia con la maestra, porque como mencionan, pues desde el día que llegó nos dijo cuéntenme cuáles han sido sus experiencias... incluso agarra días para retroalimentación individual o por equipo." (Grupo Focal 2, Participante 1).

Esta vivencia contrasta notablemente con lo expresado por los participantes del grupo 1 quienes describieron un escenario opuesto, caracterizado por diálogos superficiales, asesorías extenuantes y escasa orientación.

> *"...lo veíamos, así como por encimita… nos decía: los que estén como atorados en algo mándenme mensaje o díganme una hora para definir un horario; y ya cuando asistías a las asesorías, tú solo platicabas y pues no había mucho que hacer." (Grupo Focal 1, Participante 6).*

> *"En una ocasión la maestra quiso platicar de una situación en especial, pero el discurso era el mismo y fue así por varias clases... era tan de hueva escuchar lo mismo cada semana que ya ni queríamos entrar. Lo que pudo abordar en una o dos clases lo tomo por más y fue un discurso tan de hueva". (Grupo Focal 1, Participante 5).*

Estas diferencias entre los grupos reflejan la incidencia directa del estilo de acompañamiento en la percepción y sentido formativo de la práctica. Mientras que para el grupo 2 la evaluación se convirtió en un proceso vivo, dialógico y constructivo al final de su práctica. En el grupo 1 se experimentó como un ejercicio rutinario, carente de profundidad y de impacto en su aprendizaje. Estas diferencias encontradas refuerzan la idea de la importancia que tiene la retroalimentación y el dialogo reflexivo como condiciones indispensables para transitar hacia una evaluación verdaderamente formativa.

Por lo tanto, este elemento se presenta como punto referente dentro de los hallazgos, donde se dan las primeras manifestaciones de evaluación formativa que integra la retroalimentación, la reflexión y el acompañamiento, elementos que como sostienen Zabalza (2011) y Cid-García y Pardo-Santana (2021) resultan esenciales para trascender las prácticas evaluativas meramente instrumentales. Aunque todavía no se configura como un proceso sistemático ni generalizado, esta experiencia muestra el potencial transformador de una evaluación que reconoce al estudiante como sujeto activo, reflexivo y corresponsable de su propio aprendizaje.

El conjunto de estos hallazgos permite comprender la formación práctica como un proceso dinámico en el que convergen saberes, experiencias y relaciones que configuran la identidad profesional del futuro educador. Las tensiones identificadas entre la teoría y práctica, las

diferencias en el acompañamiento tutorial y los contrastes en las formas de evaluación evidencian tanto los avances como los retos que enfrenta este espacio formativo.

Capítulo 5. Conclusiones

5.1 Asignaturas prácticas como experiencia formativa y construcción de sentido profesional

La presente investigación permitió adentrarse en la complejidad de las asignaturas de práctica como espacios donde se entrelazan saberes, emociones y experiencias que configuran progresivamente la identidad profesional del futuro educador. Atender la voz de los estudiantes resultó fundamental para comprender cómo articulan lo aprendido con el hacer, cómo resignifican su formación a partir de situaciones reales y cómo estas vivencias les permiten definir el tipo de profesional que desean llegar a ser.

Desde una perspectiva formativa, los hallazgos muestran que estas asignaturas son altamente valoradas por el estudiantado, pues constituyen un escenario privilegiado para analizar sus conocimientos, contrastarlos con la realidad y reflexionar sobre su propio desempeño. El proceso formativo se caracteriza principalmente por la observación, la interacción con el contexto escolar, la intervención en diversas actividades, el trabajo colaborativo y, en algunos casos, la gestión de pequeños proyectos educativos. En medio de esta diversidad, la práctica se consolida como un espacio esencial para enfrentarse a dilemas reales, poner en juego saberes y decisiones y descubrir el sentido profundo de la labor educativa.

No obstante, los resultados también evidencian una mirada crítica hacia el modo en que estas asignaturas han sido concebidas e implementadas en el currículo. Aunque las competencias esperadas (diagnóstico, diseño, intervención y evaluación) se reconocen como fundamentales, los estudiantes coinciden en que su apropiación debería fortalecerse justamente en el espacio práctico. Sin embargo, la experiencia vivida se concentra principalmente en un modelo investigativo-observacional centrado en la descripción, con escasos momentos de intervención autónoma o resolución de problemáticas reales, pese a que el plan de estudios promueve un enfoque diversificado y contextualizado.

Esta orientación genera una separación entre lo que se aborda en las asignaturas teóricas y lo que ocurre en los centros de práctica, acentuando la fragmentación curricular. A ello se suma que, al converger diversos docentes, escuelas y estilos de acompañamiento, la asignatura adquiere un carácter altamente subjetivo. Esto se traduce en variaciones constantes en los objetivos, en la forma de orientar el proceso y en los criterios de evaluación, lo que genera experiencias

discontinuas entre un semestre y otro. La evaluación, en particular, tiende a privilegiar la entrega de productos sobre la reflexión y el desarrollo de aprendizajes profundos, situando más el énfasis en el cumplimiento que en la apropiación, la autocrítica y la capacidad de análisis que el propio plan de estudios propone.

A pesar de estas limitaciones, los estudiantes continúan otorgando un alto valor a las asignaturas de práctica. Reconocen en ellas la oportunidad de acercarse a la realidad profesional, intervenir en contextos auténticos y construir, junto con otros, una comprensión más amplia de su función como educadores. En el plano personal y emocional, estas experiencias les permiten confirmar su vocación, comprender las dinámicas educativas y visualizarse en el futuro ejercicio del profesional en educación.

Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre el sentido profundo de la formación práctica. Más allá de la acumulación de tareas o de la observación como actividad central, la práctica requiere consolidarse como una experiencia vivida, analizada y resignificada desde la reflexión, donde se cree un espacio de transformación, construcción y reconstrucción del conocimiento, donde el estudiantado pueda comprender la complejidad del quehacer educativo, interpretar su propia actuación y tomar decisiones fundamentadas. Para ello, resulta necesario avanzar hacia una estructura institucional más sólida, con principios claros, responsabilidades definidas entre los actores involucrados, mecanismos de colaboración con los centros educativos y criterios de evaluación coherentes con el carácter formativo de la práctica.

Esto implica reconocer que la formación desde la práctica no puede reducirse a un conjunto de entregables, sino que debe habilitar tiempos y espacios para la reflexión, el diálogo y la integración de saberes, permitiendo que el estudiantado dé sentido a sus experiencias y las utilice para mejorar su propio aprendizaje. Fortalecer este espacio es clave para garantizar una formación profesional que no solo prepare técnicamente, sino que forme educadores capaces de comprender, analizar y transformar los contextos en los que intervienen (Cortés-González et al., 2020).

5.1.1 Fragmentación entre la realidad experimentada y lo compartido en el aula universitaria

Los resultados de la investigación muestran que la forma en que se estructura el currículo condiciona directamente la articulación entre teoría y práctica. Tal como advierte Zabalza (2016),

cuando las asignaturas prácticas se conciben como complementos o requisitos formales, su sentido formativo se debilita. Esto se observó con claridad en las experiencias del estudiantado: aunque la asignatura ocupa un lugar visible en el plan de estudios, en la práctica cotidiana se integra de manera limitada, lo que produce una desconexión entre los contenidos teóricos, lo vivido en el centro de práctica y el acompañamiento docente.

Esta fragilidad puede explicarse parcialmente por tratarse de un programa aún en consolidación. Sin embargo, más que justificarla, los hallazgos la convierten en una oportunidad para repensar los cimientos sobre los cuales se construye la formación profesional. Desde la voz de los propios estudiantes emerge un interés genuino por fortalecer la asignatura: reconocen su valor, pero también identifican la necesidad de mejorar su estructura, coherencia y pertinencia para que responda al sentido profundo que se pretende desde la formación práctica.

Desde la experiencia compartida por los estudiantes logramos ver que la articulación teoría–práctica no depende únicamente de la disposición individual; requiere una estructura institucional sólida que garantice continuidad, claridad de objetivos y coherencia con las funciones asignadas a cada actor. Solo así la práctica puede dejar de percibirse como un espacio fragmentado o como un requisito para la titulación, para convertirse en un verdadero proceso de aprendizaje situado que otorgue herramientas significativas para el futuro profesional docente.

Los testimonios evidencian que, aunque la teoría orienta la mirada y ofrece marcos de comprensión, es la vivencia concreta la que resignifica ese conocimiento. Los estudiantes reconocen la utilidad de los saberes teóricos para interpretar la función pedagógica y social de la enseñanza; sin embargo, también expresan dificultades al trasladarlos a las situaciones reales que enfrentan en los centros de práctica. Esta tensión entre lo aprendido y lo vivido, lejos de constituir un obstáculo, se convierte en una oportunidad formativa, pues exige al futuro educador reflexionar, adaptarse, tomar decisiones y trabajar desde la autonomía. En esta línea, Cortés et al., (2015) subrayan que la práctica profesional depende tanto de las condiciones externas como de los recursos internos que el estudiante moviliza para transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento.

Asimismo, los hallazgos confirman que la integración entre teoría y práctica se sostiene en un equilibrio entre la estructura curricular, el acompañamiento pedagógico y la claridad de roles y responsabilidades de quienes participan en el proceso (Mérida-Serrano et al., 2021). La

observación sistemática, el diálogo y la interpretación conjunta de las experiencias son mecanismos cruciales para evitar la fragmentación del conocimiento y favorecer una comprensión más profunda de la realidad educativa. Cuando las asignaturas promueven espacios de reflexión, análisis y colaboración, los estudiantes logran vincular los saberes teóricos con las situaciones reales, fortaleciendo su autonomía y su identidad profesional (Sánchez, 2016).

Los resultados también dejan ver que la relación teoría–práctica se vive en dos planos. En el plano institucional, las expectativas generadas por los cursos teóricos no siempre coinciden con lo que se experimenta en los centros de práctica, lo que provoca un desfase entre el aprendizaje anticipado y la realidad a la que se enfrentan. A ello se suma la influencia del perfil docente, donde la falta de claridad en la definición de funciones y criterios genera experiencias diversas y, en ocasiones, contradictorias. En el plano formativo, los estudiantes señalan la necesidad de contar con espacios que favorezcan la autorreflexión, la reconstrucción de su identidad profesional y la reinterpretación de los saberes a la luz de lo vivido. Estos procesos permiten comprender la teoría, completarla y contrastarla en situaciones reales, reforzando el carácter integrador de la práctica (Cortés-González, 2020). Por lo tanto, la formación desde la práctica se reconoce como un proceso amplio y diverso, donde la teoría orienta, pero es la práctica la que confronta, transforma y da sentido a ese conocimiento (Tejada, 2020; Imbernón, 2022). Solo cuando ambas dimensiones se articulan mediante un proceso reflexivo, acompañado y sostenido institucionalmente, la formación docente adquiere verdadero significado: no solo prepara para enseñar, sino también para comprender, cuestionar y transformar la educación desde la experiencia.

5.1.2 Contribuciones desarrolladas en los procesos de práctica, aprendizaje, identidad y compromiso profesional

En cuestión de la contribución de este tipo de asignaturas esta investigación muestra que la práctica se presenta como un espacio decisivo para la formación integral del futuro educador. Lejos de limitarse a aplicar conocimientos teóricos, la práctica se vive como un proceso de transformación personal y profesional en el que se adquieren saberes, competencias y valores que otorgan sentido a la profesión (Zabalza, 2016). En este escenario, los estudiantes aprenden a observar, intervenir, tomar decisiones y reflexionar desde la realidad educativa, enfrentándose a su complejidad y dinamismo.

Desde la perspectiva de Tejada y Navío (2019), la práctica es un núcleo formativo porque integra lo conceptual, lo procedimental y lo ético. Sin embargo, esta integración no ocurre de manera automática, requiere mediación pedagógica y reflexión guiada (Agirre-García et al., 2022). En los semestres donde el acompañamiento fue sólido, los estudiantes fortalecieron su seguridad, la comprensión del funcionamiento escolar y el sentido de pertenencia profesional. En aquellos contextos donde el apoyo fue limitado, emergió un aprendizaje distinto, centrado en la autonomía, la autorregulación y la reflexión individual.

Si bien esta autogestión resultó valiosa, se sugiere que estos aprendizajes podrían profundizarse mediante procesos reflexivos acompañados. La incorporación de instrumentos de mediación (guías, preguntas que orienten, espacios sistemáticos de diálogo) permitiría transformar la vivencia individual en comprensión compartida, fortaleciendo el sentido formativo de la práctica y evitando que la experiencia quede aislada de criterios pedagógicos comunes.

Estos hallazgos coinciden con Cortés et al., (2015), quienes destacan que la formación práctica depende tanto de las condiciones externas como de los recursos internos del estudiante (motivación, compromiso, autoconfianza) que permiten convertir dificultades en oportunidades. Incluso en escenarios menos estructurados, los participantes demostraron capacidad de adaptación, resiliencia y análisis crítico, atributos esenciales para la profesión.

A partir de los testimonios es posible distinguir tres ámbitos de contribución formativa: a) el plano pedagógico, donde se amplían saberes sobre el desempeño docente y la dinámica escolar; b) el plano transversal, que articula reflexión, colaboración, sensibilidad ética y capacidad de análisis situacional y c) el plano personal, donde se desarrollan aprendizajes transferibles como la autorregulación, gestión emocional, sensibilidad social y compromiso los cuales suelen ser menos visibles pero resultan centrales en la construcción del ser profesional.

Esta visión se alinea con Korthagen (2010), quien sostiene que la formación práctica favorece la coherencia entre lo que el estudiante sabe, hace y es. La práctica integra emociones, valores y tensiones propias del contexto, convirtiéndolos en recursos formativos cuando existe una guía que orienta su interpretación. Asimismo, impulsa procesos de autoconocimiento y reafirmación vocacional. Tal como plantean Domingo y Gómez (2014), al permitir que el estudiante reconozca sus fortalezas, límites y motivaciones desde una mirada ética, cognitiva y emocional.

En este sentido, la contribución de las asignaturas de práctica se expresa en la construcción progresiva de la identidad profesional y en el fortalecimiento de competencias que articulan conocimiento, reflexión y acción. Aunque en algunos casos con acompañamiento o sin él (aunque con efectos distintos) la práctica emerge como un espacio auténtico de aprendizaje donde la experiencia se convierte en sentido profesional.

5.1.3 La colaboración y el acompañamiento que sostiene la experiencia práctica

Los resultados de esta investigación muestran que la práctica no se vive de manera aislada; por el contrario, se sostiene en los vínculos que se construyen entre quienes participan en ella. Desde una perspectiva formal la formación práctica requiere la intervención conjunta del tutor académico y del tutor del centro escolar constituye un eje fundamental del proceso formativo, no solo por la orientación técnica que ofrecen, sino porque facilitan la interpretación pedagógica de la experiencia y actúan como puentes entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en el aula (Cortés-González et al., 2020).

Cuando la tutoría logra proporcionar orientación, los estudiantes experimentan mayor claridad, seguridad y coherencia en su proceso formativo. La observación guiada, el diálogo sobre la experiencia y la retroalimentación crítica fueron reconocidos como los momentos de aprendizaje más significativos, coincidiendo con Agirre-García et al., (2022), quienes sostienen que la tutoría debe ser un apoyo cognitivo y emocional que medie entre la acción y la reflexión, y no limitarse a supervisiones administrativas.

En los semestres donde el acompañamiento fue más limitado, los estudiantes sostuvieron su aprendizaje a través del apoyo entre pares. El intercambio de estrategias, la discusión de dificultades y el sostén emocional se convirtieron en recursos valiosos para enfrentar los desafíos de la práctica. Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por Saiz-Linares et al. (2019), quienes destacan que las interacciones entre pares permiten construir conocimiento profesional situado y favorecen la reflexión compartida. No obstante, estos procesos surgieron principalmente por iniciativa personal, lo cual evidencia la necesidad de dotarlos de una estructura formal que los reconozca y los fortalezca.

Los hallazgos también evidencian que la relación entre universidad y centros escolares condiciona de manera directa la calidad de la experiencia práctica. La falta de comunicación y coordinación

institucional genera desarticulación y confusión, mientras que la existencia de acuerdos claros, el intercambio sistemático de información y la corresponsabilidad fortalecen las experiencias de práctica. Esto coincide con lo planteado por Bové (2022), quien señala que la colaboración interinstitucional es una condición necesaria para garantizar la coherencia y calidad de la formación práctica.

Por lo tanto, cuando estos procesos se sostienen de manera sistemática y dialógica, la práctica se transforma en un espacio de aprendizaje compartido donde la experiencia se interpreta colectivamente y se convierte en conocimiento profesional. Por el contrario, cuando se debilitan, la práctica pierde profundidad reflexiva y se fragmenta. En relación con lo mencionado por Mérida-Serrano et al. (2021), al consolidar estos vínculos se genera una condición indispensable para fortalecer el sentido formativo y personal de estas asignaturas, integrando teoría, acción y reflexión en una experiencia coherente con las demandas de la profesión educativa.

5.1.5 Procesos de reflexión que guían la evaluación del aprendizaje desde la práctica

Los resultados de este estudio muestran que la reflexión y la evaluación constituyen el núcleo del aprendizaje en las asignaturas de práctica, aunque en la experiencia del estudiantado suelen funcionar como procesos paralelos y poco articulados. La práctica exige interpretar lo vivido, tomar decisiones y buscar sentido en situaciones reales; sin embargo, la estructura institucional no siempre facilita que estos procesos se encuentren (Tejada y Navío, 2022). Tal como advierte Zabalza (2016), la práctica solo adquiere su verdadero carácter formativo cuando reflexión y evaluación operan como un mismo movimiento de comprensión de la experiencia profesional.

En la vivencia estudiantil, la reflexión emerge de manera espontánea: aparece en conversaciones con pares, en la revisión de lo ocurrido en el aula o en momentos personales de análisis. Reflexionan porque lo necesitan, porque enfrentan dilemas reales y porque la experiencia los interpela. Este ejercicio intuitivo les permite revisar lo que hicieron, ajustar decisiones y reconocer sus avances; sin embargo, rara vez trasciende hacia niveles más profundos del desarrollo profesional, en gran parte porque no existen dispositivos de mediación que faciliten esa profundización (Korthagen, 2010).

La evaluación, por contraste, se vive principalmente como un procedimiento formal centrado en productos finales. Diarios, reportes, rúbricas y proyectos finales poseen potencial

formativo, pero en la práctica se usan como evidencias de cumplimiento más que como espacios de análisis. Ello genera una distancia significativa entre lo que los estudiantes sienten que aprenden y lo que institucionalmente se registra. Como señalan Cid-García y Pardo-Santano (2021), este desfase es frecuente en las asignaturas de práctica, donde lo evaluado no siempre coincide con las competencias que realmente se desarrollan en la acción educativa.

Esta desconexión provoca que los estudiantes reflexionen, pero sin que esa reflexión sea reconocida como aprendizaje; y que sean evaluados, pero sin que esa evaluación dialogue con lo que realmente viven. En términos pedagógicos, se produce una fragmentación que debilita ambos procesos: la reflexión queda relegada a lo personal y la evaluación se reduce a un trámite administrativo. Tal como plantean Casillas et al., (2018), cuando no existe encuentro entre ambas dimensiones, la formación se empobrece.

A pesar de ello, algunos testimonios revelan experiencias que apuntan hacia otra manera de concebir la evaluación. En los semestres recientes, ciertos tutores promovieron espacios de diálogo, retroalimentación continua y análisis compartido de situaciones del aula. Cuando esto ocurre, la evaluación deja de centrarse en el producto y se convierte en un proceso de comprensión guiada, donde el tutor acompaña al estudiante a reinterpretar lo vivido, cuestionar decisiones y reconocer aprendizajes significativos. Estas experiencias evidencian que, cuando existe acompañamiento, la reflexión puede profundizarse y conectar con creencias, perspectivas e incluso con la identidad en formación del futuro educador (Korthagen, 2010).

Desde esta perspectiva, la retroalimentación adquiere un papel fundamental. Como sostienen Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018), la retroalimentación situada permite transformar la evaluación en un proceso formativo, centrado en comprender y orientar, más que en calificar. Esto coincide plenamente con los testimonios del grupo en el que la evaluación se vivió como un proceso dialógico: los estudiantes se sintieron escuchados, comprendieron mejor lo que experimentaban y lograron proyectar sus decisiones pedagógicas con mayor claridad.

Cuando la reflexión se integra en la evaluación y la evaluación reconoce la reflexión, ambas dimensiones se fortalecen y permiten que la experiencia se transforme en conocimiento profesional. Esta articulación no solo enriquece el aprendizaje técnico, sino que abre la posibilidad de transitar hacia una comprensión más profunda de la educación: quién se es, qué se cree sobre enseñar y aprender, y qué propósito se persigue al entrar al aula. En otras palabras, permite que la

práctica contribuya no solo a saber hacer, sino también a saber ser como educador (Korthagen, 2010). Aunque el modelo actual presenta tensiones y fragmentaciones, también muestra signos de cambio. Allí donde el tutor acompaña, escucha y retroalimenta; donde la reflexión se comparte y se analiza; y donde la evaluación se abre al diálogo, la práctica se convierte en un espacio formativo integral. Ese es el camino que muestran los estudiantes, y es el camino hacia el cual apunta una formación coherente con los principios de la educación profesional.

Por lo tanto, la reflexión se valora como un elemento significativo pero poco guiada, mientras que la evaluación se encuentra en un proceso de transformación. Juntas, representan un elemento indispensable para la construcción del conocimiento profesional: reflexionar permite comprender y evaluar permite reconocer. A través de la simbiosis entre ambas dimensiones, el aprendizaje adquiere sentido y se comparte. Tal como menciona Agirre-García et al. (2022) la formación práctica alcanza su verdadero potencial cuando la reflexión no se añade al final del proceso, sino cuando lo atraviesa y le da sentido.

5.2 La innovación como elemento clave en los procesos de formación práctica

Los resultados de esta investigación muestran que innovar en las asignaturas de práctica exige un cambio que va más allá de la actualización curricular. La innovación, entendida de manera profunda, implica transformar la lógica formativa que sostiene la práctica y revisar críticamente cómo se articula la experiencia con el aprendizaje profesional. Esta visión se alinea con lo señalado por Sánchez (2016), quien describe el carácter "bipolar" de este tipo de asignaturas como un espacio que simultáneamente introduce al estudiante en la complejidad real de la profesión y, a la vez, debe desafiar visiones rígidas o reduccionistas sobre la educación. Innovar, en este sentido, significa preparar al futuro profesional de la educación para pensar la práctica desde la incertidumbre, la singularidad de los contextos y la necesidad de un juicio pedagógico sensible y crítico.

En esta línea, Pizzolito y Macchiarola (2015) sostienen que la innovación no se configura a través de acciones aisladas, sino mediante un proceso reflexivo continuo que permite comprender, reorientar y transformar la práctica desde su propia experiencia. Esta perspectiva adquiere especial relevancia para un programa de reciente creación como la Licenciatura en Educación, donde las asignaturas de práctica todavía se encuentran en una fase de exploración institucional. Desde el enfoque de estas autoras, este momento inicial constituye la primera fase

del “movimiento resorte”: un punto de tensión y acumulación de experiencias que, al ser analizadas de manera sistemática, pueden impulsarse hacia una segunda fase de expansión, donde emergen nuevas preguntas, reinterpretaciones y posibilidades de reorganización del modelo formativo.

Bajo esta mirada, las experiencias de los estudiantes no solo evidencian limitaciones en la implementación actual, sino que representan oportunidades valiosas para iniciar ese proceso de retroalimentación profunda que activa el “resorte” y conduce a un modelo de práctica más coherente. El análisis de estos testimonios permite identificar puntos críticos, reconocer patrones y visibilizar necesidades que, una vez procesadas colectivamente, pueden convertirse en impulsos para la mejora estructural de la asignatura.

En esta misma línea, López-Larios et al., (2021) mencionan que las innovaciones con sentido se construyen a partir de la experiencia investigativa y se sostienen en el análisis compartido entre sus integrantes. La innovación no radica únicamente en implementar estrategias nuevas, sino en la capacidad de las instituciones de reflexionar sobre lo que ocurre en la práctica, comprender sus dinámicas reales y transformar lo que sea necesario para que el aprendizaje sea más profundo. La experiencia vivida por los estudiantes (al enfrentarse a contextos reales, dilemas auténticos y relaciones diversas) ofrece elementos para alimentar este proceso reflexivo-resorte. Cuando estas vivencias se analizan de manera crítica y sistemática, se transforman en conocimiento formativo capaz de orientar ajustes profundos en el modelo de práctica. Desde esta perspectiva, la experiencia estudiantil no solo revela limitaciones, sino que se convierte en la base para construir un modelo más articulado, coherente y cercano a las necesidades reales del proceso formativo.

5.3 Recomendaciones para fortalecer la experiencia práctica

Los resultados de esta investigación permiten identificar diversas áreas de mejora para fortalecer las asignaturas de práctica y garantizar que cumplan su función formativa dentro del currículo. Las recomendaciones que se presentan a continuación surgen del análisis de las voces de los estudiantes y del diálogo con los referentes teóricos revisados. Su propósito no es ofrecer soluciones prescriptivas, sino proponer líneas de acción reflexivas y contextualizadas que orienten la mejora institucional hacia una práctica más coherente, inclusiva e innovadora

1. ***Definir el tipo de prácticas y su orientación formativa***

Un hallazgo constante fue la ambigüedad en torno al tipo de práctica que se vive en la licenciatura. Aunque en los documentos institucionales se mencionan posibilidades como docencia, investigación, gestión o intervención, los estudiantes describen experiencias centradas casi exclusivamente en el aula, sin claridad sobre si se espera de ellos observar, intervenir, investigar o una combinación de estas dimensiones. Esta indefinición genera incertidumbre respecto a lo que deben hacer, qué se les va a solicitar y cómo serán evaluados.

Autores como Rodríguez, et al., (2015) y Zabalza (2016) subrayan que la delimitación del tipo de prácticum es un punto de partida clave para alinear objetivos, actividades y criterios de evaluación. A la luz de estos planteamientos y de las voces estudiantiles, se sugiere que la licenciatura revise y aclare explícitamente: qué tipo de práctica se propone en cada semestre; qué competencias se espera desarrollar; qué grado de autonomía se busca; y cómo se vinculan estas experiencias con otras asignaturas del plan de estudios. Esta definición más precisa no implica un proceso rígido de la experiencia, sino ofrecer un marco común que reduzca la brecha entre la intención curricular y la vivencia real del estudiantado.

2. ***Incorporar la inclusión y atención a la diversidad como competencia transversal***

Los estudiantes expresan de forma reiterada sentirse poco preparados para trabajar con grupos diversos, particularmente cuando hay alumnos con discapacidad, condiciones de neurodivergencia o contextos familiares complejos. Si bien reconocen que en otras asignaturas se abordan temas sociales, señalan que, al llegar al aula real, carecen de estrategias concretas para responder de manera ética y pedagógica a esta diversidad.

En esta misma línea, Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018), se proponen que las asignaturas de práctica integren la inclusión no solo como contenido teórico, sino como experiencia formativa. Esto podría implicar, por ejemplo, planear situaciones de práctica en las que el estudiantado tenga que: adaptar actividades a diferentes necesidades; analizar casos reales de exclusión/inclusión; y reflexionar sobre las decisiones que toman frente a la diversidad. Con ello, la inclusión se asumiría como una competencia transversal que atraviesa la práctica en todos sus niveles, favoreciendo el desarrollo de sensibilidad ética y capacidad de intervención situada.

3. ***Fortalecer la tutoría y el acompañamiento pedagógico***

Los testimonios permiten sugerir que la institución podría avanzar hacia un modelo de tutoría más claro y sostenido. A partir de autores como Salinas Espinosa et al., (2019) y Mérida-Serrano et al., (2021), se plantean dos necesidades de forma general respecto al tema: 1) Contar con criterios institucionales compartidos sobre la tutoría, que definan el tipo de acompañamiento esperado en las asignaturas de práctica: tiempos mínimos de encuentro, énfasis en la reflexión pedagógica más que en el control de productos, y una visión de la retroalimentación como diálogo formativo. Y 2) Ofrecer una formación previa a los docentes que asumirán la asignatura de práctica, especialmente cuando es la primera vez que la imparten. Esta formación podría abordar los principios de la formación práctica, los objetivos específicos de la asignatura, las competencias que se priorizan y algunas estrategias de acompañamiento (preguntas guía, formas de retroalimentar, modos de vincular lo que pasa en el aula con lo visto en otras materias).

Lejos de "evaluar" al profesorado, se trataría de dotarlo de referentes comunes y materiales de apoyo para que la tutoría no dependa únicamente de experiencias previas personales, sino que se inscriba en un proyecto formativo compartido.

4. ***Rediseñar desde el currículo el enfoque de la formación práctica***

Vinculado con lo anterior y desde el análisis de lo encontrado, se puede concluir que los documentos disponibles relacionados con la gestión de dichas asignaturas resultan insuficientes para comprender la lógica y la organización de la práctica. Dado que este tipo de asignaturas tiene un nivel de complejidad diferente al de las materias teóricas, se sugiere elaborar una guía propia para la práctica, más detallada y accesible.

Esta guía podría incluir, de forma clara y ordenada: a) los principios y objetivos que orientan la práctica en el plan de estudios; b)) el tipo de prácticas que se desarrollan en cada semestre; c) el papel y las funciones de cada participante (estudiantes, docentes de la asignatura, personas responsables en los centros de práctica); c) las competencias que se espera que el estudiantado vaya desarrollando (pedagógicas, profesionales, personales); d) el modelo de evaluación adoptado y sus criterios; e) y algunos ejemplos de actividades, instrumentos o productos esperados. Un documento de este tipo lograría servir tanto para

estudiantes como para docentes de la universidad y de los centros de práctica, ofreciendo un marco de referencia común que dé mayor transparencia y coherencia al proceso

5. ***Redimensionar la evaluación de la práctica desde un enfoque formativo y reflexivo***

   Los estudiantes describen una evaluación fuertemente centrada en entregables (informes, productos escritos, tareas específicas), que en muchos casos perciben más como requisito que como oportunidad de aprendizaje. Esto los lleva a cuestionar que la práctica se evalúe de la misma forma las prácticas con que otras asignaturas que son teóricas.

   Los aportes de Navío y Navío (2022) mencionan que, en este tipo de investigaciones, los hallazgos permiten sugerir que el programa podría avanzar hacia formas de evaluación más coherentes con la naturaleza de estas asignaturas. Algunas posibilidades, a modo de línea de trabajo, incluyen: a) cuadernos o diarios de práctica con preguntas guía que promuevan la reflexión, 2) rúbricas que valoren procesos (análisis, toma de decisiones, autorreflexión) y no solo productos, 3) hojas de seguimiento que permitan registrar el avance en determinadas competencias, 4) espacios de autoevaluación y coevaluación donde el estudiantado pueda reconocer sus propios logros y dificultades. El propósito no sería sumar más instrumentos, sino utilizarlos como mediadores para profundizar en la comprensión de la experiencia, evitando que la evaluación se reduzca a una suma de calificaciones y permitiendo que cumpla su función formativa.

6. ***Rediseñar gradualmente el enfoque curricular de la formación práctica a través de la innovación***

   Tanto los testimonios recuperados como los hallazgos teóricos de autores con trayectoria en este campo, como Zabalza (2011; 2016) y Tejada (2020), representan un punto de partida para cuestionar y resignificar la práctica, alejándola de una visión periférica o complementaria del currículo, y reconociéndola como un eje que articula el conocimiento con la experiencia real en beneficio del desarrollo profesional del estudiante. A partir de esta investigación, se sugiere que, en procesos futuros de revisión curricular, se consideren al menos tres cuestiones: a) la progresión entre los distintos semestres de práctica, de modo que se observe un avance claro en la complejidad de las tareas, el nivel de autonomía y las competencias trabajadas; b) la integración explícita de dimensiones reflexivas (análisis de la experiencia, autorregulación, colaboración) como parte de los resultados de aprendizaje;

c) y la revisión de vínculos entre práctica y asignaturas teóricas, para reducir la fragmentación señalada por el estudiantado. Estas líneas no implican un rediseño inmediato, pero sí una base para la reflexión institucional sobre el lugar que ocupa la práctica en el conjunto de la formación como profesional de la educación.

5.4 Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación

Como toda investigación cualitativa, este estudio presenta limitaciones que es necesario reconocer para contextualizar el alcance de sus resultados y orientar futuras indagaciones. Estas consideraciones no debilitan los hallazgos; por el contrario, permiten comprenderlos desde su carácter situado, interpretativo y en constante construcción. A pesar del alcance reducido propio de un estudio exploratorio, este enfoque permitió recuperar las primeras visiones sobre cómo se viven las asignaturas de práctica, generando una aproximación rica y profunda a la experiencia estudiantil.

En primer lugar, el tamaño y la composición del grupo participante (integrado exclusivamente por estudiantes de determinados semestres) limitan la posibilidad de generalizar los resultados a toda la población de la licenciatura. No obstante, esta delimitación favoreció una lectura más detallada y cercana de sus trayectorias formativas, permitiendo reconocer matices emocionales, pedagógicos y personales que suelen quedar fuera de estudios de mayor amplitud. Esta proximidad aportó profundidad a la comprensión de la práctica como espacio donde lo profesional se entrelaza con lo vivencial.

En segundo lugar, el carácter transversal del estudio impidió observar la evolución de los aprendizajes y de los procesos de acompañamiento a lo largo del tiempo. Algunos grupos, particularmente los de niveles iniciales, mostraron indicios de transición hacia dinámicas de evaluación más reflexivas y formativas. Un seguimiento longitudinal permitiría analizar cómo se transforman estas experiencias en distintos semestres y cómo se consolidan dichos cambios en la trayectoria completa de la formación práctica.

En tercer lugar, el hecho de centrar el análisis únicamente en la voz estudiantil deja abierta la oportunidad de integrar otras perspectivas. Futuras investigaciones podrían incluir la mirada de quienes participan en el diseño, coordinación y acompañamiento de las asignaturas de práctica, así como un análisis documental más profundo sobre programas, criterios de evaluación y

orientaciones institucionales. Esta triangulación entre discurso, práctica y currículo permitiría comprender con mayor precisión las coherencias y tensiones del modelo formativo.

Relacionado con lo anterior, se identifica una línea de investigación particularmente relevante: el perfil docente de quienes imparten las asignaturas de práctica. Aunque este estudio no incluyó a los docentes, los relatos del estudiantado sugieren diferencias importantes en el acompañamiento recibido, lo que abre interrogantes sobre la formación, experiencia, concepción pedagógica y necesidades profesionales de quienes están a cargo de estas materias. Explorar esta dimensión permitiría profundizar en las mediaciones que estructuran la experiencia práctica y en las condiciones necesarias para que el tutor universitario ejerza un acompañamiento reflexivo, ético y coherente con los fines de la asignatura.

Otra posible línea de investigación consiste en realizar estudios comparativos entre diferentes instituciones formadoras de docentes. Analizar cómo se organizan los procesos de práctica en otros contextos o modelos formativos permitiría identificar estrategias efectivas, modalidades de acompañamiento y prácticas innovadoras que podrían orientar mejoras en la licenciatura, considerando la diversidad de escenarios y culturas institucionales.

Estos hallazgos apuntan a la necesidad de avanzar hacia investigaciones específicas que profundicen en cada uno de los ejes analizados (relación teoría–práctica, reflexión, acompañamiento, colaboración y evaluación), dado que cada uno de ellos presenta una complejidad suficiente para constituir un objeto de estudio propio. Por ejemplo, profundizar en los procesos de acompañamiento permitiría comprender con mayor claridad qué mediaciones pedagógicas favorecen una práctica más significativa; explorar la dimensión reflexiva ayudaría a identificar condiciones y herramientas que potencian el pensamiento crítico; y analizar la evaluación desde un enfoque auténtico permitiría avanzar hacia modelos más coherentes con la naturaleza formativa del prácticum.

Referencias

Agirre, N., López-de-Arana, E. y Martínez, A. (2022). Elementos facilitadores para la re-significación de la práctica educativa en estudiantes universitarias de Educación infantil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 103-128. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/137/273

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos,* 37(148),172-190. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. PAIDÓS.

Aneas, A., Rajadell, N., Renom S. y Armadans, I. (2013). Prácticum: transición, transdisciplina y transformación. En: Muñoz, P. Raposo-Rivas, M., González, M., Martínez-Figueira, M., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes. XII Simposium Internacional Sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Andavira.

Aneas, A.y Reguant, M. (2015). Evaluación de los resultados de aprendizaje. El caso del prácticum del grado de pedagogía de la universidad de Barcelona. *Investigar con y para la sociedad*, 2(2) 1061-1072.

Aneas, A. y Vila, R. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Prácticum*, 3(1), 1-19. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8271

Aneas, A.; Vilà, R.; Pérez, H. y Orellana, N. (2015) Desde el Prácticum hacia la sociedad. Experiencias y aportes para el desarrollo de la carrera profesional en educación. En Raposo, M., Muñoz, P., Zabalza-Cerdeiriña, M., Martínez-Figueira, M.., Pérez-Abellás, A. y Otero, J. (2015). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas,* 211-223, Andavira.

Arco, I., Gairín, J. y Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 42(7), 128-144. https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09

Baños, R., Rajadell, N. y Burguet, M. (2013). Innovación docente en el prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En: Muñoz, P.; Raposo, M.; González Sanmamed, M., Martínez, M., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes. XII Simposium Internacional Sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Santiago de Compostela,* 181-193, Andavira.

Baque-Reyes, G. y Portilla-Faican, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. Polo del Conocimiento, 58 (6), 75-86.

Barba-Martín, R., Bores-García, D., González-Calvo, G., & Hortigüela, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1-21. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02

Basauri, S. y Assef, M. (2022). Desarrollo Curricular: de la teoría a la práctica. *Revista de ciencias médicas*, 47(3), 75-80. https://doi.org/10.11565/arsmed.v47i3.1865

Becerra, G. (2016). Innovación. En: Pérez, J. y Tejedor, S*., Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. 41,49. Gabinete de comunicación y educación.

Benavides-Lara M., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez-Mendiola M. y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 163- 197. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Biurrun, A., Márquez, M., Martín-Cuadrado, M., García-Vargas, S., González, R.; Pujalte, L., Mora, B., CorraL, M., López, E. y Salamé, J. (2021). El prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización. *Revista de Educación Social*. 33, 173-177.

Blanch, S. (2019). Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de APS en la Universidad. En Erkizia, A., Raposo, M., Canet, O., Cebrián, M. Barberá, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2019), *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Presente y retos de futuro*, 184-196. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7252937

Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006

Bracho, L. (2022). Indicadores de confort relacionados con el desempeño académico de los estudiantes universitarios. *Telos*, 24(1), 123-138. https://doi.org/10.36390/telos241.08

Bretones, A. (2013). El prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*. 24(2), 443-471. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088

Cabrera, C. y Arim, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des)igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro. *Educación Superior y Sociedad,* 35 (1), 81-104. https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.698

Carrillo, M., Leyva-Moral, J. y Medina, J. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enferm*, 20(1-2), 96-100. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020

Casanova, M. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.

Casillas, S., González, M. y Serrate, S. (2015). Percepción de los estudiantes del grado en pedagogía y educación social sobre la organización, la utilidad y formación del prácticum. *Enseñanza & Teaching,* 33(2). https://doi.org/10.14201/et2015332171190

Castells, A., Duprat, M., Méndez, J., Noriega, E., Rajadell, N. y Vila, R. (2023). El prácticum en el grado de Pedagogía de la UB: avanzando en el nuevo "Modelo de las 4-I. RIDU. *Revista d' Innovació Docente Universitaria.* 15, 52-62. https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.5

Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum: revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.

Cid-García H. y Pardo-Santano, P. (2021): Implantación de un modelo integral para la evaluación del prácticum de Magisterio. *Revista Practicum*, 6(2), 85-103. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12035

Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2018). Research methods in education. London, New York: Routledge

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Editoriales Morata.

Cortés, A., Cano, J. y Orejudo, S. (2015). Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Practicum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza. *Investigación en la Escuela*, (85), 19-32.

Cortés-González, P., González, B. y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2) 275-298. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613

Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. SAGE publications

Criado M., Marcos J., 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* (32), 201-220. http://hdl.handle.net/10017/7198

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

Darling-Hammond, L., Schachner, A., y Edgerton, A. K. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá*. Santiago de Chile: Learning Policy Institute. http://learningpolicyinstitute.org/product/restartingreinventing-school-covid

Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2012). *Investigación: Fundamentos y metodología*. Pearson Educación.

Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*. 27(107), 57-84.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Díaz, M. y Jirón, O. (2013). Proceso de innovación de las prácticas en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Católica del Maule. En: Muñoz, P., Raposo-Rivas, M., González, M., Martínez-Figueira, M., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes. XII Simposium Internacional Sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, 661-673, *Andavira*.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1(1), 37-57. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15

Díaz, F. y Barrón, C. (2023). El currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia. *Revista El Cardo*, 19. http://portal.amelica.org/ameli/journal/567/5674121009/

Diaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* Ediciones Mc Graw-Hill Interamericana.

Domingo-Roget, A. y Gómez-Serés, V. (2015). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Ediciones Narcea.

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, I. (S.F). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de psicología, 9(1), 51-67. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957

Espinar, E. y Vigueras, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3). https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2015

Esteban, R. y Rodríguez, A. (2013). La organización de las prácticas en los grados de magisterio de educación infantil y primaria: la evaluación del tutor de los centros. En: Muñoz, P., Raposo-Rivas, M., González, M., Martínez-Figueira, M., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes. XII Simposium Internacional Sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.* 675- 687, Andavira.

Fernández, S., Rodríguez, L., Porta, M., Rodríguez, G. (2022). Experiencias y propuestas para el prácticum en educación social: un diálogo entre sus agentes. *Revista Practicum*, 7(2), 127-147. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores, M. (2017). Tutoría de práctica docente en la normal: estilos y concepciones. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-8.* https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1527.pdf

Gabarda, V. y Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1) 37-54. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874

García, S., González, R., Martín-Cuadrado, A. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 28, 245-259. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18

García-Vargas, S., Porta-Antón, M., Oriol-Hernández, S. y Biurrun-Moreno, A. (2022). Los foros de debate asíncronos: herramienta reflexiva en las prácticas formativas. *Revista prácticum*, 7(2), 26-44. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15110

Gleason, M. y Rubio, E. J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol del docente. *Revista Educación*, 44(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197

González, M. (2013). Convergencias vs divergencias en el diseño del prácticum. En: Muñoz, P., Raposo-Rivas, M., González, M., Martínez-Figueira, M., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes. XII Simposium Internacional Sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.* 115- 124, Andavira.

González, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://hdl.handle.net/10347/24122

González, M., Fuentes, E. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: Análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxia e educación,* 11-12(13), 277-294. http://hdl.handle.net/2183/7047

González, H., Álvarez, J., y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 89-107. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21972

González, O. y Henning, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista espacios*. 41(37). https://www.revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p20.pdf

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento,* 4(3), 163-173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

González, G., Barba, J. y Rodríguez, H.. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 147-170. https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424

Hernández, A., Sepúlveda, M., Jimeno, M., Ortiz, A. y Pérez, A. (2013). El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco. Universidad de Málaga. https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf

Hevia, I. (2009). El prácticum en los estudios de pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. http://hdl.handle.net/10651/14842

Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: tensiones y desafíos.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Imbernon, F., y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36/29

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum,* 33, 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Isoard, V. y Herrerías, C. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 43.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24,2), 83-101. http://hdl.handle.net/10201/122272

Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente: Una mirada al Proceso de Construcción de Conocimiento Profesional desde la Práctica. *Foro Educacional* (19), 143-173.

Latorre, M. y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria.* 9(2). https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157

Lencia, N. (2023). El campo de la formación de la práctica profesional. En: Bedacarratx, V. y Allegro, N, (2023). *Formación en la práctica docente. Recorridos, sentidos y resignificaciones desde los márgenes*, 130-135, UNPA.

Loja, C. & Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6 (20), 296-310. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310

López, M. y Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4752268

López, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en américa latina y el caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 29-57. https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.856

López-Larios, C., Estévez-Nénninger, E., y González-Bello, E. (2022). Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 13(37), 155-174. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1309

Mareque Álvarez-Santullano, M. y De Prada Creo, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.275651

Martín-Cuadrado, A., Méndez-Zaballos, L. y Haas-Prieto, V. (2023). Estudio comparativo sobre percepciones de tutores de prácticas españoles y chilenos ante su tarea. *Revista Fuentes*, 25(3), 318-331. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23099

Martín-González S. y García-Gómez, T. (2022). Fortalezas y debilidades del prácticum según el alumnado del grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum,* 7(1), 106-121. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13501

Martín-Cuadrado, A., González-Fernández, R., Méndez, L. y Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social,* 28, 176-200 https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/3385

Martínez, S. (2018). El prácticum en el grado de pedagogía: en busca de una comunidad de prácticas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía.* 12(1), 43-54. https://doi.org/10.15332/25005421.4897

Mauri, T., Colomina, R., Onrubia, J. y Ginesta, A. (2020). La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros. En Castells, N., Rivera, P., Faggion, J., Esteban, M., y Lindín, S. (2019), *Educación: reptes, tenencies i compromisos*. 199- 210 Liberlibro. https://hdl.handle.net/2445/164637

Mauri, T., Onrubia, J., & Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Octaedro.

Mayorga, M., Sepúlveda, M., Madrid, D. y Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), *Perfiles educativos*, 39(157) https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58446

Mérida, R., González, M. y Olivares, M. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el prácticum I del grado de infantil de la Universidad de Córdoba. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3). http://hdl.handle.net/10481/23119

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, E., Olivares-García, M., Muñoz-Moya, M. y Rodríguez-Carrillo, J. (2021). El prácticum RIECU a evaluación. De la innovación a la investigación educativa como herramienta para transformar la práctica. *Investigación en la Escuela*, 105, 11-54. https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.02

Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. *Guía didáctica.* Universidad Surcolombiana al docente.

Montecinos, C., Rittershaussen, S., Solís, M., Contreras, I. y Iglesias, J. (2003), Formación de profesores basada en estándares: una propuesta para su evaluación. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 33 (2). 230-251. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26621

Moreno, G., Martínez, R., Moreno, M., Fernández, M. y Núñez, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación.* 4 (1)https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/346

Morgan, D. (1998): Focus groups as qualitative research. Quialitative Research Methods Series. *SAGE*, 16(2).

Novella, A. (2011). Practicum en re-construcción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280. https://doi.org/10.4995/redu.2011.11231

Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. y Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application conservation. *Methods in Ecology and Evaluation*, 1(9), 20-32. https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860

Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R., Arús, E., Mayordomo, R. y Ginesta, A. (2018). La colaboración entre escuela y universidad en la evaluación del practicum de maestros. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, (4), 1-12. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9704664

Onrubia, J., Colomina, R., Vidosa, H., Naranjo, M. (2023). Mejorar la colaboración entre escuela y universidad en las prácticas de maestro/a mediante espacios de "colaboración expandida". Mejora de las experiencias de aprendizaje: transformación y retos. *Revista CIDUI*, (6), 2385-6203. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9605451

Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. y Clara, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el prácticum de maestro. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. http://hdl.handle.net/2445/107910

Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. y Zoran, A. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*. 8(3), 1-21. https://doi.org/10.1177/160940690900800301

Ordeñana, M., Darretxe, L. y Beloki, N. (2016). Innovando el Prácticum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 7(20), 114-134. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.20.203

Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas*, 23(23). https://doi.org/10.55867/qual23.01

Ovejas, R. y Berasaluze, A. (2013). La colaboración entre los ámbitos académico y profesional: clave en la gestión del prácticum. XII Simposium Internacional Sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. *Andavira*.

Palomares, A., Alarcón, M. del C. y Martín, I. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Practicum*, 3(1), 34–48. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8273

Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.

Pérez, M. y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del prácticum al desarrollo de su identidad profesional docente. Educatio Siglo XXI, 36(2), 331-352. http://dx.doi.org/10.6018/j/333091

Pérez, M. y Burguera, J. (2011). La evaluación del prácticum de pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *Revista de Docencia Universitaria,* 9(2). https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161

Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5 (10), 39-76.

Perrupato, S. (2020). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. *Paideia*, 67, 117-139. https://doi.org/10.29393/Pa67-4RTPCX0004

Pizzolitto, A. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio de cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa*, 15(67), 11-134

Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y. (2016). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de educadores de la universidad de caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.2.

Poveda, B., Barceló, M., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953

Raposo, M. y Zabalza, M. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.

Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A. y Tellado-González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Prácticum,* 5(1), 22-36. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814

Rico-Belda, P. (2023). Análisis integral de las prácticas externas: Perspectiva de tutores y estudiantes. *Revista Prácticum*, 8(2), 77-91. https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17670

Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. INNOVA Research Journal, 5 (3), 182-195. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14 (1), 51-64. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698

Rodríguez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376(9), 229-243. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350

Rodríguez, R. & Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Prácticum,* 4(2), 42-59. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7803

Rodríguez, N., Rivo, E., González, B. (2012). La evaluación del Prácticum en el Estacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 10, 49-67.

Rodríguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J., y Maestre, M. (2015). Desarrollo de competencias en el práctico de maestros: ABP y coaching multidimensional. Profesorado. *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 414–434. https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL8.pdf

Rosselló, M., Ferrer, M., Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *Revista de docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano con la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. 33-49. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681

Ruiz, R. (2011). ¿Cómo evaluar las prácticas externas universitarias? Retos, alternativas, propuesta de un modelo y análisis de sus resultados. *Jornada de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.* 1592-1604.

Ruiz, J. (2020). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Editorial Universitas.

Saiz, A. y Susinos, T. (2018). El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El cado del problema de Elena. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 22 (1). https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934

Saiz-Linares Á., Ceballos-López N. y Susinos-Rada T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación,* 30(3), 713-728. https://doi.org/10.5209/rced.58883

Salinas-Espinosa, Á., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr

Sánchez, J. (2016). El carácter bipolar del prácticum de magisterio: un reto para la innovación. *Opción,* 32(10), 715-733.

Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, (3), 61-86. https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784

Sánchez-Sánchez, G. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare,* 20(2), 341-365. https://doi.org/10.15359/ree.20-2.17

Sarceda-Gorgoso, C. y Rodicio-García, M. (2016). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación,* 29(1). https://doi.org/10.5209/RCED.52160

Sarceda-Gorgoso, M., Ríos-de-Deus, M., y Rodicio-García, M. (2024). Contribución del Practicum en la formación competencial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.2). https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100296

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa: herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología,* 4 (2), 109-139, https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?. Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas. *Organización de*

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4724

Selva-Olid, C., Bové-Andreu, A., Vall-llovera-Llovet, M. y Terrado-Mejías, C. (2022). Satisfacción del estudiantado en la tutorización del Prácticum de Psicología en una Universidad online. *Revista Practicum*, 7(1), 88-105. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13138

Sepúlveda, M., Gallardo, M., Mayorga, M. y Madrid, D. (2017). La evaluación del prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 32(1) 93-110.

Serrate, S., Casillas, S. y Cabezas, M. (2019). Factores de calidad determinantes de la formación práctica de los estudiantes de educación. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Públicas em Educacao,* 27(105). https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701625

Susinos, R. y Sáiz, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El prácticum un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1(14). 5-13. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2061/2020

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Editorial Paidós.

Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Revista de Docencia Universitaria,* 18(1). https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036

Tejada, J. y Navío, A. (2019). Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67–88. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación,* 9 (19), 91-114. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp

Toledo, B. y Mauri, T. (2018). Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro. *Revista Prácticum,* 3(1), 20-31. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8272

Universidad de Sonora (2017). Licenciatura en Educación. Proyecto Curricular. División de Ciencias Sociales.

Universidad de Sonora. (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf

Universidad de Sonora (2025). Dirección de Planeación y Evaluación Rectoría. Población Estudiantil. https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos/poblacion_historica.htm

Universidad de Sonora. (2025) Plan y programa: Licenciatura en Educación. https://licenciaturaeneducacion.uson.mx/index.php/plan_de_estudios/

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación,* 4(4), 37-45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146

Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. ETXETA.

Vázquez, E., Sevillano, M. y De Pedro, F. (2019). Análisis de propuestas de innovación educativa en el prácticum del grado en pedagogía. *Contextos Educativos,* 23, 11-29. https://doi.org/10.18172/con.3555

Vega, N., Flores, R., Flores Jiménez, I., Hurtado Vega, B. y Rodríguez, J. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, (14), 51-53. https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359

Vila, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón*, 65(3), 165-181. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23171

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Editorial Narcea.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación, (6), 113–136.* https://doi.org/10.18172/con.531

Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 22. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19599

Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 21-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760

Zabalza, M. (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum,* 1(1). https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254

Anexos

Anexo 1. Guía de preguntas para espacio de conversación en los grupos focales

1. Sobre la experiencia del aprendizaje en la práctica
En esta primera sección, nos enfocaremos en dialogar sobre sus experiencias relacionadas con la asignatura de práctica educativa (I, II, III, IV), tomando en cuenta en primer momento el salón de clases y como segundo momento la salida a campo.

1.1 ¿Cómo relacionas lo que viste/aprendiste en las materias cursadas con las actividades realizadas en práctica? ¿Se te viene a la mente alguna situación? (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Recuerdas algún momento en el que dijeras: "ah, esto sí me sirvió"?)

1.2 ¿Cuáles de todos los cursos que llevaste, te ayudaron más a la asignatura de práctica? ¿Por qué? (Ejemplo para guiar las respuestas: semestres: ¿Hubo clases o contenidos que conectaron más con lo que hacías en la escuela?, ¿Te viene a la mente alguna materia que dijeras: "esto sí lo estoy usando"?)

A partir de la siguiente pregunta nos enfocaremos en las experiencias en el centro de práctica:

1.3 Platícame algo que destaques de lo que viviste en tus actividades de práctica

(Ejemplo para guiar las respuestas: Puede ser algo positivo, retador, inesperado o simplemente memorable; ¿Hubo algún momento que te marcó o te hizo reflexionar?; Si tuvieras que elegir solo una experiencia para contarle a alguien que no sabe qué es la práctica, ¿cuál sería?)

1.4 ¿Consideras que las asignaturas de práctica han contribuido al desarrollo de tus habilidades o actitudes? ¿Por qué? Describe una experiencia ¿Me podrías contar alguna situación?

1.5 ¿Supones que las prácticas van a contribuir, ya sea a tu desarrollo profesional, obtención de empleo o a una mejor comprensión de la educación? (Ejemplo para guiar las respuestas: Si piensas en tu carrera a futuro, ¿qué papel crees que tendrán estas experiencias?)

1.6 De tus experiencias de aprendizaje en estas asignaturas, ¿qué elementos destacas como útiles para el desempeño profesional en las escuelas? ¿Por qué? (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Hubo algo que dijiste: "esto sí lo voy a necesitar cuando esté frente a grupo"?)

2. Sobre la percepción de las actividades realizadas por el docente encargado de la práctica que ayudan a su aprendizaje
Por ello, en esta segunda sección, nos enfocaremos en explorar su percepción sobre las actividades realizadas por el docente encargado de la práctica, específicamente en el salón de clases.

A partir de la siguiente pregunta nos enfocaremos en las experiencias que tienen salón de clases de la asignatura de práctica:

2.1 ¿En el aula se compartían puntos de vista sobre las situaciones experimentadas en las escuelas? Describe un ejemplo. Si no ocurrió, ¿Por qué crees que fue así? (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Cómo recuerdas la dinámica en esos momentos?)

2.2 ¿Destacas alguna participación de tus compañeros ante la exposición de alguna situación experimentada? Argumenta tu respuesta. (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Cómo eran esas conversaciones cuando alguien exponía una experiencia?)

2.3 Describe cómo fue el apoyo que recibiste de tu profesor durante la práctica. ¿Fue lo que esperabas? ¿Por qué? (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Qué momentos se te vienen a la mente cuando piensas en ese acompañamiento?)

2.4 ¿Cómo fueron las formas en que se evaluaron tus actividades durante la asignatura de práctica? ¿Cómo recibías retroalimentación a tus trabajos? (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Qué pasaba después de entregar una actividad o presentar tu avance?)

2.5 Desde tu percepción, ¿Cómo consideras que las formas de evaluación experimentada contribuyeron a tu aprendizaje? (Ejemplo para guiar las respuestas: ¿Qué pasa por tu mente cuando piensas en cómo se evaluaba en estas asignaturas?)

3. Pregunta de cierre:
En esta última sección, abordaremos preguntas de cierre para recopilar sus experiencias finales sobre la asignatura de práctica.

Ahora de forma general:

3.1 ¿Qué aspectos de tu experiencia práctica te motivaban/entusiasmaban? Y ¿Cuáles no tanto?

3.2 Tomando en cuenta los objetivos de la materia y la importancia de las experiencias prácticas, ¿Qué cambios o sugerencias propones para este tipo de asignaturas?