

## ***El Prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes***

Ana Rosa ARIAS GAGO  
Isabel CANTÓN MAYO  
Roberto BAELO ÁLVAREZ

### Datos de contacto:

Ana Rosa Arias Gago  
Facultad de Educación,  
despacho 148  
Universidad de León  
24.071 – León  
Correo electrónico:  
ana.arias@unileon.es

Isabel Cantón Mayo  
Facultad de Educación  
Universidad de León

Roberto Baelo Álvarez  
Facultad de Educación  
Universidad de León.

Recibido: 20/11/2016  
Aceptado: 22/02/2017

### **RESUMEN**

En este artículo presentamos los resultados del análisis de las guías docentes que articulan las asignaturas de Prácticum de los títulos de Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. El trabajo deriva del proyecto de I+D+i *Estudio del impacto de las eRúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el Prácticum* puesto en marcha en el año 2015.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticum, Universidades españolas, Grado de Educación Primaria, Guías docentes

## ***Educational practice at Spanish universities: Analysis of teaching guides***

### **ABSTRACT**

In this article we present the results of the analysis on teaching guides for degree courses in primary education at Spanish universities. Our work has resulted from the National Research Project *Study of the impact of federated eRubrics on the evaluation of skills in educational practice* that officially began in 2015.

**KEYWORDS:** Educational Practice, Spanish Universities, Degree in Primary Education, Teaching Guides

## **Introducción**

Concebimos el *Prácticum* como un proceso esencial en la formación inicial del futuro docente (Buchberger, 2000; Sorensen, 2014), basado en una práctica reflexiva de indagación sistemática y colaborativa (Bretones, 2013; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Susinos y Saiz, 2016).

El *Prácticum* de las titulaciones de maestro es una materia que pone al estudiante en contacto con la realidad profesional, permitiéndole explorar y poner en práctica las competencias profesionales adquiridas durante los años previos de estudio en la formación inicial. En este sentido, el *Prácticum* se identifica como un modelo de iniciación e inserción profesional, en línea con la tradición educativa española y europea. Esta notabilidad deriva en el proyecto de I+D+i *Estudio del impacto de las eRúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el Prácticum* puesto en marcha en el año 2015.

En España la transformación en Grado de los títulos de Maestro supuso la ampliación en un año de la formación del futuro docente, pasando de tres a cuatro cursos, incrementándose también el tiempo de prácticas en los centros educativos.

Entre los estudios que han tratado el *Prácticum* señalamos los referidos a sus características (Zabalza y Zabalza, 2012), a su finalidad (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Cid y Ocampo, 2013), a los actores que participan en el mismo (Martínez y Raposo, 2011; Paredes, Esteban y Fernández, 2016) o a su evaluación (Cano, 2016; Porto y Bolarín, 2013).

Sin embargo, son pocos los trabajos que analizan el diseño e implementación de estas prácticas desde la perspectiva de la institución de educación superior (Molina, 2008), o cuáles son las materias que integran el plan de estudios que conduce al desarrollo y adquisición de las competencias que requerirá el futuro docente.

Como señalan Cebrián *et al.* (2015), los recientes cambios en los títulos universitarios derivan en la necesidad de estudiar los contextos de aprendizaje entre la universidad y las instituciones facilitadoras de prácticas externas. A ello se une el auge de las prácticas sustentadas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y la consiguiente aplicación de metodologías e instrumentos de evaluación innovadores (ePortafolios, eRúbricas, diarios, etc.) (Bartolomé, Martínez y Tellado, 2014).

Bajo estas premisas, trataremos de identificar posibles diferencias sobre la concepción y la orientación del *Prácticum* dentro de las universidades españolas, procediendo a analizar las guías docentes del Grado en Educación Primaria de 21

universidades españolas. La amplia participación de investigadores e investigadoras, así como de centros nacionales e internacionales de excelencia, nos remite a centrar nuestro tópico de estudio en la gestión del *Prácticum*.

## **Objetivos y metodología**

En esta primera parte del estudio nos hemos centrado en el análisis del diseño de las asignaturas de *Prácticum* del Grado en Educación Primaria con la intención de conocer su conceptualización y organización, y de indagar sobre su temporalización y sobre su conexión con otras materias objeto de estudio, sobre los participantes y sus papeles, sobre los procesos de evaluación desarrollados y los instrumentos utilizados, y sobre las competencias que se pretenden desarrollar.

De esta forma, durante el curso 2014-2015 se procedió al análisis de las guías de las asignaturas de *Prácticum* de Grado en Educación Primaria de 76 universidades españolas. Esta información se cruzó con la procedente del análisis de las entrevistas realizadas a responsables del *Prácticum* (Vicedecanos y Vicedecanas, personal encargado de la coordinación de prácticas externas, etc.).

Para el análisis de contenido de las guías didácticas sobre el *Prácticum* se ha desarrollado un instrumento *ad-hoc*, mientras que las entrevistas realizadas a los responsables-gestores se llevaron a cabo por medio de un cuestionario. El proceso de conformación y validación de estos instrumentos se encuentra descrito de manera detallada en Tejada, Serrano, Rubio y Cebrián-Robles (2015).

Elaborados los instrumentos de recogida de datos, estos fueron administrados entre marzo y junio de 2015, quedando la muestra final definida con un total de 76 cuestionarios procedentes de Vicedecanos o responsables de la coordinación de las prácticas externas, los TFG o los TFM, y 390 cuestionarios, 116 del Grado en Educación Primaria, provenientes del estudio de las diferentes guías docentes –460 guías analizadas– de las prácticas externas y de los trabajos finales de las titulaciones de las Facultades de Educación.

Debido a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de datos, partimos de un enfoque plurimetodológico, desde una perspectiva de complementariedad y triangulación tanto de fuentes e instrumentos como de métodos de investigación (Cebrián *et al.*, 2015). Desde este enfoque se ha optado por el uso del análisis de contenido para los aspectos de índole cualitativa y el uso del *Statistical Package for the Social Science* -SPSS- 20.0 para los cuantitativos, que en el caso del análisis de las guías docentes de Educación Primaria se ha llevado a cabo con metodología descriptivo-interpretativa.

## **Resultados**

### **Análisis de las Guías Docentes de la asignatura Prácticas Externas**

Comenzamos el análisis de la información recogida en las guías docentes del *Prácticum* haciendo referencia a la presencia en las mismas de las competencias generales y básicas relacionadas en la Orden ECI/3857/2007. El análisis de la información muestra que solo en el 50% de los casos se detallan, y de estos, menos de la mitad de las guías analizadas recogen las competencias específicas del Grado de Primaria.

De la revisión de las guías se desprende que los *Prácticum* suelen desarrollarse (33,3%) en los segundos semestres de los cursos en los que se encuentran ubicados. El desarrollo en el primer semestre es de un 27,5% de las guías estudiadas y el desarrollo del mismo de manera anual de un 22%.

La ubicación de las materias de *Prácticum* en los cursos tercero o cuarto reconoce la necesidad de la adquisición de una serie de competencias esenciales antes de afrontar las mismas, llamadas sesiones preparatorias o previas. No obstante, esta necesidad no se encuentra explicitada en las guías docentes a la hora de cuantificar el número de créditos de formación básica que el alumnado ha de tener superados para realizar sus prácticas en el 61,1% de las guías. Del 38,9% de las guías que sí han incluido esta información, el percentil 75 se encuentra en los 105 créditos.

La vinculación de la materia de *Prácticum* con otras materias y con el Trabajo Final de Grado -TFG- o Trabajo Fin de Máster -TFM- es otros de los elementos que se han analizado. En este sentido, destaca el desconocimiento, o la escasa constancia, de la relación que en las guías del *Prácticum* se hace con el TFG (solo el 25% de las guías analizadas la recogen).

Por otro lado, en las guías analizadas se recoge que el estudiante tiene una dedicación media de 311,45 h. (183,35 h. presenciales), lo que se corresponde aproximadamente con 13 ECTS. Señalar que existe una alta varianza que se refleja en una desviación típica de 177,31 h.

Pasando al contenido y finalidad del *Prácticum*, tal y como se recoge en 66,7% de las guías consultadas, éste tiene una orientación hacia la colaboración del alumnado de prácticas con el docente que desarrolla su labor en el ámbito profesional. En un 17,2% de las guías se recoge que las actuaciones del alumnado se circunscriben al ámbito de la observación, y en el 8,6% se habla del desarrollo de una intervención autónoma por parte de los estudiantes en su contexto de prácticas. Resulta llamativo que en un 5,4% de las guías no se indique la orientación de la actuación del alumnado de prácticas.

En relación con la información sobre los procesos de organización y gestión de las prácticas externas, y de manera comparativa y dada la inexistencia de información en el Grado de Educación Primaria, tras el análisis de las 460 guías de todos los grados y másteres correspondientes a Educación, señalamos que de forma general hay una falta de concreción en las Guías sobre el número máximo de estudiantes asignados tanto al tutor académico (Universidad) como al tutor profesional (Centro de Prácticas). Tan solo en tres de las 460 guías analizadas se recoge el número máximo de estudiantes por tutor académico, siendo la media de 41,67 alumnos, con una desviación típica de 14,43. En cuanto al tutor profesional, solo en cuatro guías se recoge esta información. Los valores máximo y mínimo son 5 y 1 estudiantes por tutor profesional, siendo la moda de 1 estudiante por tutor y la desviación típica de 2.

Bajo nuestro punto de vista, estos datos muestran por un lado la inconcreción de asignaciones de estudiantes y por otro la dispersión entre universidades. Aunque el dato numérico es de proporciones similares, constatamos que hay un mayor cuidado y menor desviación en relación al tutor o tutora profesional, que atiende únicamente a 1 o 2 estudiantes, mientras los tutores académicos supervisan entre 25 y 50 estudiantes, lo que entendemos que dificulta su seguimiento y orientación.

Con la reformulación de los títulos, la mayoría de las materias de prácticas externas han incluido la realización de una serie de seminarios presenciales en las mismas. La media de estos seminarios es de 5,23 horas cada uno, con una desviación típica de 4,55. Estos seminarios presenciales suelen combinarse con seminarios y/o tutorías virtuales, de los cuales tenemos un bajo índice de obligatoriedad.

Cabe señalar la existencia de una normativa específica, recogida en las guías de *Prácticum* de Educación Primaria, para la evaluación y seguimiento con Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- de las prácticas en las universidades de Granada y Santiago. De igual forma, en el 95% de las guías analizadas de las universidades de Oviedo y Málaga también se contempla esta normativa vinculada al uso de las TIC. En el polo opuesto nos encontramos las guías procedentes de universidades como la Complutense o la de Salamanca, en la que se recogen en el 12% de las guías, o las de Jaén y León, que lo detallan en el 25% de ellas.

No existe implicación personal del alumnado para evaluar los seminarios presenciales, ni la participación en los mismos. Igualmente ocurre en la evaluación de los seminarios y tutorías virtuales: los estadísticos no llegan a 1 en ninguno de estos casos. Podemos afirmar que el grado de participación y de implicación de los estudiantes es prácticamente inexistente en la aportación de criterios de evaluación, de propuestas de trabajo en los seminarios presenciales y virtuales y en el

contenido de los mismos. Solo en el 5% de las guías consta el uso de rúbricas para evaluar esos aprendizajes. Las horas asignadas al portafolio tienen una media de 80, pero la tasa de frecuencia más alta en las guías docentes señala la inexistencia de las mismas.

En relación con la evaluación del *Prácticum*, en el 82,1% de las guías se detalla la ponderación que tiene en la calificación final del alumnado la calificación que el tutor académico le ha otorgado, mientras que en el 81,1% se incluye el peso que tiene la calificación del tutor profesional. La calificación del tutor académico oscila entre el 40% y el 100% de la calificación final del alumnado, siendo el porcentaje más frecuente, recogido en un 33,3% de las guías, el que señala que su calificación determina el 50% de la evaluación final de las prácticas. Reseñar que el percentil 75 se encuentra en la proporción del 60% de peso de la calificación del tutor académico sobre la notal final del alumnado en las prácticas.

En relación al peso que tiene la calificación del tutor profesional en la evaluación final del alumnado, esta va del 0 al 60%, siendo los valores más frecuentes los del 40% y el 50%. Este último valor, el del 50%, marca el percentil 75.

Estas calificaciones se vinculan con los instrumentos y evidencias de aprendizaje que son solicitadas por los tutores al alumnado en prácticas. Tras la revisión de las guías hemos constatado que el instrumento de evaluación más frecuentemente utilizado por los tutores académicos para llevar a cabo la evaluación es el portafolio o memoria de prácticas, cuya presencia se detalló en el 57% de las guías revisadas, seguido por la asistencia a seminarios presenciales, que se encontró en un 28% de las guías. En este sentido, el valor que se le concede al portafolio-memoria de prácticas oscila entre el 20% y el 90% de la calificación final del tutor académico, siendo el 40% el valor más habitual y situándose el percentil 75 en el 45%.

Instrumentos como los diarios reflexivos apenas se recogen en las guías, solo aparecen en el 1,75% de las guías revisadas, mientras que en un 13,15% de las guías se incluye una diversa tipología de instrumentos. Indicar también que en ninguna de las guías revisadas se recoge la utilización y evaluación de seminarios virtuales como instrumento de evaluación por parte del tutor académico de las prácticas del alumnado.

Hemos constatado que, salvo en un 22,9% de los casos revisados, en las guías se recogen los criterios sobre los que se van a evaluar las evidencias recopiladas de los portafolios o memorias de prácticas. Se aprecia una distribución pareja entre los criterios referenciados, siendo las capacidades vinculadas a la gestión de la información y en relación con la reflexión sobre las experiencias prácticas vividas las que mayor peso tienen. En relación con los criterios que hemos agrupado bajo el epígrafe *otros*, señalar que se corresponden mayoritariamente con crite-

rios vinculados a la corrección ortográfica y gramatical de las elaboraciones (16,4%), la calidad de las valoraciones, evaluación de la experiencia y el desarrollo de propuestas de mejora (16,4%) así como con aspectos formales del trabajo (estructura, formato, presentación, etc.: 14,8%), y con la capacidad descriptiva, interpretativa y reflexiva mostrada por el alumnado en relación con su práctica docente (14,8%).

En cuanto a los criterios de calificación en torno a los que pivota la evaluación del alumnado por parte del tutor profesional, se observa cómo el índice de asistencia (presente en el 30,5% de las guías) y el grado de participación del alumnado (32,6%) en el desarrollo de las prácticas son los criterios para la evaluación de las prácticas del alumnado que se detallan con mayor frecuencia en la guía. Tras ellos, vendrían otros dos aspectos complementarios, como son la puntualidad (15,8%) y el grado de interés manifestado por el alumno (22,1%). Aspectos de índole relacional (docentes, alumnado, normativa) y actitudinal (respetos, responsabilidad) son lo más reseñables dentro del apartado categorizado como *otros*.

Siguiendo con las calificaciones, tan solo en un 6,5% de las guías revisadas se recogen los criterios para la concesión de la máxima calificación, Matrícula de Honor, en el desarrollo de las prácticas externas, mientras que el 5,4% de las guías se habla de la misma sin mencionar los criterios y en el 88,2% restante no consta información sobre los requisitos a cumplir para obtener la calificación de Matrícula de Honor.

En cuanto a la información incluida en las guías relacionada con aspectos éticos y de propiedad intelectual de las memorias e informes de prácticas externas desarrolladas, señalar que este tipo de información solo se muestra en un 24,2% de las guías revisadas. De estas, la información que se recoge hace referencia a la propiedad intelectual y la explotación industrial de estos productos (8,7% de las guías con información sobre estos aspectos recogen información de este tipo) y, principalmente, a las consecuencias e interpretación de lo que se considera como plagio (82,6%).

Respecto a la propiedad intelectual, la información recogida es sobre la necesidad de que el trabajo sea original, elaborado por el alumnado en todos y cada uno de sus apartados. Sobre el plagio, las guías hacen referencias a la legislación de la propia universidad en materia de plagio en un 36,8% de los casos, detallando lo que se entiende por plagio y las consecuencias académicas del mismo, mientras que en un 21,1% de las guías revisadas se señalan únicamente las consecuencias que éste tiene para la calificación de la materia, indicando que conlleva irremediablemente a una calificación de suspenso.

En línea con los criterios éticos para la realización de las memorias o informes de las prácticas externas y la erradicación del plagio, desde las instituciones suele

hacerse uso de repositorios institucionales para el almacenamiento de este tipo de documentos que permiten cotejar y analizar el grado de originalidad de los trabajos presentados. Por este motivo, dentro de esta revisión se ha incluido un indicador relacionado con la información existente en las guías acerca de la existencia y uso de un repositorio institucional al que se suben las memorias e informes del alumnado sobre sus prácticas. La revisión de las guías confirma que en caso de existir este, la información sobre el mismo no se recoge en las guías, ya que en el 97,9% de las guías revisadas no se advierte información a este respecto.

### ***Análisis de las entrevistas a Gestores (Vicedecanos/as y Coordinadores/as de Prácticas) de las universidades españolas***

Además de la revisión de las guías, se llevaron a cabo una serie de entrevistas a los gestores responsables de las prácticas externas y del TFG y TFM. En este sentido, se realizaron 118 entrevistas a Vicedecanos y Coordinadores de prácticas, TFG y TFM. En relación a la gestión de las prácticas externas, comenzamos señalando el número de horas que, por término medio y oficialmente, los tutores académicos dedican para la planificación, ordenación y evaluación de las prácticas externas.

En el Grado de Educación Primaria se recogió información de 10 responsables que señalan una dedicación que oscila entre 1 y 150 horas. En este caso, la media por parte de cada tutor académico se establece en 41,2 horas (desviación típica de 52,7) y la mediana en el valor 15 horas. Estos datos son similares a los obtenidos globalmente en el estudio de todas las guías de las titulaciones estudiadas de las Facultades de Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Oficial de Idiomas) que sitúan, de manera general, las horas de dedicación del tutor académico entre 2 y 150. La media se establece en las 42,8 h. (desviación típica: 39,2) de dedicación por parte de los tutores académicos, y el valor de la media se sitúa en las 37,5 horas.

Además de las horas de dedicación reconocidas a los tutores académicos, se preguntó sobre el número de actividades de coordinación que eran llevadas a cabo con los tutores de la Universidad. En el Grado en Educación Primaria se han recogido un número medio de 2,5 actividades (dt: 1,4) de coordinación, y un valor de la moda y la mediana de 3 actividades. Estos datos se encuentran en la línea de los globales del estudio, que muestran una media de 2,6 actividades (dt: 1,7) de coordinación, siendo coincidente el valor de la moda y la mediana: dos actividades. El valor máximo es de ocho actividades y el mínimo de una actividad de coordinación.

Para finalizar, y de forma general, los datos recogidos nos permiten afirmar que hay una falta de concreción sobre el proceso desarrollado para la organización y gestión de las prácticas. Es poca la información existente y, cuando se recoge, esta información suele ser funcional, es decir, no suele ir más allá de recoger las funciones que tienen tanto los tutores académicos como los tutores en los centros de prácticas.

## **Discusión y conclusiones**

El estudio sobre las Guías Docentes del *Prácticum* del Grado de Maestro en Educación Primaria a través de cuestionarios a los y las tutores académicos y entrevistas a los y las gestores del mismo pone de manifiesto algunos temas que se intuían pero que no tenían evidencias probatorias.

Podemos afirmar que existen discrepancias entre las competencias recogidas en el R.D. 1.393/2.007 y las existentes en las Guías de Primaria, donde solo la mitad son competencias específicas del Grado. Aparecen, en cambio, competencias profesionales específicas aplicadas (González-Garcés, 2008; Pérez García, 2008).

En cuanto a la formación previa al *Prácticum*, se evidencian diferencias importantes entre universidades con alta inconstancia y carga docente presencial que alcanza una temporalización variable, oscilando entre los 10 y los 20 créditos. La situación del *Prácticum* en el calendario también presenta alta variación.

Un dato preocupante, ya observado en Choy, Wong, Gohb y Low (2013), es el relativo a la actividad del alumno en prácticas; esta no se describe, solo en algunos casos se cita la observación y algo de la intervención en el aula supervisada por el tutor profesional.

El desarrollo del *Prácticum* (González-Sammamed, Fuentes y Raposo, 2006) se recoge en una *Memoria o informe de Prácticas* de estructura y formato muy variados: desde los diarios a las programaciones, reflexiones y otros documentos. Casi nunca se vincula este documento al TFG del alumnado que termina el grado (Allen y Wright, 2014). La evaluación del documento realizado por los estudiantes en prácticas adolece por un lado de falta de criterios claros y, por otro, de alto nivel de dispersión entre universidades y entre grados. También se evidencia una falta o escasa existencia de coevaluación o de intervención del alumnado en la fijación de criterios y en su aplicación en la evaluación de los informes o memorias (Martínez, Tellado y Raposo, 2013; Cebrián y Bergman, 2014; Susinos y Saiz, 2016).

Como hecho candente, lo referido al plagio y a la ética en la elaboración del *Informe o Memoria del Prácticum*, que presenta criterios particulares de las

universidades: desde el uso de algún programa que lo detecte a la posible penalización o no, y al reproche a los mismos como conductas reprobables.

Llama la atención la existencia de la Comisión de Prácticas en todas las Universidades y, a la vez, la inconcreción de las personas que la componen, de sus funciones y de su funcionamiento.

Finalmente, la falta de coordinación diseñada en las Guías, establecida, reglada y practicada es quizá el aspecto que más incide en las debilidades detectadas en el diseño de las Guías, en su contenido y en su uso docente.

Para finalizar, como fortaleza, destacamos la existencia de determinados apartados en los que confluyen la totalidad de las guías, que vienen determinados fundamentalmente por la aplicación de los criterios de elaboración de las Guías Docentes y de su contenido (Zabalza y Zabalza, 2012).

La amplia muestra en el apartado de recogida de información basada en cuestionarios contrasta con el escaso número de entrevistas a gestores del *Prácticum*. Ello puede deberse al tiempo que llevan en el cargo y al instrumento utilizado, la entrevista, siendo laboriosas de realizar y de analizar.

## **Referencias bibliográficas**

- Allen, J.M. y Wright, S.E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Preservice Teacher Education *Prácticum*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151.
- Bartolomé, A., Martínez, E. y Tellado, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.
- Bretones, A. (2013). El *Prácticum* de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42088](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088).
- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: Critical Analysis and Identification of main Issues. En VV. AA., *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: European Network on Teacher Education. Policies-Portuguese Presidency of the Council of the European Union, 9-49.
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en Educación Superior. En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150.
- Cebrián, M. et al. (2015). Las eRúbricas para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas. En Raposo-Rivas, M. et al. (2015), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira, 253-260. Recuperado a partir de [http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas\\_poio\\_2015.pdf](http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf).

- Cebrián, M. y Bergman, M.E. (2014). Formative Assessment with eRubrics: an Approach to the State of the Art. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 23–29.
- Choy, D., Wong, A.F.L., Gohb, K.C. y Low, E.L. (2013). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Cid, A. y Ocampo, C.I. (2013). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En Iglesias, L. (coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo: Unicopia, 1-36.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- España, 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, núm. 312, del 29 de diciembre de 2007, 53747-53750.
- González Garcés, A.M. (2008). *Análisis crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. [http://digitool.uam.greendata.es/~exlibris/dtl/d3\\_1/apache\\_media/](http://digitool.uam.greendata.es/~exlibris/dtl/d3_1/apache_media/).
- González Samamed, M., Fuentes, E.J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 277-294.
- Martínez, E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373–390.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. En *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118.
- Molina, E. (2008). Analysis of the system of Practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 339–366. <http://doi.org/10.1080/02619760802420719>.
- Paredes, J., Esteban, R.M. y Fernández, M.S. (2016) El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178.
- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Porto, M. y Bolarín, M.J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros-tutores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 461-477.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school Practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137.
- Susinos, R. y Sáiz (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de investigación en educación*, 1(14), 5-13.

- Tejada, J., Serrano, J., Rubio, C. y Cebrián-Robles, D. (2015). El proceso de construcción y validación de los instrumentos de recogida de información sobre el Prácticum y su evaluación a través de herramientas tecnológicas. En Raposo-Rivas, M. *et al.* (2015), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira, 261-272. Recuperado a partir de [http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas\\_poio\\_2015.pdf](http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf).
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.J. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias*. Madrid: Narcea.