

Diálogos entre la escuela y la universidad en la formación docente inicial: narrativas del prácticum en Brasil y España

Lucas Ramiro Talarico
Monica da Silva Gallon
Suellen de Souza Lemonje

Lucas Ramiro Talarico

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC, Brasil

E-mail: lucas.matematica@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6111-0068>

Monica da Silva Gallon

Universidade de Barcelona, UB,
Espanha

E-mail: monica.dasilva@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-0793-2372>

Suellen de Souza Lemonje

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC, Brasil

E-mail: suellenlemonje@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2941-7139>

Resumen

Este artículo analiza las narrativas de dos profesores formadores sobre el Prácticum como eje estructurante de la formación docente inicial, con el objetivo de comprender los significados atribuidos a las prácticas formativas en los contextos brasileño y español. El estudio adopta la investigación narrativa como enfoque metodológico y se fundamenta en la reconstrucción de memorias vinculadas a experiencias como estudiantes en prácticas, formadores escolares y formadores universitarios. El análisis evidencia semejanzas y diferencias culturales, institucionales y normativas entre ambos contextos, a partir de conceptos como profesor reflexivo e investigador, investigación de la propia práctica y construcción de la identidad profesional docente. Las experiencias narradas revelan procesos de articulación de saberes, enfrentamiento de tensiones pedagógicas e institucionales y (re)construcción identitaria, situando el Prácticum como un espacio de aprendizaje crítico y reflexivo. Entre los puntos de convergencia destacan la importancia de la acogida al alumnado en prácticas, el acompañamiento formativo continuo y la preocupación por el bienestar estudiantil. Asimismo, se subraya la necesidad de reconocer el Prácticum no solo como instancia técnica, sino como experiencia formativa integral que implica modos de estar, actuar y relacionarse en el entorno escolar. Las diferencias identificadas aportan elementos relevantes para futuras investigaciones sobre la formación docente en perspectiva comparada y para el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la universidad.

Palabras clave: Prácticum. Investigación narrativa. Identidad profesional docente.

**Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e
Tecnológico(CNPq)**

Recebido em: 02/10/2025

Aprovado em: 03/03/2026



Resumo

Diálogos entre escola e universidade na formação docente inicial: narrativas do estágio supervisionado no Brasil e na Espanha

Este artigo analisa as narrativas de dois professores formadores sobre o Estágio Supervisionado como eixo estruturante da formação inicial docente, com o objetivo de compreender os significados atribuídos às práticas formativas nos contextos brasileiro e espanhol. O estudo adota a investigação narrativa como abordagem metodológica e fundamenta-se na reconstrução de memórias vinculadas a experiências como estudantes em prática, formadores escolares e formadores universitários. A análise evidencia semelhanças e diferenças culturais, institucionais e normativas entre ambos os contextos, a partir de conceitos como professor reflexivo e investigador, investigação da própria prática e construção da identidade profissional docente. As experiências narradas revelam processos de articulação de saberes, enfrentamento de tensões pedagógicas e institucionais e (re)construção identitária, situando o Estágio Supervisionado como um espaço de aprendizagem crítico e reflexivo. Entre os pontos de convergência, destacam-se a importância do acolhimento aos estudantes em prática, o acompanhamento formativo contínuo e a preocupação com o bem-estar estudantil. Ressalta-se, ainda, a necessidade de reconhecer o 'Estágio Supervisionado' não apenas como instância técnica, mas como experiência formativa integral que envolve modos de estar, agir e relacionar-se no ambiente escolar. As diferenças identificadas oferecem elementos relevantes para futuras investigações sobre a formação docente em perspectiva comparada e para o fortalecimento das relações entre escola e universidade.

Palavras-chave:

Estágio supervisionado.
Pesquisa narrativa.
Identidade profissional docente.

Abstract

School–university dialogues in initial teacher education: narratives of the supervised practicum in Brazil and Spain

This article examines the narratives of two teacher educators concerning the Practicum as a central and structuring component of initial teacher education, with the aim of understanding the meanings attributed to formative practices in the Brazilian and Spanish contexts. The study adopts narrative inquiry as its methodological approach and is grounded in the reconstruction of memories linked to experiences as student teachers during the practicum, school-based mentors, and university-based teacher educators. The analysis reveals cultural, institutional, and regulatory similarities and differences across both contexts, drawing on key concepts such as the reflective and inquiry-oriented teacher, practitioner research, and the construction of professional teacher identity. The narrated experiences highlight processes of knowledge integration, the negotiation of pedagogical and institutional tensions, and ongoing identity (re)construction, positioning the Practicum as a critical and reflective learning space within teacher education. Points of convergence include the importance of welcoming and supporting student teachers during the practicum, the provision of sustained formative mentoring, and a shared commitment to student well-being. The study further underscores the need to recognize the Practicum not merely as a technical requirement, but as a holistic formative experience that encompasses ways of being, acting, and relating within the school environment. The differences identified offer relevant insights for future comparative research in teacher education and contribute to strengthening partnerships between schools and universities.

Keywords:

Practicum.
Narrative inquiry.
Professional identity.

Punto de partida

El presente artículo fue inspirado en un diálogo entre Lucas, profesor formador en una escuela pública federal de Brasil, y Mônica¹, profesora formadora en una universidad española. Este encuentro tuvo lugar mientras Lucas producía sus datos para su investigación doctoral, cuyo objeto de estudio es el *Prácticum*² en el contexto de los programas de formación de profesores para la Educación Básica. Simultáneamente, Suellen desarrollaba una parte de su investigación posdoctoral utilizando la metodología de la Educación Comparada para analizar la cultura escolar en tres contextos diferentes, Brasil, Suecia y España, y se encontraba *in situ* durante la tercera fase de recopilación de datos. El diálogo entre los tres investigadores y la convergencia de intereses en torno al *Prácticum* y a las culturas escolares de los contextos de Brasil y España generaron reflexiones y análisis que dieron lugar a este artículo.

En las conversaciones diarias en la universidad, así como en las presentaciones en seminarios y eventos, compartimos la idea de que el *Prácticum* constituye un momento privilegiado para que los sujetos en formación inicial puedan reflexionar sobre sí mismos y sobre las situaciones que emergen a partir de la experiencia en el entorno escolar. Al incorporarse a la práctica docente, el estudiante en prácticas vive un proceso de transición de roles, deja gradualmente la posición de estudiante para asumir la de profesor, aunque aún se encuentre en proceso de formación.

Asumir responsabilidades en situaciones escolares cotidianas favorece esta transformación de la percepción y, mediante la movilización y articulación de saberes y la reflexión sobre la propia práctica, el estudiante en prácticas (re) construirá su identidad profesional docente. “El desafío que se plantea a los programas de formación inicial es, por tanto, colaborar en el proceso de tránsito del alumnado desde ver al profesor como alumno hasta verse a sí mismos como docentes. Es decir, contribuir a la construcción de su identidad profesional docente” (Pimenta, 1999, p. 20, nuestra traducción, énfasis añadido). Es durante el periodo de prácticas cuando este futuro profesor tiene la oportunidad de desarrollar habilidades que, hasta entonces, no había experimentado al iniciar su trayectoria docente.

En relación con el ejercicio de la docencia, se le exigirá desarrollar múltiples habilidades durante el periodo de prácticas: planificar clases, seleccionar contenidos, organizar el tiempo entre

¹ La autora, quien también es sujeto de las narrativas de este estudio, es brasileña y ejerce como docente en una universidad en España. Esta información resulta relevante para comprender, más adelante, que las comparaciones que realiza involucran los contextos de ambos países.

² A efectos del presente artículo, se adoptará la denominación *Prácticum* tanto para el contexto español como para el brasileño - donde dichas asignaturas se denominan *Estágio Supervisionado* -, con el fin de garantizar la claridad para el lector en relación con las prácticas curriculares obligatorias y supervisadas que se desarrollan en centros escolares dentro de las titulaciones de formación del profesorado.

actividades y su sistematización, establecer diálogo con el alumnado, esquematizar palabras clave en la pizarra, utilizar recursos didácticos digitales, evaluar al alumnado, autoevaluarse y mediar procesos en el aula. Más allá de este espacio físico, el profesor también participa en reuniones pedagógicas, reuniones de evaluación, encuentros con familias, elaboración y entrega de informes de evaluación y formación continua, dimensiones que no siempre están accesibles para los estudiantes en prácticas, pero que resultan fundamentales para el quehacer docente.

Sin embargo, como advierten Pimenta y Lima (2018), la formación no puede limitarse a tales técnicas, con el riesgo de reducir la práctica docente a un conjunto de rutinas operativas. Comprender la docencia únicamente como la aplicación de procedimientos, refuerza una dicotomía errónea entre teoría y práctica, empobrece el proceso formativo y desatiende la complejidad de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en el ejercicio profesional. Por tanto, el periodo de prácticas no puede concebirse como un espacio de mera ejecución técnica, sino como un momento privilegiado para articular saberes, prácticas y reflexión crítica sobre el oficio docente. Asimismo, es importante destacar que la docencia implica también dimensiones del ser, expresadas en actitudes éticas, responsabilidad en la formación del alumnado, escucha sensible, compromiso social y construcción de la identidad profesional docente en el marco de las interacciones escolares.

Los saberes docentes movilizados resultan de un conjunto de conocimientos sobre el interior y el exterior del aula, que deben activarse y reelaborarse a lo largo de la trayectoria profesional docente. Según Tardif (2002), diferentes tipos de saberes integran la práctica docente: los saberes disciplinares, los saberes curriculares, los saberes de la formación profesional y los saberes de la experiencia, cuya diferencia reside en la relación del futuro profesor con cada uno de estos. Al movilizarse, estos saberes contribuyen a la construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente, que constituye un proceso dinámico y continuo.

Desde las vivencias en las aulas de Educación Primaria hasta la formación académica, los estudiantes construyen numerosos aprendizajes que los acompañan durante su desarrollo personal y que permanecen latentes en su identidad profesional. Pimenta (1999, p. 20, nuestra traducción) sostiene que,

[...] cuando el alumnado llega a los programas de formación inicial, ya posee saberes sobre lo que significa ser profesor. Son saberes derivados de su experiencia como estudiantes que han tenido distintos docentes a lo largo de toda su trayectoria escolar. [...] Saben qué profesores han sido significativos en sus vidas, es decir, cuáles contribuyeron a su formación humana. También conocen la profesión docente a través de la experiencia socialmente acumulada, de los cambios históricos de la profesión, del ejercicio profesional en diferentes centros educativos, de la escasa valoración social y económica del profesorado, de las dificultades de estar frente a grupos de niños y jóvenes turbulentos en escuelas precarias; saben, además, acerca de las representaciones y estereotipos que la sociedad construye sobre el profesorado a través de los medios de comunicación.

De este modo, el estudiante en prácticas no llega al periodo de prácticas como una hoja en blanco; por el contrario, su trayectoria escolar, universitaria, en el grado y en otros espacios de socialización le ayuda a reflexionar, comprender y problematizar su actuación como futuro profesional de la educación. Esto no significa que el estudiante en prácticas esté preparado, sino que ya moviliza saberes contruidos a lo largo de su trayectoria.

Como se ha señalado anteriormente, no solo el estudiante en prácticas se ve impactado durante el proceso de formación inicial, sino también los demás agentes implicados. Aunque el profesorado responsable de las asignaturas que componen el Prácticum, tanto en el contexto brasileño como en el español, haya cursado previamente estas materias como alumnado en formación, al convertirse en formadores de profesorado también aprende y se transforma. Según Freire (1996, p. 13, nuestra traducción),

[...] es necesario que, desde los comienzos del proceso, vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y se reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. [...] No hay docencia sin discencia; ambas se explican mutuamente y sus sujetos, pese a las diferencias que los caracterizan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Así, comprendemos que todos enseñan y todos aprenden en el proceso de formación docente inicial. En este artículo, entendemos que tanto el profesorado de la escuela como el de la universidad son “formadores de profesores” y actúan como piezas clave que median el conocimiento, orientan, supervisan, debaten, reflexionan y asesoran a partir de sus experiencias. Operamos con este concepto a partir de la lectura de Mizukami (2005-2006, p. 3, nuestra traducción), para quien son

[...] consideramos formadores a todos los profesionales implicados en los procesos formativos de aprendizaje de la docencia de los futuros profesores o de aquellos que ya están desarrollando actividades docentes: el profesorado de las asignaturas de didáctica y del Prácticum, el de las asignaturas pedagógicas en general, el de las materias específicas de las distintas áreas del conocimiento y los profesionales de los centros educativos que acogen al futuro profesorado.

Desde nuestro punto de vista, no existe un mayor o menor grado de responsabilidad; todos son corresponsables e, igualmente, están implicados en la formación del estudiante en prácticas, en una relación horizontal entre el profesorado de la universidad y el de la escuela. El hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante en prácticas sea objeto de estudio recurrente en numerosos trabajos académicos nos llevó a escribir este artículo integrando diferentes perspectivas.

El objetivo de este artículo es analizar las narrativas de dos profesores reflexivos: uno desde la perspectiva del contexto escolar y otro desde la perspectiva del contexto universitario, tomando el periodo de prácticas como eje estructurante de la formación docente inicial. Los dos profesores aquí

focalizados presentan trayectorias consolidadas en la formación inicial del profesorado. Sus experiencias revelan procesos de articulación de saberes, tensiones pedagógicas e institucionales y reconstrucción identitaria, expresados en prácticas orientadas a la promoción de una formación crítica y reflexiva de futuros docentes. Estas experiencias muestran, además, no solo la perspectiva de los formadores, sino también la derivada de cuando vivieron el periodo de prácticas en sus propias formaciones iniciales.

En este artículo examinamos las narrativas de la profesora Mônica a partir de su labor como formadora en una de las asignaturas que componen el Prácticum del Grado de Maestro de Educación Primaria de una universidad situada en Cataluña (España), y del profesor Lucas, a partir de su práctica en una escuela pública de la red federal de educación situada al sur de Brasil.

Recorrido teórico-metodológico

En este estudio utilizamos los presupuestos de la investigación narrativa para producir y analizar los datos procedentes de experiencias de profesores formadores a partir de acontecimientos vividos en diferentes etapas de su trayectoria profesional, relacionados con el periodo de prácticas. A partir de las narrativas de estos dos docentes analizamos tensiones, aprendizajes y reconstrucciones identitarias en el proceso de formación docente inicial.

Además de los diarios de campo y las anotaciones personales, se emplearon estrategias para la reconstrucción de memorias, tanto de las experiencias como estudiantes en prácticas como de las vivencias como profesores formadores en escuelas y en el contexto universitario. Se considera, en este sentido, que el desempeño como profesor formador universitario no era común a ambos participantes. Estos procesos de construcción se desarrollaron mediante palabras clave relacionadas con el periodo de prácticas y a través de diálogos entre ambos sujetos. En este proceso, Suellen, también investigadora en este estudio, actuó como mediadora externa, observando, registrando, formulando preguntas que estimularon la conversación y el proceso de reflexión y rememoración, y estructurando y orientando el diálogo. A partir de este proceso, cada profesor elaboró su narrativa, dando lugar a un texto que expresa reflexiones sobre la experiencia vivida y proporciona elementos contextuales para que el lector comprenda cómo esta trayectoria se configuró como un proceso formativo.

Para el análisis, nos fundamentamos en los siguientes conceptos: profesor reflexivo e investigador (Pimenta, 2022; Alarcão, 2003); investigación de la propia práctica (Ponte, 2003); construcción de la identidad profesional (Marcelo, 2009; Josso, 1988; 2004; Nóvoa, 1988); e investigación narrativa (Clandinin; Connelly, 2011; Bolívar, 2002; Cunha, 1997). Estos autores constituyen nuestras principales lentes interpretativas y permiten comprender la complejidad del proceso formativo y las subjetividades implicadas en la formación docente inicial.

A través del análisis de las narrativas de experiencias podemos comprender la transformación del profesorado formador al observar sus elecciones, “actitudes, comportamientos, pensamientos, saber hacer y sentimientos que caracterizan una subjetividad e identidades” (Josso, 2004, p. 48, nuestra traducción). Como el profesor reflexivo es sujeto de su propio proceso formativo, al reflexionar sobre sí mismo adquiere una postura crítica que contribuye a reconocerse como agente de transformación en la elaboración de nuevas prácticas educativas. “Las historias de vida y el método (auto)biográfico se integran en el movimiento actual que busca repensar las cuestiones de la formación, acentuando la idea de que ‘nadie forma a nadie’ y que ‘la formación es inevitablemente un trabajo de reflexión sobre los recorridos de vida’” (Nóvoa, 1988, p. 116, nuestra traducción).

Las memorias y la escritura de sí, además de instrumentos formativos, se tomaron como fuentes de investigación con la intención de comprender el proceso de construcción de las identidades docentes, que se encuentra en constante transformación. Al mirar su recorrido formativo y la trayectoria vivida, el profesorado formador ejercita una mirada crítica sobre su propia práctica. Un docente que desea afrontar de modo consistente y profundo los problemas que rodean la profesión encuentra en la investigación de su práctica un aliado fundamental. Investigar la propia práctica resulta esencial para reinventarse como profesional; representa una oportunidad de desarrollo en la carrera docente y también un acto de valentía. Afirmamos esto porque, en este movimiento, el profesorado tiene la oportunidad de dirigir una nueva mirada a sus relaciones en el periodo de prácticas, ya sea con el alumnado en prácticas o con el profesorado formador de la escuela y de la universidad (Ponte, 2003).

En este artículo, entendemos que la identidad profesional corresponde a la forma en que los docentes se definen a sí mismos y a los demás, reconociéndose como semejantes y diferentes en un proceso que evoluciona y se transforma a lo largo de la trayectoria profesional. Así, la escuela, el contexto político y las reformas educativas influyen directamente en la configuración de dicha identidad. Además, es importante considerar “el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, los valores, el conocimiento sobre la materia que enseñan, así como sobre la enseñanza, las experiencias pasadas y la vulnerabilidad profesional” (Marcelo, 2009, p. 112, nuestra traducción).

Cuando el profesorado formador reconoce sus errores y el nivel de exigencia que se impone en el proceso de enseñanza y aprendizaje, también percibe y expone su vulnerabilidad. Es a través de estas reflexiones que tiende a mejorar cotidianamente como profesional. En cambio, el docente que se endurece y se considera “listo y acabado” pierde la oportunidad de reinventarse. En este sentido, Marcelo (2009, p. 4, nuestra traducción) afirma que “la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que coincide con la idea de que el

desarrollo del profesorado nunca se detiene y se concibe como un aprendizaje a lo largo de la vida”. Desde nuestro punto de vista, el contacto con otros profesores-investigadores potencia los intercambios y amplía las posibilidades de reinención.

Partiendo de este supuesto, en la convivencia entre el profesorado formador y el alumnado en prácticas, los docentes pueden identificar expectativas e inquietudes, reconstruirse y reconocer el lugar que ocupan en el contexto en el que actúan. Todos los aspectos mencionados anteriormente transforman y remodelan al profesional, el contexto y su práctica docente. Así, escribir sobre la propia práctica, reconocer la fluidez de la identidad docente y convertirse en un profesor reflexivo constituye un proceso que exige valentía y audacia, tanto para cuestionarse e identificar las propias limitaciones, promover resoluciones y esclarecimientos que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidos en la vida cotidiana.

En el presente trabajo optamos por utilizar la escritura narrativa como recurso para relatar las experiencias de los dos formadores de profesorado. Al narrar sus vivencias, los docentes buscan otorgar sentido a sus propias prácticas e identidades profesionales al vivir una experiencia narrativa. Clandinin y Connelly (2011, p. 18, nuestra traducción) afirman que “una auténtica investigación narrativa es un proceso dinámico de vivir y contar historias, y de revivir y volver a contar historias”. Así, el uso de la escritura narrativa permite comprender cómo el profesorado atribuye sentido a su trabajo, al desarrollo de sus prácticas y al contexto en el que se encuentra inmerso. La investigación narrativa permite evidenciar el movimiento de reflexión, introspección y resignificación de la propia práctica docente (Bolívar, 2002).

La realización de este tipo de investigación permite que el profesorado “comparta sus narrativas, relate sus historias, las ponga a disposición de su reconstrucción, deconstrucción y resignificación, y las ofrezca a otros colegas que [...] las escuchan o leen, las cuestionan o elaboran sobre ellas” (Alarcão, 2003, p. 54, nuestra traducción). Ya sea en un relato escrito o oral, el sujeto organiza simultáneamente las ideas y reconstruye su experiencia de modo reflexivo. Así, realiza un autoanálisis que le permite generar nuevas bases para la comprensión de su propia práctica. El cambio en la forma de comprenderse a uno mismo y a los demás es una característica que la narrativa proporciona a quien la lleva a cabo (Cunha, 1997).

Tras la presentación de las lentes interpretativas utilizadas en el análisis de las narrativas, guiamos al lector hacia el siguiente apartado. A continuación, presentamos las narrativas de dos profesores formadores: en primer lugar, la de Mônica, en el contexto universitario, y, posteriormente, la de Lucas, en el contexto escolar.

Trayectorias en el prácticum: experiencias que enseñan y transforman

Estos subapartados se estructuran en tres partes: a) el contexto de cada país y las directrices del Prácticum; b) las narrativas elaboradas por los profesores; c) el análisis de las narrativas.

España

a) *Breve contextualización del prácticum en España*

El Prácticum constituye un eje estructurador de la formación docente inicial en Cataluña, regulado por el Departament d'Educació (Catalunya, 2021a; 2021b) en articulación con las universidades que ofrecen los grados en Educación. Las prácticas en centros educativos tienen como objetivo central integrar los saberes teóricos universitarios con la práctica profesional, permitiendo que el futuro docente experimente de forma progresiva la enseñanza en contextos reales. En este sentido, posibilitan aplicar, en situaciones auténticas de aprendizaje, los conocimientos adquiridos en la universidad y desarrollar competencias prácticas fundamentales para el ejercicio de la profesión (Catalunya, 2021a; 2021b; Busquets; Requena; Sebastià, 2026).

Esta experiencia permite actuar en un aula concreta, experimentar diferentes estrategias de enseñanza, reconocer la diversidad de los contextos educativos y fortalecer habilidades de comunicación y de construcción de relaciones con toda la comunidad educativa. Además, la colaboración con profesionales de la educación favorece la comprensión del funcionamiento, de las políticas y de las normas de las instituciones, así como el aprendizaje a partir de la experiencia del profesorado en ejercicio y el contacto con diferentes perspectivas educativas. Por último, este recorrido promueve la reflexión sobre la propia práctica, permitiendo ajustes y mejoras continuas en el desarrollo profesional docente (Busquets; Requena; Sebastià, 2026).

Las universidades establecen convenios formales con la administración educativa y con los centros formadores, garantizando un marco regulador sólido y de calidad para el desarrollo del Prácticum, que constituye un eje estructurador de la formación docente inicial en Cataluña y que es regulado por el Departament d'Educació en articulación con las universidades que ofrecen los grados en Educación (Catalunya, 2021a; 2021b).

El sistema se estructura en tres etapas progresivas a lo largo de los cuatro años del grado, tomando como ejemplo el Grado de Maestro de Educación Primaria ofrecido por la Universidad de Barcelona (Busquets; Requena; Sebastià, 2026): el Prácticum I introduce al alumnado en el contexto escolar, priorizando la observación y las intervenciones puntuales; el Prácticum II representa el periodo más extenso, con una inmersión intensiva en diferentes ciclos de la Educación Primaria y una participación sistemática en actividades pedagógicas; y el Prácticum III se centra en la mención

elegida por el estudiante, ofreciendo una experiencia de especialización. Esta organización permite que el futuro docente avance gradualmente de la observación a la intervención plena, construyendo su identidad profesional de forma continua.

Los centros educativos formadores³ deben cumplir requisitos específicos definidos por el Departament d'Educació para acoger a estudiantes en prácticas y designar a una persona coordinadora responsable, además de profesorado tutor con al menos tres años de experiencia docente. Estos profesionales reciben una certificación oficial por su labor formativa. Por su parte, el profesorado tutor universitario acompaña al alumnado en seminarios semanales, orienta la elaboración de diarios, informes y portafolios y promueve la articulación entre la escuela y la universidad. Esta doble tutoría, universitaria y escolar, constituye la base del proceso formativo, asegurando una integración efectiva entre teoría, práctica y reflexión crítica.

La evaluación del Prácticum se comparte entre la universidad y los centros educativos, reforzando la corresponsabilidad institucional. En términos generales, tomando nuevamente como ejemplo la Universidad de Barcelona, la universidad representa alrededor del 60 % de la calificación final, considerando informes, portafolios reflexivos y la participación en los seminarios, mientras que los centros educativos contribuyen con el 40 %, evaluando la actuación práctica del estudiante.

b) *La perspectiva universitaria de la formación docente: narrativa de la profesora Mônica*

Para iniciar este relato, considero necesario situar al lector mediante una breve presentación personal. Soy profesora desde hace casi veinte años y cursé mi formación inicial en Biología, que finalicé en 2006. Durante buena parte de mi trayectoria docente trabajé como profesora de Ciencias Naturales en el 'Ensino Fundamental' en la red municipal de una ciudad del área metropolitana de Porto Alegre, al sur de Brasil — en el sistema educativo brasileño, el Ensino Fundamental comprende del 1.º al 9.º año; mi experiencia docente entre el 6.º y el 9.º año se corresponde estructuralmente con los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español, aunque se inicia a una edad parcialmente coincidente con el último curso de la Educación Primaria —. En ese periodo percibí la necesidad de continuar formándome y, por ello, inicié un máster y, posteriormente, realicé un doctorado en el ámbito de la Educación en Ciencias. Hace algo más de cuatro años, mi familia y yo decidimos iniciar una nueva etapa de vida y nos trasladamos a España. Desde entonces, me he dedicado al estudio de idiomas y he procurado integrarme en grupos de investigación de universidades catalanas. Actualmente, como profesora en una universidad de esta comunidad autónoma, he tenido la oportunidad de ejercer como formadora de profesorado,

³ Los centros acreditados para acoger al alumnado del Prácticum se denominan centros educativos formadores. Estos centros (en catalán, *centres educatius formadors*) son instituciones educativas que se vinculan formalmente con las universidades para acoger al alumnado en prácticas y colaborar en la formación práctica del futuro profesorado, participando activamente en la supervisión, evaluación y orientación del periodo de prácticas (Catalunya, 2021a).

acompañando al alumnado en seminarios semanales, visitando los centros en los que realiza sus prácticas y promoviendo la interlocución entre la universidad y la escuela.

Así, lo que busco en este relato son tres interlocuciones de mi trayectoria: mi experiencia como estudiante en prácticas durante las licenciaturas en Biología y, después, en Pedagogía; mi experiencia como profesora formadora en la escuela, es decir, quien ofrece espacio en su aula para que el alumnado desarrolle el periodo de prácticas, además de colaborar en la planificación y en el intercambio de experiencias con ese futuro docente; y mi experiencia como profesora formadora desde la perspectiva universitaria, estableciendo el diálogo entre la universidad y la escuela, ofreciendo materiales de apoyo, promoviendo espacios de intercambio entre el alumnado y mediando situaciones entre ambas instituciones, con el fin de favorecer el mejor aprendizaje posible.

Inicio mi relato destacando lo que más llamó mi atención en esta experiencia como profesora tutora en la universidad, en la asignatura Prácticum II: la percepción del alumnado en prácticas que, en diversas ocasiones, tanto en nuestras conversaciones en clase como en los escritos de sus informes, expresaba sentirse como “uno más” en el aula. Para contextualizar esta situación, el alumnado no se percibía como sujeto externo, ajeno o mero “visitante”, sino como un docente más en el espacio escolar. Esta expresión me hizo recordar mis propias prácticas, en las que con frecuencia me sentía como la persona que estaba allí únicamente para impartir clase mientras el profesor esperaba fuera. En una ocasión, al explicar un contenido sobre mitosis y meiosis, el profesor, desde el fondo del aula, donde participaba en el bullicio junto al alumnado, intervino diciendo: “Prestad atención a lo que la de prácticas está diciendo. Esta parte es importante”. Pocas veces me sentí tan pequeña.

Cuando relaté este episodio a mi profesor tutor de la universidad, su respuesta fue únicamente: “Habla con él [el profesor tutor del centro], comprenderá tu situación”. Sin embargo, consideraba que no debería haber pasado por esa vergüenza, ya que entendía que la mediación también era responsabilidad de la universidad. Al fin y al cabo, no estamos, o no deberíamos estar, solos en esta tarea formativa.

Dicho esto, vuelvo a referirme a mi alumnado en Barcelona y a la satisfacción que muchos expresaron al finalizar el periodo de prácticas de 370 horas realizado a lo largo del semestre. Ese “uno más” significaba que se sentían cómodos: participaban en reuniones con familias, encuentros de profesorado, planificación del curso escolar, colaboraban en la planificación del profesorado titular de las clases, compartían ideas y solicitaban consejos. Esto reveló también cómo eran percibidos por el alumnado del aula, que les mostraba respeto y establecía vínculos de cercanía, reconociendo que el papel del profesorado titular estaba siendo compartido con este nuevo sujeto. De este modo, el vínculo creado entre el alumnado de grado y la escuela se mostró muy diferente del que yo misma

construí en mi experiencia. No puedo hablar por la realidad de un país entero, pero fue esta vivencia con mi alumnado la que trajo a la memoria la comparación con mi propia historia.

En mi caso, al recordar mi experiencia como estudiante en prácticas, pienso en que solo la directora del centro me recibió y me presentó al profesor que me acogería en su aula. No sabía dónde se encontraba la sala de profesores, el laboratorio ni quiénes eran los demás docentes; los únicos espacios que conocía eran el aula y los aseos. Entraba allí cronometrando el tiempo que debía permanecer y pensando: cuanto antes comenzara, antes terminaría. Hoy, al observar a mi alumnado, pienso que las prácticas no tienen por qué ser así.

Otro aspecto que destaco en la organización de las prácticas en la universidad donde trabajo son los seminarios semanales, constituidos por encuentros de dos horas en los que el alumnado en prácticas y el profesorado tutor de la facultad se reúnen. En ellos, además de trabajar cuestiones relacionadas con la estructura del portafolio y con la importancia de construir una buena documentación basada en estudios sobre diarios de clase, debatimos las Situaciones de Aprendizaje⁴ que el alumnado elabora y desarrolla con sus grupos de prácticas. Estos momentos son también espacios de intercambio de experiencias: escuchan los relatos de las escuelas, comparten vivencias similares y ofrecen consejos e ideas a sus compañeros.

Como formadora, incentivo al máximo estos intercambios, proponiendo preguntas y problematizando situaciones, porque, como profesora con mayor experiencia, entiendo que son momentos más enriquecedores que la mera transmisión de contenidos. Escuchar la práctica del otro y reflexionar sobre ella desde la posición de aprendiz constituye, quizá, un momento privilegiado. Al pensar en ello, una vez más tomo conciencia de que no viví esta experiencia, ya que, en mi época, los encuentros con la universidad se producían únicamente antes del inicio de las prácticas.

Además de esos momentos colectivos, el alumnado puede solicitar encuentros individuales para conversar con el profesorado tutor sobre cuestiones específicas vividas en los centros educativos formadores. Una alumna, en particular, me buscó en varias ocasiones durante un curso para relatar que no se había sentido cómoda a lo largo de su periodo de prácticas, pues afirmaba que la profesora no le daba “espacio” para actuar. La estudiante llegó a decir que se sentía “inútil” en el aula, ya que no tenía autonomía ni podía tomar la iniciativa en muchas de las tareas.

Según mis observaciones a lo largo de los seminarios, esta alumna destacaba entre sus compañeros, pues era, en la mayoría de las ocasiones, la primera en intervenir; le gustaba detallar sus vivencias y exponer con firmeza sus convicciones, muchas veces en tono enfático, sobre cómo deseaba llevar a cabo determinadas tareas. Para mí, esto no parecía un problema, ya que todos

⁴ Las Situaciones de Aprendizaje son propuestas didácticas planificadas por el profesorado que sitúan al alumnado ante un reto, problema o tarea significativa, vinculada a contextos reales o próximos a su vida cotidiana. Su objetivo es que el alumnado movilice competencias, conocimientos, habilidades y actitudes para dar respuesta a la situación de manera activa, participativa e interdisciplinar (Situacions..., 2025).

tenemos diferentes maneras de actuar, aprendemos de nuestros errores y la experiencia hace que nuestra práctica evolucione. Actitudes normales en alguien que está dando sus primeros pasos en la docencia.

Para la tutora del centro, sin embargo, ese comportamiento fue interpretado como insubordinación y como una falta de respeto a los límites de autoridad de la docente titular. Fueron necesarias muchas horas de conversación para evitar que desistiera de las prácticas, dado que quedaban pocas horas y no merecía la pena cambiar de centro. Acudí al centro, dialogué con la maestra y percibí que, desde su punto de vista, sus argumentos estaban bien fundamentados, aunque interpretara como negativas las mismas actitudes que yo veía simplemente como falta de experiencia.

Tras numerosas conversaciones y dos visitas al centro, lo que finalmente tranquilizó a la alumna y la animó a continuar fue decirle: “Tienes la opción de seguir adelante y, cuando seas maestra tutora, sabrás qué tipo de persona no quieres ser para el alumnado en prácticas que recibas”. Una vez más me vi reflejada en mi propia experiencia. No aprendí con aquel profesor que me recibió, o al menos no lo que se esperaba, pero aprendí que no quería ser como él y que deseaba actuar de forma diferente con todo el alumnado en prácticas que he recibido a lo largo de mi trayectoria docente. Al fin y al cabo, toda experiencia resulta valiosa: tanto para aprender qué queremos ser como para comprender qué no queremos reproducir.

Otro aspecto relevante que destaco en mis reflexiones sobre el periodo de prácticas del alumnado en las asignaturas del Prácticum es la evaluación. La calificación del alumnado en prácticas se compone de un 60% correspondiente a la universidad, relativo al informe, la participación en los seminarios y la presentación final del trabajo, y de un 40% correspondiente al centro educativo. La calificación atribuida por el centro es inmodificable, lo que le confiere autoridad en el proceso formativo. Esto garantiza al centro un papel activo, no solo como espacio que acoge al alumnado en prácticas, sino como parte integrante del proceso en articulación con la universidad. Siempre me resultó frustrante que, cuando recibía alumnado en prácticas mientras trabajaba en la escuela, tras la finalización del periodo no regresaran para ofrecer retroalimentación y que el profesorado universitario tampoco contactara conmigo para conocer cómo había sido su desempeño. Era como si mi opinión no tuviera valor o como si, desde la escuela, no contribuyéramos a la formación de ese alumnado. Esta situación no hace sino reforzar la distancia entre la universidad y la escuela, un tema ampliamente debatido en la actualidad.

Para concluir este relato, considero que esta experiencia vivida en otro país me ha aportado numerosas reflexiones. Entiendo que no es la cantidad de horas lo que define una buena práctica, sino la calidad del tiempo que se pasa en la escuela. El alumnado de esta universidad, en el grado de Maestro de Primaria, realiza tres periodos de prácticas: el primero, de 120 horas; el segundo, en el

que actué como profesora tutora, de 370 horas; y el tercero, de 180 horas, ya en el ámbito que eligen como mención para su trayectoria profesional.

Por último, ejercer como profesora formadora en un contexto distinto de aquel en el que me formé se ha convertido en un aprendizaje constante. Las diferencias culturales, el funcionamiento de los centros educativos y la relevancia de los seminarios, en los que el alumnado en prácticas comparte dudas e inquietudes, me desafían a repensar prácticas y sentidos de la formación. Me siento privilegiada por esta experiencia y, en muchos momentos, pienso que aprendo tanto como, o incluso más que, el propio alumnado en prácticas.

c) *Análisis de la narrativa de Mônica*

En la narrativa presentada por la profesora formadora de la universidad es posible identificar algunas de las diferencias estructurales y culturales que atraviesan la formación docente inicial. Al relatar su trayectoria como estudiante en prácticas en Brasil, como profesora formadora en una escuela y, posteriormente, como profesora formadora en una universidad española, se hace posible realizar un análisis multifacético de los procesos formativos en contextos distintos. Estas experiencias revelan contrastes significativos entre los modelos formativos de ambos países, evidenciados en la articulación entre la universidad y la escuela y en la forma en que el futuro profesorado es recibido e integrado en el entorno escolar.

Conviene destacar que el periodo de prácticas realizado por la profesora durante su formación inicial tuvo lugar hace aproximadamente veinte años; sin embargo, las situaciones por ella relatadas aún pueden observarse en el contexto brasileño. Esto se relaciona con la escasa articulación entre las escuelas y las universidades.

En el contexto español descrito por Mônica emerge una estructura más articulada entre universidad y escuela, marcada por encuentros semanales sistemáticos con la tutora, en los que el alumnado comparte relatos de sus vivencias, recibe apoyo de sus compañeros y problematiza situaciones de práctica. Además, existía la posibilidad de encuentros individuales siempre que fuera necesario, lo que garantizaba un acompañamiento continuo y cercano. Esta dinámica se sumaba a las visitas periódicas a los centros de prácticas y a la evaluación compartida entre la universidad, 60% de la calificación final, y la escuela, 40%.

En contraste, su experiencia brasileña estuvo marcada por un modelo fragmentado, en el que los encuentros con la universidad se producían únicamente antes del inicio de las prácticas, sin devoluciones estructuradas a lo largo del proceso y con escasa articulación entre las instituciones. La diferencia en la distribución de las responsabilidades evaluativas también merece destacarse: en el modelo español, la escuela tiene una participación activa, mientras que, en el brasileño vivido por la profesora, la evaluación permanece centralizada en la universidad, relegando a la escuela a una

posición secundaria. Estas diferencias reflejan concepciones divergentes sobre el papel de las instituciones en la formación docente inicial y afectan directamente a la experiencia formativa del alumnado.

La construcción de la identidad profesional también emerge como un eje central. El sentimiento de ser “uno más” en la escuela, expresado por el alumnado español, remite a la idea de pertenencia e integración en la comunidad educativa, en la medida en que participa en reuniones pedagógicas, encuentros con familias, procesos de planificación y actividades cotidianas. Esta vivencia se contrapone a la memoria de la profesora como estudiante en prácticas en Brasil durante su formación inicial, cuando se sintió aislada, limitada al espacio del aula y de los aseos, cronometrando el tiempo de permanencia. El episodio en el que el profesor la interrumpió llamándola “la de prácticas” ilustra una cultura institucional que jerarquiza y margina al profesorado en formación, tratándolo como una figura secundaria y temporal, en contraste con la cultura de acogida observada en el contexto español.

El papel mediador de la universidad se presenta como un elemento diferenciador crucial entre los dos modelos formativos. El episodio de la estudiante que estuvo a punto de abandonar las prácticas, debido a conflictos con la profesora tutora del centro evidencia la relevancia de esta mediación: la profesora formadora universitaria no solo ofreció apoyo emocional a la alumna, sino que también visitó el centro de prácticas, dialogó directamente con la profesora y buscó conciliar perspectivas divergentes. Esta actuación transformó una situación de tensión en una oportunidad de aprendizaje, permitiendo que la estudiante continuara y resignificara su experiencia. Tal postura contrasta con la propia vivencia de la profesora como estudiante en prácticas en Brasil, cuando solo recibió el consejo de “abrir el corazón” al profesor del centro, sin que existiera una mediación institucional efectiva. Esta diferencia revela concepciones distintas sobre la responsabilidad de la universidad en la gestión de conflictos y dificultades durante las prácticas, sugiriendo que modelos más integrados favorecen experiencias formativas más significativas para el futuro profesorado.

Brasil

a) *Breve contextualización del Prácticum en Brasil*

En Brasil, las directrices nacionales para la formación inicial del profesorado establecen la obligatoriedad de 400 horas de Prácticum dentro de los grados de licenciatura (Brasil, 2019). La organización concreta de estas prácticas queda bajo la autonomía curricular de cada universidad. En el caso de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), institución que articula el Prácticum de parte del estudiantado con el Colégio de Aplicação, donde Lucas, profesor que protagoniza la narrativa que se presenta a continuación, ejerce como docente, el Prácticum se estructura en distintos

periodos. En el ‘Estágio I’, el objetivo es introducir al alumnado de licenciatura en los diferentes contextos escolares mediante visitas orientadas. En esta etapa, el estudiantado establece el primer contacto con el profesorado universitario responsable, el profesorado tutor del centro escolar y la comunidad educativa. En los ‘Estágios II’ y ‘III’, parejas de estudiantes observan durante un mes las clases del profesorado tutor del centro; paralelamente, elaboran planes de clase junto con el profesorado universitario y cada estudiante imparte aproximadamente diez sesiones. El ‘Estágio II’ se desarrolla en los cursos finales del Ensino Fundamental brasileño (6.º a 9.º año), etapa que, aunque se inicia a una edad, parcialmente, coincidente con el último curso de la Educación Primaria española, se corresponde estructuralmente con la Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, el ‘Estágio III’ tiene lugar en el Ensino Médio brasileño, equivalente al Bachillerato en el sistema educativo español.

En continuidad con lo expuesto, es importante señalar que la organización de las actividades con el alumnado en prácticas varía según la universidad y el centro educativo implicado. La dinámica que se describe a continuación corresponde específicamente a la realidad vivida entre la UFSC y el *Colégio de Aplicação*.

En este contexto, al finalizar cada periodo de prácticas, el profesorado formador de la universidad, el profesorado formador del centro y la pareja de estudiantes de grado se reúnen para analizar y reflexionar sobre el trabajo realizado. En ese encuentro leen conjuntamente el *feedback* del alumnado del centro, obtenido mediante un cuestionario en el que se solicita su opinión sobre las clases impartidas por el alumnado en prácticas. A pesar de la participación de todos estos agentes, la calificación final del alumnado de grado es decidida por el profesorado formador universitario, que evalúa los planes de clase, el compromiso y la participación, además del portafolio final elaborado por cada estudiante. El profesorado formador del centro rara vez es consultado en este proceso, salvo excepciones como la de Lucas, profesor formador escolar, quien sí recibe consulta sobre las calificaciones de los estagiarios, una práctica inusual en el contexto brasileño, donde comúnmente no se solicita la opinión del docente de la escuela al respecto.

En Brasil, las escuelas y su profesorado formador no reciben recursos ni remuneración por su participación en las prácticas, por lo que esta actividad se percibe como una tarea adicional. No obstante, la participación es voluntaria, es decir, los centros y el profesorado invitado no están obligados a acoger a estudiantes en prácticas. Todo depende del interés y de la disponibilidad de tiempo del profesorado para asumir las actividades requeridas. Sin embargo, dado que la escuela en la que trabaja Lucas fue creada con este propósito, la mayoría del profesorado que allí trabaja está comprometida con el proceso de formación docente inicial.

El Colégio de Aplicação fue creado con el objetivo de acoger a estudiantes en prácticas de los cursos de licenciatura de la UFSC. Tanto el profesorado de la universidad como el del Colégio de Aplicação forman parte del personal de la universidad y, por lo tanto, su labor se rige por las normas del Ministerio de Educación.

b) La perspectiva escolar de la formación docente: narrativa del profesor Lucas

Soy profesor desde hace veinte años. Mi formación inicial se realizó en la licenciatura en Matemáticas, cursada en la UFSC. A lo largo de mi trayectoria profesional he ejercido la docencia en centros públicos, en centros privados, en academias de preparación para exámenes de acceso a la universidad y también trabajé durante dos años como profesor universitario interino en el curso de Matemáticas. Cuando superé la convocatoria para profesor titular en el Colégio de Aplicação de la UFSC, centro en el que ejerzo actualmente, tuve la oportunidad de dedicarme también a la investigación. Así, inicié la maestría y, en la actualidad, estoy finalizando el doctorado en el ámbito de la Educación Científica y Tecnológica. Mis investigaciones como profesor-investigador se centran en la enseñanza de las Matemáticas desde una perspectiva crítica y en la investigación de la propia práctica.

En el Colégio de Aplicação, el profesorado formador del centro orienta a diversos estudiantes de las licenciaturas las asignaturas obligatorias del Prácticum en la UFSC. Desde el momento en que acepto orientar a un estudiante de licenciatura hasta el primer encuentro, genero expectativas sobre cómo se construirá nuestra relación. Aunque algunos colegas manifiestan incomodidad al orientar a estudiantes en prácticas debido a la sensación constante de estar siendo evaluados, mi principal preocupación no es esa, sino es encontrar a estudiantes en formación convencidos de que ya “lo saben todo”. Aunque no es la mayoría, resulta relativamente frecuente acompañar a estudiantes de licenciatura con esta actitud.

El relato que presento a continuación ejemplifica la situación a partir de un proceso de orientación desarrollado en el séptimo curso del Ensino Fundamental (equivalente a 2.º de ESO), que tuvo lugar en modalidad remota durante el periodo de pandemia de la COVID-19. Este contexto histórico impactó a toda la comunidad escolar, ya que la práctica que anteriormente se realizaba de forma presencial tuvo que desarrollarse virtualmente por primera vez.

Las prácticas del Prácticum en el Colégio de Aplicação suelen realizarse en parejas. En este caso, la pareja estaba compuesta por dos estudiantes que cursaban el penúltimo semestre de la licenciatura en Matemáticas. La primera estudiante, Diana (los nombres son ficticios), se dedicaba exclusivamente a sus estudios de grado, mientras que su compañera, Mariana, ya impartía clases de Matemáticas y, por ello, presentaba el perfil de estudiante de prácticas que creía dominar completamente la profesión

En la primera tutoría, momento en el que nos presentamos, pude percibir algunas situaciones que me pusieron en alerta. Mariana afirmó que ya sabía cómo funcionaba el aula, pues llevaba un año ejerciendo como profesora de Matemáticas. Su postura indicaba que, “como ya sabía dar clase”, no estaba preocupada por ese momento del Prácticum. Además, el tono con el que respondía al profesorado y a sus compañeros dejaba la impresión de que ella “lo sabía todo”. Mi experiencia de más de veinte años en el aula me ayudó a identificar el perfil de esta estudiante, ya que el alumnado de licenciatura que llega a la escuela con el objetivo de reflexionar sobre la práctica docente y aprender de esta experiencia suele mostrar una actitud diferente.

Mariana no estaba desinteresada; al contrario, participaba en las actividades propuestas, pero trataba nuestras sugerencias como elementales. Había en ella un aire de superioridad respecto a los demás compañeros en prácticas. Mi interpretación, en ese momento, era que Mariana suponía que la asignatura del Prácticum no le ofrecería nada nuevo.

Hubo una tutoría virtual la víspera de la primera clase para ajustar los últimos detalles, y Mariana perdió la conexión apenas diez minutos después del inicio. La reunión duró una hora y media, pero la estudiante no volvió a conectarse en ningún momento. Dada la situación económica que presentaba la estudiante, consideré que no se debía a la falta de equipo o de conexión a internet, aunque esta pudo haber sido una interpretación errónea por mi parte. Permanecí atento a su comportamiento, pero continuamos la reunión hasta el final únicamente con su compañera Diana.

La primera clase de la pareja fue impartida por Diana y todo transcurrió conforme a lo acordado. La siguiente clase sería impartida por Mariana y el contenido previsto era la suma de fracciones. Cabe aquí una breve contextualización: muchos estudiantes de licenciatura consideran la suma de fracciones un tema básico y sencillo para ellos. Sin embargo, en la ESO y también en la Educación Primaria este contenido requiere una atención adicional, ya que es en séptimo curso cuando el alumnado ve por primera vez la operación entre fracciones. Fue en este contexto cuando Mariana impartió su primera clase como profesora en formación.

A pesar del nerviosismo inicial, normal en una primera clase del Prácticum, Mariana ofreció buenos ejemplos e interactuó con el grupo. Sin embargo, tras 12 minutos, el nerviosismo volvió a apoderarse de ella. La diapositiva dejó de seguir la secuencia planificada, las anotaciones comenzaron a volverse ilegibles y la voz de la profesora se aceleró notablemente. Mariana parecía preocupada por cubrir el contenido y avanzaba, aunque los mensajes del alumnado en el chat mostraban que no estaban comprendiendo la explicación. Sin dar tiempo al alumnado para razonar sobre los ejercicios presentados, pasó rápidamente de un tema a otro y no prestó atención a los intentos del alumnado por comunicar sus dudas.

Para mí, fue una clase normal para una primera experiencia. Al revisar mis anotaciones de aquella época, encontré registros positivos que destacaban momentos de buena interacción con el

grupo y una adecuada presentación de los conceptos. Sin embargo, lo que más me marcó fue la frustración de la estudiante tras los 60 minutos de clase. En la reunión realizada por videollamada quedó patente su malestar: Mariana apareció con los ojos rojos por el llanto y relató lo disgustada que estaba con el resultado de su primera clase del Prácticum.

Desde nuestro primer contacto, en el que percibí aquella postura inicial de la estudiante, nunca la traté de forma diferente, pues sabía que en algún momento maduraría durante el proceso del Prácticum. Enfrentarse a una clase con veinte o treinta estudiantes siempre supone un desafío, y subestimar este hecho puede generar situaciones incómodas e incluso desmotivadoras; ese no era mi objetivo.

En este relato puedo afirmar con satisfacción que la estudiante “dio un giro completo”. Tras aquella primera clase, la estudiante nunca volvió a faltar, ni llegó tarde a una tutoría. Preguntaba con genuina curiosidad sobre las etapas de la clase y, al final del proceso, expresó cuánto había aprendido y crecido gracias a la experiencia en el Colégio de Aplicação. Lo sé porque la entrevisté al finalizar esa etapa, en calidad de profesor-investigador, y utilicé esas anotaciones para escribir esta narrativa.

Considero que la colaboración entre el profesorado formador del centro y el de la universidad fue fundamental para la maduración de Mariana. Desde el primer encuentro con la pareja enfatizamos conjuntamente la importancia del uso de diferentes herramientas pedagógicas y estuvimos presentes en todas las etapas, ya fuera en las reuniones antes y después de las clases, durante las sesiones impartidas por ellas o incluso en momentos asíncronos en los que nos comunicábamos por WhatsApp. Esta presencia constante resultó clave para fortalecer al profesorado en formación.

Un recuerdo al que accedí al revisar la entrevista de Mariana fue cuando afirmó que se sintió frustrada conmigo al final de aquella primera clase. Según Mariana, no se sintió acogida en el momento en que creyó haber fallado. Al ser preguntada por los aspectos negativos del semestre, la estudiante relató: “No me sentí acogida en el momento en que fallé, sobre todo tú, que siempre estabas con nosotros en todos los momentos de planificación”.

Esa expresión me produjo una mezcla de sensaciones, pues, aunque también sentí que había fallado al no haber acogido su frustración, al mismo tiempo me sentí orgulloso de la expresión “sobre todo tú”, ya que revelaba el vínculo construido a lo largo del proceso, marcado por la presencia y el fortalecimiento de la confianza, vínculo que deseo establecer con todo el alumnado en prácticas, pues un día también fui uno de ellos.

Crear un grupo de WhatsApp y estar disponible para dudas, apoyar, conversar antes, durante y después de cada clase e intentar normalizar su presencia en el entorno escolar, entre otras acciones que, me esfuerzo por realizar durante el periodo de prácticas, no fue suficiente para evitar que la estudiante se sintiera desamparada. Sí, el resultado fue positivo: maduraron, presentaron una buena

secuencia de clases y obtuvieron una excelente calificación en la asignatura, pero yo, que me preocupó tanto por la acogida, no fui capaz de acompañarla en ese momento.

Me disculpé con Mariana en la entrevista que realicé al final del curso y obtuve un aprendizaje de esa situación. Así como ella no “lo sabía todo”, yo tampoco “lo sabía todo”. Continué mi trayectoria como profesor formador en la escuela con la convicción de que, al igual que el alumnado en prácticas, sigo aprendiendo. Esta experiencia aportó una nueva perspectiva a mi práctica docente y me recordó la importancia permanente de la acogida.

c) *Análisis de la narrativa de Lucas*

Es posible percibir en la narrativa presentada anteriormente que ni Mariana, la estudiante de licenciatura, ni Lucas, profesor formador del centro, llegaron a ese momento del Prácticum sin vivencias previas en sus contextos profesionales. Mientras el profesor Lucas utilizaba sus saberes para mediar las experiencias que el alumnado vivía en el contexto escolar, Mariana movilizaba sus propios saberes para reaccionar a los acontecimientos que emergían durante el proceso. Ambos iniciaron las actividades del Prácticum creyendo que poseían herramientas suficientes para afrontar las situaciones cotidianas.

Cada uno de los participantes se formó y fue formado en esa experiencia de formación inicial. El contexto pandémico, por sí solo, ofrecía situaciones inéditas al espacio formativo del Prácticum, no solo en relación con el uso de tecnologías, sino también con la postura ante una situación social, pedagógica y tecnológica excepcional.

Puede observarse también que, incluso cuando Lucas identificó que la estudiante mostraba una actitud, en ocasiones, comprometida y en otras, negligente, en el momento en que ella reconoció su error, el profesor fue la primera persona en quien confió para encontrar apoyo. A través del relato, se constata que la expresión “¡Sobre todo tú!” revela una expectativa hacia el profesor que se construyó en los momentos de preparación de las clases; esto subraya la importancia de que el profesorado formador del centro asuma no solo la orientación y la colaboración durante los momentos formativos del Prácticum, sino que también esté preparado para acompañar posibles dificultades que el alumnado de licenciatura pueda presentar antes, durante y después de las actividades del proceso formativo.

Aunque se trate de un profesor formador con experiencia, el aprendizaje continúa. El conjunto de asignaturas que componen el Prácticum se configura como un espacio de crecimiento para todas las personas implicadas. En la narrativa presentada por Lucas se evidencia la importancia del vínculo entre el profesorado y el alumnado en prácticas y cómo las expectativas generadas crean responsabilidades específicas para el profesorado formador.

Los caminos de lucas y mônica se cruzan: experiencias compartidas en el prácticum

Al entrelazar las trayectorias de Lucas y Mônica, percibimos que las experiencias formativas vividas por ambos estuvieron marcadas por singularidades y especificidades institucionales. Las narrativas presentadas por los dos profesores formadores constituyen memorias y experiencias individuales y no representan todas las dimensiones del fenómeno educativo de la formación docente inicial en Brasil o en España. El cruce de las narrativas revela que, más que encontrar respuestas universales a los desafíos de la formación docente inicial, es preciso reconocer la fuerza del contexto. Cada memoria narrada está permeada de subjetividades, influenciadas por el tiempo y el lugar, siendo siempre un recorte y nunca una síntesis total de la realidad educativa de un país.

Mônica revisita su Prácticum dos décadas después y reconoce el impacto duradero de sus experiencias iniciales. Su identidad docente se formó a partir de esas y otras vivencias. Aunque no fue acogida por el profesor formador del centro como esperaba, no fue presentada al espacio escolar como habría sido deseable, ni dispuso de espacios de diálogo con sus compañeros de la universidad sobre la experiencia que estaba viviendo, se reinventó como formadora, intentando ofrecer a su alumnado aquello que faltó en su propia trayectoria.

En el caso de Lucas, su trabajo como profesor formador en el Colégio de Aplicação también se construye a partir de contextos muy particulares. Esa institución escolar, por ser una escuela experimental y vinculada a la universidad, ofrece un entorno diferenciado para el desarrollo del Prácticum, con libertad para la experimentación, práctica pedagógica orientada y presencia constante de estudiantes en formación. En ese entorno, Lucas lidia cotidianamente con múltiples perfiles de estudiantes: desde quienes llegan al Prácticum con una gran autoconfianza, “pensando que ya lo saben todo”, hasta quienes traen dudas, miedos e inseguridades. Este contraste impone al profesorado formador del centro el desafío permanente de mediar expectativas, promover la acogida y estimular tanto la escucha activa como la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Tanto para Lucas como para Mônica, hacerse profesor implica también reinventarse ante cada nuevo grupo, reconociendo tanto el potencial de experimentación como los riesgos derivados de estructuras escolares y universitarias aún marcadas por desigualdades, disputas de saberes y tensiones entre teoría y práctica. En este sentido, el contexto del Colégio de Aplicação no representa la realidad brasileña en su totalidad, pero sí constituye un campo de posibilidades y desafíos formativos dentro de la universidad, que permite al profesorado formador del centro dedicar buena parte de su tiempo y compromiso al desarrollo del futuro profesorado. Para Mônica, la experiencia de impartir la asignatura Prácticum II en una universidad española fue también una oportunidad para reflexionar sobre su propia práctica e incentivar al alumnado a convertirse en profesorado reflexivo, especialmente mediante la propuesta de círculos de conversación.

Así, la presencia activa, la acogida y la apertura de canales de comunicación entre formadores y estudiantes constituyen elementos esenciales en la construcción de un entorno formativo saludable y productivo. Saber escuchar las críticas, tanto del alumnado como del profesorado formador, contribuye a la formación continua de todas las personas implicadas, transformando posibles fallos en oportunidades de aprendizaje y mejora. En el relato de Mônica se observa que, en su papel de profesora formadora universitaria, visitó la escuela para mediar conflictos y promovió espacios de intercambio entre su alumnado para que pudiera expresar y compartir sus experiencias. Lucas, por su parte, facilitó el contacto a través de WhatsApp y se mostró disponible para encuentros individuales antes, durante y después de las clases del Prácticum. Esto fortaleció el vínculo formativo y el desarrollo profesional. Este acercamiento favorece la construcción de espacios colectivos de debate y escucha activa, en los que los colegas pueden compartir experiencias y apoyarse mutuamente, enriqueciendo el proceso formativo. Pimenta (1999) destaca que la formación docente es un proceso dialógico y colectivo y que el ejercicio de la escucha y el diálogo es fundamental para la construcción de la identidad profesional y para el desarrollo de la práctica reflexiva.

Además, Nóvoa (1992) resalta que la escucha activa y la reflexión promovidas por el formador posibilitan que el futuro profesorado contemple el proceso formativo desde nuevas perspectivas y modifique sus actitudes ante los desafíos encontrados. Así, la postura reflexiva y la escucha promovidas por ambos profesores formadores se convierten en herramientas fundamentales para que el alumnado de licenciatura pueda revisar sus propias convicciones y desarrollar una actitud más crítica y abierta al aprendizaje.

El Prácticum es un espacio en el que se cruzan diversas experiencias: estudiantes llenos de energía, otros inseguros, formadores que en ocasiones se muestran distantes, arrogantes o incapaces de reconocer las vulnerabilidades de estos futuros docentes, frente a aquellos que ofrecen escucha activa, respeto e incentivo. Esta dinámica está en consonancia con Nóvoa (1992), quien resalta la importancia de las relaciones y de la escucha respetuosa en la formación docente. La formación es un proceso dialógico en el que el reconocimiento de las subjetividades y fragilidades de ambas partes resulta fundamental para el desarrollo profesional y la construcción de una identidad docente crítica y reflexiva.

El cruce de las narrativas y de las reflexiones de los formadores de profesorado evidencia no solo las especificidades culturales e institucionales de los contextos brasileño y español, sino también las prácticas y desafíos comunes que atraviesan la formación docente inicial. A partir del análisis de los temas emergentes, observamos que la construcción de la identidad profesional es un proceso dinámico, marcado por la interacción entre los saberes de la experiencia, las relaciones interpersonales y las estructuras institucionales. Las narrativas presentadas en este artículo refuerzan la necesidad de una formación reflexiva, dialógica y comprometida con la valorización de las

singularidades de cada sujeto. Reconocer y problematizar estas experiencias contribuye a profundizar la comprensión de la complejidad del proceso formativo y señala caminos para prácticas pedagógicas más inclusivas, horizontales y transformadoras.

Consideraciones finales

Tal como se ha presentado en este artículo, se analizaron dos experiencias formativas vividas por profesores formadores en contextos educativos distintos: Lucas, actuando en un colegio en Brasil, y Mônica, desempeñándose como formadora de profesorado en una universidad española. Aunque se trate de realidades institucionales y geográficas diferenciadas, resulta fundamental comprender que el proceso formativo implica no solo la transformación del alumnado en formación, sino también la transformación continua del propio profesorado formador, tanto del centro como de la universidad. Esta postura dialógica humaniza el Prácticum, transformándolo en un espacio de aprendizaje mutuo y de construcción conjunta de saberes, más allá de las estructuras burocráticas y normativas que rigen la formación docente inicial.

La estructuración legal e institucional del Prácticum es fundamental para garantizar que este proceso formativo se desarrolle de manera sistematizada, reconocida y valorada, beneficiando tanto al alumnado en formación como al profesorado formador. Tanto en España como en Brasil, el Prácticum está regulado por normativas oficiales que prevén la realización de tres (o más, conforme el grado) periodos obligatorios a lo largo del grado, lo que confirma que se trata de un requisito legal y no de una actividad voluntaria o eventual. No obstante, en España el profesorado formador de los centros recibe certificaciones por estas actividades que contribuyen a su progresión en la carrera docente, asegurando el reconocimiento formal de su labor. En Brasil, en cambio, esta realidad es distinta: el profesorado formador del centro actúa de forma voluntaria y sin reconocimiento formal, lo que limita el impacto de esta tarea en su desarrollo profesional.

En este sentido, sugerimos en este artículo la adopción de un sistema de certificación oficial para el profesorado formador de los centros en Brasil, lo que contribuiría a la valorización de las funciones formativas que desempeñan al acoger a estudiantes del Prácticum y, también, a la progresión de sus carreras. Implementar una medida de este tipo, como ya ocurre en España, podría fortalecer, significativamente, la formación docente inicial en Brasil y fomentar alianzas más sólidas entre la escuela y la universidad.

En la narrativa relativa al contexto español, observamos que la evaluación del Prácticum se comparte entre la escuela y la universidad, asignando el 40% de la responsabilidad al centro y el 60% a la universidad. En el contexto brasileño, sin embargo, no es infrecuente que únicamente el profesorado universitario asigne la calificación final. Lucas describe una realidad más favorable, en

la que la escuela ejerce una participación más horizontal en el proceso evaluativo. A pesar de ello, en muchas escuelas brasileñas el trabajo del profesorado formador es voluntario y la retroalimentación formal al alumnado en prácticas es escasa. Esta disparidad refleja una relación de poder persistente entre la universidad y la escuela, en la que el profesorado universitario es percibido, con frecuencia, como el depositario exclusivo del saber teórico, mientras que el profesorado del centro queda reducido a la mera aplicación práctica, invisibilizando su condición de investigador y profesional reflexivo.

En este artículo defendemos la concepción de que tanto el profesorado formador del centro como el de la universidad actúan conjuntamente en la formación docente inicial. En este sentido, proponemos repensar la distribución de la responsabilidad evaluativa, defendiendo que la calificación final del Prácticum sea compartida en igual medida, 50% para la universidad y 50% para la escuela, como forma de reconocer la complementariedad de la actuación de estos docentes y sus contribuciones teóricas y prácticas en la formación del futuro profesorado.

Las futuras investigaciones deberían profundizar en la dimensión afectiva del Prácticum, destacando la importancia de la acogida y la escucha en la construcción de la identidad docente. Asimismo, resulta fundamental analizar los impactos de la certificación formal para el profesorado formador brasileño, medida que valoraría su trabajo y contribuiría a su progresión profesional. Otro aspecto esencial a estudiar es la evaluación del Prácticum, proponiendo una división equitativa de la responsabilidad entre la escuela y la universidad que garantice el reconocimiento del saber práctico y teórico. Finalmente, estudios longitudinales que acompañen las trayectorias de formadores y estudiantes podrán revelar los efectos duraderos de estas transformaciones y ofrecer orientaciones para la mejora continua de la formación docente inicial.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), proceso nº 152800/2024-7.

Referencias

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 1 mar. 2026.
- BUSQUETS, M. C. E.; REQUENA, S. R.; SEBASTIÀ, G. S. **Guia docent del pràcticum del grau de mestre d'educació primària: curs: 2024-2025**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2026. Disponível em:

<https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/e50f943f-7095-4c19-bd6e-b40184941478/content>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CATALUNYA. Departamento de Educación. Ordre EDU/39/2021, de 16 de febrer de 2021. Per la qual s'estableix el desenvolupament de les pràctiques professionalitzadores dels estudiants universitaris i d'altres entitats gestores de pràctiques. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, 2021a. Disponível em: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=893962>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CATALUNYA. Departamento de Educación. Resolució EDU/122/2021, de 19 de febrer de 2021. Per la qual es dicten instruccions sobre el desenvolupament de les pràctiques dels estudiants universitaris en centres educatius. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, 2021b.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. D. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 37-50.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MIZUKAMI, M. D. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./ jul. 2005-2006.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: CHARLOT, B. *et al.* **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PONTE, J. P. D. Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal. **Investigar em educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 93-169, 2003.

SITUACIONS d'aprenentatge d'educació bàsica. In: EL NOU currículum. Catalunya, 2025. Disponível em: <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educaciobasica/situacionsaprenentatge/>. Acesso em: 28 set. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.