

Cañadas, L., Quintanar-Díaz, P., Santos-Calero, E. y Zubillaga-Olague, M. (2025). Percepción del estudiantado de los Grados de Educación sobre las prácticas académicas externas: un estudio cualitativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 43-55.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117848>

Percepción del estudiantado de los Grados de Educación sobre las prácticas académicas externas: un estudio cualitativo

Students' perceptions of Education Degrees regarding external academic placements: a qualitative study

Laura Cañadas

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

Pilar Quintanar-Díaz

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0009-0008-1156-4430>

Esther Santos-Calero

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0002-2387-1226>

Maite Zubillaga-Olague

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>

Resumen

Las prácticas académicas externas son un periodo fundamental en la formación del futuro profesorado. Los objetivos de esta investigación son: (1) Analizar la percepción del estudiantado sobre su grado de preparación inicial para afrontar el período de prácticas académicas externas y las competencias docentes adquiridas durante el periodo de prácticas; (2) Examinar el papel de los/as tutores/as académicos/as y profesionales, así como las acciones consideradas más efectivas para el desarrollo de competencias docentes; y (3) Explorar la influencia de las prácticas en la configuración de la imagen profesional del futuro profesorado, atendiendo a posibles desajustes entre expectativas y realidad, así como el impacto del prácticum en su autopercepción de competencia y su motivación hacia la docencia. Se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas a 12 estudiantes universitarios de titulaciones de formación docente. Los resultados indican que aunque el estudiantado no se sentía suficientemente preparado al inicio durante el prácticum percibió haber desarrollado competencias clave vinculadas a la futura labor como docentes. Se destaca el rol del/a tutor/a profesional como esencial, destacando como necesario un adecuado acompañamiento y *feedback*. El cumplimiento de expectativas varió según el contexto. Aunque las prácticas reforzaron la motivación y mejoraron la autopercepción de competencia, se considera necesaria mayor formación para afrontar con seguridad la labor docente.

Palabras clave: percepción; infantil; primaria; prácticum; educación.

Abstract

External teaching practicum constitutes a fundamental stage in the preparation of future teachers. The objectives of this study are: (1) to analyze pre-service teachers' perceptions of their initial preparedness to undertake the practicum period and the teaching competences acquired during this formative experience; (2) to examine the role of academic and school mentors, as well as the actions perceived as most effective for the development of teaching competences; and (3) to explore the influence of the practicum on the construction of future teachers' professional identity, considering potential mismatches between expectations and reality, as well as the impact of the practicum on their self-perceived competence and motivation towards teaching. A qualitative study was conducted through interviews with 12 university students enrolled in teacher education programs. The findings indicate that, although participants did not feel sufficiently prepared at the outset, during the practicum they perceived themselves as having developed key competences related to their future teaching role. The role of the school mentor emerged as essential, with adequate guidance and feedback highlighted as necessary. The extent to which expectations were met varied according to context. Although the practicum reinforced motivation and enhanced self-perceptions of competence, further training is deemed necessary to confidently undertake the teaching profession.

Keywords: *perception; early childhood education; primary education; teaching practicum; education.*

Introducción

La formación inicial del profesorado es una etapa fundamental para el desarrollo de competencias docentes, la construcción de una identidad profesional sólida y la realización de una práctica docente reflexiva y competente (Mayorga et al., 2017). Debe concebirse como un proceso articulado entre teoría y práctica, en el que las prácticas externas desempeñan un papel esencial para el desarrollo profesional del futuro profesorado (Eliyawati et al., 2023; García-Lázaro et al., 2022; Stenberg & Maaranen, 2022; Ventura, 2007). Este periodo formativo representa una oportunidad clave para integrar los saberes pedagógicos adquiridos en la universidad con los experienciales que emergen del contexto real del aula (Schön, 1992). Se ha evidenciado que el impacto formativo de esta etapa está mediado por múltiples factores, entre los que destacan el grado de preparación inicial del estudiantado para enfrentarse al periodo de prácticas, el acompañamiento brindado por los/as tutores/as académicos/as y profesionales de los centros escolares, y las dinámicas que se generan en los centros escolares durante la estancia (Serrate et al., 2019).

Numerosas investigaciones han destacado la relevancia que las interacciones “reales” en el contexto de la práctica profesional tienen en el desarrollo de competencias profesionales esenciales, tales como la planificación, la gestión del aula, la evaluación, la atención a la diversidad y la colaboración con otros agentes educativos (Arco et al., 2021; Prieto-Prieto et al., 2024; Sarceda-Gorgoso et al., 2024). La percepción de preparación inicial del estudiantado para enfrentarse al *prácticum* se configura a partir del bagaje formativo previo, la calidad del currículo universitario, y las oportunidades para desarrollar competencias de planificación, gestión del aula, evaluación y atención a la diversidad (Alsarawi & Sukonthaman, 2021; Jenssen & Haara, 2024). Una formación inicial de calidad favorece la consolidación de la autonomía profesional y de la identidad docente del estudiantado, fortaleciendo su autoestima y la confianza necesaria para intervenir de manera efectiva en el contexto del *prácticum*. Esta preparación se refleja en una participación activa, en la generación de experiencias pedagógicas significativas y en el establecimiento de relaciones constructivas dentro del aula. Asimismo, permite al estudiantado aplicar, experimentar y compartir los conocimientos y competencias adquiridas, contribuyendo al desarrollo progresivo de su seguridad profesional, sin perder de vista que se encuentra en un periodo de aprendizaje y consolidación formativa. Una formación inicial que no contemple una adecuada articulación entre teoría y práctica puede generar en el estudiantado sensación de

desajuste o incertidumbre al incorporarse al aula real (Krichevsky, 2023). En este sentido, diversos estudios subrayan la importancia de preparar al estudiantado no solo en términos técnicos, sino también en aspectos relacionales, emocionales y éticos de la profesión docente (Flores & Day, 2006).

Además, este periodo no solo permite aplicar saberes pedagógicos, didácticos y organizativos, sino que también actúa como un elemento para la construcción de la imagen profesional del futuro profesorado (Ibarras, 2014; Marcelo & Vaillant, 2009; Reiban et al., 2024). Esta imagen se refiere tanto a la representación interna que el estudiante construye sobre sí mismo como profesional, como a sus creencias sobre el rol docente y el sistema educativo (Waber et al., 2022). La configuración de este ideal profesional se ve profundamente influida por las experiencias vividas durante el *prácticum*.

En ocasiones, se produce un choque entre las expectativas idealizadas previas y la complejidad real del ejercicio docente, lo que puede dar lugar a sentimientos de frustración, desmotivación o, en el mejor de los casos, a una revisión crítica y constructiva de dichas expectativas (Beauchamp & Thomas, 2009).

Asimismo, la autopercepción de competencia y la motivación hacia la profesión están estrechamente ligadas a la calidad de las interacciones, al reconocimiento recibido, al grado de autonomía otorgado y a la posibilidad de experimentar logros significativos durante las prácticas (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Comprender estos procesos resulta clave para diseñar programas de formación inicial que no solo formen docentes técnicamente competentes, sino también emocional y éticamente preparados para afrontar los desafíos de la profesión.

Dentro de este proceso formativo, el acompañamiento tutorial durante el *prácticum* se ha identificado como un factor determinante en la calidad de la experiencia formativa (Cohen et al., 2013; Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022). El tutor académico, vinculado a la universidad, y el tutor profesional, perteneciente al centro educativo, asumen funciones complementarias que, cuando están bien coordinadas, potencian el aprendizaje reflexivo, el *feedback* constructivo y la autonomía del futuro docente (Cid et al., 2011; Martínez & Raposo, 2011; Ocampo-Gómez et al., 2021). Las acciones tutoriales más efectivas suelen ser aquellas que promueven la observación guiada, la co-docencia, el análisis crítico de la práctica, y el conocimiento y gestión del centro educativo (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Sánchez-Núñez et al., 2011).

Por ello, tomando como referencia este marco, el presente estudio se propone, por tanto, alcanzar tres objetivos principales:

- (1) Analizar la percepción del estudiantado sobre su grado de preparación inicial para afrontar el período de prácticas académicas externas y las competencias docentes adquiridas durante el periodo de prácticas.
- (2) Examinar el papel de los/as tutores/as académicos/as y profesionales, así como las acciones consideradas más efectivas para el desarrollo de competencias docentes.
- (3) Explorar la influencia de las prácticas en la configuración de la imagen profesional del futuro docente, atendiendo a posibles desajustes entre expectativas y realidad, así como el impacto del *prácticum* en su autopercepción de competencia y su motivación hacia la docencia.

Método

Para alcanzar el objetivo planteado en este estudio, se desarrolló una investigación de corte cualitativo (Flick, 2018) que empleó la entrevista semi-estructurada como técnica de recogida de datos.

Participantes

Participaron 12 estudiantes de las titulaciones del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, Grado en Maestro/a en Educación Primaria, y del Grado en Pedagogía que en el momento de

realización de esta investigación cursaban una titulación en una universidad de la Comunidad Autónoma de Madrid. De estos, 11 eran mujeres y uno de los participantes era hombre.

Para su selección, se realizó un muestreo por conveniencia, dada la factibilidad de acceso a los estudiantes y la relevancia de estos como informantes clave para el estudio. En todos los casos los participantes habían tenido experiencias significativas en el desarrollo de sus prácticas.

Este procedimiento permitió conformar una muestra intencionada con potencial para aportar información relevante, pertinente y contextualizada. Como criterio de inclusión se estableció que hubiesen realizado durante su formación, al menos, un periodo de prácticas externas de tres meses de duración en centros educativos.

A continuación, se indican las características básicas de cada uno de los participantes:

Tabla 1
Información básica de los participantes

Participantes	Sexo	Grado	ECTS de prácticas realizados
Participante 1 (E1)	Mujer	Grado en Maestro/a en Educación Infantil (Grado_EI)	30
Participante 2 (E2)	Mujer		
Participante 3 (E3)	Mujer		
Participante 4 (E4)	Mujer		
Participante 5 (E5)	Mujer		
Participante 6 (E6)	Mujer		
Participante 7 (E7)	Mujer		
Participante 8 (E8)	Mujer	Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Grado_EP)	18
Participante 9 (E9)	Mujer		
Participante 10 (E10)	Mujer		
Participante 11 (E11)	Hombre	Grado en Pedagogía (Grado_Pedag)	24
Participante 12 (E12)	Mujer		

Instrumentos

Para la recogida de información se empleó una entrevista semi-estructurada específicamente diseñada para esta investigación. La entrevista se realizó al estudiantado una vez concluido alguno de los periodos de prácticas que deben desarrollar durante la titulación. Esta incluía preguntas relacionadas con: (a) preparación inicial para afrontar las prácticas y competencias; (b) vivencias de las prácticas y apoyos; (c) percepción de la profesión docente y motivación hacia esta. La entrevista fue revisada por tres investigadores/as de forma previa a su aplicación analizando su ajuste a los objetivos, la pertinencia y claridad de las preguntas planteadas y su suficiencia para los objetivos de la investigación.

A continuación, se expone el guion de la entrevista empleado:

1. Preparación inicial y competencias

1. ¿Ha sido el periodo de prácticas como lo esperabas? ¿Qué diferencias encontraste entre lo que imaginabas y la realidad? ¿Cómo de preparado te sentías para afrontar las prácticas al comenzar?
2. ¿Qué dificultades principales encontraste durante las prácticas? ¿Qué situaciones te generaron inseguridad o incertidumbre?
3. ¿En qué aspectos consideras que tu formación universitaria sí te preparó bien para afrontarlas, y en cuáles no?
4. ¿Qué competencias docentes sentiste que sí pudiste poner en práctica, y cuáles no? Tras realizar unas prácticas externas ¿qué competencias de las que al comienzo considerabas que te faltaban has adquirido?

2. Vivencia del prácticum y apoyos

5. En base a tu experiencia y tus creencias, ¿qué papel crees que debe tener el/la tutor/a académico y el/la tutor/a del centro en tu aprendizaje? ¿Crees que debería darse una formación específica durante este periodo desde la universidad para afrontar los retos del periodo de prácticas? En su caso, ¿en qué elementos debería focalizarse/cómo debería ser?

3. Evaluación, propuestas de mejora y percepción de la profesión

6. ¿Qué cambios o refuerzos propondrías en la formación inicial para afrontar mejor el prácticum?
7. ¿Cómo ha cambiado tu visión de la profesión docente tras realizar las prácticas? ¿Qué aspectos positivos de la profesión descubriste durante las prácticas? ¿Y negativos?
8. Tras la realización de las prácticas ¿te sientes competente para desempeñar tu labor como docente responsable de un aula? ¿Por qué?

Procedimiento

Tras la finalización del curso 2024-2025 se solicitó la participación de los estudiantes que habían desarrollado prácticas académicas en dicho curso y que cumplieran los criterios indicados previamente. Se les informó de la finalidad de la investigación, así como de los compromisos que adquirirían ambas partes en la investigación. Una vez aceptaron participar, se concretó una fecha y hora con ellos, realizándose la entrevista en formato online.

De forma previa al comienzo de la entrevista se solicitaba consentimiento para poder grabar la entrevista para su posterior transcripción y, una vez aceptaban, se les volvía a informar de las condiciones de participación, así como de las formas en las que se aseguraría la confidencialidad y anonimato de la información reportada, solicitándoles en ese momento su consentimiento verbal. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se analizaron.

Análisis de la información

Para analizar la información se ha utilizado un criterio de proximidad al discurso de los participantes, empleando un proceso de codificación inductiva basado en un enfoque *bottom up*. Tras lectura detallada de la transcripción de las 12 entrevistas y, con la ayuda del software Atlas.ti, se elaboró, por parte de los investigadores, una lista de códigos en función de los temas de la investigación y de la información obtenida del discurso de los participantes.

La información recogida a través de las 12 entrevistas saturó, valorando que nuevas entrevistas no aportaban información relevante a la ya obtenida. Las frases se tomaron como unidades de codificación. La información se organizó mediante un sistema de codificación abierta, en el que los códigos identificados fueron agrupados en categorías y subtemas de acuerdo con su vinculación y

trascendencia (Vaismoradi et al., 2013). Surgieron 17 subcategorías que se engloban en cuatro grandes categorías:

- (1) Formación previa al periodo de prácticas que alude a los aprendizajes y experiencias adquiridos antes de iniciar las prácticas.
- (2) Competencias aplicadas y desarrolladas durante el periodo de prácticas, que integra las habilidades y conocimientos puestos en juego y fortalecidos en este contexto.
- (3) Rol tutores/as que recoge aspectos relativos a la labor desempeñada tanto por el/la tutor/a académico como el profesional en este periodo.
- (4) expectativas e imagen profesional que, analiza la influencia del periodo de prácticas en la construcción de la identidad y la autoestima profesional.

La Tabla 2 muestra la estructura final del análisis tras este proceso y el número de referencias en cada una de ellas.

Tabla 2
Categorías de análisis derivadas de las entrevistas

Categoría	Subcategorías	Códigos	N.º Referencias	Definición
(1) Formación previa al periodo de prácticas	Inseguridad/Falta de herramientas	PrePrac_CompPerc	10	Percepción de cómo de formados y preparados se sentían para afrontar el periodo de prácticas
	Carencias formativas específicas	PrePrac_Form_Negat	6	Aspectos dónde podían percibir necesidad de formación
	Aportes útiles de la formación	PrePrac_Form_Posit	5	Elementos de la formación inicial donde percibían una buena preparación
	Gestión de aula y resolución de conflictos	Prac_Gest_Resol	4	Competencias desarrolladas vinculadas a la gestión del aula y la resolución de conflictos
(2) Competencia s aplicadas y desarrolladas durante el periodo de prácticas	Programación e intervención	Prac_Prog_Int	4	Competencias desarrolladas vinculadas al diseño e intervención en procesos de enseñanza y aprendizaje
	Evaluación	Prac_Eval	2	Competencias desarrolladas vinculadas a la evaluación del aprendizaje
	Atención a las diferencias individuales	PracADI	5	Competencias desarrolladas vinculadas a la atención a la diversidad
	Relación con las familias y otros agentes del centro	Prac_Fam_ComEdu	5	Competencias desarrolladas vinculadas al trato y trabajo con las familias y el trabajo con otros profesionales
(3) Rol tutores/as	Tutor/a Profesional – Acompañamiento efectivo	TutProf_Acomp	5	Acciones del/a tutor/a profesional que han sido de utilidad para el aprendizaje

(4) Expectativas e imagen profesional	Tutor/a Profesional – carencias/obstáculos	TutProf_Mej	4	Acciones del/a tutor/a profesional que deben potenciarse para mejorar el aprendizaje
	Tutor/a Académico/a – Acompañamiento útil	TutAcad_Acomp	5	Acciones del/a tutor/a académico/a que han sido de utilidad para el aprendizaje
	Tutor/a Académico/a – áreas de mejora	TutAcad_Mej	3	Acciones del/a tutor/a académico/a que deben potenciarse para mejorar el aprendizaje
	Acciones más efectivas	Tut_AccEfect	4	Acciones más efectivas desarrolladas por ambos tutores/as durante el periodo de prácticas
	Expectativas vs. Realidad	PostPrac_Expect_Re al	10	Cumplimiento (o no) de las expectativas con las que se comenzaban las prácticas
	Imagen profesional	PostPrac_ImagProf	5	Retos de la docencia
	Autopercepción de competencia	PostPrac_Auto_Com p	7	Cambios en la percepción de competencia docente
	Motivación hacia la docencia	PostPrac_Motiv_Do c	5	Aumento/confirmación de la vocación docente

Resultados y discusión

Para la presentación de los resultados se dará respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos al mismo tiempo que se irán discutiendo dichos resultados.

(1) Analizar la percepción del estudiantado sobre su grado de preparación inicial para afrontar el periodo de prácticas académicas externas y las competencias docentes adquiridas durante el periodo de prácticas

En relación con el primer objetivo, encontramos que entre los participantes predomina una inseguridad inicial para afrontar el periodo de prácticas externas. Uno de los aspectos más recurrentes en esta categoría es la falta de herramientas prácticas. Se destaca como la formación universitaria pone el foco en mayor medida en aspectos teóricos, demandando el estudiantado más propuestas, experiencias y ejemplos prácticos para poder desarrollar su práctica docente.

Me sentía muy poco preparada porque sentía que lo que había visto durante la carrera no era fácilmente replicable en un aula. O sea, no sentía que tuviera las herramientas concretas para llevar a cabo una sesión o para tener un control sobre un grupo. (E1, Grado_EI_PrePrac_CompPerc).

Muy poco, porque creo que la carrera está muy enfocada de forma teórica... Entonces, de recursos para el aula o de cómo dar temarios o cómo afrontar diferentes conflictos que se puedan originar en clase, creo que estamos súper poco preparadas. (E8, Grado_EP_PrePrac_CompPerc).

Por otra parte, entre las carencias que destacan para abordar las prácticas externas está la atención a la diversidad, la enseñanza de la lectoescritura, la gestión del aula y el trabajo con las familias.

Pero, por ejemplo, en ámbitos como necesidades educativas especiales, yo llegué allí y, por ejemplo, me encontré con un alumno que era de necesidades y yo no sabía cómo actuar con él. O, por ejemplo, con el proceso de lectoescritura, yo no era consciente de que no sabía

apenas gestionarlo y, de repente, me encontré ahí... Me pidió una niña que le enseñara a escribir y yo dije “¿y cómo se hace esto?” (E4, Grado_EI_PracADI).

A ver, sí que siento que me faltaban competencias, sobre todo, de cara, por ejemplo, a tratar con las familias. Se pone muchísimo énfasis en lo referente al estudiantado, pero otros agentes, como las familias o incluso el trato con otros docentes, creo que, a lo mejor, queda un poco rezagado. (E12, Grado_Pedag_Prac_Fam_ComEdu).

Finalmente, se destacan aspectos positivos de la formación universitaria para afrontar las prácticas externas y, por tanto, la práctica docente. Encontramos aspectos vinculados a las TIC, los procesos evolutivos, y en algunos casos, los procesos lógico-matemáticos.

Pues cosas que me ha aportado la Universidad, por ejemplo, ha sido la formación de recursos, especialmente tecnológicos. Por ejemplo, no sé, en algunas situaciones vi cómo un poco de carencias en ese ámbito y pues, yo qué sé, hemos podido implementar juegos o algunas aplicaciones, dentro que son digitales, que pues, servían en la clase... Luego también, el saber usar otros recursos como pueden ser, sobre todo, en talleres de matemáticas, que hemos hecho muchas veces... (E5, Grado_EI_PrePrac_Form_Posit).

Estos resultados muestran que existe una dualidad en la percepción que tiene el estudiantado entre la teoría y la práctica. Mientras existe una alta demanda en la formación inicial sobre la aplicación práctica, a su vez se infravalora la necesidad de una formación teórica que responda a las exigencias de la labor docente. En este sentido, en estudios como los de Flores-Lueg (2022) y Gil-Madrona et al. (2025), se aprecia la separación entre lo teórico y lo práctico, donde parece que el valor que se da a la formación inicial depende del grado de aplicabilidad recibido en esta, sin analizar el valor que dicha formación tiene para la posterior aplicación en el contexto real, así como para atender a los dilemas que la profesión puede plantearles.

Respecto a las competencias docentes adquiridas durante este periodo, se observa una gran variedad. En relación con la gestión del aula y la resolución de conflictos se valora una mejora de las competencias, por las posibilidades de aplicarlas en un contexto real. Por otro lado, destaca la mejora en el diseño e intervención de unidades de programación más contextualizadas y adaptadas a contextos reales.

Sí, yo creo que la de control y gestión del aula, sobre todo, y, a lo mejor, también organizar y planificar. (E3, Grado_EI_Prac_Gest_Resol).

Sin embargo, a pesar de poder intervenir en otros aspectos, todavía se destaca la necesidad de reforzar la formación y el trabajo más en determinados ámbitos como los procesos de evaluación, la atención a la diversidad, o la colaboración y relación con las familias. Así, se destaca el contexto de las prácticas como un espacio para poder conocer cómo se trabaja entre los distintos profesionales del centro y coordinarse entre ellos.

Con respecto a la evaluación, sí que pude ver informes y tal, pero sí que ellos se reunían a hablar de los niños y demás... Y eso sí que no lo he podido ver. Entonces, la evaluación, como en Infantil además es como la máxima observación, pues tampoco sabía lo que observaba mi profesora... Porque claro, ella, pues lo tiene claro, pero tampoco me lo hacía saber específicamente, entonces, pues, a lo mejor, en evaluación sí que me noto un poco más insegura (E4, Grado_EI_Prac_Eval).

Sobre todo, eso sí que es verdad que lo he notado mucho porque mi centro escolar era preferente TEA, entonces, en mi clase había dos alumnos con TEA, aparte de que había muchísima diversidad... Entonces, claro, yo me encontré un poco con “cómo hago”, o sea, “qué hago aquí yo”... Esto sí que no se había tratado. De hecho, las PT nos dijeron al principio que qué conocíamos y entonces, a mí me dio hasta vergüenza porque digo “es que nada”. A mí no me han preparado para saber cómo actuar en caso de un alumno con TEA, que también teníamos... Nada... Entonces, sí que eso también a cómo que aprendí un poco a cómo gestionarlo, a cómo lidiar con este tipo de alumnos (E10, Grado_Pedag_PracADI).

Y también me ha faltado mucho el trato con las familias, pero porque eso era más parte del contexto del centro, entonces no hemos podido mucho tratar con las familias, ni hacer

colaboraciones ni nada (E5, Grado_EI_Prac_Fam_ComEdu).

Estos resultados están en consonancia con investigaciones previas (Arco et al., 2021; Prieto-Prieto et al., 2024; Sarceda-Gorgoso et al., 2024). El contexto en el que se desarrollan las prácticas es fundamental para la adquisición de las competencias docentes y, este puede potenciar el desarrollo de unas frente a otras (Reiban et al., 2024). Asimismo, de forma general se aprecia que las competencias más desarrolladas durante este periodo son aquellas que tienen que ver con la intervención docente, especialmente las vinculadas a la gestión y el control del aula.

(2) Examinar el papel de los/as tutores/as académico/a y profesional, así como las acciones consideradas más efectivas para el desarrollo de competencias docentes

Respecto al segundo objetivo, destaca especialmente el rol que ejerce el/la tutor/a profesional en la formación y mejora de competencias docentes durante este periodo. La mayoría de las participantes destaca que su papel es fundamental, pero para que de verdad les permita aprender debe ser una persona que los acompañe en el proceso y les deje intervenir dándoles *feedback* sobre su desempeño y aprendizaje.

Que sea capaz de adaptarse a ti, que te acompañe y que te dé *feedback*, siempre que sea constructivo, que no sea un ataque. Que acepte el error, en ese sentido, pues, por ejemplo, que te diga “eso yo lo haría así”, pero que sea consciente de que no siempre lo que dice el tutor es lo correcto. Al final, es su visión de verlo, pero yo creo que tiene que tener como ese punto de “yo creo que yo lo haría así”, pero, al final, que te dé la opción también de decir: ¿tú qué opinas? (E7, Grado_EI_TutProf_Acomp).

Sin embargo, cuando el proceso que se produce no es activo, es decir, que, aunque puedan intervenir en acciones docentes no se les da *feedback*, el estudiantado valora que no sabe en qué aspectos puede estar fallando y cuáles debería mejorar.

Quizás, la primera parte que me hubiera encantado tener sería tener espacios de diálogo entre la estudiante de prácticas y el tutor profesional para que te guiara un poco durante el proceso de “a lo mejor en la primera semana te he visto más suelta en este aspecto, pero en este otro podías mejorar esto” [...]. O sea, creo que, por parte de la Universidad, el tutor académico debería ser acompañante y, por parte del centro, la tutora o el tutor que esté debería enseñarte a mejorar simplemente, pero a veces es complicado. (E1, Grado_EI_TutProf_Mej).

Por otra parte, el estudiantado valora en menor medida el rol que debe asumir el/la tutor/a académico. Entre las funciones más destacadas y que consideran deben ser reforzadas para que el acompañamiento sea útil encontramos la claridad en las tareas que deben realizarse durante este periodo, realizar tareas que tengan sentido dentro del contexto de prácticas y, la más demandada son visitas al centro donde se haga un seguimiento del progreso del estudiante, observándole en sus sesiones de clase.

Considero que tendría que venir más tiempo y, por lo menos, pues ya no digo todo el día porque quizá tenga que ver a más alumnos. Pero hombre, por lo menos, quedarte, qué menos que una clase entera, que ya que estoy dando la clase a los alumnos, que me la he trabajado, que mi tutora también está dejando que haya alguien allí... Que, por lo menos, esté toda la clase. Eso y que, por lo menos, haya más de una o dos visitas, porque estuvimos como tres meses y medio de prácticas, dos visitas... (E10, Grado_Pedag_TutAcad_Mej).

En esta línea, estudios previos han mostrado que el estudiantado valora en mayor medida el papel que el/la tutor/a profesional tiene durante este periodo formativo, siendo el principal agente de acompañamiento y formación (Gil-Madrón et al. 2025). En el caso del/a tutor/a académico se valora como un agente con un carácter más administrativo y cuya tarea principal es organizar las tareas que se le solicitarán al estudiantado desde la universidad y como persona de referencia en caso de que surja algún problema durante este periodo. Sin embargo, en este estudio no ha surgido la necesidad de una coordinación entre ambos agentes, elemento que estudios previos sí han mostrado como necesario para una adecuada formación y acompañamiento del estudiantado (Maurício & Valente, 2024).

(3) Explorar la influencia de las prácticas en la configuración de la imagen profesional del futuro docente, atendiendo a posibles desajustes entre expectativas y realidad, así como el impacto del *prácticum* en su autopercepción de competencia y su motivación hacia la docencia

Finalmente, respecto al tercer objetivo se observan tanto confirmaciones como desajustes respecto a las expectativas. En la mayoría de los casos las expectativas se cumplieron o superaron lo pensado, aunque hay algunos donde el contexto y el desarrollo de las prácticas docentes hizo que estas no fuesen alcanzadas.

Creo que lo primero es que no me imaginaba para nada que me dejaran tanto intervenir en un aula. O sea, así hablando claro, he hecho todo lo que yo quería, con ciertas correcciones y siempre como encauzándome en su metodología de centro... (E6, Grado_EI_PostPrac_Expect_Real).

No ha sido lo que yo esperaba porque yo tenía unas expectativas muy altas que esperaba que se cumpliesen. Todo con una visión del profesorado súper idealizada y entonces, al estar en un centro de difícil rendimiento con unas características muy concretas, no se han llegado a cumplir esas expectativas (E1, Grado_EI_PostPrac_Expect_Real).

Respecto a la imagen profesional se aprecia una valoración muy positiva y un refuerzo de la profesión, aunque se indican cuestiones que han emergido a raíz del periodo de prácticas como la complejidad de la docencia por ser un contexto cambiante, la necesidad de adaptación, la exigencia que supone para el docente tener que controlar todo y cómo puede llegar a causar un *burnout* por la complejidad de la misma.

Mi visión se puede resumir en que sigue siendo idealizada y que yo pienso que la educación puede ser una herramienta que puede cambiar muchas cosas, pero que es una profesión muy compleja y para la que no todo el mundo sirve y para la que la vocación solamente como piedra base tampoco sirve. (E1, Grado_EI_PostPrac_ImagProf).

Yo sé que he dado en un colegio que he tenido mucha suerte y he aprendido muchísimo [...] Entonces, claro, yo he tenido esa suerte y mi visión como docente siempre ha sido la que tengo ahora, pero claro, también me pongo a pensarlo y digo “es que no todos los colegios son como este. (E7, Grado_EI_PostPrac_ImagProf).

Por otra parte, la autopercepción de competencia mejora, aunque con cautelas para asumir un aula en solitario, y la motivación tiende a reforzarse.

Probablemente, cometería muchísimos fallos y, al fin y al cabo, yo nunca he estado sola en un aula. Entonces, decir que me siento competente es decir bastante. Yo creo que, obviamente, no se aprende a ser competente en unas prácticas y menos de cuatro meses. Creo que, si se pudiesen alargar, sería muchísimo mejor. Y, no sé, o sea, me siento más competente que al iniciarlas porque, al fin y al cabo, pues he estado gestionando el aula y demás, pero todavía me sentiría insegura si me planto en un aula sola. (E4, Grado_EI_PostPrac_Auto_Comp).

En parte, sí y en parte, siento que, a lo mejor, me falta algo. Porque, por ejemplo, a mí me han dado la oportunidad de “¿quieres dar clase?” y yo todavía tengo eso miedo al error, que luego me pongo y no... Pero el miedo sigue estando. (E9, Grado_EP_PostPrac_Auto_Comp).

Finalmente, encontramos que las expectativas previas suelen enfrentarse a la complejidad del sistema educativo real, lo que puede generar tensiones, pero también aprendizajes significativos si se canalizan adecuadamente, tal y como han indicado estudios previos (Beauchamp & Thomas, 2009). Dado el papel que juega el contexto y la tutorización, se enfatiza la importancia de una planificación cuidadosa en la asignación de centros y tutores, así como la necesidad de garantizar experiencias formativas de calidad y equitativas para todo el estudiantado. Además, el reconocimiento de la complejidad del rol docente y de las diferencias contextuales es esencial para formar profesionales reflexivos y resilientes (Reiban et al., 2024), resaltando la importancia de analizar y reflexionar sobre las experiencias vividas.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo de este estudio se puede concluir que el estudiantado universitario no se percibe lo suficientemente preparado para afrontar las prácticas externas, especialmente en aspectos relacionados con la gestión y el control del aula, y la atención a la diversidad. Además, durante el periodo de prácticas consideran que han podido desarrollar estas competencias, especialmente aquellas vinculadas a la intervención docente, viéndose reforzadas el desarrollo de unas u otras por el contexto de prácticas en el que estuviese. Respecto al segundo objetivo se puede concluir que se valora el papel del/a tutor/a profesional como muy relevante en este proceso, estando en un segundo plano la tarea del/a tutor/a académico. Es fundamental un proceso de tutela basado en el seguimiento y el *feedback* constructivo para la mejora de las competencias docentes. Finalmente, respecto al tercer objetivo se puede concluir que el cumplimiento de las expectativas con las que se comenzaban las prácticas externas depende en gran medida del contexto de prácticas y la tutela vivida y que, aunque las prácticas mejoran la autopercepción de competencia y la motivación hacia la docencia, todavía se valora necesaria mayor formación y desempeño docente para considerar que pueda asumirse la labor profesional con total seguridad.

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, solo recoge la perspectiva de uno de los agentes involucrados en las prácticas externas, el estudiantado, quedándose fuera la visión de los/as tutores. Además, únicamente se emplea un instrumento para la recogida de información, limitándose la información recabada a la percepción de los participantes, no discutiéndose entre ellos o, contrastándose con la realidad. Finalmente, al ser un estudio cualitativo queda circunscrito a un ámbito muy concreto, no pudiéndose generalizar los resultados. Como futuras líneas de investigación, no solo sería necesario realizar un estudio que analizase la realidad del contexto nacional, tratando de valorar la situación de los estudios que dan acceso a la profesión docente, sino también estudios que apliquen programas de formación para mejorar los procesos de tutela, así como las experiencias formativas en el contexto de las prácticas externas.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación sigue los procedimientos éticos de la *American Psychological Association* con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de los participantes

La inteligencia artificial ha sido empleada en este trabajo como herramienta de apoyo para la búsqueda de información, el análisis del instrumento de recogida de información empleado y para la revisión de la redacción de algunos párrafos.

Agradecimientos y financiación

Las autoras quieren agradecer a todas las personas participantes en el estudio su contribución desinteresada al mismo. Este trabajo se llevó a cabo bajo la financiación del contrato FPI-UAM disfrutado por Maite Zubillaga-Olague, el contrato FPI-UAM disfrutado por Esther Santos-Calero y la beca de colaboración disfrutada por Pilar Quintanar-Díaz.

Conflicto de intereses

No existen conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, L.C.; metodología, L.C.; validación, P.Q.-D., E.S.-C. y M.Z.-O.; análisis de datos, P.Q.-D. y L.C.; redacción del borrador original, L.C.; redacción, revisión y edición, P.Q.-D., E.S.-C. y M.Z.-O.

Referencias

- Alsarawi, A. & Sukonthaman, R. (2021). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 705–721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Arco, I. D. B., Gairín, J. S. & Armengol, C. A. (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>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellas, A. & Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass.
- Eliyawati., Widodo, A., Kaniawati, I. & Fujii, H. (2023). The development and validation of an instrument for assessing science teacher competency to teach ESD. *Sustainability*, 15(4), 3276. <https://doi.org/10.3390/su15043276>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge Obtained by Teachers in Initial Training. *Education Sciences*, 12(9), 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J. & Colás-Bravo, M.P. (2022). El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial. *Revista Fuentes*, 24(2), 149-161. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>
- Gil-Madrona, P., Zapatero-Ayuso, J. A. & Díaz-Carretero, A. (2025). Is the Practicum an efficient process for the development of competences of future teachers? An approach from the perspective of professional socialisation. *International Journal of Educational Research*, 131, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102579>
- Ibarras, G. (2014). Ética e identidad docente. En J. M. Sancho. *Aprender a ser docente en un mundo de cambio*. Simposio internacional. Universidad de Barcelona.
- Jenssen, E. S. & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876–894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Krichevsky, B. (2023). University-School Divide: The Original Problem in Teacher Education. *Human Arenas*, 6(2), 264–91. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00213-2>
- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez Figueira, E. & Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el

- prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación* 354, 155-181.
- Maurício, P. & Valente, B. (2024). Synergy between lesson study and content representation in a preservice teacher practicum. *Teaching and Teacher Education*, 142, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104525>
- Mayorga, M. J., Sepúlveda, M. P., Madrid, D. & Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles educativos*, 39(157), 140-159. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.157.58446>
- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N. & Aguilar-Tamayo, M. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana. *Formación Universitaria*, 14(4), 151-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Prieto-Prieto, J., Cruz-Rodríguez, J., García-Riaza, B. & Hernández-Serrano, M. J. (2024). Competences Expected and Gained during the Teaching Practicum: Analysis of Three Competence Areas Affected during the Pandemic. *Education Sciences*, 14(1), 88. <https://doi.org/10.3390/educsci14010088>
- Reiban, D., Fajardo, I., Saldana, P. & Cando, J. (2024). Pre-service teaching practicum in Ecuador: an assessment from the educational actors' perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(8), 244-264. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.13>
- Sánchez-Núñez, C. A., Ramírez, S. & García, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 119-145. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6164>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Ríos-de-Deus, M. P. & Rodicio-García, M. L. (2024). Contribución del Practicum en la formación competencial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100296>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serrate, S., Casillas, S. & Cabezas, M. (2019). Factores de calidad determinantes de la formación práctica de los estudiantes de educación. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 817-838. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701625>
- Stenberg, K. & Maaranen, J. (2022). Promoting Practical Wisdom in Teacher Education: A Qualitative Descriptive Study. *European Journal of Teacher Education* 45(5), 617-633. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Ventura, J. (2007). El prácticum en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (coords.), *Buenas prácticas en el prácticum* (pp. 1237-1249), Pontevedra, Universidad de Santiago de Compostela.
- Waber, J., Hagenauer, G. & de Zordo, L. (2022). Student teachers' Perceptions of Trust During the Team Practicum. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>