

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

EVALUATION OF EXTERNAL PRACTICES IN THE INITIAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS: THE CASE OF PUBLIC UNIVERSITIES IN THE COMMUNITY OF MADRID

Sandra Gómez-del-Pulgar Cinque
Cristina Orío-Aparicio

ABSTRACT

The quality of teachers translates into success for their students. However, there are difficulties in getting these professionals to achieve the necessary skills to face the new emerging challenges. In this sense, teacher training is at the center of action, and one of the essential elements for this training to be effective is having real experiences that allow continuity between initial training and professional performance. For that, it is convenient to explore mechanisms that favor a practical period that guarantees the acquisition of necessary teaching competencies. Thus, in this study a qualitative methodology has been used to analyze the regulatory documents of the Practicum of the Degree in Primary Education of Madrid's public universities. The purpose is to assess differences and similarities between universities, as well as identify possible imbalances in their structure. The results show heterogeneous configurations of the subject in terms of its competencies, number of ECTS, evaluation, functions of those responsible, management of its quality and prolongation in the degree. This makes us reconsider the need for a more homogeneous practice model. Therefore, 6 lines of action are presented that are intended to serve as support to seek highly qualified external teaching practices.

Key words: Documentary analysis, higher education, teacher education, teacher qualifications teaching, practice.

RESUMEN

La calidad del profesorado es sinónimo de logro en sus estudiantes. Sin embargo, se presentan dificultades para conseguir que estos profesionales alcancen las capacidades necesarias para hacer frente a los nuevos desafíos emergentes. En este sentido, la formación docente se sitúa en el centro de actuación, y uno de los elementos esenciales para que esta capacitación sea efectiva es contar con experiencias reales que permitan la continuidad entre la formación inicial y el desempeño profesional. Así, con el fin último de explorar mecanismos que favorezcan un periodo práctico que garantice la adquisición de competencias docentes necesarias, se ha utilizado una metodología cualitativa para analizar los documentos regulatorios del Prácticum del Grado en Educación Primaria de las universidades públicas madrileñas con el propósito de valorar diferencias y similitudes entre universidades, así como identificar posibles desajustes en su estructura. Los resultados manifiestan configuraciones heterogéneas de la materia en cuanto a sus competencias, número de ECTS, evaluación, funciones de responsables, gestión de su calidad y prolongación en

la titulación, lo que hace replantear la necesidad de un modelo de prácticas más homogéneo. Por tanto, se presentan 6 líneas de actuación que pretenden servir de apoyo para procurar unas prácticas externas docentes altamente cualificadas.

Palabras clave: Análisis documental, competencias del docente, enseñanza superior, formación de docentes, práctica pedagógica.

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2022.

Fecha de aceptación: 30 de enero de 2023.

INTRODUCCIÓN

Existe una preocupación creciente a nivel global en busca de modelos educativos que puedan dar respuesta a los crecientes desafíos que caracterizan la sociedad moderna (Sánchez-Tarazaga y Fernández-Berruero, 2022). La formación del profesorado se posiciona en el centro de esta discusión, pues la labor de estos profesionales es decisiva para procurar una educación de calidad (OCDE, 2019). De acuerdo con los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado (Comisión Europea, 2005, 2010a), este reto comienza en la formación inicial, donde los futuros docentes debieran adquirir experiencia y una cualificación sólida para su posterior desempeño (Consejo de la Unión Europea, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; UNESCO, 2020).

No obstante, los sistemas de formación del profesorado de los diferentes estados presencian dificultades para que los docentes desarrollen y actualicen sus capacidades (OCDE, 2019), una deficiencia que pudiera derivarse de la falta de continuidad entre la formación inicial y el desempeño profesional (Comisión Europea, 2007). Así, desde el inicio del desarrollo docente, esto es, a partir de la formación inicial, será prioritario otorgar a la práctica su valor esencial en términos formativos dada su importancia para experimentar la labor profesional desde contextos reales (Blanco García et al., 2022; Macías Gómez y Aguilera García, 2021). De este modo se cubrirá la demanda de las últimas décadas sobre la pertinencia de la cooperación entre la escuela y la universidad, junto a la necesidad del vínculo entre la teoría y la práctica durante la formación inicial (ANECA, 2005; Blanco García et al. 2022; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Estas prácticas docentes se pueden dar en dos momentos: durante la formación que reciben en la universidad o durante el proceso de acceso en la enseñanza pública (Eurydice, 2018; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Toman especial protagonismo las primeras, las prácticas universitarias, puesto que son primordiales en la iniciación a la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Se definen como un elemento de la formación universitaria en el que se desenvuelven procesos (de observación, reflexión, acción y crítica constructiva) ligados a una realidad específica en los centros de prácticas (Macías Gómez y Aguilera García, 2021).

En la literatura especializada se identifican diferentes beneficios que pueden aportar las prácticas al futuro profesorado. Por una parte, pueden servir como prevención ante las dificultades que presentan los docentes durante el inicio de su labor profesional para adaptarse y aplicar los conocimientos aprendidos durante la carrera, una problemática que incluso llega a derivar en numerosos abandonos prematuros de la carrera profesional (Consejo de la Unión Europea, 2009, 2014; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Supondrá un desafío consigo mismos y una oportunidad para, por un lado, expresar sus emociones y experiencias mediante diarios o portafolios (Zabalza Beraza, 2011) y, por otro, desarrollar su identidad docente (Blanco García et al., 2022; Bremer, 2001). Asimismo, gracias a esta etapa formativa, dichos estudiantes universitarios se acercarán a su futura labor en la práctica desde la indagación, experimentación e innovación (Blanco García et al., 2022). Como afirman Macías Gómez y Aguilera García (2021), la mayor parte de la docencia tiene su esencia en lo que ocurre en el aula, con su trabajo ordinario. Por último, a lo largo de esta fase se incentivará la formación permanente de las competencias del alumnado de Magisterio en prácticas con unas oportunidades formativas hechas a medida (OCDE, 2018), y permitirá que la universidad tenga un vínculo más estrecho con la sociedad para responder a las necesidades emergentes (Macías Gómez y Aguilera García, 2021).

En esta fase fundamental de la formación docente hay diferentes agentes implicados, con sus consiguientes funciones (Blanco García et al., 2022). En primer lugar, los estudiantes en prácticas, quienes deciden su actuación profesional durante este periodo, aunque en ocasiones mantienen una relación más subordinada con el docente que les mentoriza, a quien les sirven de apoyo (Anguita Martínez, 1996). La tarea de este tutor del centro de prácticas es introducir al alumnado en formación en el contexto profesional desde una actuación activa y reflexiva, guiarle en situaciones reales en colaboración con otros profesionales del centro, y realizar un seguimiento sobre su progreso (Macías Gómez y Aguilera García, 2021). Estas autoras también definen la figura del tutor universitario, que desde una perspectiva más académica ha de orientar al estudiante a desarrollar un conocimiento sobre su quehacer fundamentado en la teoría, así como fomentar que contraste su actuación docente con la investigación y que muestre actitudes positivas hacia su desempeño.

En línea con las características de este periodo, parece que hay ciertas desavenencias sobre las condiciones que hacen que las prácticas sean eficaces. Hay quienes defienden que adquirir competencias durante la carrera es un requisito para ajustar las experiencias previas al contexto de las prácticas curriculares (Macías Gómez y Aguilera García, 2021), si bien los estudiantes realmente no reflexionan sobre si ese aprendizaje adquirido contribuye a una mejor formación práctica (Blanco García et al., 2022).

Esta idea acerca de si los contextos educativos conocidos se transmiten en el periodo de prácticas se antepone ante un modelo de iniciación profesional similar al conocido programa de Médicos Internos Residentes (por sus siglas, MIR). En el actual debate sobre las propuestas de reforma de la profesión docente se presenta con frecuencia dicho asunto. No obstante, esta discusión apareció ya hace medio siglo debido a la falta de formación docente derivada de la experiencia acritica de los centros formativos frente a las nuevas pedagogías existentes que promocionaban un aprendizaje más activo (Blanco García et al., 2022). Esta práctica de reproducción mecánica de la labor docente que se genera en las universidades basada en trabajos y exámenes, la competitividad y escaso fomento de la expresión oral afectan de forma negativa a las intervenciones de los estudiantes de las prácticas de Magisterio (Macías Gómez y Aguilera García, 2021).

Las deficiencias presentadas refuerzan la postura de contemplar medidas sobre la estructura de las prácticas, de acuerdo con su planteamiento y duración, a fin de que los estudios sean más funcionales y no supediten la práctica frente a la también relevante y necesaria formación teórica (ANECA, 2005). Respecto a su estructura, cabe analizar los sistemas de supervisión de las prácticas y asignación de tutores (para evitar que conduzca a un reconocimiento mecánico de méritos), así como la función y competencias de los tutores y mentores (para asegurar una coherencia y calidad en esta fase determinante de la formación) (Macías Gómez y Aguilera García, 2021). Relativo a su duración, más que definir su temporalidad, se aboga por una introducción gradual de este periodo formativo para procurar el adecuado desarrollo de las competencias docentes (Comisión Europea, 2010b, Consejo de la Unión Europea, 2014).

A pesar de que las prácticas aporten beneficios con la ayuda de los agentes involucrados esta etapa presenta lagunas en relación con las competencias que han de alcanzar los estudiantes futuros docentes, el perfil de los agentes implicados y, en definitiva, las condiciones y criterios propicios para el éxito durante este periodo formativo (Macías Gómez y Aguilera García, 2021; Rodríguez-Gómez et al, 2017). Dichas deficiencias, sumado a la falta de formación docente percibida por el futuro profesorado de Educación Primaria (Cinque Gómez-del-Pulgar y Rodríguez-Mantilla, 2020), plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Se garantiza la adquisición de competencias docentes de los maestros de Educación Primaria durante sus prácticas universitarias?
- ¿Qué presencia tiene el Prácticum en los modelos de formación de Educación Primaria? ¿Cuál es la información de la que se dispone sobre el desarrollo de dichas prácticas en los mecanismos que garantizan la calidad universitaria? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la titulación de Maestro en Educación Primaria sobre la funcionalidad de su Prácticum?
- ¿Qué factores repercuten en el desarrollo adecuado de las competencias docentes de los Maestros de Educación Primaria durante las prácticas curriculares? Dicho de otro modo, ¿cuáles son las claves que hay que considerar para que las prácticas en educación cumplan su función?

Responder a estos interrogantes conlleva, primero, a la necesidad de realizar una revisión de las normativas que regulan este periodo formativo y, segundo, indagar acerca de las investigaciones que se han realizado hasta el momento sobre la temática.

En España los documentos normativos del Grado de Educación Primaria y aquellos que incorporan propuestas de reforma docente presentan los requisitos de los centros formativos relativos al desarrollo de las prácticas externas de este futuro profesorado (ver Tabla 1).

Tabla I. Relación de documentos normativos acerca del Prácticum en la titulación del Grado en Maestro en Educación Primaria

Documento:	Establece:
Libros Blancos de la ANECA sobre los estudios de Magisterio (ANECA, 2005).	El Prácticum como complemento para la adquisición de competencias propias del Prácticum y las de los bloques de materias. Presencia en la titulación: 30/180 ECTS (12 de especialidad, en su caso).
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Capítulo II. 5. Impulso de prácticas en centros rurales.
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	Prácticas externas como compromiso con el empleo y profundidad de las competencias profesionales. Artículo 12. 2. Prácticas externas configuradas en los 240 créditos de los planes de estudios. Artículo 12.6. Prácticas externas de 60 ECTS máximos y ofertados preferentemente en la segunda mitad de la titulación. ANEXO I. 9.3. Garantizar la calidad de las prácticas externas como requisito para la solicitud de la acreditación de Títulos Oficiales.

Documento:	Establece:
ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.	Las prácticas externas se realizan en centros de educación primaria que han establecido un convenio entre las Administraciones y las Universidades para ser considerado un centro de prácticas. El Prácticum se realizará en los tres ciclos de EP. El Prácticum como módulo de la titulación incluyendo el Trabajo Final de Grado. Se determinan 8 competencias del Prácticum ¹ . Las competencias del Prácticum y del resto de asignaturas se tendrán que reflejar en el Trabajo Final de Grado.
Real Decreto 861/2010 por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.	5.3. Autonomía de las universidades para definir las competencias de las materias o módulos, así como la metodología de enseñanza-aprendizaje.
Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.	Se establece como requisito no haber sido condenado por sentencia firme por algún delito sexual.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Realización del Prácticum en centros de formación práctica reconocidos por convenios entre Administraciones y universidades. Prácticum presencial. Tutorización por profesores universitarios y maestros acreditados como tutores de prácticas. Mínimo de 50 ECTS para el Prácticum de especialidad.
Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).	Se demanda una actualización del Prácticum en las órdenes ECI y unas prácticas más cercanas a la realidad del aula que posibiliten la adquisición de competencias docentes e inserción laboral. Propuesta de reforma 7. Establecimiento de un modelo de iniciación docente en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica desde el inicio de la titulación. Posibilidad del Prácticum DUAL: actividad formativa retribuida desarrollada en una entidad colaboradora con la universidad. Mentor identificado como profesor excelente. Compensación y reconocimiento del tutor de prácticas.

¹ Estas son:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Han de reflejarse en el Trabajo Final de Grado junto con las del resto de asignaturas.

Documento:	Establece:
Anteproyecto de Ley Orgánica del sistema universitario (Ministerio de Universidades, 2021)	Artículo 10. 5. Las prácticas como complemento de la formación académica. La universidad ha de garantizar la formación durante este periodo mediante convenios entre la universidad y las entidades participantes.
Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.	Artículo 22 y Anexo I. Posibilidad de Mención Dual con docentes y centros reconocidos.
ORDEN 1445/2022, de 27 de mayo, del Consejero de Educación, Universidades, Ciencia y Portavoz del Gobierno, por la que se establece el procedimiento para la realización del Prácticum de los alumnos de los Grados de Magisterio, Pedagogía y Psicología, matriculados en Facultades y Escuelas Universitarias de formación del profesorado en centros de la Comunidad de Madrid durante el curso 2022-2023.	<p>Podrán ser centros de prácticas centros educativos con Educación Primaria, y aulas hospitalarias. Aprobados por el claustro de profesores, consejo escolar y, si lo hubiera, del titular del centro, así como de la Comisión Rectora previa solicitud de su incorporación.</p> <p>Los estudiantes de prácticas no podrán tener una relación contractual con el centro de prácticas o parentesco de primer o segundo grado con el tutor. Las universidades determinarán los criterios para asignar plazas, priorizando al alumnado con discapacidad.</p> <p>Los tutores: máximo de alumnos tutorizados (4), experiencia docente mínima (3 años). Se define su perfil y funciones.</p> <p>Incorporaciones: Coordinador (Director del centro, Jefe de estudios o excepcionalmente el tutor) para intermediar entre el centro educativo y la universidad; Comisión de Seguimiento (diferentes agentes educativos) encargada de asuntos de gestión de las prácticas (elección de representantes, calendario del Prácticum, seguimiento y evaluación, principalmente); Comisión Rectora se encargará de velar por el buen funcionamiento de las Prácticas.</p> <p>Limitación de fechas para la realización del Prácticum y una plataforma para que los estudiantes valoren las prácticas.</p> <p>Trabajo conjunto entre el coordinador y/o tutor escolar sobre el desarrollo de las prácticas con un informe emitido a la Comisión Rectora.</p> <p>Se plantea una formación de los tutores por parte de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos consultados.

Asimismo, se han llevado a cabo estudios centrados en las actuaciones en torno al Prácticum en educación, y en concreto en la titulación de Maestro en Educación Primaria, que aportan resultados acerca de la percepción de esta etapa y reflexiones sobre distintas acciones para una mayor efectividad de su función.

La ANECA (2005) recogió las opiniones de diferentes profesionales de la educación acerca del plan de estudios y del Prácticum, quienes destacaban la pertinencia de una formación más vinculada con la realidad del aula. Otros autores se han enfocado en estudiar la percepción de estudiantes de magisterio sobre sus prácticas externas, apreciando como elemento fundamental la selección de centros formadores adecuados y una cooperación eficaz entre la universidad y la escuela (Rodríguez-Gómez et al., 2017). En otras investigaciones, como la de Pattier y Gómez-del-Pulgar

(2021), se exploran las particularidades de algunos Prácticums específicos como el de la especialidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación, dirigido a desarrollar las competencias docentes digitales. En el caso de Blanco García et al. (2022), describen proyectos desarrollados desde la década de los 90 relativos a la repercusión de las prácticas sobre el pensamiento pedagógico y socialización del alumnado.

Los estudios previos señalan la pertinencia de encontrar mecanismos que favorezcan unas prácticas externas docentes que aseguren una formación inicial en la que la promoción de futuros profesores competentes sea un propósito prioritario. Por tanto, se establece como objetivo de investigación analizar de forma comparada la configuración y resultados de consecución del Prácticum del Grado de Educación Primaria en las universidades públicas madrileñas con el fin último de encontrar elementos que puedan favorecer un óptimo desarrollo de esta etapa formativa.

1. MÉTODO

1.1 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Se utiliza un análisis de contenido cualitativo mediante la revisión documental de los informes disponibles en las páginas web de las facultades de educación de las universidades públicas de la Comunidad de Madrid para conocer, de manera exhaustiva, la estructura, contenido y evaluación de las prácticas externas docentes de los Grados de Magisterio en Educación Primaria (Guix Oliver, 2008). La información se recogió durante octubre de 2022 para su posterior análisis descriptivo y comparativo por centros de formación universitarios.

El procedimiento de análisis de los documentos se realizó siguiendo las cinco fases definidas por Quintana y Montgomery (2006):

1. Rastreo e inventario de los documentos existentes.
2. Clasificación de los documentos encontrados.
3. Selección de los documentos pertinentes para su inclusión en la investigación.
4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados y extracción de la información relevante.
5. Lectura cruzada de la información extraída y construcción de un cuadro comparativo para la posterior síntesis comprensiva.

1.2. MUESTRA

La muestra de este estudio la componen los documentos regulatorios del Prácticum del Grado de Magisterio de Educación Primaria de los cuatro centros universitarios públicos de la Comunidad de Madrid que cuentan con dicha titulación: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Universidad de Alcalá (UAH).

Los documentos atienden a los siguientes informes, guías, manuales, normativas y memorias publicados en cada una de las facultades de Educación de las universidades nombradas:

- Orientaciones para las prácticas externas. Curso 2022-2023 (UAM, 2022).
- Preguntas frecuentes sobre prácticas externas de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria y del Doble Grado. Curso 2022/2023 (UAM, 2022).
- Guía docente del Prácticum Genérico (UAM, 2022).
- Guía docente del Prácticum sin Mención (UAM, 2022).
- Manual de prácticas del Grado en Educación Primaria (URJC, 2022).

- Grado en Maestro en Educación Primaria. Guía de prácticas. Curso 2022/2023 (UCM, 2022).
- Normativa general Prácticum Grado en Magisterio de Educación Infantil y Grado en Magisterio de Educación Primaria (UAH, 2022).
- Guía Docente. Asignatura Prácticum I. Grado en Magisterio de Educación Primaria. (UAH, 2022).
- Guía Docente. Asignatura Prácticum II. Grado en Magisterio de Educación Primaria (UAH, 2022).
- Guía Docente. Asignatura Prácticum III. Grado en Magisterio de Educación Primaria (UAH, 2022).
- Memoria Anual de Seguimiento. Grado en Maestro en Educación Primaria (UCM, 2021).
- Plan General de recogida de información. Indicadores de Encuestas Grados semipresenciales o a distancia 2020-2021. Grado en Educación Primaria (semipresencial) (URJC, 2021).

2. RESULTADOS

Se encuentran diferentes configuraciones en los periodos de prácticas externas de las universidades públicas de la Comunidad de Madrid que contemplan en su oferta formativa el Grado en Magisterio de Educación Primaria (ver Tabla II). El número de créditos que se destinan a la asignatura de Prácticum es similar en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad Rey Juan Carlos (URJC) (45, 44 y 45 créditos ECTS, respectivamente). En el caso de la Universidad de Alcalá (UAH) es ligeramente inferior (38 ECTS).

La distribución de estos a lo largo de los cursos se planifica de manera diferente en estos centros formativos. La UAM y la URJC contemplan dos periodos de prácticas: uno en el 3º y otro en el 4º curso del Grado de Educación Primaria. Por otro lado, la UCM y la UAH dividen el periodo de prácticas en tres momentos, proporcionando al estudiantado un contacto con el mundo educativo desde el 2º curso hasta el 4º curso del Grado.

La asignación de los centros educativos de prácticas al estudiantado universitario se realiza de diferente manera en cada una de las universidades analizadas. Mientras que la UAM, la URJC y la UAH asignan los centros disponibles tomando como criterio de ordenación la nota media del alumnado, sirviéndose de plataformas online; la UCM realiza un acto donde cada estudiante elige, en directo y por orden alfabético de apellido, comenzando por una letra sorteada, el centro de prácticas².

La evaluación del periodo de prácticas externas también es diferente en cada universidad. La UCM estructura la evaluación cada periodo de prácticas mediante la suma de la nota obtenida por el estudiante en el informe o memoria de prácticas (65%) y la obtenida en la evaluación del tutor o tutora del centro educativo colaborador (35%). La URJC otorga más importancia al informe del tutor colaborador, que supone el 60% de la nota final, siendo la memoria elaborada por el estudiante un 40%; y la UAH equipara el peso de la nota otorgada por el tutor colaborador con la del tutor de la universidad (50%-50%). En los documentos consultados de la UAM, por otro lado, aunque también se contemplan estas dos fuentes de evaluación (informe o memoria del estudiante y valoración del tutor), no se concreta la ponderación de cada una, dejándola a la elección de cada tutor académico.

² Esta información no aparece en las guías de prácticas sino que ha sido conocida fruto del contacto con el estudiantado de esa universidad.

Las competencias que se recogen en los documentos guía de la asignatura de Prácticum tampoco son homogéneas en ninguna de las tres universidades. La UCM plantea 5 competencias que se tienen que desarrollar en las prácticas (competencia profesional, competencia pedagógica, competencia disciplinar, competencia intercultural y competencia lingüística) y las divide en tres estadios: observación, implementación y evaluación. La UAM, en lugar de describir competencias del Prácticum en su guía, recoge resultados de aprendizaje esperados al final de la etapa de prácticas. Asimismo, la URJC contempla ocho resultados de aprendizaje, y además una serie de competencias generales y específicas. La UAH diferencia las competencias dependiendo del curso del Prácticum (I, II o III). En el Prácticum I y II presentan varias competencias que se dividen en tres áreas: competencias conceptuales (SABER), competencias procedimentales (SABER HACER) y competencias existenciales (SER). En el Prácticum III organiza las competencias con otra clasificación, dividiéndolas en generales y específicas.

Estas competencias, aunque se contemplan dentro de la memoria del estudiante como elemento sobre el que reflexionar, no están incluidas en su totalidad en las rúbricas de evaluación de los tutores de los centros, las cuales tienen un gran peso en la nota del estudiantado.

Tabla II. Configuración del Prácticum en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid.

	UCM	UAM	URJC	UAH
Prácticum y créditos ECTS	Prácticum I • 8 ECTS, 2º curso. Prácticum II • 6 ECTS, 3º curso Prácticum III • 30 ECTS, 4º curso Prácticum mención • 6 ECTS de los 30 → Total 44 ECTS	Prácticum genérico • 18 ECTS, 3º curso Prácticum mención o no mención • 27 ECTS, 4º curso → Total 45 ECTS	Prácticas Externas I • 15 ECTS, 3º curso Prácticas Externas II • 30 ECTS, 4º curso → Total 45 ECTS	Prácticum I • 8 ECTS Prácticum II • 12 ECTS Prácticum III (por menciones) • 18 ECTS → Total 38 ECTS
Asignación	En directo y por orden alfabético de apellido, comenzando por una letra sorteada.	Por orden de nota media.	Por orden de nota media.	Por orden de nota media.
Evaluación	Informe/memoria: 65% Evaluación del tutor/a de la entidad colaboradora: 35%	Informe/memoria del estudiante evaluada por el tutor/a de la facultad y valoración del tutor/a de la entidad colaboradora.	Informe/memoria: 40% Evaluación del tutor/a de la entidad colaboradora: 60%	Informe/memoria: 50% Evaluación del tutor/a de la entidad colaboradora: 50%

Competencias	5 competencias con 3 estadios cada una: observación, implementación y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • C. profesional • C. pedagógica • C. disciplinar • C. intercultural • C. lingüística 	No describe las competencias del Prácticum en su guía pero sí en las guías docentes. Recoge resultados de aprendizaje esperados al final de la etapa de prácticas.	8 resultados de aprendizaje. Competencias generales y específicas.	Prácticum I y II <ul style="list-style-type: none"> • C. conceptuales: saber • C. procedimentales: saber hacer • C. existenciales: ser Prácticum III <ul style="list-style-type: none"> • 10 C. genéricas y 15 C. específicas
--------------	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los tutores, en las guías de prácticas se recogen una serie de funciones que deben cumplir similares en las 4 universidades. Los tutores de la universidad tienen una figura de asesoramiento, apoyo y supervisión, cuyos principales cometidos son la información y orientación del estudiantado, la ayuda y comunicación de incidencias y la visita al centro escolar. Por otro lado, los tutores del centro escolar colaborador o mentores deberían explicar el funcionamiento del centro escolar, así como del día a día en el aula a los estudiantes e iniciarles en el mundo de la docencia, orientándoles y asesorándoles en sus actuaciones, revisándolas y evaluándolas.

Por su parte, las encuestas de satisfacción analizadas no evalúan el desempeño de estas funciones tan concretas. Los ítems que se preguntan son más genéricos y están relacionados con la atención del tutor, el trato cordial, la gestión y duración de las prácticas y la satisfacción general. No se explicita cómo se manifiestan estos ítems en la práctica.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación del profesorado se convierte en uno de los asuntos más destacados en las reformas educativas actuales debido a la aparición de nuevos retos que afectan al desempeño docente. Por ello se han de contar con acuerdos comunes sobre las medidas que permitan la mejora de esta relevante profesión. El punto neurálgico para lograrlo es garantizar una formación docente de calidad. Sin embargo, todavía no se consigue que el futuro profesorado alcance los niveles de cualificación adecuados para su función y esto puede derivarse de la presente desconexión entre la formación inicial y el contexto real de las aulas, lo cual dificulta el desarrollo de las competencias docentes en los grados de Magisterio.

En este sentido, las prácticas se posicionan como el elemento formativo central que aporta beneficios al futuro docente en cuanto a su capacitación, experiencia e identidad profesional. En el caso que aquí estudiamos, sobre el Prácticum del Grado de Magisterio en Educación Primaria de las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, se encuentran distinciones notables que plantean el grado de efectividad de este periodo práctico. Así, la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad de Alcalá (UAH) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) presentan diferencias en este Prácticum en cuanto a su estructura, funciones de responsables y gestión de la calidad.

- En primera instancia, aparece una configuración heterogénea de las competencias del Prácticum de las 4 universidades analizadas. Son incluso particulares en cada periodo de prácticas, como en la UAH. La evaluación también es diferente, otorgando más peso a la memoria de prácticas en la UCM, a la del mentor del centro URJC, el mismo en ambas memorias en la UAH o directamente sin especificar en la UAM, donde la decisión recae en

cada tutor/a académico. Un acuerdo sobre los marcos competenciales ayudaría en este cometido, fortaleciendo el desempeño del profesorado a través de políticas integradas en su formación (Manso y Valle 2016). El primer paso, por tanto, sería revisar las contribuciones relativas al perfil del docente para elaborar un instrumento compartido sobre el tipo de profesional que se desea formar (Sánchez-Tarazaga, 2016), de tal forma que se favorezcan también un sistema de evaluación adecuado y transparencia en la titulación.

- Asimismo, la estructura del Prácticum es distinta entre las universidades. El número de créditos del Prácticum en el Grado de Magisterio en Educación Primaria varía, siendo la UAM la que más tiempo estipula. Mientras que la UAM y la URJC dividen el Prácticum en dos periodos (en el 3º y 4º curso), la UCM y la UAH lo hacen en tres (en 2º, 3º y 4º). De este modo y para procurar el adecuado desarrollo de las competencias docentes, se aboga por una introducción gradual de este periodo formativo (Comisión Europea, 2010b, Consejo de la Unión Europea, 2014), de 6 meses a un año, como la media de los países europeos, para que la práctica no llegue a supeditar a la también relevante y necesaria formación teórica (ANECA, 2005).
- Existen menores discrepancias en cuanto a la elección del centro de prácticas, que suele ser por nota media (a excepción de la UCM, donde se eligen por orden alfabético de apellido, comenzando por una letra sorteada), y en relación con las funciones de los tutores de prácticas de la universidad, que se definen figuras de acompañamiento en las 4 universidades. Lo que parece claro es que el vínculo entre los estudiantes universitarios, los formadores del profesorado, el profesorado en activo y el resto de los agentes educativos involucrados, junto a una formación basada en la evidencia de buenas prácticas, serán determinantes para el buen hacer del futuro cuerpo docente (Comisión Europea, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2009). Por ello, más allá de incidir sobre las descripciones de las funciones de los responsables y los sistemas de elección de colegios de prácticas, lo que convendría sería analizar los sistemas de supervisión de las prácticas y asignación de tutores (para evitar que conduzca a un reconocimiento mecánico de méritos), así como la puesta en funcionamiento de la función y competencias de los tutores y mentores (para asegurar una coherencia y calidad en esta fase determinante de la formación) (Macías Gómez y Aguilera García, 2021).

Estas notas llevan a concluir que existen desajustes en la configuración de las Prácticas del Grado de Magisterio de Educación Primaria en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid. Esto puede afectar al desarrollo competencial de los futuros maestros y al aseguramiento del imprescindible continuum entre teoría-práctica, investigación-acción y universidad-escuela. Explorar mecanismos que favorezcan un periodo práctico eficiente será una tarea acuciante en las medidas favorecedoras de la formación inicial docente.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los docentes se enfrentan a nuevos retos que hacen de su labor una tarea compleja. Las formas en las que se desarrolla su profesión vienen marcadas por cambios constantes que afectan a su quehacer, tales como el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, las delicadas situaciones sociales y medioambientales que se acontecen, además de las inquietudes económicas y políticas que afectan a nuestras democracias. Además, su encomiable desempeño tiene una repercusión notable en el desarrollo de los estudiantes, de quienes se espera que actúen como ciudadanos socialmente comprometidos y autónomos. Por todo ello, la formación del profesorado se convierte en uno de los asuntos más destacados en las reformas educativas actuales. Se han de contar con acuerdos comunes sobre las medidas que permitan la mejora de esta relevante profesión.

El punto neurálgico para lograrlo es garantizar una formación docente de calidad, que se traduce en asegurar un continuum entre teoría-práctica, investigación-acción y universidad-escuela. Las prácticas externas que realiza el futuro profesorado servirán para crear estos vínculos y así conducir a la adquisición óptima de las competencias docentes. No obstante, la presente desconexión entre la formación inicial y el contexto real de las aulas dificulta el desarrollo de las capacidades en los grados de Magisterio. Explorar mecanismos que favorezcan un periodo práctico eficiente podrá paliar la problemática.

En esta investigación, una vez analizados los documentos regulatorios del Prácticum de Magisterio en Educación Primaria (en adelante, EP) y comparadas las condiciones de esta etapa formativa en las universidades públicas madrileñas que ofertan dicha titulación, se propone abordar el objetivo final del estudio: identificar, mediante la reflexión de los resultados obtenidos, elementos que favorezcan unas prácticas externas docentes altamente cualificadas.

1. Un Prácticum en Educación Primaria basado en un Marco Común de Competencias Docentes.

Se ha mostrado que existen diferencias notables en las competencias que han de adquirir los futuros maestros de EP durante su Prácticum en las universidades analizadas. Esa diferenciación, junto a la escasa concreción en sus definiciones, dificulta valorar la consecución de las prácticas. De este modo, se propone establecer un Marco Común de Competencias que aporte cohesión a la formación inicial mediante herramientas operativas y lenguaje compartidos (Comisión Europea, 2007, 2009, 2010b, 2013, 2018, 2020; Consejo de la Unión Europea, 2014; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Además, sería oportuno examinar los requisitos de formación práctica de las menciones para garantizar el desarrollo de la función docente en todo el estudiantado, asegurando que tanto la adquisición de las competencias propias de los maestros generalistas como las propias de cada especialidad, en su caso.

Los criterios de estas competencias han de ser concretos en base a unos descriptores sobre el logro que favorezcan su evaluación y sirvan como guía en la observación de la práctica docente. En el caso del Prácticum, tal y como se establece en la normativa vigente, estas competencias han de contemplar aquellas vinculadas con las prácticas, pero también con las relativas al resto de asignaturas de la titulación (ORDEN ECI/3857/2007). No obstante, cabe revisarlas y delimitarlas para aclarar su significado. Las clasificaciones aportadas por Cinque Gómez-del-Pulgar y Rodríguez Mantilla (2020) y Perrenoud (2004) sobre las competencias docentes o las de Blanco García et al. (2022) y Macías Gómez y Aguilera García (2021), más específicas en relación con las competencias del Prácticum en educación, pueden servir de ejemplo, entre otras.

A este cometido va unida la evaluación efectiva de esta fase formativa. Los resultados del estudio muestran que, aunque los estudiantes tienen que reflejar de forma reflexiva la adquisición de las competencias desarrolladas durante este periodo de formación en las memorias del Prácticum, así como en el Trabajo Final de Grado, en las rúbricas de evaluación que tienen que completar los mentores no se consideran dichas competencias en su totalidad. Esta valoración que realizan los tutores de centros de prácticas tiene un peso considerable en la nota del Prácticum del estudiantado. Por tanto, surgen interrogantes en torno a esta disonancia: ¿Por qué los instrumentos de evaluación de las prácticas no atienden a las competencias que se pretenden desarrollar? ¿Son demasiado abstractas para poder evaluarlas? Entonces, ¿cómo se comprueba que los estudiantes las han desarrollado?

2. Un Prácticum íntegro apoyado en el *learning by doing* y la práctica reflexiva.

Poner énfasis en la práctica es un indicativo de eficacia en la formación inicial de los docentes en diferentes países (OCDE, 2018). Sin dejar a un lado la teoría que sustenta la función del profesorado, el aprender haciendo (*learning by doing*) tendrá un valor fundamental la capacitación de estos futuros profesionales (Andreu Mediero, 2020; Dewey, 2004; Fortner et al., 2015).

En los centros universitarios consultados en la investigación, este módulo presenta diferentes duraciones manifestadas en los créditos dispuestos y una estructura de dos a tres periodos prácticos. Así, se apuesta por que la incorporación de esta fase formativa sea gradual y tenga una extensión prolongada, de tal forma que se vaya adquiriendo y poniendo en funcionamiento lo aprendido en la titulación (Comisión Europea, 2010; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Una experiencia inmersiva de la realidad educativa desde el primer momento de la carrera permitirá que el alumnado en prácticas desarrolle una pronta praxis reflexiva sobre sus actuaciones, configurando así su identidad docente durante este periodo (Zabalza Beraza, 2011).

Un aspecto llamativo es que no se deja constancia de los cursos de Educación Primaria en los que se tienen que desarrollar las prácticas. De acuerdo con la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, el periodo práctico se habría de dar en los tres ciclos de Primaria. Esta idea no queda recogida en los documentos consultados; no obstante, el paso del futuro profesorado de Educación Primaria por todas sus etapas parece conveniente para asegurar una experiencia completa en su quehacer docente.

3. Una selección justa de centros de prácticas y tutores, ambos cualificados y variados.

Disponer de unas condiciones y criterios adecuados para garantizar unas buenas prácticas docentes en la formación inicial es una tarea pendiente de las administraciones educativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Esta deficiencia se podría abordar, en primer lugar, desde los diferentes procedimientos de selección de centros de prácticas en las universidades analizadas que, o bien se establece a partir del sorteo de una letra, o bien en función de la nota media. En este sentido, será pertinente que los estudiantes cuenten con el principio de igualdad de oportunidades para que todos puedan llevar a cabo una formación práctica óptima. Ofrecer un sistema en el que se dé una alternancia en la elección de centros sería un aporte beneficioso, así como contar con instituciones de calidad y tutores de prácticas altamente reconocidos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Aparte, la oferta ha de ser amplia y variada, en la que se dé cabida tanto a los centros de zonas rurales como a centros de otros países. La movilidad transfronteriza es un desafío en los programas de formación inicial docente en tanto que proporcionan oportunidades valiosas en el desarrollo de competencias de diverso tipo: sociales, culturales y lingüísticas (Comisión Europea, 2019; Consejo de la Unión Europea, 2020). En el caso de las escuelas rurales, en el Capítulo II de la LOE, ya se indicaba la necesidad de impulsar la realización de las prácticas externas docentes en estos entornos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), como así hacen algunas organizaciones en escuelas con pocos recursos (Humana People to People, 2013). En relación con esta movilidad, pueden tomarse como ejemplo las iniciativas que se están llevando a cabo en ciertas universidades españolas (véase el Programa de Impuls Rural en la Universitat Jaume I, 2022, o los convenios de intercambios en escuelas extranjeras europeas en la Universidad de Cantabria, s.f.). Dada la variedad de trabajos que pueden desempeñar los maestros de Educación Primaria, y no solo como docentes de centros educativos, puede considerarse ofertar centros de la educación informal y no formal a fin de poder experimentar la educación desde todas sus dimensiones.

4. Una relación coordinada entre los distintos actores participantes.

En la literatura especializada se plantea el incentivo de una tutorización apropiada durante este periodo práctico de los futuros docentes. En primer lugar, los supervisores responsables de guiar a los estudiantes de Magisterio en el desarrollo de sus competencias en el Prácticum habrán de ser formados en actividades tutoriales con el fin de garantizar el desarrollo de unas buenas prácticas (Macías Gómez y Aguilera García, 2021), un aspecto que no se ha visto contemplado en los informes analizados.

Del mismo modo, la interacción entre los agentes educativos implicados en este periodo formativo es fundamental para lograr la tan demandada conexión entre la universidad y los centros de prácticas (Esteban Moreno y Rodríguez Marcos, 2013). Por su parte, Blanco García et al. (2022) apuestan por una relación acompañada y coordinada que ensalce la relación entre la teoría y la praxis en lugar de yuxtaponer las dinámicas de ambas instituciones. Para ello será necesario, no solo aclarar las funciones de los encargados de introducir a los estudiantes en su futura labor profesional (Macías Gómez y Aguilera García, 2021; Rodríguez-Gómez et al., 2017), sino también verificar que esas tareas se están cumpliendo acordes con los estándares de calidad en lugar de suponer una labor meramente administrativa.

El compromiso para ayudar a los estudiantes de Magisterio a introducirse en situaciones educativas se manifestará en un acompañamiento individualizado por parte los tutores, tanto el académico como el mentor del centro de prácticas, y un vínculo constante entre las tres partes para observar y valorar en conjunto el progreso alcanzado por el mentorizado.

5. La investigación compartida y como aporte de evidencia de buenas prácticas docentes.

Una de las recomendaciones encomendadas para la educación superior de los próximos años es el mantenimiento de una interacción entre la universidad y los sectores externos para promover la innovación en educación (Whittle y Rampton, 2020). De este modo, las políticas docentes basadas en la evidencia se elaborarán en conjunto por diferentes responsabilidades en favor de una transformación pedagógica significativa (Consejo de la Unión Europea, 2009; UNESCO, 2020). Así, el Prácticum se posiciona como un módulo favorecedor de redes de trabajo en las que se contrasten experiencias de diversa índole; sin embargo, la creación de estos vínculos es muy escasa (Zabalza Beraza, 2011), tanto que este tipo de acuerdos tampoco parece que se prescriban en los documentos que constituyen la muestra del estudio.

Dicha colaboración, en este caso, entre los centros de prácticas y el profesorado universitario se hará efectiva mediante investigaciones conjuntas en torno a la mejora de la praxis educativa, en colaboración con otros agentes universitarios (Blanco García et al., 2022; Macías Gómez y Aguilera García, 2021). No debemos olvidarnos de los futuros docentes, que también podrán participar en estos proyectos como sujetos activos y reflexivos de su ocupación, así como receptores últimos de la formación. Estos estudios se centrarán en el análisis del grado de adquisición de competencias de la formación práctica universitaria para poder establecer estrategias que permitan que el primer encuentro con el ejercicio de la profesión sea más satisfactorio que el que manifiestan tener, actualmente, los maestros noveles de Educación Primaria, quienes presentan incertidumbres, inexperiencia, así como una percepción baja sobre su capacitación docente en su desempeño (Marcelo García et al., 2022).

Asimismo, otros estudios sobre el desempeño inicial podrán servir para establecer el necesario vínculo entre el Prácticum y desarrollo inicial del profesorado (Donaire, 2020). De esta forma se daría una conexión bidireccional entre universidad y escuela. Otra propuesta interesante puede ser la creación de comunidades de docentes conformada por maestros en potencia y activos que

compartan experiencias educativas enriquecedoras mediante plataformas digitales creadas a tal efecto. Global Teaching InSights, School Education Gateway, eTwinning y EPALe son algunas de ellas (Consejo de la Unión Europea, 2014; 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).

6. Unas prácticas externas docentes amparadas por un Sistema de Gestión de Calidad adecuado.

Entre las medidas establecidas a partir de la Declaración de Bolonia se encuentra la implantación de un Sistema de Garantía de Calidad en las titulaciones de educación superior (Real Decreto 1393/2007). Parece que este sistema de calidad tiene efectos positivos en el devenir de la universidad (Matarranz García, 2021), aunque se manifiesta un empeño excesivo por fomentar estos mecanismos sin prestar atención sobre su verdadero impacto (Naveed Bin Rais et al., 2021).

Por tanto, se necesitan procedimientos en el sistema de calidad universitario que aseguren el fomento de la adquisición de las competencias, en este caso docentes, en lugar de elaborar un cúmulo de informes que obstaculicen este propósito. El Prácticum en Magisterio en Educación Primaria no es una excepción en esta práctica según los resultados mostrados. Se precisa de una concreción en los ítems evaluables de la función de los responsables de esta fase formativa, pues los presentados en las encuestas de satisfacción atienden a aspectos que pueden resultar demasiado generales como para analizar la experiencia real de las prácticas, y también del cumplimiento de las funciones de los tutores, las cuales no se corresponden con las contempladas en las normativas vigentes. Sin duda, el objetivo final del aseguramiento de calidad es la mejora del aprendizaje del estudiantado universitario. Por tanto, atender a esta cuestión en orden a formar al futuro profesorado será de especial importancia.

Con todo, los planteamientos presentados sobre la eficacia de las prácticas docentes desarrolladas en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria podrán servir de apoyo para la mejora del desempeño del profesorado de esta etapa. Será necesario materializarlas en actuaciones con la colaboración de todos los agentes involucrados en esta etapa formativa, con el fin de conseguir su efectividad.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La falta de datos de las prácticas externas en el Grado de Magisterio de Educación Primaria en relación con la selección de tutores académicos y el Prácticum en las especialidades ha limitado el análisis de los procesos vinculados con esta fase formativa. Por otra parte, explorar la temática en universidades privadas y otros territorios para obtener una visión más amplia sobre el fenómeno estudiado se propone como una posible línea de investigación futura, así como examinar la adecuación de los nuevos procedimientos en la Comunidad de Madrid para la realización de este periodo de prácticas universitarias docentes en Educación Primaria. La utilización de testimonios de estudiantes, tutores académicos, tutores externos y profesorado novel a través de entrevistas o cuestionarios más concretos podría constituir otra nueva línea de trabajo, permitiendo encontrar fuentes primarias más cercanas a la realidad de las aulas y conocer sus necesidades e impresiones de manera directa.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu Mediero, B. (2020). La práctica reflexiva en el Practicum de Historia del Máster de Formación del Profesorado. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 29, 134-147. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2020.344>
- ANECA. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Anguita Martínez, R. (1996). *La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/28589>
- Blanco García, N., Rodríguez-Martínez, C., y Sepúlveda Ruiz, M. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3(3), 114-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>
- Bremer, R. (2001). Entwicklung integrierter Berufsbildungspläne und Lernortkooperation [Desarrollo de planes integrados de formación profesional y cooperación en los lugares de aprendizaje]. En P. Gerds y A. Zöllner (Eds.), *Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz* [El enfoque de campo de aprendizaje de la Conferencia de Ministros de Educación] (pp. 111–139), W. Bertelsmann.
- Cinque Gómez-del-Pulgar, S., y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Las competencias instrumentales en los futuros maestros de Educación Primaria: autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 309-333. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158>
- Comisión Europea. (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels. Directorate-General for Education and Culture. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Comisión Europea. (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf>
- Comisión Europea. (2010a). *Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Comisión Europea. (2010b). *Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC. Desarrollo de programas de inserción profesional coherentes y sistemáticos para profesores noveles: Manual para los responsables políticos*. [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC\(2010\)538&lang=es](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC(2010)538&lang=es)
- Comisión Europea. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

- Comisión Europea. (2018). *Boosting Teacher Quality: Pathways to Effective Policies*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- Comisión Europea. (2019). *Monitor de la Educación y la Formación de 2019*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/2020/et-monitor-report-2019-spain_es.pdf
- Comisión Europea. (2020). *Supporting teacher and school leaders: a Policy Guide*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/972132>
- Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. (DO 2009/C 302/04). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 302, de 12.12.2009. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20a9b8a7-8918-435a-9ec3-e41b2fee88ca/xxieccce03ue2009desarrolloprofesional-pdf.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Conclusiones del Consejo, del 20 de mayo de 2014, sobre la formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 183 de 14.06.2014. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)
- Consejo de la Unión Europea. (2020). Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro. (2020/C 193/04). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 193 de 9.6.2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C .2020.193.01.0011.01.SPA>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Donaire, C. (2020). Relación entre el Prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1375-1388). Octaedro.
- Esteban Moreno, R., y Rodríguez Marcos, A. (2013). La organización de las prácticas en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria: la Evaluación del tutor/a de los centros. En P. C. Muñoz et al., *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 675-687). Andavira.
- Eurydice. (2018). La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-profesion-docente-en-europa-acceso-progresion-y-apoyo-informe-de-eurydice/profesores-europa/22571>
- Fortner, C. K., Kershaw, D. C., Bastian, K. C., y Lynn, H. H. (2015). Learning by doing: The characteristics, effectiveness, and persistence of teachers who were teaching assistants first. *Teachers College Record*, 117(11), 1-30. <https://doi.org/10.1177/016146811511701104>
- Guix Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)

- Humana People to People. 2013. *Teacher Training (Formación de Docentes)*. Humana People to People. <https://www.humana.org/what-we-do#education>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, de 29/07/2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Macías Gómez, M. E., y Aguilera García, J. L. (2021). Alcance de la colaboración para la tutoría del alumnado de prácticas externas. Claves para la formación del profesorado. En B. Rico de Santiago y L. Rayón Rumayor (Coords.), *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales: la figura del docente*, (pp. 217-244). Graó.
- Manso, J., y Valle, J. M. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J. M. Valle y J. Manso (Dirs.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp. 179-182). Narcea.
- Marcelo García, C. Marcelo-Martínez, P., y Jaspez, J. F. (2022). Cinco años después: análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. En C. Marcelo García, y P. Marcelo Martínez (Coords.). *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*, (pp. 143-167). Octaedro.
- Matarranz García, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-173. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <http://bitly.ws/vVdi>
- Ministerio de Universidades. (2021). *Anteproyecto de Ley Orgánica del sistema universitario*. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Servicios/articulos/transparencia_gobierno/participacion_publica/audiencia/ficheros/APLOSU_20210903_Texto_audien cia.pdf
- Naveed Bin Rais, R., Rashid, M., Zakria, M., Qadir, J., Hussain, S., y Imran, M. A. (2021). Employing industrial quality management systems for quality assurance in outcome-based engineering education: A review. *Education Sciences*, 11(2), 1-24. <https://doi.10.3390/educsci11020045>
- OCDE. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Orden 1445/2022, de 27 de mayo, del Consejero de Educación, Universidades, Ciencia y Portavoz del Gobierno, por la que se establece el procedimiento para la realización del Prácticum de los alumnos de los Grados de Magisterio, Pedagogía y Psicología, matriculados en Facultades y Escuelas Universitarias de formación del profesorado en centros de la Comunidad de Madrid durante el curso 2022-2023. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 134, de 8 de junio de 2022, pp. 133-138. <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2022/06/07/BOCM-20220607-35.PDF>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53735-53738. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/global-teaching-insights.htm>
- Pattier, D., y Gómez-del-Pulgar, S. (2021). La competencia en TIC en los planes de estudios universitarios de educación de la Comunidad de Madrid. En J. M. Romero Rodríguez, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J. M. Sola Reche (Coords.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 1472-1483). Dykinson.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quintana, A., y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30/10/2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2011, 116652-116657. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29/09/2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010, 58454-58468. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Rodríguez-Gómez, 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, 229-453. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>

- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Sánchez-Tarazaga, L., y Ferrández-Berruoco, R. (2022). Teacher competences and professional identity under construction: Initial Teacher Education for Secondary School Teachers in Spain. En J. Madalinska-Michalak, M. A. Flores, E. Ling y S. van Nuland (Eds.), *Recruiting and Educating the Best Teachers. Policy, Professionalism and Pedagogy* (pp. 91-108). Brill.
- UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Universidad de Cantabria. (s. f.). *Convenios entre la UC y otras instituciones*. <https://web.unican.es/unidades/oficina-relaciones-internacionales/programas-convenios-y-redes/convenios-bilaterales-entre-la-uc-y-otras-instituciones>
- Universitat Jaume I. (21 de septiembre de 2022). *Programa Impuls Rural*. <https://www.uji.es/serveis/oipep/base/programes/pe/impulsrural>
- Whittle, M., y Rampton, J. (2020). *Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe*. European Commission. Publications Office. Centre for Strategy & Evaluation Services. <https://www.ouvrirlascience.fr/wp-content/uploads/2020/12/Towards-a-2030-vision-on-the-future-of-universities-in-Europe.pdf>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43. <http://hdl.handle.net/11162/80892>

SOBRE LAS AUTORAS

Sandra Gómez-del-Pulgar Cinque

Graduada en el Grado de Maestro en Educación Primaria, con Máster en Investigación en Educación y actualmente investigadora en formación con contrato predoctoral denominado Formación de Profesorado Universitario (FPU). Su tesis trata sobre la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Pertenece al Departamento de Investigación y Psicología en Educación, al grupo de investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas y a varias organizaciones universitarias como representante de estudiantes. Presidenta de la Asociación para la Investigación Emergente en Educación. Ha publicado investigaciones en revistas de alto impacto y presentado contribuciones en congresos nacionales e internacionales. Ha participado en distintos proyectos de investigación y proyectos de innovación docente financiados en convocatorias públicas competitivas. Par evaluador en revistas como Bordón y Márgenes.

Información de contacto: Universidad Complutense de Madrid, C/ Rector Royo Villanova, 1, sagome01@ucm.es

Cristina Orío-Aparicio

Graduada en el Doble Grado de Maestro en Educación Primaria y Pedagogía. Actualmente estudiante del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria especialidad Orientación Educativa. Co-presidenta de la Asociación para la Investigación Emergente en Educación. Representante de estudiantes en Junta y Claustro de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y miembro del pleno de la Delegación Central de Estudiantes. Disfrutó de la Beca de Colaboración en Departamentos Universitarios del Ministerio de Educación en el departamento de Investigación y Psicología en Educación UCM en el curso 2021-2022 y actualmente disfruta de una Beca de Formación Práctica en el Vicedecanato de Calidad de la Facultad de Educación UCM.

Información de contacto: Universidad Complutense de Madrid, C/ Rector Royo Villanova, 1, crisorio@ucm.es