

El impacto de la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado: aproximación desde un análisis pre- y posintervención

María Estévez-Funes – Universidad de Granada

 0000-0003-1088-7293

Recepción: 25.05.2025 | Aceptado: 11.06.2025

Correspondencia a través de **ORCID**: María Estévez-Funes

 **0000-0003-1088-7293**

Citar: Estévez-Funes, M (2025). El impacto de la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado: aproximación desde un análisis pre- y posintervención. *REIDOCREA*, 14(25), 351-371.

Estudio de investigación de tipo cuantitativo con diseño pretest-postest, centrado en el análisis del impacto de una intervención pedagógica en el Prácticum III de los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Almería, España.

Área o categoría del conocimiento: Formación inicial del profesorado

Resumen: El Prácticum desempeña un papel fundamental en el desarrollo profesional de los futuros profesores, ya que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para su formación. Este estudio analiza el impacto de una intervención pedagógica en dicha etapa formativa, a través de un diseño pretest-postest aplicado a una muestra de estudiantes del Prácticum III de los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Almería, España. La muestra estuvo compuesta por estudiantes del Prácticum III de los grados de Primaria y Educación Infantil de esta universidad. Parte de esta intervención consistió en la realización de cuestionarios iniciales y finales con el objetivo de llevar a cabo un análisis preliminar sobre el cambio en las competencias y habilidades pedagógicas tras su periodo de prácticas docentes en los diferentes centros educativos. Los resultados sugieren una mejora significativa en diversas dimensiones pedagógicas, especialmente en la capacidad de reflexión crítica, lo que confirma la relevancia de incorporar propuestas formativas guiadas durante el Prácticum. Desde una perspectiva formativa, este estudio subraya la importancia de las prácticas como eje vertebrador en la formación docente y plantea la necesidad de seguir fortaleciendo su diseño e implementación para responder a los desafíos actuales de la educación.

Palabra clave: Formación inicial

Initial Teacher Education and Reflective Practice in the Practicum: An Approach Based on Pre- and Post-Intervention Analysis

Abstract: The Practicum plays a fundamental role in the professional development of future teachers, as it provides them with the skills and knowledge necessary for their training. This study analyses the impact of a pedagogical intervention in this formative stage, through a pretest-posttest design applied to a sample of Practicum III students of the Early Years and Primary Education degrees at the University of Almería, Spain. The sample consisted of Practicum III students of the Early Years and Primary Education degrees at this university. Part of this intervention consisted of initial and final questionnaires with the aim of carrying out a preliminary analysis of the change in pedagogical competences and skills after their period of teaching practice in the different educational centers. The results suggest a significant improvement in various pedagogical dimensions, especially in the capacity for critical reflection, which confirms the relevance of incorporating guided training proposals during the Practicum. From a formative perspective, this study underlines the importance of internships as the backbone of teacher training and raises the need to continue strengthening their design and implementation in order to respond to the current challenges of education.

Keyword: *Initial Training*

Introducción

En el ámbito de la formación docente, el periodo de prácticas o Prácticum se ha consolidado como un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades pedagógicas en futuros profesores, entendidas como aquellas habilidades que poseen los futuros docentes para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva. Este artículo se centra en un estudio que analiza la evolución de estas habilidades a través de un cuestionario aplicado antes y después de una intervención durante el Prácticum III de los grados de Infantil y Primaria de la

Universidad de Almería, España. El objetivo es comprender el impacto de esta experiencia formativa en el crecimiento profesional de los participantes y su preparación para enfrentarse a los desafíos del aula. Para ello, se exploran las percepciones y transformaciones que los futuros docentes experimentan durante este proceso de inmersión práctica en el contexto educativo. Este estudio se plantea con la intención de aportar una nueva perspectiva que contribuya a mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado y a enriquecer las prácticas pedagógicas desde una base empírica.

La formación inicial del profesorado es esencial para garantizar una educación de calidad en el futuro. Este momento de su formación permite a los estudiantes de Grado poner en práctica los conocimientos teóricos alcanzados durante su etapa formativa, lo que les ayuda a comprender mejor las teorías y conceptos que reciben durante este tiempo (Blanco, 1999; Blanco et al., 2022; Cid, 2012; Colomo y Gabarda, 2019, 2021; Contreras, 1987; Esteve, 2009; López et al., 2020; Mir y Ferrer, 2014; Montes y González, 2018; Nikleva y Rico-Martín, 2018; Suckel et al., 2020; Urkidi et al. 2015; Vezub, 2007; Zabalza, 2011). Es fundamental, por tanto, que esta experiencia esté diseñada de manera óptima para maximizar el aprovechamiento del estudiantado. La identificación de estos aspectos de mejora permitirá avanzar hacia un fortalecimiento y enriquecimiento de la formación inicial del profesorado. La formación de los docentes demanda desde hace tiempo un cambio significativo en los programas, métodos e instituciones educativas, que abarque todas las etapas de su extensa carrera profesional (Pérez Gómez, 2010, como se citó en Mir y Ferrer, 2014) y trate la falta de homogeneidad (Cid, 2012; González, 2009; Musset, 2010). En este contexto, el propósito de este estudio es analizar el impacto de una intervención pedagógica en esta etapa de prácticas.

La importancia de la práctica reflexiva en la formación inicial de profesorado

La reflexión sobre la labor docente durante la realización del Prácticum contribuye, de manera significativa, a la formación integral de los estudiantes de magisterio (Domingo, 2021; Esteve, 2004; Esteve et al., 2019; Montes y González, 2018; Schön, 1997), ya que les permite analizar y evaluar su desempeño, identificar áreas de mejora y seguir creciendo como docentes. Hoy en día, no se concibe una formación docente completa sin un período de prácticas, en el que se pueda poner en práctica todo lo aprendido en la formación previa (Montes y González, 2018).

La práctica reflexiva, como proceso que busca mejorar y transformar el desempeño profesional docente, se basa en una reflexión crítica sobre la propia experiencia (Bassot, 2015; Brookfield, 2017; Domingo, 2021; Ferreira et al., 2013; Loughran, 2002; Schön, 1983 y Thompson y Thompson, 2008). Este enfoque activo de aprendizaje y desarrollo profesional encuentra resonancia en la teoría socioconstructivista de Vigotski (1995) y en Dewey (1910), ya que ambos destacan la relevancia de la interacción social y del aprendizaje contextualizado en el proceso de crecimiento tanto individual como profesional de los docentes. El objetivo de este período formativo debe estar dirigido a proporcionar un ambiente educativo enriquecedor y colaborativo que facilite el desarrollo de habilidades pedagógicas, al tiempo que promueva un aprendizaje significativo y contextualizado para los futuros docentes (Coll, 1999; Díez, 2012; García y Cubero, 2021; Pérez Gómez, 1997; Ribosa, 2020; Wells, 1999).

En línea con las afirmaciones anteriores, la reflexión sobre la práctica docente se presenta como fundamental para esa mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje (Perrenoud, 2004), pues permite a los docentes evaluar y ajustar sus prácticas pedagógicas y cambiar sus creencias y supuestos subyacentes (Zabalza, 2011), lo que –a su vez– puede llevar a una mejor comprensión de lo que pasa en el aula.

Existe un amplio consenso en la comunidad educativa sobre la necesidad de potenciar la formación práctica del profesorado, como un elemento esencial en la construcción de una identidad profesional sólida y en la mejora de la calidad de la educación (Cid, 2012; Imbernón, 2018; Imbernón y Colén, 2015; Korthagen et al., 2006; Zabalza, 2011; Vezub, 2007). Asimismo, se reconoce la importancia de la reflexión crítica y la práctica reflexiva como herramientas esenciales en la formación docente (Esteve, 2004; Novillo, 2016; Richards y Lockhart, 2002). La incorporación de los programas de máster en la formación de profesores en el país ha incentivado una evolución significativa en la formación docente (Colomo y Gabarda, 2019). En particular, la inclusión de asignaturas como *Metodología*, enfocada en la gestión del aula, brindó una oportunidad única para que los futuros profesores adquirieran habilidades prácticas en el manejo de grupos de estudiantes (González, 2020, como se citó en Herrera y Sans, 2020).

La reflexión sobre la práctica docente se ha revelado, asimismo, fundamental en la formación de profesores, lo que permite a los educadores reconfigurar su enfoque mientras enseñan. La reflexión en y sobre la acción, según Schön (1983, 1997), posibilita la adaptación, cuestionamiento y mejora de las acciones en tiempo real. Esta capacidad, junto con la gestión del aula, es crucial para mejorar la enseñanza y garantizar un aprendizaje efectivo. Para Schön, la enseñanza se concibe como un proceso reflexivo en el que la teoría se convierte en una herramienta práctica cuando se integra de manera significativa en el pensamiento del docente durante la práctica (Domingo, 2013).

En esta línea, observamos la concepción de que la práctica reflexiva tiene la capacidad de engendrar un conocimiento teórico estrechamente entrelazado con la acción práctica, y, por ende, poseedor de un valor de uso sustancial. Siguiendo la categorización establecida por Pérez Gómez (2010), se trataría de un tipo de conocimiento que supera la dicotomía entre el conocimiento académico y la experiencia directa, conformando un aprendizaje altamente significativo (Ausubel et al., 1983, como se citó en Pérez Gómez, 2010). Esta idea constituye el fundamento esencial del enfoque de la práctica reflexiva propuesto por Schön en este contexto académico de enseñanza, donde la práctica no se limita a aplicar teorías, sino que son esferas complejas donde ocurren interacciones que generan nuevo conocimiento, y esta interacción constante entre teoría y práctica forma un ciclo creativo. Los estudiantes no deben limitarse a recitar información, sino a construir conocimiento al interpretar, analizar y evaluar mientras participan activamente. El conocimiento valioso en educación, por tanto, sería aquel que se puede aplicar para descubrir, crear y resolver problemas, no simplemente para una calificación (Pérez Gómez, 2010).

La importancia de las prácticas docentes y su impacto en la formación inicial del profesorado

Durante las prácticas docentes, los futuros profesores tienen la oportunidad de experimentar y desarrollar sus habilidades en el aula bajo la supervisión y guía de un docente más experimentado (Blanco, 1999; Caires y Leandro, 2005; Cid, 2012; Colomo y Gabarda, 2019; Contreras, 1987; Esteve, 2007; Esteve, 2009; Esteve, et al., 2011; González, 2009; Herrera y Sans, 2020; Korthagen et al., 2006; López et al., 2020; Mir y Ferrer, 2014; Musset, 2010; Níkleva y Rico-Martín, 2018; Suckel et al., 2020; Urkidi et al. 2015; Vanegas y Fuentealba, 2019; Vezub, 2007; Zabalza, 2011).

Los datos de numerosos estudios (Cid, 2012; Colomo y Gabarda, 2019; Esteve, 2009; Esteve, 2007; Esteve et al., 2011; Herrera y Sans, 2020; Musset, 2010; Níkleva y Rico-Martín, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2019; Vezub, 2007) sugieren, además, que existen

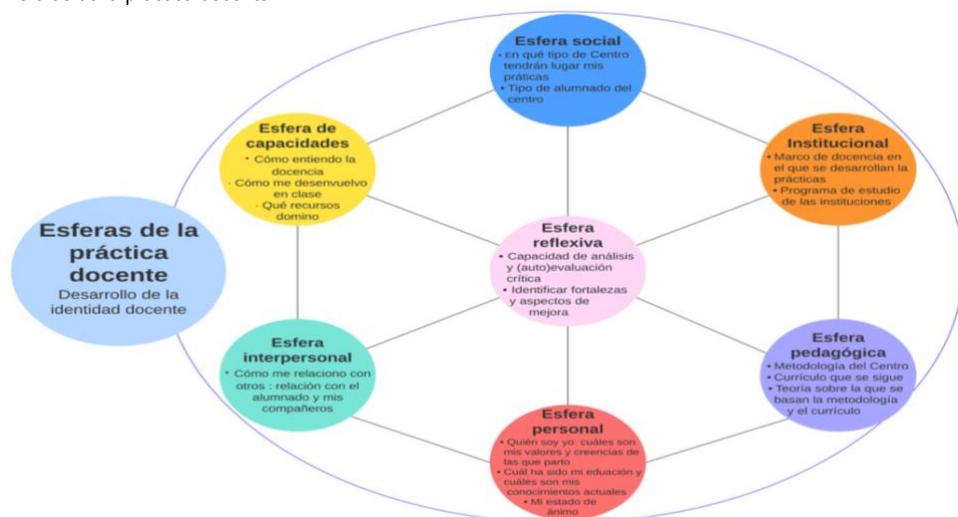
múltiples factores importantes que influyen en el éxito de las prácticas docentes, entre los cuales se destacan:

1. Diagnóstico de sus necesidades (Níkleva y Rico-Martín, 2018; Vizub, 2007).
2. Perfilar la propia identidad profesional (Colomo y Gabarda 2019; Esteve, 2009; Schön, 1997).
3. Orientación hacia el aprendizaje del estudiante (Esteve, 2009; Níkleva y Rico-Martín, 2018).
4. Planificación y gestión adecuadas de la clase (González, 2020, como se citó en Herrera y Sans, 2020).
5. Conocimiento de las teorías y conceptos teóricos que rodean la enseñanza de lenguas (García et al., 2008; Korthagen et al., 2006; Zabalza, 2011).
6. Reflexión constante sobre el proceso de enseñanza (Vanegas y Fuentealba, 2019).
7. Flexibilidad y adaptación (Esteve, 2009; Níkleva y Rico-Martín, 2018).
8. Formación constante y a lo largo de toda la vida (Esteve, 2007).

Las prácticas docentes, como vemos, son un proceso complejo, continuo y dinámico, con una base social importante (Contreras, 1994; Schön, 1997; Vergara, 2016). Esta línea de pensamiento se apoya en la teoría de Vigotski (1995), la cual se enfoca en el desarrollo cognitivo de los individuos, destacando el papel crucial que tienen las interacciones sociales y culturales en este proceso. Según el mismo autor, y en consonancia con Dewey (1910), el aprendizaje es un proceso social y contextualizado en el que el individuo se involucra en una interacción activa con su entorno y con otros individuos.

Fundamentados en el estudio de Fierro et al. (2000), que ofrece una descripción detallada de las múltiples dimensiones que configuran la práctica docente, y ampliando esta base teórica con las contribuciones de García y Cubero (2021) y otros referentes clave en el ámbito educativo (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Coll, 2001; Esteve et al., 2019; Gutiérrez et al., 2011; Ribosa, 2020; Shulman, 1986, 1987; Zeichner, 1993), se consolida un marco de análisis que permite comprender la complejidad del ejercicio profesional desde una perspectiva integradora y reflexiva. Para ello, se ha creado un diagrama (Figura 1) que sintetiza los aspectos clave que rodean la práctica docente. Esta comprensión de las múltiples esferas que conforman la práctica docente es esencial para preparar eficazmente a los futuros educadores, dado su carácter complejo y multifacético en el ámbito de la formación en educación.

Figura 1.
Esferas de la práctica docente.



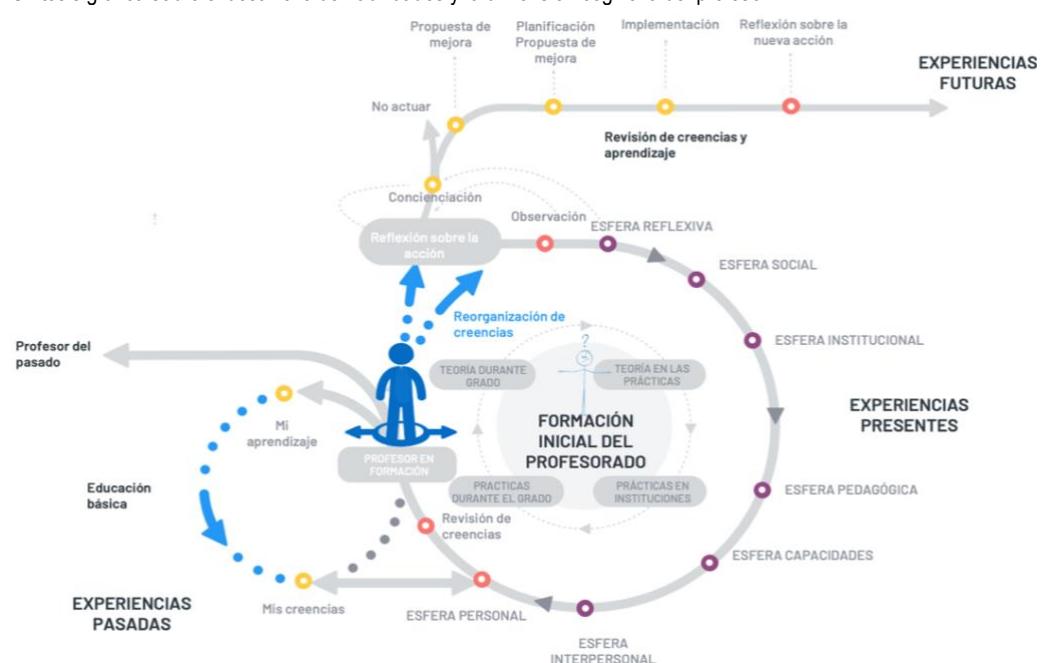
En base a lo expuesto, el presente estudio se enfoca en analizar el impacto de una intervención en el Prácticum con respecto al desarrollo de las diversas habilidades pedagógicas de futuros docentes, enmarcadas en estas esferas, subrayando su relevancia en la formación inicial del profesorado. Se destaca la complejidad de las prácticas docentes y la importancia de las intervenciones pedagógicas para el crecimiento profesional de los participantes. Asimismo, se explora cómo el fortalecimiento de estas habilidades puede enriquecer la formación de los futuros docentes y puede garantizar una preparación más completa y holística para enfrentarse a los desafíos del aula.

La comprensión de estas esferas esenciales en la formación inicial docente y el impacto que ello puede producir en la mejora de sus habilidades pedagógicas son aspectos cruciales para garantizar una educación de calidad en el futuro (Blanco, 1999; Contreras, 1987; Musset, 2010; Vanegas y Fuentealba, 2019). Borg (2003, como se citó en Cuesta-García et al., 2023) y en línea con Gohier et al. (2001, como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019), introduce el concepto de la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza o cognición del profesor. Esta noción abarca una variedad de cogniciones que constituyen el conocimiento del profesor en el ámbito de la enseñanza de lenguas, y hace referencia a la comprensión interna y los procesos mentales que influyen en las decisiones y acciones de los profesores, subrayando la importancia de lo que sucede en la mente del docente como parte fundamental de su práctica educativa.

Para facilitar la comprensión de este entramado conceptual, se ha elaborado una representación esquemática (fig. 2), que sintetiza visualmente los principales elementos del proceso formativo del profesorado desde una perspectiva compleja e integrada. El diagrama ilustra cómo la identidad docente se configura a partir de un diálogo continuo entre experiencias previas, vivencias actuales y proyecciones futuras, atravesadas todas ellas por la reflexión crítica, el cuestionamiento de creencias y la reconstrucción del conocimiento profesional.

Figura 2.

Síntesis gráfica sobre el desarrollo de habilidades y la dimensión cognitiva del profesor.



El esquema de la figura 2 se inicia con las experiencias del pasado, situadas en la parte inferior izquierda, donde se recogen las vivencias escolares del estudiante en su etapa como alumno, incluyendo los modelos docentes internalizados. Estas figuras de referencia —positivas o negativas— condicionan inicialmente su visión de la enseñanza y del rol docente, por lo que deben ser objeto de revisión crítica en el marco de la formación.

En el centro del diagrama se ubica el proceso de formación inicial, entendido como un espacio de intersección entre distintas dimensiones: personal, institucional, pedagógica, competencial, social, interpersonal y reflexiva (véase fig. 1). Este núcleo constituye el lugar donde las creencias previas se confrontan con nuevos saberes, lo cual promueve una reorganización que favorece el desarrollo de una identidad docente más consciente y ajustada al contexto educativo actual. Las experiencias presentes giran en torno a este eje formativo y se concretan en la práctica reflexiva del futuro docente: observación, análisis, intercambio de experiencias y planificación. A través de este ciclo, el profesor en formación comienza a adquirir competencias profesionales desde una perspectiva situada, en diálogo con las demandas del entorno.

En la parte superior derecha se encuentran las proyecciones futuras, que surgen como resultado de un proceso de aprendizaje activo y transformador. Estas experiencias no son predeterminadas, sino abiertas a distintas posibilidades, desde la resistencia al cambio hasta la implementación crítica y sostenida de nuevas prácticas.

El eje que articula todo el modelo es el ciclo reflexivo, concebido como un proceso dinámico, no lineal, que permite al futuro docente reconstruir su práctica mediante un análisis constante. Lejos de una lógica aplicativa, este enfoque apuesta por una integración auténtica entre teoría, práctica y reflexión, concebida como un proceso continuo de desarrollo profesional.

Objetivo

Esta investigación se apoya en una serie de supuestos clave que han orientado su desarrollo y análisis. Dichas suposiciones emergen de una revisión minuciosa de la bibliografía científica existente en torno a la formación inicial del profesorado, complementada con el bagaje profesional acumulado por la investigadora. A ello, se suma la necesidad de generar una tradición investigadora propia dentro del contexto educativo español, que permita abordar y comprender en mayor profundidad los desafíos específicos que plantea este contexto educativo, en relación con el desarrollo profesional docente desde las primeras etapas formativas.

Partiendo de estas bases teóricas y contextuales, se formularon varias preguntas de investigación que sirvieron como hilo conductor del estudio y que permiten abordar, desde diferentes ángulos, el papel del Prácticum en la formación inicial del profesorado:

1. ¿Cuál es el impacto de una intervención pedagógica en la formación inicial del profesorado a través del Prácticum?
2. ¿Cómo se pueden mejorar las habilidades y competencias pedagógicas de los futuros docentes a través del Prácticum y cómo se puede reflexionar sobre el impacto de las prácticas docentes en la educación y la formación inicial del profesorado?
3. ¿En qué medida la mejora de las habilidades y competencias pedagógicas en la formación inicial del profesorado a través del Prácticum contribuye a una formación más completa de los futuros docentes?

Este trabajo tiene como objetivo, pues, responder a preguntas fundamentales, como el impacto que tiene la realización del Prácticum en el desarrollo de competencias y habilidades pedagógicas de los futuros docentes, así como la importancia de la relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Bajo una orientación formativa, este estudio enfatiza la importancia del momento de las prácticas (Blanco, 1999; Contreras, 1987; Musset, 2010) para la formación inicial del profesorado y se da cuenta de que las intervenciones pedagógicas pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de competencias y habilidades pedagógicas de los futuros docentes (Caires y Leandro, 2005).

Método

Aunque se enmarca dentro de una investigación más amplia de carácter mixto, que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión integral del fenómeno estudiado, el presente trabajo centra su atención de manera específica en el análisis cuantitativo. El análisis se orienta a valorar en qué medida dicha intervención ha contribuido al fortalecimiento de las competencias pedagógicas del alumnado, así como a captar posibles transformaciones en su manera de comprender y vivir el proceso formativo. El enfoque cuantitativo adoptado –por sí solo– permite obtener datos sistemáticos y comparables, a partir de los cuales es posible identificar patrones, contrastar hipótesis y valorar, con base empírica, el impacto de las prácticas formativas implementadas. Si bien se reconoce el valor complementario del análisis cualitativo para captar matices y profundizar en la experiencia vivida por los sujetos, en esta fase del trabajo se ha optado por una aproximación centrada en la medición y el análisis estadístico, que ofrece resultados claros y replicables.

Población y muestra

Para este estudio de casos, se decidió usar un criterio de inclusión específico, limitando nuestra selección a los estudiantes matriculados en el Prácticum III de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Almería, durante el curso 2021-2022. En el Prácticum III de esta universidad (equivalente a 24 créditos ECTS) se brinda al alumnado la oportunidad de adentrarse en un proceso de investigación basada en la práctica, donde aprovechan los conocimientos adquiridos durante el Grado y, en especial, durante su cuarto curso, para explorar nuevos enfoques pedagógicos (Palencia, 2020; Sánchez-Navarro et al., 2024).

A través de un proceso de muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionó un único grupo para la intervención compuesto por 21 estudiantes que estaban cursando este Prácticum, con edades comprendidas entre los 21 y 43 años (edad promedio de 25.38 años). La muestra estaba compuesta por mujeres, con la excepción de un participante varón. La selección de esta muestra se realizó tomando como base la población total de estudiantes del Prácticum III durante ese año académico.

En esta etapa de la investigación, se empleó un cuestionario pre- y posintervención para evaluar la percepción de los estudiantes en relación con su preparación para impartir clases, las expectativas que tenían respecto al Prácticum y los objetivos que deseaban alcanzar al finalizar el programa. Se analizó la experiencia previa de los estudiantes en enseñanza y observación de clases y se midió su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a diversas afirmaciones relacionadas con la observación de clases y la preparación para impartir una clase. Estos cuestionarios fueron llevados a cabo teniendo en cuenta una serie de pautas:

1. Definición de objetivos: Se establecieron claramente los objetivos del estudio y se identificaron las áreas clave que se deseaban evaluar a través de los cuestionarios.
2. Revisión bibliográfica: Se realizó una revisión exhaustiva de la bibliografía relevante para identificar preguntas que se pudieran adaptar al contexto del estudio.
3. Desarrollo de preguntas: Se generaron 16 preguntas específicas que abordaran las dimensiones clave del estudio, tomando en consideración las hipótesis de investigación y los objetivos planteados.
4. Revisión: Los cuestionarios preliminares se sometieron a revisión y pruebas piloto de tipo informal, se realizaron los ajustes y revisiones necesarias para mejorar la claridad y la relevancia de las preguntas.
5. Validación de contenido: Se llevó a cabo un análisis estadístico de fiabilidad y, además, los cuestionarios fueron revisados por ocho doctores expertos en el campo de estudio, para asegurar la pertinencia y claridad de los ítems.
6. Revisión final: Se realizó una última revisión para garantizar que los cuestionarios fueran comprensibles y que las respuestas fueran coherentes con los objetivos de investigación.
7. Aplicación en el estudio principal: Los cuestionarios se administraron al grupo de estudiantes de Prácticum III de los grados de Primaria e Infantil de la Universidad de Almería como parte integral de la intervención.

En esta línea, para garantizar la validez de los resultados, se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, indicador de consistencia interna. Este coeficiente mide la homogeneidad de los ítems, y se interpreta en una escala que va desde inaceptable ($<,50$) hasta excelente ($>,90$). El cuestionario empleado, compuesto por 25 ítems en escala Likert, obtuvo un alfa de ,921, lo que refleja una fiabilidad excelente y una alta coherencia interna en la medición del constructo vinculado a la experiencia formativa del Prácticum (tabla 1).

Tabla 1.
Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,921	25

Se aplicó un análisis factorial exploratorio (AFE), con el objetivo de evaluar la validez estructural del cuestionario, para el que se utilizó el método de componentes principales con rotación ortogonal varimax. Este procedimiento permitió explorar la organización interna del instrumento y comprobar si los ítems se agrupaban en dimensiones coherentes con el constructo teórico. La rotación varimax facilitó la interpretación de los factores al maximizar la varianza de las cargas factoriales, asumiendo independencia entre los componentes.

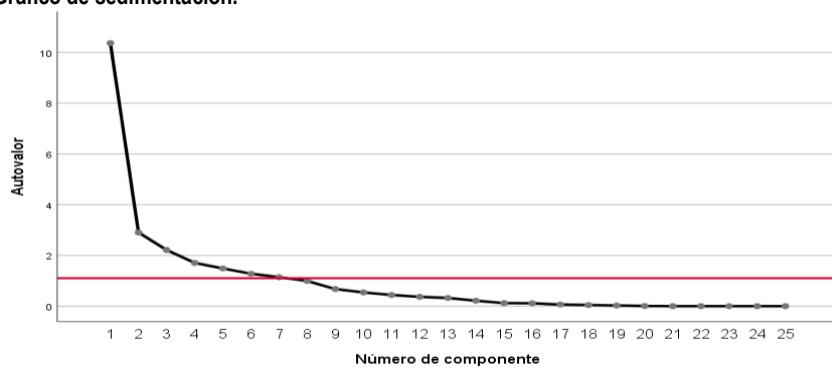
Antes de llevar a cabo el análisis, se comprobó la adecuación de los datos mediante dos pruebas estadísticas. La medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) alcanzó un valor de ,967, considerado excelente, lo que indica que las correlaciones entre ítems son suficientemente fuertes para aplicar un análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 1017,712$; $gl = 55$; $p < ,001$), lo que confirma que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad y, por tanto, el análisis es pertinente (Tabla 2).

Tabla 2.
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,967
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado 1017,712
gl	55
Sig.	,000

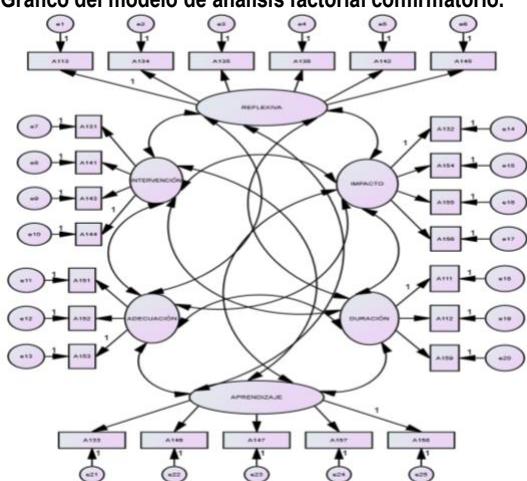
Para determinar el número de factores, se emplearon dos criterios complementarios: la regla de Kaiser (factores con autovalores superiores a uno) y el gráfico de sedimentación (fig. 3). Ambos indicaron una estructura de seis factores, lo que sugiere que el cuestionario no evalúa una única dimensión, sino que abarca distintas áreas relacionadas con la experiencia del Prácticum. Estos resultados respaldan la validez teórica del instrumento y refleja la complejidad del constructo analizado.

Figura 3.
Gráfico de sedimentación.



Una vez establecida empíricamente la estructura subyacente del instrumento mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), se procedió a contrastar dicha estructura mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Esta técnica pertenece al marco de los modelos de ecuaciones estructurales y se emplea cuando el investigador cuenta con un modelo teórico previo que desea verificar empíricamente. A diferencia del AFE, que permite explorar libremente la organización de los ítems en factores, el AFC parte de un conjunto de hipótesis sobre las relaciones esperadas entre las variables observadas (ítems) y las variables latentes (factores), basándose en fundamentos teóricos o empíricos previos (fig. 4).

Figura 4.
Gráfico del modelo de análisis factorial confirmatorio.



Procedimiento de recogida y análisis de datos

Al inicio del Prácticum, se administró al grupo el cuestionario preintervención. A continuación, los estudiantes participaron en una formación específica orientada al desarrollo de habilidades pedagógicas, estructurada en torno a grupos focales (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012), bajo el título "Conocer para actuar. Práctica y reflexión conjuntas" (Esteve, 2013), y complementada con actividades de reflexión sistemática. Al finalizar el periodo de prácticas, se aplicó el cuestionario posintervención. La comparación de los resultados obtenidos en ambos momentos permitió valorar el impacto de la intervención formativa en el desarrollo competencial del alumnado durante el Prácticum.

El uso de cuestionarios como técnica de investigación está ampliamente respaldado por la bibliografía (García et al., 2006; Meneses, 2008; Pozzo et al., 2018), debido a su eficacia para recoger datos de forma estandarizada, rápida y económica. Permiten obtener tanto información cuantitativa como cualitativa, y ofrecen ventajas como el anonimato (Anguita y Sotomayor, 2011) y la flexibilidad en el diseño (González, 2009). Asimismo, el cuestionario permitió recoger datos sobre la experiencia previa del alumnado en observación y enseñanza (Alsina et al., 2016). Además del análisis de fiabilidad, como se ha mencionado previamente, los cuestionarios utilizados fueron, validados por un panel de ocho expertos quienes revisaron los ítems para asegurar su claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio. Junto con esto, se realizaron pruebas piloto que permitieron afinar la redacción y adecuación del instrumento, garantizando así su validez de contenido (López-de-Arana et al., 2020). El diseño pretest-postest adoptado, recomendado para validar intervenciones (Garaigordobil, 2007), permitió evaluar cambios en las percepciones y expectativas del alumnado tras su paso por el Prácticum III.

Por último, los resultados obtenidos fueron interpretados teniendo en cuenta las dimensiones teóricas previamente establecidas, lo que permitió identificar en qué medida el Prácticum, articulado con una intervención pedagógica reflexiva, contribuyó al desarrollo de habilidades docentes, al cuestionamiento de creencias previas y a la consolidación de una identidad profesional más crítica y contextualizada. Esta interpretación se completó con el cálculo de indicadores de tamaño del efecto para valorar la magnitud de los cambios producidos, más allá de su significación estadística. Todo ello permitió ofrecer una visión más holística del fenómeno analizado y formular conclusiones fundamentadas sobre el impacto del Prácticum en la formación del profesorado.

Resultados

Tras el análisis del cuestionario, los ítems fueron organizados en seis dimensiones, definidas inicialmente a partir de una revisión teórica de investigaciones previas y marcos normativos sobre el Prácticum en la formación docente. Posteriormente, el análisis factorial exploratorio confirmó empíricamente esta estructura, al evidenciar una agrupación coherente de los ítems tanto desde una perspectiva estadística (comunalidades, saturaciones) como pedagógica. Estas dimensiones ofrecen una visión amplia y articulada del Prácticum, ya que incorporan no solo los aprendizajes alcanzados, sino también los factores que los posibilitan, como la reflexión, la intervención, el acompañamiento, la adecuación a las necesidades personales y la duración del periodo de prácticas. Este enfoque facilita una evaluación integral del programa y aporta claves para su mejora continua (Tabla 3).

En el ámbito de la investigación educativa, una “dimensión” se concibe como un constructo teórico que agrupa indicadores relacionados entre sí, con el fin de medir indirectamente aspectos específicos de fenómenos complejos. En este caso, se aborda la experiencia del Prácticum como un proceso formativo situado, guiado y reflexivo, que se desarrolla en un contexto real, acompañado por la guía de tutores y sostenido por la reflexión crítica, elementos clave en la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

Estas dimensiones no son producto de una categorización arbitraria, sino que derivan de un proceso riguroso de fundamentación teórica y validación empírica. Conceptualmente, se corresponden con los ejes que la bibliografía identifica como determinantes en la calidad del prácticum. Empíricamente, se consolidan a través del análisis factorial exploratorio y se verifican mediante análisis factorial confirmatorio, lo que garantiza la adecuación entre el modelo teórico y los datos observados.

Las seis dimensiones definidas son:

1. Reflexión y observación docente: Evalúa la capacidad del alumnado para analizar críticamente las prácticas observadas y participar en la reflexión pedagógica inicial. Resulta clave en las primeras fases del prácticum, cuando la observación guiada actúa como base para la construcción de marcos pedagógicos sólidos.
2. Reflexión sobre la intervención: Hace referencia a la reflexión que sigue a la práctica docente del propio estudiante. Esta dimensión permite identificar fortalezas y debilidades, fomentando la autorregulación y el desarrollo de una identidad profesional reflexiva y crítica.
3. Impacto de las sesiones: Incluye la valoración del alumnado sobre las sesiones formativas previas o paralelas al prácticum (grupos focales). Analiza su utilidad percibida y la transferencia de contenidos teóricos a la práctica, así como el papel mediador del tutor académico.
4. Adecuación a las necesidades: Explora en qué medida el Prácticum responde a las expectativas, intereses y trayectorias individuales del estudiantado, reconociendo la diversidad de perfiles y la necesidad de una formación personalizada y situada.
5. Aprendizaje y retroalimentación: Agrupa ítems que miden la percepción del aprendizaje adquirido y la utilidad del *feedback* recibido por parte de tutores, compañeros o mediante la autoevaluación. Permite valorar la eficacia del Prácticum como espacio de desarrollo profesional.
6. Duración del Prácticum: Evalúa la percepción del tiempo asignado al Prácticum como factor que condiciona la calidad de la experiencia formativa. Considera si dicho tiempo es suficiente para observar, intervenir, reflexionar y recibir orientación adecuada.

Esta estructura dimensional refuerza la validez del instrumento y permite una evaluación más matizada del Prácticum como componente esencial de la formación inicial del profesorado.

Tabla 3.
Seis dimensiones en pretest (T1) y posttest (T2).

	Media	Desviación	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
Reflexión y observación docente -T1	3,80	,76	3,83	3,17	4,50
Reflexión sobre la intervención -T1	4,19	,68	4,50	3,75	4,75
Impacto de las sesiones -T1	4,19	,64	4,25	3,75	4,75
Adecuación a las necesidades -T1	4,51	,51	4,67	4,00	5,00
Aprendizaje y retroalimentación -T1	4,50	,52	4,80	4,20	5,00
Duración del Prácticum -T1	3,84	,61	4,00	3,33	4,33
Reflexión y observación docente -T2	4,05	,68	3,75	3,58	4,83
Reflexión sobre la intervención -T2	4,34	,51	4,13	4,00	5,00
Impacto de las sesiones -T2	4,23	,66	4,25	3,75	4,88
Adecuación a las necesidades -T2	4,13	,73	4,00	3,50	5,00
Aprendizaje y retroalimentación -T2	4,38	,62	4,50	4,13	4,88
Duración del Prácticum -T2	4,13	,66	4,00	3,67	4,83

El análisis descriptivo de las seis dimensiones evaluadas mediante cuestionarios en los momentos pretest (T1) y postest (T2) permite observar la evolución de las percepciones del alumnado a lo largo del Prácticum. Se presentan medidas de tendencia central y dispersión (media, mediana, desviación típica, percentiles), lo que posibilita una interpretación detallada de los cambios.

En *reflexión y observación docente* se observó una mejora moderada de la media (de 3,80 a 4,05), aunque persiste cierta variabilidad en las respuestas, lo que indica experiencias formativas diversas. La dimensión de *reflexión sobre la intervención* mostró una consolidación, con un aumento de la media (4,19 a 4,34) y una menor dispersión, lo que sugiere mayor homogeneidad en la percepción del valor de la autorreflexión. En cuanto al *impacto de las sesiones*, se mantuvo una valoración estable y positiva, con una ligera mejora en la media (4,19 a 4,23). La dimensión de *adecuación a las necesidades* fue la única que empeoró en T2, pasando de una media inicial muy alta (4,51) a 4,13, lo que apunta a una posible discrepancia entre las expectativas iniciales del alumnado y la experiencia real del prácticum. En *aprendizaje y retroalimentación*, los valores fueron consistentemente altos en ambos momentos, aunque con un leve descenso en la media (de 4,50 a 4,38), lo que podría deberse a una mayor conciencia crítica tras la experiencia. Finalmente, *duración del Prácticum* mejoró de forma significativa (media de 3,84 a 4,13), lo que indica una reevaluación positiva del tiempo disponible una vez completada la experiencia.

En conjunto, los resultados mostraron una valoración global positiva del Prácticum, con mejoras notables en dimensiones clave como la reflexión sobre la intervención, el impacto de las sesiones y la percepción del tiempo. No obstante, el descenso en la dimensión relativa a la adecuación a las necesidades pone de relieve la importancia de ajustar mejor la propuesta formativa a las trayectorias individuales del alumnado. Estos hallazgos sugieren un buen funcionamiento del modelo reflexivo-competencial implementado, al tiempo que señalan oportunidades concretas de mejora.

Además, las pruebas de normalidad aplicadas (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) permitieron evaluar si los datos se ajustan a una distribución normal, requisito importante para la validez de análisis estadísticos paramétricos. Valores de significación inferiores a ,05 indicarían que los datos no se distribuyen normalmente, mientras que valores superiores permitirían asumir normalidad en la distribución (Tabla 4).

Tabla 4
Pruebas de normalidad

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
,165	20	,160	,930	20	,157
,216	20	,015	,891	20	,029
,171	20	,129	,926	20	,129
,293	20	,000	,753	20	,000
,220	20	,012	,841	20	,004
,133	20	,200*	,936	20	,197
,226	20	,009	,836	20	,003
,244	20	,003	,850	20	,005
,136	20	,200*	,921	20	,102
,183	20	,078	,875	20	,015
,181	20	,087	,849	20	,005
,180	20	,089	,888	20	,024

*. Límite inferior de la significación verdadera.

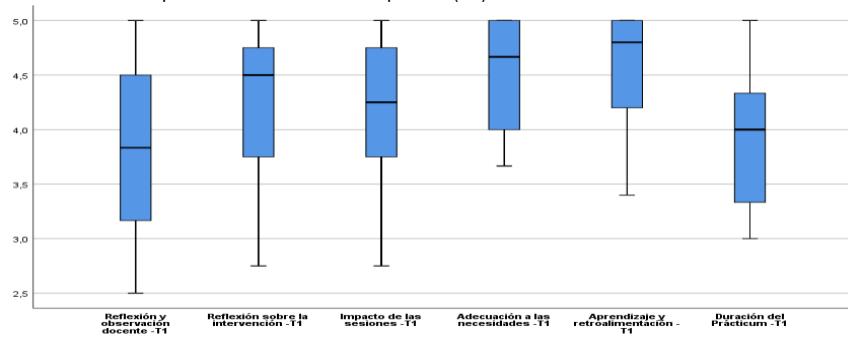
a. Corrección de significación de Lilliefors

El análisis de la distribución de las respuestas del alumnado en los momentos pretest (T1) y postest (T2) ofrece una visión detallada de su evolución respecto a las seis dimensiones del cuestionario. A través de gráficos tipo *boxplot*, se observaron la

mediana, el rango intercuartílico y la dispersión total, lo que permitió identificar tendencias, consenso o variabilidad en las percepciones estudiantiles.

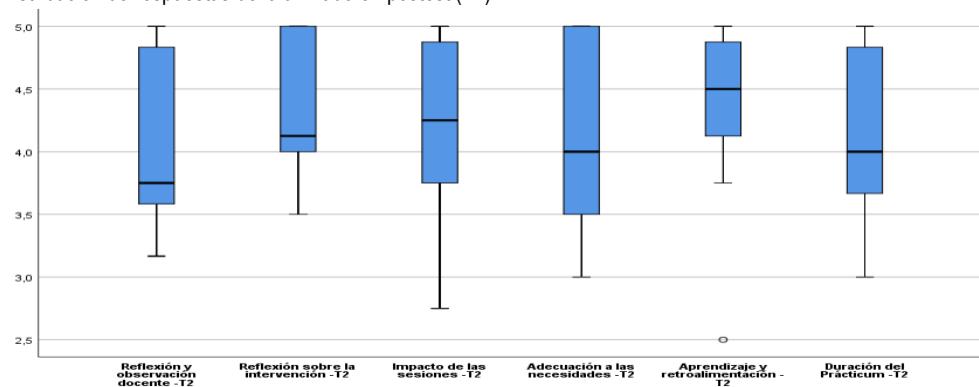
En T1, las valoraciones fueron, en general, positivas. *Reflexión y observación docente* presentó la mediana más baja ($\approx 3,8$) y mayor dispersión, lo que sugiere interpretaciones variadas sobre el valor de observar clases. En cambio, *reflexión sobre la intervención y impacto de las sesiones* alcanzaron medianas elevadas ($\approx 4,5$ y $4,25$, respectivamente), indicando reconocimiento del valor formativo de estas etapas. Las dimensiones *adecuación a las necesidades* ($\approx 4,7$) y *aprendizaje y retroalimentación* ($\approx 4,8$) fueron las mejor valoradas, con respuestas muy concentradas en los niveles altos. La única dimensión con dudas fue *duración del prácticum*, con una mediana de 4,0 y mayor dispersión, lo que refleja incertidumbre sobre el tiempo asignado (Figura 5).

Figura 5.
Distribución de respuestas del alumnado en pretest (T1)



En T2, tras la experiencia del prácticum, se observaron cambios relevantes. *Reflexión sobre la intervención* se consolidó como una de las dimensiones mejor valoradas, con menor dispersión y mediana estable, lo que evidencia una apreciación sólida del análisis crítico post-práctica. *Aprendizaje y retroalimentación* también mantuvo su alta valoración. La percepción de la *duración del Prácticum* mejoró (mediana de 4,0), lo que sugiere una reevaluación positiva tras comprobar su utilidad real. Por el contrario, *adecuación a las necesidades* experimentó un descenso significativo (mediana de 4,0 frente al 4,7 inicial), con mayor dispersión, lo que indica que las expectativas iniciales no siempre se vieron satisfechas. En *impacto de las sesiones*, la mediana se mantuvo, pero aumentó la dispersión, lo que podría interpretarse como un juicio más matizado del alumnado tras la práctica real. Finalmente, *reflexión y observación docente* mejoró levemente, aunque siguió mostrando alta variabilidad en las respuestas (Figura 6).

Figura 6.
Distribución de respuestas del alumnado en postest (T2).



En conjunto, la comparación entre T1 y T2 evidenció una consolidación en las dimensiones ligadas a la reflexión y el aprendizaje, así como una reevaluación positiva del tiempo disponible. Sin embargo, puso de relieve una distancia entre expectativas y realidad en cuanto a la adecuación del Prácticum a las necesidades individuales del alumnado. Esto señala áreas de mejora para el rediseño del programa, manteniendo los aciertos en los componentes reflexivos y formativos y ajustando aquellos elementos que generan mayor disonancia tras la experiencia práctica.

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas ofrecidas por el alumnado en el marco del Prácticum III confirmó un proceso progresivo de transformación emocional, profesional y reflexiva que da cuenta del valor formativo de esta experiencia. A partir del estudio de las preguntas 3 y 4 de los cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, se identificaron distintas categorías temáticas que permitieron trazar una evolución coherente desde la inseguridad inicial hasta la consolidación de una identidad profesional emergente y más reflexiva.

En relación con la pregunta “¿Crees que cuentas con los recursos suficientes para enfrentarte a una clase?”, el análisis temático (Braun y Clarke, 2006) mostró que en el cuestionario inicial predominaban respuestas marcadas por la inseguridad, la autopercepción de carencias y una visión crítica respecto a la desconexión entre teoría y práctica. Frases como “me falta muchísima experiencia”, “enfrentarte a una clase sin experiencia es muy complicado” o “no dispongo de toda la experiencia para ello” reflejan el sentimiento generalizado de insuficiencia en cuanto a la preparación para asumir el rol docente. A ello se sumó una demanda reiterada de formación práctica más ajustada a la realidad escolar, que permitiera trasladar los aprendizajes universitarios al aula de forma efectiva. En este primer momento, también aparecieron discursos que, aunque más moderados, dejaban entrever una actitud de apertura y disposición al aprendizaje, acompañados de una confianza parcial que se apoyaba en el deseo de observar y aprender de otros docentes.

Otros ejemplos destacados, fueron:

- “Me falta muchísima experiencia, y necesito empaparme de un poco más de realidad”
- “No, pienso que en la universidad aprendemos numerosos contenidos teóricos que, en muchas ocasiones, no están relacionados con la realidad de un aula. Los recursos que tengo para enfrentarme a una clase los he aprendido en los Prácticum anteriores o por mi cuenta”
- “En mi opinión, creo que no tengo todavía los recursos suficientes, ya que, enfrentarte a una clase de 25 niños sin experiencia es muy complicado”
- “Mi experiencia de Prácticum es que la enseñanza pública es muy tradicional, basada en copiar cosas en la libreta, memorizar información y hacer exámenes”
- “No. En mi opinión, cuando un o una docente se tiene que enfrentar por primera vez a una clase nunca está preparado/a porque la experiencia es la que hace que vaya ganando confianza...”

En contraste, las respuestas del cuestionario final reflejaron un cambio significativo en el discurso. El alumnado manifestó una mayor autoconfianza, así como una percepción más sólida de su competencia docente. La experiencia acumulada durante el Prácticum y, especialmente, el proceso de práctica reflexiva fueron elementos clave en esta transformación. La práctica reflexiva emergió como un eje articulador de los aprendizajes, percibida no solo como una estrategia útil, sino como una condición indispensable para el desarrollo profesional. Expresiones como “Cuento con una inmensidad de recursos que me ayudarán a llevar a cabo una adecuada actuación docente, teniendo en cuenta siempre como protagonistas al alumnado. Esto está

relacionado con la Práctica Reflexiva ya que tras una propuesta se debe reflexionar observando puntos fuertes y débiles, proponiendo mejoras para estos últimos” y “la Práctica Reflexiva me ha llevado a ser más analítica de mi práctica y más consciente de los recursos didácticos que tenemos disponibles como maestros” ilustran cómo el alumnado comprendió y valoró esta dimensión formativa. En este sentido, se constató una transición desde una visión pasiva o receptiva de la formación hacia una actitud más crítica, autónoma y propositiva, que supone un avance sustancial en la construcción de la identidad docente.

En este sentido, destacamos las siguientes aportaciones:

- “Sí, me ha sorprendido para bien todo lo que he aprendido en dos meses y medio. No me podía imaginar todos los recursos que he aprendido a incorporar en mis prácticas docentes”
- “Sí porque gracias a la Práctica Reflexiva puedes pararte en medio de nuestro ritmo frenético a reflexionar sobre las cuestiones y puntos que has observado en la jornada escolar, en analizar como lo haría yo como propia docente y que metodología alternativa llevaría a cabo para que ese contenido curricular sea más atractivo”
- “Cuento con una inmensidad de recursos que me ayudarán a llevar a cabo una adecuada actuación docente, teniendo en cuenta siempre como protagonistas al alumnado. Esto está relacionado con la Práctica Reflexiva ya que tras una propuesta se debe reflexionar observando puntos fuertes y débiles, proponiendo mejoras para estos últimos”

Por su parte, la pregunta 4, centrada en las expectativas, emociones y objetivos ante el inicio y final del Prácticum, permitió observar con claridad el tránsito emocional del alumnado. Inicialmente, predominaban emociones como la ilusión, el entusiasmo y la motivación por aprender, acompañadas en muchos casos por una cierta cautela o inseguridad. Estas emociones se vinculaban al deseo de aplicar lo aprendido, conocer el entorno real de la docencia y comprobar sus propias capacidades. En el cuestionario final, sin embargo, surgieron sentimientos de satisfacción, orgullo y, en muchos casos, tristeza por la finalización de la experiencia. Esta tristeza no se interpretó como una emoción negativa, sino como una expresión del vínculo afectivo generado con el alumnado y con el centro, lo que evidenció la dimensión emocional y humana del proceso formativo.

Destacamos las siguientes afirmaciones:

- “Me siento feliz y con expectativas altas al comenzar mis prácticas, puesto que creo que es un período lleno de aprendizajes, en el que adquirimos muchas habilidades necesarias para nuestro futuro como docentes”
- “Me siento un poco nerviosa por el hecho de no saber afrontar algunas situaciones que se puedan dar en el aula”

Asimismo, las respuestas finales reflejaron un alto grado de cumplimiento de expectativas y la consecución de objetivos personales y profesionales. Muchos participantes indicaron haber superado sus propias previsiones iniciales, reconociendo logros concretos como el manejo del aula, la incorporación de nuevas metodologías y la mejora de su capacidad reflexiva. Las experiencias vividas durante el Prácticum contribuyeron a consolidar una mirada más profunda y crítica sobre la docencia. Frases como “he conseguido saber llevar a cabo correctamente mi práctica docente” o “mis principales objetivos eran conocerme como futura docente y crear mi identidad como tal” ilustran la maduración profesional alcanzada por muchos de los participantes. Por ejemplo, vemos aportaciones como las que siguen:

- “Mis expectativas se han cumplido enormemente y me siento algo triste porque no quiero dejar el centro”
- “Feliz, porque he aprendido mucho y triste, porque se termina este periodo”
- “He conseguido saber llevar a cabo correctamente mi práctica docente en un aula y resolver cualquier situación o problema de los que surgen en el día a día”

Un aspecto especialmente relevante fue la valoración de la figura del tutor o tutora del centro. Aunque las experiencias fueron diversas, el acompañamiento se destacó como un factor determinante para el aprovechamiento del Prácticum (“es súper necesario el *feedback* de uno o varios tutores que te ayuden a mejorar a través de sus aportaciones”, “el trato que tuvo la tutora del aula conmigo fue excelente y eso me ayudó bastante tanto para la actuación dentro del aula como para saber qué nivel tenían los niños/as y aprender a observarlos y ayudarles en lo que necesitasen”). Mientras que algunos estudiantes resaltaron el apoyo recibido y la posibilidad de observar y aprender de profesionales experimentados, otros señalaron carencias en la orientación y retroalimentación, lo que pone de relieve la necesidad de establecer pautas claras y mecanismos de seguimiento más estructurados desde las instituciones universitarias (“me habría gustado recibir una mayor orientación o *feedback* por parte de mi tutora de prácticas”, “Considero de suma importancia que podamos intervenir de forma innovadora sin ‘ofender’ el buen hacer del maestro/a que quizás siga empleando una metodología extremadamente tradicional y rígida”).

Del análisis global de ambas preguntas se desprende una evolución clara: de la expectativa inicial a la toma de conciencia profesional, del temor al reto hacia la confianza progresiva y de una mirada externa sobre la docencia hacia una comprensión más situada, crítica y empática del entorno educativo. La Práctica Reflexiva se consolidó como el eje vertebrador de este proceso, lo que refuerza la necesidad de integrarla de forma estructural en el diseño pedagógico del Prácticum. Al mismo tiempo, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de reforzar los recursos disponibles, adaptar mejor las experiencias prácticas a los distintos perfiles del alumnado y garantizar un acompañamiento más equitativo por parte de los tutores.

En suma, el análisis cualitativo complementario permitió comprender el Prácticum no solo como un espacio de aplicación de saberes, sino como una experiencia transformadora que favoreció la construcción de una identidad profesional reflexiva, situada y comprometida. Este recorrido refuerza el valor de las prácticas como eje fundamental de la formación inicial del profesorado y plantea retos concretos para su mejora continua.

Discusión

Los datos obtenidos en esta investigación muestran que la intervención pedagógica desarrollada en el marco del Prácticum III tuvo un impacto positivo en la experiencia formativa del alumnado, especialmente en lo que respecta al desarrollo de habilidades pedagógicas, la reflexión sobre la práctica y la percepción de la duración y el valor del prácticum. La comparación entre los momentos pretest (T1) y posttest (T2) evidencia mejoras notables en dimensiones como la *reflexión sobre la intervención*, el *aprendizaje y la retroalimentación* y la *duración del prácticum*. Estas mejoras sugieren que los estudiantes no solo adquirieron herramientas para analizar y comprender mejor su práctica docente, sino que también desarrollaron una mayor seguridad en su desempeño en el aula, en consonancia con lo señalado por Pérez Gómez (2010), Esteve (2004) o Schön (1983).

Particularmente significativa es la influencia de los grupos focales “*Conocer para actuar. Práctica y reflexión conjuntas*”, implementados como parte de la intervención, que

parecen haber contribuido a reforzar la dimensión reflexiva de la formación docente, coherente con las propuestas de Esteve *et al.* (2019) y Thompson y Thompson (2008). La metodología de trabajo colaborativo, basada en el intercambio de experiencias y el *feedback* entre iguales, se consolida como un componente formativo valioso, tanto por su efecto en el desarrollo profesional como por el refuerzo del vínculo entre teoría y práctica (Richards y Lockhart, 2002; Contreras, 1994).

En línea con Korthagen *et al.* (2006), los resultados muestran que el alumnado adoptó un enfoque más reflexivo y centrado en el aprendizaje tras la experiencia práctica. Esto se refleja en las valoraciones elevadas que mantienen dimensiones clave como *reflexión sobre la intervención* o *aprendizaje y retroalimentación* en el postest, así como en la reevaluación positiva del *tiempo disponible* para desarrollar sus competencias. No obstante, se detecta una disminución en la percepción de la *adecuación a las necesidades*, lo que sugiere que, si bien el diseño general del Prácticum ha sido valorado positivamente, aún existen márgenes de mejora en la atención a las expectativas y trayectorias individuales, tal y como destacan Fierro *et al.* (2000) o Cuesta-García *et al.* (2023).

La comparación de las distribuciones de respuesta entre T1 y T2 muestra también un cambio en la manera en que el alumnado valora el impacto de las *sesiones formativas*. Aunque se mantiene una percepción positiva general, en T2 se observa una mayor dispersión, probablemente debida a una valoración más crítica tras la aplicación práctica de los contenidos. Esta evolución puede interpretarse como una manifestación de madurez formativa, donde las experiencias reales permiten reconfigurar el juicio inicial sobre lo aprendido.

Desde la perspectiva de las preguntas de investigación, los resultados permiten afirmar que:

1. La intervención pedagógica del Prácticum III tuvo un impacto positivo en la formación inicial del profesorado, tanto en el desarrollo de habilidades como en la mejora de la percepción del proceso formativo, en línea con Molina (2004) y Pérez Gómez (1997).
2. Las estrategias empleadas —como los grupos focales, el *feedback* entre iguales y el acompañamiento reflexivo— fueron efectivas para fomentar la práctica reflexiva y el aprendizaje colaborativo, tal como sostienen Schön (1983, 1997) y Vanegas y Fuentealba (2019).
3. La mejora de las competencias pedagógicas contribuyó a una formación más completa, aunque la experiencia también reveló la necesidad de seguir ajustando el diseño de las prácticas a las necesidades individuales del alumnado. Esta conclusión coincide con las aportaciones de Níkleva y Rico-Martín (2018) y Vezub (2007), que subrayan la importancia de una formación flexible y centrada en el estudiante.

De este estudio se desprende, pues, que la formación inicial del profesorado, cuando incorpora prácticas reflexivas, enfoques socioconstructivistas y espacios colaborativos como los grupos focales (Lorente y Estévez, 2024), tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades pedagógicas y en la experiencia formativa del alumnado. La mejora observada en dimensiones como la reflexión sobre la intervención, aprendizaje y retroalimentación o duración del Prácticum demuestra el valor de integrar estos elementos en los programas formativos, ya que favorecen una mayor implicación y un aprendizaje más significativo. Estas conclusiones refuerzan las aportaciones de autores

como Esteve (2004), Schön (1983, 1997) y Korthagen et al. (2006), que subrayan la importancia de la reflexión crítica y el aprendizaje situado en la formación docente.

Sin embargo, el descenso en la valoración de la adecuación a las necesidades sugiere la necesidad de seguir ajustando los programas para responder de manera más precisa a las trayectorias y expectativas individuales del alumnado. Esto apunta a la conveniencia de diseñar propuestas más flexibles y personalizadas, en línea con lo señalado por Níkleva y Rico-Martín (2018) o Cuesta-García et al. (2023), que permitan una mejor adaptación a la diversidad de perfiles formativos.

En conjunto, los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios pre- y posintervención muestran una evolución positiva en la confianza, las competencias docentes y la percepción crítica del alumnado sobre el contexto escolar. Al inicio del Prácticum predominaban sentimientos de inseguridad y expectativas amplias, mientras que al finalizar la experiencia los participantes señalaron logros concretos como el manejo del aula, el diseño de estrategias pedagógicas y el desarrollo de una capacidad reflexiva más profunda. Desde un punto de vista cuantitativo, se evidenció una mejora significativa en cinco de las seis dimensiones analizadas, donde destacó especialmente la dimensión relacionada con la reflexión sobre la intervención, que no solo alcanzó las medias más elevadas tras el proceso, sino que también presentó una menor dispersión en las respuestas, lo que indica una percepción compartida sobre su valor formativo. Asimismo, dimensiones como el aprendizaje y la retroalimentación, el impacto de las sesiones formativas y la duración del Prácticum fueron valoradas positivamente, lo cual destaca el papel del acompañamiento por parte de tutores académicos y de centro, así como la coherencia entre la formación universitaria y las demandas reales de la práctica educativa.

Por otro lado, la dimensión sobre la adecuación a las necesidades descendió de forma notable, lo que sugiere una discrepancia entre las expectativas iniciales del alumnado y las condiciones reales vividas, posiblemente influída por la diversidad de contextos y modalidades organizativas. Esta evolución apunta a la necesidad de adaptar con mayor precisión la experiencia práctica a los distintos perfiles estudiantiles. En términos generales, los resultados refuerzan la importancia de una formación integral que articule observación, acción y reflexión sistemática, ya que este enfoque no solo favorece la conexión entre teoría y práctica, sino que fortalece la identidad profesional de los futuros docentes y les proporciona herramientas para afrontar con seguridad y adaptabilidad los desafíos del ejercicio docente. Estos hallazgos constituyen una base sólida para repensar y mejorar los programas de formación inicial, a la vez que se promuevan propuestas más eficaces, contextualizadas y orientadas al desarrollo profesional desde una perspectiva crítica y situada, que contribuyan, en última instancia, a una educación de mayor calidad.

Se reconoce, asimismo, una limitación importante relacionada con el tamaño y la composición de la muestra, lo que podría dificultar la generalización de los resultados a otros contextos. Aunque el diseño del estudio garantiza un alto grado de validez interna, no se puede descartar la influencia de posibles sesgos derivados de la subjetividad de los participantes o de la interpretación de los datos. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el número y la diversidad de los participantes, incorporen otros contextos educativos y combinen distintos métodos de análisis para fortalecer la validez de constructo y minimizar posibles sesgos de medición.

Con todo, los hallazgos obtenidos ofrecen una base sólida para repensar y mejorar los programas de formación inicial del profesorado, abriendo nuevos horizontes para la innovación pedagógica, la revisión crítica de las prácticas actuales y la construcción de

modelos formativos más coherentes, inclusivos y conectados con la realidad escolar. Este estudio refuerza el compromiso con una formación docente de mayor calidad, orientada al desarrollo profesional desde una perspectiva crítica, reflexiva y situada, y subraya el valor del Prácticum como espacio privilegiado para dicho proceso. Lejos de cerrar el debate, estas conclusiones lo enriquecen e invitan a avanzar hacia una cultura formativa centrada en la reflexión rigurosa, el acompañamiento significativo y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico, en diálogo constante con los retos de la escuela y de la sociedad. Solo así será posible consolidar una profesionalización auténtica de la docencia, en la que teoría, práctica e investigación se integren de forma indisoluble en un mismo itinerario formativo.

Referencias

- Ausubel, D, Novak, JD, & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo (2^a ed., 3^a reimp.). Ciudad de México: Trillas.
- Bassot, B (2015). *The Reflective Practice Guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*. London: Routledge.
- Blanco, N (1999). Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial. En F Angulo Rasco, J Barquín Ruiz & A Pérez Gómez (Coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, (pp. 379-398). Madrid: Akal.
- Blanco, N, Rodríguez, C, & Sepúlveda, MP (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. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>
- Braun, V, & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, SD (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2^a ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caires, S, & Leandro, A (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development, *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120. <https://doi.org/10.1080/02607470500127236>
- Cid, P (2012). Concordancia vs. discordancia en la evaluación del Prácticum. *Protocolos, instrumentos y elementos personales del proceso*. REDU, Docencia Universitaria, 10(2), 366-381. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6114>
- Cochran-Smith, M, & Lytle, SL (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Coll, C (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C Coll (Coord.). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, (pp. 15-24). Barcelona: Horsori.
- Coll, C (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C Coll, J Palacios, & A Marchesi (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza Editorial.
- Colomo Magaña, E, & Gabarda Méndez, V (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Colomo Magaña, E, & Gabarda Méndez, V (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado. Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 271- 295. <http://hdl.handle.net/10481/68239>
- Contreras Domingo, J (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Educación*, 282, 203-231.
- Contreras, J (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cuesta-García, A, Batlle-Rodríguez, J, & González-Argüello, V (2023). La construcción de la identidad docente del profesor de español como lengua extranjera: el conocimiento en el proceso de identificación docente. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13071>
- Dewey, J (1910). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. New York: D.C. Heath & Co Publishers.
- Díez Gutiérrez, EJ (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358, 175-196. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-074>
- Domingo, À (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, À (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken: Publicia.
- Esteve, JM (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Educación*, 350, 15-29.
- Esteve, O (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*, 8-21. Instituto Cervantes y Edelsa. <http://hdl.handle.net/10230/27283>
- Esteve, O (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? La educación superior hacia la convergencia

- europea: Modelos basados en el aprendizaje. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- Esteve, O (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 19, 13-36.
- Esteve, O, Carandell, Z, & Farró, L (2011). "La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico". *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Esteve, O, López, S, Urbán, JF, Ferrer, À, & Verdía, E (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia Práctica Docente Herramientas para el Desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen.
- Ferreira, JA, Keliher, V, & Blomfield, J (2013). *Becoming a reflective environmental educator: students' insights on the benefits of reflective practice*. *Reflective Practice*, 14(3), 368-380. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767233>
- Fierro, C, Fortoul, B, & Rosas, L (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- García Cabrero, B, Loredo Enríquez, J, & Carranza Peña, G (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- García, JE, & Cubero, R (2021). *Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la naturaleza y el cambio de las ideas del alumnado de Primaria*. *Investigación en la Escuela*, (42), 55-65. <https://doi.org/10.12795/IE.2000.i42.05>
- González Sanmamed, M (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Educación*, 350, 57-78.
- Gutiérrez, M, Buriticá, O, & Rodríguez, Z (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hamui-Sutton, A, & Varela-Ruiz, M (2012). *La técnica de grupos focales*. *Investigación en Educación Médica* (2)5, 55-60. Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Herrera, F, & Sans, N (Eds.). (2020). *La gestión del aula de español. Desafíos y actuaciones*. Barcelona: Difusión.
- Imbernón, F (2018). *Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto*. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(1).
- Imbernón, F, & Colén, MT (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada, *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76.
- Korthagen, F, Loughran, J, & Russell, T (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Loughran, JJ (2002). *Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Medina López, MI, Navarro Jurado, MJ, & Alonso-García, S (2021). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *International Journal of New Education* (6). <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.9034>
- Mir, ML, & Ferrer, M (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Molina Ruiz, E (2004). La mejora del prácticum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-30.
- Montes, A, & González Argüello, MV (2018). La práctica reflexiva como herramienta de formación en las prácticas del profesor de ELE. *Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE*, 731-744.
- Musset, P (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, 48. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Níkleva, DG, & Rico-Martín, AM (2018). El papel del profesor de español como lengua extranjera o segunda y las necesidades en su formación. En DG Níkleva (Coord.), *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 11-37). Berna: Peter Lang.
- Novillo, P, & Alonso, MJ (2016). La práctica reflexiva: Dos perspectivas de un mismo modelo formativo. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, 773-783. ASELE.
- Palencia Salas, V (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y Ciudad*, (38), 107-118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>
- Pérez Gómez, AI (2010). Aprender a educar. *Nuevos desafíos para la formación de docentes*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140. <http://hdl.handle.net/10201/122285>
- Pérez Gómez, AI (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ribosa, J (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*, 56(1), 77-90. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- Richards, J, & Lockhart, C (2002). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez-Navarro, ME, Ayala-Elenes, M, & Saldaña-Belmar, C (2024). Formación y práctica docente: Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. *EduScientia*, 7(13), 108-120.
- Schön, D (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Basic Books Inc.

- Schön, D (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research* 15(2), 4-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Suckel Gajardo, M, Rodríguez Molina, G, Sáez Núñez, G, & Campos Saavedra, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Thompson, S, & Thompson, N (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. London: Palgrave Macmillan.
- Urkidi, P, Losada, D, López, V, & Yuste, R. (2015). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>
- Vanegas Ortega, C, & Fuentealba Jara, A (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vergara Fregoso, M (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73 - 99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>
- Vezub, LF (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Curriculm y Formación de Profesorado*, 11(1), 0.
- Vigotski, LS (1995). (Obra original publicada en 1934). *Pensamiento y lenguaje* (J. P. Tosaus Abadía, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Wells, G (1999). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En Wells, G. *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, (pp. 315-336). Barcelona: Paidós.
- Zabalza, MA (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, KM (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18007>