



Vol. 29, Nº 2 (Julio, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v29i2.30811

Fecha de recepción: 10/05/2024

Fecha de aceptación: 02/03/2025

AUTOEVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: PERCEPCIONES DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL MÉTODO KWL

Formative self-assessment in Primary Education internships: Students' perceptions through the KWL method



**Lucía Barrenetxea-Mínguez,
Nerea Gutiérrez-Fernández &
Ariane Díaz-Iso**

Universidad de Deusto

E-mail:

luciarbarrenetxea@deusto.es

gutierreznerea@deusto.es

ariane.diaz.iso@deusto.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-0353-0122>

<https://orcid.org/0000-0001-8752-9692>

<https://orcid.org/0000-0003-0271-1394>

Resumen:

El proceso de prácticas es un periodo fundamental en la formación del alumnado, ya que permite aplicar conocimientos en un contexto real y reflexionar sobre el propio aprendizaje. En este periodo, es esencial que el estudiantado realice una autoevaluación efectiva para identificar aprendizajes, progresos, fortalezas y áreas de mejora.

El objetivo de este estudio es analizar, basándonos en el método “Know-Want-Learn” (KWL), la percepción del alumnado sobre sus conocimientos, habilidades, expectativas y dificultades antes y después de realizar las prácticas en un centro educativo. Este método se utiliza para plantear a los

estudiantes una reflexión estructurada, fomentando la conexión entre aprendizajes previos y nuevos.

En el estudio se involucra a estudiantes de Educación Primaria y del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria de una universidad vasca. El análisis de contenido se realiza con el software IRaMuTeQ, identificando seis clases en el cuestionario previo y cinco en el posterior.

El estudio destaca la importancia de la autoevaluación formativa, históricamente subestimada frente a la evaluación final. Asimismo, contribuye al entendimiento de la percepción estudiantil respecto a sus prácticas, sus expectativas y las dificultades identificadas. Por último, contribuye a mejorar el proceso de autoevaluación del alumnado.

Palabras clave: autoevaluación; Educación Primaria; formación del profesorado; prácticas; prácticum; reflexión.

Abstract:

The internship process is a fundamental period in student training, as it allows the application of knowledge in a real-world context and promotes reflection on one's own learning. During this time, it is essential for students to conduct an effective self-assessment to identify their learning, progress, strengths, and areas for improvement.

The aim of this study is to analyze, based on the "Know-Want-Learn" (KWL) method, students' perceptions of their knowledge, skills, expectations, and difficulties before and after completing their internships in a Primary Education School. This method is used to guide students through a structured reflection, fostering connections between prior and new learning.

The study involves students from Primary Education and the dual degree in Physical Activity and Sports Sciences and Primary Education at a Basque university. Content analysis is conducted using the IRaMuTeQ software, identifying six categories in the pre-internship questionnaire and five in the post-internship one.

The study underscores the importance of formative self-assessment, which has historically been underestimated compared to final evaluation. Additionally, it contributes to understanding students' perceptions of their internships, their expectations, and the challenges they identify. Finally, it helps improve students' self-assessment processes.

Key Words: internships; prácticum; Primary Education; reflection; self-assessment; teacher training.

1. Introducción y marco teórico

El desarrollo profesional del profesorado es objeto de discusión central en las políticas educativas, y hay un acuerdo generalizado en que la excelencia en la enseñanza es crucial para el progreso educativo (Darling-Hammond, 2017). Las cambiantes realidades que enfrenta la educación son, en gran medida, una justificación para las reformas que se han estado implementando en los últimos años. Esta perspectiva implica una idea de transformación y conciencia social que busca redefinir el papel de los docentes y adaptarse a las necesidades en constante evolución (Gutiérrez et al. 2014).

La persona que educa se compromete a guiar y contribuir al desarrollo humano de otros, facilitando su crecimiento integral y fomentando su participación activa y responsable en la sociedad (Montero y Gewerc, 2018). Por lo tanto, la enseñanza es una profesión distintiva, basada en un conjunto de conocimientos que definen su formación y el papel que desempeña el docente (Vaillant y Marcelo, 2015). Estudios en el área señalan que existe un amplio consenso sobre el impacto de la calidad del profesorado en los resultados del alumnado (Boyd et al., 2009). Además, lograr que el profesorado esté adecuadamente preparado es uno de los objetivos fundamentales del Objetivo de Desarrollo Sostenible centrado en garantizar una educación de calidad, según lo establecido por las Naciones Unidas en 2015, pues esto tendrá un impacto en la posterior mejora de los centros escolares (Opfer y Pedder, 2011).

Siendo esto así, parece indispensable que la formación del profesorado se sustente sobre unos criterios firmes que garanticen la consecución de estos objetivos formativos. En este sentido, el Prácticum juega un papel importante ya que ofrece al alumnado la oportunidad de adquirir experiencia práctica en un contexto real (Bernárdez-Gómez, 2021; Villa-Sánchez y Poblete-Ruiz, 2005). Asimismo, es un espacio idóneo para la autoevaluación y reflexión individual y colectiva (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2018).

Por tanto, el Prácticum en el grado de Educación Primaria constituye una etapa clave de esta formación, al permitir que los futuros docentes se inserten en centros educativos y reflexionen y autoevalúen su aprendizaje mientras enfrentan situaciones auténticas de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Izaguirre et al., 2019; Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2018; Vaillant y Marcelo, 2015). No obstante, algunas investigaciones como la de Zabalza (2011) han puesto de manifiesto la importancia de promover modelos que guíen este proceso reflexivo. Dichos modelos de referencia no solo deben representar retrospectivamente las experiencias vividas, sino también guiar la organización y el desarrollo del aprendizaje durante el prácticum. Así, la falta de un modelo claro y estructurado que articule estos procesos reflexivos sigue siendo un desafío.

En este contexto, el problema central de esta investigación surge, precisamente, de la necesidad de identificar un modelo que facilite y estructure la reflexión y autoevaluación del alumnado durante sus prácticas docentes. Los modelos que definen al docente como profesional reflexivo (Wallace, 2002; Lunnenberg et al., 2007) asumen que la principal fuente de conocimiento es el análisis de cada experiencia, que los contextos de prácticas son singulares y que estos suponen una práctica valiosa para el desarrollo profesional (Llopis, 2017). Para analizar dichas experiencias, es necesario tener en cuenta tres aspectos: los conocimientos previos relacionados con el ejercicio profesional docente, los saberes de carácter teórico que se han transmitido académicamente y el conocimiento que se extrae de las prácticas (Llopis, 2017). Por tanto, esta investigación se propone abordar este vacío mediante la identificación de un modelo que integre el análisis de la práctica docente con los modelos teóricos existentes, promoviendo escenarios de actividad reflexiva que

optimicen el aprendizaje y fortalezcan la conexión entre teoría y práctica (Zabalza, 2011; Cubero-Pérez et al., 2019).

En este sentido, el método “Know-Want-Learn” (KWL) propuesto por Ogle (1986) es una herramienta de autoevaluación para promover la reflexión y establecer la conexión que existe entre los aprendizajes previos, el contexto único de aprendizaje y los nuevos aprendizajes que se extraen de dicha experiencia. El KWL es un método de aprendizaje que presta atención al comienzo, desarrollo y final de la experiencia de aprendizaje (Wartawan, 2017). Al principio, el estudiantado debe evocar los conocimientos previos que tienen sobre un tema y se les guía para que formulen objetivos de aprendizaje; después, orientan el proceso a conseguir dichos objetivos; y, finalmente, reflexionan sobre el aprendizaje que han extraído (Wartawan, 2017). Este método ayuda a que el alumnado tome parte activa sobre su aprendizaje desde la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de los objetivos de aprendizaje (Widiartini y Sudirtha, 2019).

Con todo ello, se podría afirmar que la autoevaluación tiene el potencial de mejorar la reflexión y el proceso de aprendizaje del alumnado (Ross y Bruce, 2007). En los últimos años se ha incrementado el uso de la autoevaluación para fomentar la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida del alumnado (Han y Fan, 2020). Asimismo, hasta el momento, la dinámica de evaluación y reflexión que ha adoptado el alumnado en relación con su proceso de prácticas ha estado principalmente dirigida a ser un componente integral de la evaluación final, dejando en segundo plano la atención a la autoevaluación formativa como instrumento esencial para orientar y enriquecer el proceso de aprendizaje durante el transcurso de las prácticas. Por ello, desde el presente estudio, se analiza la autoevaluación que realiza el alumnado en su proceso de prácticas teniendo en cuenta sus conocimientos previos, objetivos y expectativas y su percepción sobre lo aprendido gracias a esta experiencia. De esta manera, el presente estudio persigue el siguiente objetivo:

Analizar la percepción del alumnado sobre el proceso de prácticas antes y después de vivir la experiencia en un centro educativo utilizando el método de autoevaluación KWL. Concretamente, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1. Analizar los conocimientos y habilidades que reporta tener el alumnado antes y después del prácticum.
- O.E.2. Conocer los objetivos y expectativas previas que tiene el alumnado en prácticas y su percepción sobre el grado de cumplimiento.
- O.E.3. Identificar las dificultades reportadas por el alumnado al finalizar las prácticas.

2. Metodología

2.1. Participantes

En el estudio participaron estudiantes matriculados en la asignatura de Prácticas Docentes ofertada en los grados de Educación Primaria (EP) y la Programación Conjunta de Estudios Oficiales (PCEO) en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) y EP de una Universidad del País Vasco.

La asignatura se oferta en el último curso del grado, concretamente en el primer semestre. Siendo esto así, el alumnado de EP la cursa en su 4º curso de estudios mientras que el alumnado matriculado en la PCEO lo realiza en su 5º y último curso de estudios.

El grupo de estudiantes perteneciente a EP está formado por 22 estudiantes, 17 mujeres y 5 hombres. El grupo de la PCEO, a su vez, está compuesto por 16 estudiantes, 4 mujeres y 12 hombres. Ambos grupos tienen el euskera y el castellano como lenguas maternas, son estudiantes de la misma universidad y están matriculados en la asignatura de prácticas. Sin embargo, el grupo de EP ya ha realizado un periodo de prácticas en su segundo curso del grado, mientras que el alumnado perteneciente al PCEO es la primera vez que entrará a un centro educativo como parte de su proceso de formación inicial. Asimismo, el alumnado del PCEO es mayoritariamente más mayor en edad que el alumnado de EP.

En relación al rendimiento del alumnado, se ha clasificado en base a la media académica recibida a lo largo del grado. Siendo esto así, se ha considerado rendimiento bajo aquellos estudiantes que tienen una media académica de entre 1 y 6,9. A su vez, se ha clasificado como rendimiento medio los resultados obtenidos entre el 7 y el 7,9 y rendimiento alto el alumnado con nota media de entre 8 y 10.

2.2. Descripción de la experiencia

En el estudio la asignatura del Prácticum II asignatura se divide en dos asignaturas que se desarrollan de manera simultánea en un mismo centro educativo: prácticas específicas (12 ECTS) y generalistas (18 ECTS). Concretamente, esta experiencia se enmarca en las prácticas generalistas.

Tradicionalmente, tal y como se especifica previamente, en el programa de la asignatura “prácticas docentes” se ha introducido la autoevaluación del alumnado como parte de la evaluación sumativa (10%). Sin embargo, en la práctica, no se especifica una autoevaluación formativa que esté dirigida a guiar al alumnado en la tarea de evaluar su proceso de prácticas. Por ello, la justificación de esta experiencia recae en la necesidad de introducir en el programa del Prácticum II una autoevaluación formativa que ponga el foco en todo el proceso de aprendizaje y no solo al final del mismo.

Para ello, por una parte, se han diseñado diferentes preguntas de reflexión basadas en el modelo “Know-Want-Learn” (KWL) (Ogle, 1986) que el alumnado ha

respondido tanto al principio como al final del proceso de prácticas; y, por otra parte, se han realizado actividades de reflexión grupales mediante la técnica del World-Café sobre las fortalezas y aspectos a mejorar que el propio alumnado ha encontrado durante su proceso de prácticas. El World Café es una metodología de diálogo estructurado que tiene como objetivo fomentar el intercambio de ideas. Asimismo, facilita la participación activa de los individuos participantes en la misma, aprovechando la inteligencia colectiva (Fouché y Light, 2011). Así, la experiencia se divide en tres etapas de autoevaluación: la inicial, la del proceso y la final (ver Figura 1).

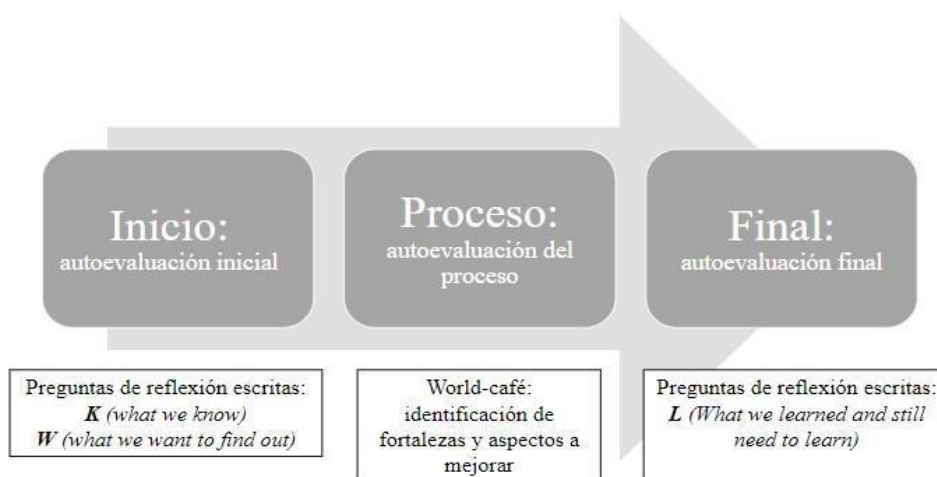


Figura 1. Etapas de la autoevaluación en el transcurso del Prácticum

La duración de las prácticas en los centros educativos fue de 13 semanas y se celebraron cuatro seminarios correspondientes a la parte generalista. La experiencia se ha llevado a cabo en dos grupos y han sido tutorizados por las autoras del estudio.

El primer seminario se llevó a cabo previo a que el alumnado comenzara las prácticas en sus respectivos centros educativos. En dicho seminario se les facilitó la información necesaria para el primer día; se informó sobre la metodología de aprendizaje y el sistema de evaluación que guiaría sus prácticas; y se les presentó las preguntas de reflexión escrita sobre sus conocimientos previos (K) y objetivos (W). El segundo seminario estuvo dirigido a hacer un seguimiento de su comienzo de prácticas y los diarios de aprendizaje, así como a explicar de manera detallada la memoria de prácticas. Durante el tercer y cuarto seminario se llevaron a cabo dinámicas de world-café, una metodología de diálogo estructurado que tiene como objetivo fomentar el intercambio de ideas (Fouché and Light, 2011), en las que el alumnado oralmente presentó en grupos de 4-5 personas su diseño e implementación de las intervenciones llevadas a cabo en los centros educativos. Al finalizar sus presentaciones, en grupos pequeños, se invitaba a reflexionar a los estudiantes sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar, tanto en las intervenciones como en su día a día en los centros. Después, en grupo grande se ponían en común las fortalezas y

dificultades reflexionando conjuntamente sobre dichos aspectos y relacionándolos con los conocimientos y objetivos que iban evolucionando a lo largo del periodo de prácticas. Por último, el alumnado respondió a las preguntas de autoevaluación final durante su última semana de prácticas.

2.3. Recogida de datos

La recogida de datos se realizó al inicio y al final de las prácticas mediante un cuestionario de preguntas abiertas que se administró de forma virtual con el Software Qualtrics (ver tabla 1). Para la construcción de las preguntas, se partió del modelo KWL propuesto por Ogle (1986) y se adaptó al contexto de aprendizaje de prácticas para el profesorado en formación inicial. Así, se formularon las siguientes preguntas:

Tabla 1
Preguntas de reflexión iniciales y finales del proceso de prácticas.

Inicio de prácticas		Final de prácticas
K: qué sé	W: qué quiero saber	L: qué he aprendido
¿Qué sé sobre un centro educativo?	¿Qué expectativas tengo del Prácticum?	¿Qué sé después de hacer las prácticas sobre un centro educativo?
¿Qué sé sobre las labores docentes?	¿Qué objetivos me propongo conseguir durante el prácticum?	¿Qué sé después de hacer las prácticas sobre las labores docentes?
¿Qué sé sobre el alumnado en Educación Primaria?	¿En qué aspectos me gustaría profundizar durante el prácticum?	¿Qué sé después de hacer las prácticas sobre el alumnado en EP?
¿Qué habilidades tengo para realizar el prácticum?		¿Qué habilidades he adquirido una vez terminado el prácticum?
		¿En qué medida y cómo se han cumplido las expectativas que tenía del prácticum?
		¿En qué aspectos he podido profundizar durante el prácticum?
		¿Qué otros conocimientos y habilidades he identificado para seguir trabajando?

Las preguntas iniciales se presentaron en el primer seminario y se dio un plazo de tres días para que el alumnado contestara individualmente y de forma asíncrona antes de comenzar las prácticas. Las preguntas finales se presentaron en el último seminario y se dio un plazo de 20 días para que coincidiese con el final de sus prácticas en los centros educativos. Estas fueron respondidas de manera individual y asíncrona también. La realización de la tarea era obligatoria como parte del proceso formativo y así se detalló en el seminario inicial de la asignatura de prácticas. Sin embargo, respetando los principios éticos, el alumnado tenía la posibilidad de indicar que no quería que sus resultados fueran utilizados con fines de investigación.

2.4. Herramienta para el análisis de datos

El análisis de contenido de las reflexiones del estudiantado se realizó mediante el programa IRaMuTeQ. Se utilizó este software por su rigor en la realización del análisis de textos (Amaral-Rosa, 2019; Montero y Ortiz, 2021), tal y como lo demuestran investigaciones previas en el ámbito educativo (Díaz-Iso et al. 2023; Larruzea-Urkixo et al., 2022).

Para lograr el objetivo del estudio, el software realizó una clasificación Jerarquía Descendente (CDH), que proporciona clases de similitud estadísticamente independientes (Reinert, 1990). Estas clases proporcionan palabras específicas y segmentos de texto característicos con valores de chi-cuadrado más altos que representan el entorno semántico de las palabras y se relacionan con las representaciones sociales de los propios sujetos de investigación. Los perfiles de estas clases, por ende, facilitan su interpretación y se definen por las correlaciones emergentes entre ellas.

Asimismo, cuando existe una proporción significativa de Unidades Contextuales Elementales (ECUs) en una clase donde el nivel de una variable independiente es superior al de los demás niveles combinados, se infiere que dicha clase está asociada con esa variable independiente (Klein y Licata, 2003). Por este motivo, la jerarquía descendente (CDH) también calcula la relación entre cada tema o mundo léxico y las variables independientes.

3. Resultados

El corpus completo de las reflexiones incluye 28.734 palabras (8.407 palabras del presubcorpus y 20.327 palabras del postsubcorpus). El análisis DHC del cuestionario previo a la intervención clasificó el subcorpus en seis clases, mientras que el subcorpus del cuestionario posterior a la intervención se clasificó en cinco clases (Figura 2).

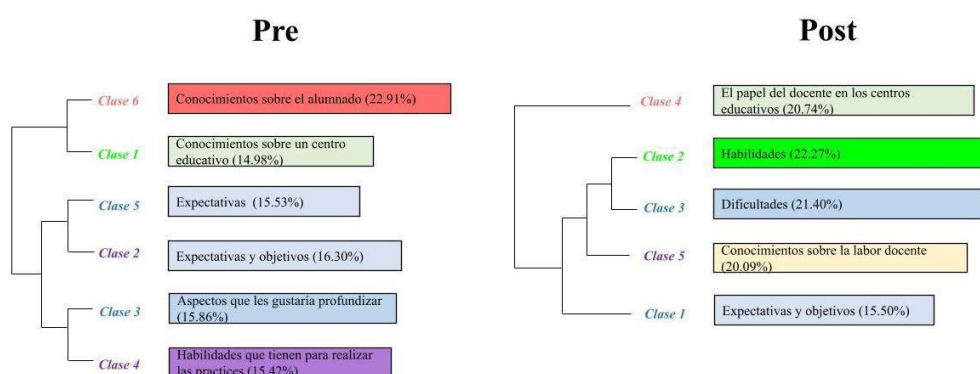


Figura 2. Clases derivadas del cuestionario previo y posterior a la intervención.

3.1. Resultados previos al proceso de prácticas

La CHD ha dividido el corpus completo en 328 ECUs. Los resultados del análisis han mostrado dos grupos principales de conglomerados (Figura 3). El primer grupo está centrado en el conocimiento del alumnado sobre los centros educativos y el alumnado (clase 1 y 6). El segundo grupo de conglomerado se divide, a su vez, en dos subgrupos de conglomerados. El primero trata de las expectativas y objetivos de los hombres y las mujeres (clase 2 y 5) y el segundo subgrupo trata sobre las habilidades y aspectos que les gustaría profundizar durante la experiencia de prácticas (clase 3 y 4).

3.1.1. Clase 1: conocimientos sobre un centro educativo

La primera clase se vincula de manera significativa con la categoría de centro educativo ($\chi^2=80.38$, $P<0.0001$).

Los participantes, antes de comenzar el periodo de prácticas describen los centros educativos como un lugar o institución, de diversa tipología, en el cual se practica la enseñanza. En esta línea un estudiante argumenta: “un centro educativo es un lugar dedicado a la enseñanza, formación y educación de estudiantes en distintos niveles, desde preescolar hasta educación primaria y secundaria y tiene distintas áreas de estudio” (Persona 22, mujer, PCEO, rendimiento académico alto, público).

3.1.2. Clase 2: expectativas y objetivos

La segunda clase se asocia de manera significativa con la categoría de expectativas ($\chi^2=18.65$, $P<0.0001$) y objetivos ($\chi^2=17.16$, $P<0.0001$). Asimismo, es significativa la variable de hombre.

Los estudiantes esperan que las prácticas les brinden la oportunidad de aprender sobre el trabajo que tendrán que desempeñar en un futuro como docente. Además, entre los aprendizajes, hacen especial hincapié en el desarrollo de estrategias pedagógicas: “Espero poder ver todas las facetas que tiene que dominar un profesor o tutor y aprender de las estrategias que utilizan los docentes a la hora de realizar su trabajo” (Persona 3, hombre, PCEO, rendimiento medio, concertado).

3.1.3. Clase 3: aspectos que les gustaría profundizar

La tercera se relaciona de manera significativa con la categoría de profundización ($\chi^2=55.32$, $P<0.0001$).

Entre los aspectos que al alumnado le gustaría profundizar, se destaca el aprender más sobre metodologías, así como aprender a expresarse y explicarse: “Me gustaría profundizar en la metodología que utilizan los profesores para crear un aprendizaje significativo, la forma que tienen de comunicarse, dirigirse y tratar a los niños, la utilización de las emociones y su enseñanza” (persona 15, mujer, PCEO, rendimiento alto, concertado).

También destacan la importancia de aprender a hacer sentir bien al alumnado: “Me gustaría saber más sobre técnicas de cómo hacer sentir protagonista al alumno de su aprendizaje de tal manera que sea cual sea la asignatura que se le imparta tenga la motivación necesaria para aprender sobre ella” (persona 19, hombre, Educación Primaria, rendimiento medio, público).

3.1.4. Clase 4: habilidades que tienen para realizar las prácticas

La cuarta clase se corresponde de manera significativa con la categoría de habilidades ($\chi^2=82.85$, $P<0.0001$).

Destacan la paciencia, la empatía y la escucha como las habilidades propias más importantes para enfrentarse al proceso de prácticas: “Creo que soy una chica con ganas de ayudar y paciencia. Esto me permitirá ayudar a mis alumnos en todo lo que necesiten” (persona 23, mujer, Educación Primaria, rendimiento medio, público); “Soy una persona muy tranquila, soy paciente, y sé escuchar. Creo que se me da bien tratar y soy capaz de expresarme bien para que ellos me comprendan” (persona 18, hombre, Educación Primaria, rendimiento bajo, público).

3.1.5. Clase 5: expectativas

La quinta clase se asocia de manera significativa con la categoría de expectativas ($\chi^2=12.46$, $P=0.00041$) y la variable mujer ($\chi^2=4.78$, $P=0.02871$).

En esta clase las alumnas hablan de lo que se *proponen* en las prácticas y de la importancia de *dar* lo mejor de sí mismas: “como principal objetivo me propongo dar lo mejor de mí para ayudar a la tutora del centro. Además, me gustaría estar más segura hablando delante del alumnado, confiar más en mí y por último, aunque sea estudiante seguir el rol del profesor y actuar como tal” (persona 25, mujer, EP, rendimiento alto, público).

Asimismo, les gustaría aprender cómo *actuar* ante las distintas *situaciones* que se dan en un aula: “espero aprender mucho y poder saber cómo actuar en todo tipo de situaciones” (persona 34, mujer, Educación Primaria, rendimiento medio, público).

3.1.6. Clase 6: conocimientos sobre el alumnado

La sexta clase conecta de manera significativa con la categoría de alumnado ($\chi^2=63.35$, $P<0.0001$).

Los participantes en esta clase explican los conocimientos que tienen sobre el alumnado de Educación Primaria: “Son niños de entre 6 y 12 años que pasan por 6 diferentes cursos para adquirir conocimientos y habilidades que necesitarán para desenvolverse en la sociedad” (persona 37, hombre, PCEO, rendimiento bajo, público).

Clase	Categoría	Palabra	Freq	X ²	p
Clase 6	Conocimientos sobre el alumnado	Primaria	17	47.88	<0.0001
		Educación	19	39.09	<0.0001
		Edad	11	32.92	<0.0001
		Estudiante	13	33.18	<0.0001
		Etapa	9	26.66	<0.0001
Clase 1	Conocimientos sobre un centro educativo	Centro	22	92.44	<0.0001
		Educativo	15	66.63	<0.0001
		Enseñanza	11	35.68	<0.0001
		Lugar	10	27.74	<0.0001
		Institución	5	14.71	<0.0001
Clase 5	Expectativas (<i>significativa la variable de mujer</i>)	Dar	14	58.39	<0.0001
		Proponer	6	36.23	<0.0001
		Situación	9	21.81	<0.0001
		Actuar	5	18.82	<0.0001
		Conocer	5	7.51	<0.0001
Clase 2	Expectativas y objetivos (<i>significativa la variable de hombre</i>)	Aprender	26	34.24	<0.0001
		Trabajo	10	33.24	<0.0001
		Esperar	8	26.98	<0.0001
		Docente	11	24.08	<0.0001
		Estrategia	5	20.3	<0.0001
Clase 3	Aspectos a profundizar	Profundizar	11	48.85	<0.0001
		Metodología	5	21.03	<0.0001
		Explicar	4	15.76	<0.0001
		Sentir	3	16.13	<0.0001
		Hacer	10	13.4	<0.0001
Clase 4	Habilidades	Paciencia	11	50.63	<0.0001
		Empatía	9	44.62	<0.0001
		Escuchar	5	21.8	<0.0001
		Practicum	5	28.05	<0.0001
		Habilidad	9	17.93	<0.0001

Figura 3. Distribución de las clases antes de la intervención con sus respectivas unidades de significado. Elaboración propia.

3.2. Resultados posteriores al proceso de prácticas

La CHD ha dividido el corpus completo en 366 ECUs. Los resultados del análisis han mostrado dos grupos principales de conglomerados (Figura 4). El primer grupo está centrado en el conocimiento del alumnado sobre el papel de los docentes en los centros educativos (clase 4). El segundo grupo de conglomerados se divide, a su vez, en tres subgrupos que tratan de las habilidades y dificultades encontradas (clase 2 y 3), los conocimientos sobre la labor docente (clase 5) y el cumplimiento de expectativas y objetivos en el proceso de prácticas (clase 1).

3.2.1. Clase 1: Grado de cumplimiento de expectativas y objetivos

En esta clase el alumnado del PCEO expresa el grado de *cumplimiento* de los *objetivos* y *expectativas* establecidas. Algunos estudiantes destacan que se han cumplido estas expectativas: “He cumplido con creces los objetivos. El principal era darme cuenta si me veía en la docencia o no, después de haber realizado las prácticas me he dado cuenta claramente de que sí me veo” (persona 3, hombre, PCEO, rendimiento alto, concertado). Mientras que otros destacan algunas debilidades encontradas en el proceso: “En gran medida se han cumplido, pero me ha faltado poder dar más clases, yo entiendo que a mi tutora no le hacía gracia, pero

por lo menos la oportunidad de dar una clase normal de cualquier asignatura” (persona 16, mujer, PCEO, rendimiento medio, público).

Asimismo, manifiestan cómo se *sienten* a día de hoy ($\chi^2=$, $P<0.0001$), después de haber realizado las prácticas: “Muchas veces, lo que me llevaba a estar nerviosa era el pensar que no lo iba a poder hacer perfecto. Y hoy en día hablo mucho mejor y me siento más cómoda cuando no lo pienso tanto y cuando me permito fallar” (persona 25, mujer, EP, rendimiento alto, público). Y destacan que la retroalimentación del tutor y enfrentarse a las dificultades les ha ayudado a la consecución de objetivos: “A través de la práctica continua, la observación y el feedback heredado de mi tutor he avanzado considerablemente en la consecución de estos objetivos. Aunque seguramente he tenido obstáculos y errores, abordarlos y afrontarlos me ha permitido aprender y crecer” (participante 22, mujer, PCEO, rendimiento alto, público).

3.2.2. Clase 2: Habilidades identificadas

La segunda clase se relaciona de manera significativa con la categoría de habilidades ($\chi^2=12.06$, $P=0.00051$), dificultades ($\chi^2=5.62$, $P=0.01772$) y alumnado ($\chi^2=6.7$, $P=0.00966$). Asimismo, son significativas las variables de EP ($\chi^2=9.44$, $P<0.00212$) y mujer ($\chi^2=10.04$, $P=0.00152$).

El alumnado de EP y las mujeres subrayan que las prácticas les han servido para conocer las *necesidades* específicas del alumnado: “me he dado cuenta de que necesitan atención. Que a veces te reclaman sin un motivo aparente, pero realmente tienen motivos suficientes para hacerlo y no saben cómo pedirte ayuda” (Persona 25, mujer, EP, rendimiento alto, público).

De la misma forma, para dar respuesta a estas necesidades, destacan el papel tan importante que tiene el “saber *ayudar*”, la *paciencia* y poner *límites*: “La paciencia. Creo que para esta labor es una habilidad indispensable la cual hay que trabajar, ya que muchas veces las cosas no salen como nosotros queremos” (persona 19, hombre, EP, rendimiento medio, público); “A veces, las situaciones de los alumnos me parecen tan duras y me acerco tanto a ellas, que terminé sufriendo mucho y creo que tengo que poner límites por el bien de mi vida y la de todos” (persona 25, mujer, EP, rendimiento alto, público).

3.2.3. Clase 3: Dificultades encontradas

La tercera clase se vincula de manera significativa con la categoría de dificultades ($\chi^2=16.13$, $P<0.0001$) y futuro ($\chi^2=11.6$, $P=0.00065$). También con las variables de PCEO ($\chi^2=8.64$, $P=0.00328$) y rendimiento académico medio ($\chi^2=7.03$, $P=0.00799$).

El alumnado del PCEO hace hincapié en las distintas *dificultades* encontradas durante el proceso de prácticas y aspectos que han identificado clave para seguir trabajando. Por un lado, han enfrentado desafíos al trabajar con estudiantes con *necesidades* específicas de apoyo educativo: “Algo que al principio me volvía un poco

loca era el trabajo con el alumnado de necesidades especiales. No era capaz de entender que no tenía que llegar a lo que los demás llegasen, que ese alumno hacía su camino y estaba igual de bien. No me veía capacitada para trabajar con esas personas” (persona 15, mujer, PCEO, alto, concertado). Por otro lado, para dar respuesta a las dificultades encontradas, resaltan la importancia de una gestión efectiva del *tiempo* y del aula: “También he trabajado mucho la gestión del tiempo y cómo actuar ante los problemas que se pueden plantear en el aula o cómo gestionar el aula en general” (persona 22, mujer, PCEO, alto, público). Por último, identifican como un obstáculo el saber *lidiar* las situaciones de *conflicto*: “He tenido dificultades para lidiar con los alumnos en situaciones tensas y de conflicto, pero con el tiempo he sabido cómo reaccionar ante ellas intentando siempre hacer uso del diálogo” (persona 38, hombre, PCEO, medio, público).

3.2.4. Clase 4: Funcionamiento de un centro educativo y el papel del docente

La cuarta clase se une de manera significativa con la categoría de centro ($\chi^2=84.76$, $P<0.0001$) y docente ($\chi^2=13.71$, $P=0.00021$).

Después de haber realizado las prácticas, el alumnado percibe que ha adquirido conocimientos sobre cómo es un *centro educativo*. El alumnado va más allá de lo que pasa en el aula y hace referencia a aspectos organizativos y de coordinación que se dan en la escuela en general: En este periodo de prácticas he podido ver con mucha más profundidad la coordinación y el funcionamiento real de un colegio, no solo el de mi clase (persona 30, mujer, EP, rendimiento alto, público); “He podido observar cómo se organiza el centro educativo, en cuanto a horarios y actividades. También sobre la coordinación de los profesores de cada curso y cada ciclo. He observado el comportamiento de los profesores, pedagogos terapéuticos, logopedas, etc.” (persona 29, mujer, EP, rendimiento medio, público).

Señalan específicamente las labores de *coordinación* con otros *profesionales* y tareas *administrativas* que tiene que realizar un docente: “Para que estos centros educativos funcionen, hay una gran variedad de trabajadores y profesionales que trabajan a diario no solo enseñando y dando clase a sus alumnos, sino que también se encargan de hacer tareas administrativas, tecnológicas y sobre todo sociales” (persona 25, mujer, EP, rendimiento alto, público).

Resaltan la importancia de la organización y su complejidad: “Para implementar una nueva idea de mejora para el centro, o poner en marcha un protocolo hace falta una organización que funcione y sea exacta (persona 35, mujer, EP, rendimiento alto, público); Una vez habiendo hecho las prácticas, me he dado cuenta que un centro educativo por dentro en temas de organización, infraestructura, materiales etc. es mucho más complejo de lo que pensaba (persona 3, hombre, PCEO, rendimiento medio, concertado).

Asimismo, han conocido otras funciones docentes como puede ser la *evaluación* del alumnado, las reuniones de coordinación y con las familias y la creación de *materiales*: “Después de hacer las prácticas he podido conocer más en

profundidad cuales son todas las funciones que desempeña el profesorado en mi propia piel, esto ha sido posible porque el centro me ha permitido estar en todo tipo de reuniones, claustros, evaluaciones e incluso tratar con las familias” (Persona 5, mujer, PCEO, rendimiento medio, público).

3.2.5. Clase 5: Valoración de la labor docente

La quinta clase se asocia de manera significativa con la categoría de docente ($\chi^2=39.92$, $P<0.0001$).

En esta clase el alumnado habla de la labor *docente* y resaltan el valor de educar más que el de enseñar: “Ser docente va más allá de enseñar, es elevar y nutrir, empoderar e inspirar, liderar y educar, dar ejemplo y hacer lo correcto para los estudiantes. Creo que eso es lo que abarca la labor docente” (persona 36, mujer, EP, rendimiento alto, público).

Esta experiencia les ha ayudado a conocer las distintas *realidades* del alumnado: “Una de las cosas que más me ha marcado estas prácticas ha sido conocer a los estudiantes, comprender su realidad y como su vivencia fuera del aula o su relación con la familia, puede influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (persona 25, mujer, EP, rendimiento alto, público).

Asimismo, también lo destacan como un *trabajo* que supone enfrentarse a situaciones duras y requiere de *responsabilidad, dedicación y esfuerzo*: “es una gran responsabilidad y es un duro trabajo” (persona 11, mujer, EP, rendimiento alto, público); “es un trabajo duro pero la recompensa es muy grande” (persona 16, mujer, EP, rendimiento medio, público).

Clase	Categoría	Palabra	Freq	X ²	p
Clase 4	El papel del docente en los centros educativos	Centro	45	117.21	<0.0001
		Profesional	15	40.85	<0.0001
		Coordinación	7	27.16	<0.0001
		Administrativo	7	27.16	<0.0001
		Evaluación	8	21.84	<0.0001
Clase 2	Habilidades (significativa la variable de mujer y EP)	Necesitar	15	28.14	<0.0001
		Ayudar	16	24.55	<0.0001
		Mejorar	14	20.84	<0.0001
		Paciencia	10	20.16	<0.0001
		Límite	5	17.64	<0.0001
Clase 3	Dificultades (significativa la variable de PCEO)	Necesidad	26	39.27	<0.0001
		Dificultad	15	32.76	<0.0001
		Tiempo	13	23.64	<0.0001
		Lidiar	5	18.57	<0.0001
		Conflicto	11	17.57	<0.0001
Clase 5	Conocimientos sobre la labor docente	Realidad	14	46.94	<0.0001
		Docente	25	46.9	<0.0001
		Trabajo	20	64.52	<0.0001
		Responsabilidad	6	19.07	<0.0001
		Dedicación	4	16.05	<0.0001
Clase 1	Expectativas y objetivos (significativa la variable de PCEO)	Cumplir	24	101.95	<0.0001
		Expectativa	20	100.32	<0.0001
		Objetivo	21	60.01	<0.0001
		Sentir	16	57.77	<0.0001
		Conseguir	16	54.03	<0.0001

Figura 4. Distribución de las clases después de la intervención con sus respectivas unidades de significado. Elaboración propia.

4. Discusión

El presente estudio tenía como objetivo analizar la percepción del alumnado sobre el proceso de prácticas antes y después de vivir la experiencia en un centro educativo mediante un cuestionario pre-post. Para ello, se ha utilizado el método KWL que ha guiado la autoevaluación del alumnado como fuente de recogida de datos, lo cual ha permitido conocer (1) la evolución de los conocimientos y habilidades del alumnado durante su proceso de prácticas; (2) los objetivos y expectativas previas, así como la percepción sobre su grado de cumplimiento; y, por último, (3) las dificultades que el alumnado ha encontrado durante sus prácticas.

4.1. Conocimientos y habilidades que reporta tener el alumnado antes y después del prácticum

Los resultados obtenidos muestran que las prácticas educativas marcan un antes y un después en los conocimientos del futuro profesorado, especialmente en lo que respecta a su concepción de un centro educativo, la labor del profesorado y la complejidad que envuelve al alumnado.

Los aspirantes a docentes llegan al ámbito educativo con sus propias ideas, experiencias y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes y los entornos donde ocurren estas interacciones educativas (Holt-Reynolds, 1992). Llama la atención cómo el alumnado parte de una concepción generalista del centro educativo como un lugar de enseñanza, para pasar a integrar aspectos organizativos en el funcionamiento y complejidad del mismo (Altopiedi y Estepa, 2010). Además, en lo que respecta a la labor del docente, pasan de poner el foco en la enseñanza a centrarse en la labor de educar y subrayan la responsabilidad, esfuerzo y dedicación que requiere dicha tarea (Morán-Oviedo, 2012). Así, se ve una evolución de la concepción que el futuro profesorado tiene sobre el alumnado, señalando la importancia que tiene conocer los factores externos que envuelven a este (Berger et al., 2014). En esa línea, estudios en el área muestran que el desarrollo de aspectos socio afectivos no solo influye en el bienestar y la salud mental de los estudiantes, sino que también beneficia tanto su desempeño académico como su autoconfianza (Berger et al., 2009).

En cuanto a las habilidades que reportan tener antes y después del proceso de prácticas, la paciencia y la empatía se destacan tanto al principio como al final del proceso. En relación con la empatía, son las mujeres de las dos titulaciones y el alumnado del grado de Educación Primaria las que destacan la necesidad de empatizar, aunque controlando el sufrimiento que esta característica puede acarrear. Esto viene en consonancia con estudios realizados en el área que indican que la empatía, entendida como la capacidad de sentir de manera vicaria las emociones de otra persona, parece ser más prominente en las mujeres que en los hombres (Pastor, 2004).

Su visión sobre el alumnado también ha variado. Previo a realizar las prácticas educativas describen al alumnado de EP como “niños de entre seis y 12 años que

pasan por seis diferentes cursos para adquirir conocimientos y habilidades que necesitarán para desenvolverse en la sociedad”. Después de realizar su proceso de prácticas se dan cuenta de las necesidades y realidades que estos viven y de la importante labor que los maestros y maestras realizan. Esto pone de relieve el potencial del Prácticum para promover procesos de reflexión sobre asuntos pedagógicos y la importancia de profundizar en los mismos (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2018). De acuerdo con Zabalza (2007) el Prácticum no debe limitarse a aplicar directamente lo aprendido en las clases. Más bien, es crucial que esta experiencia propicie una integración reflexiva y crítica de los conocimientos teóricos y prácticos. Esto se logra mediante espacios de diálogo y reflexión (Fuertes Camacho, 2011). Es preciso mencionar que quizás, hasta que no han tenido la oportunidad de estar en un centro educativo, no se habían planteado realmente qué agentes y qué tipo de tareas se desempeñan en el mismo.

En esta línea, su percepción sobre la visión de un centro educativo también varía una vez finalizado el proceso de prácticas. Antes de comenzar el periodo de formación en los centros educativos, los y las estudiantes describen los colegios como un lugar, de tipología diversa, en el cual se practica la enseñanza. Sin embargo, después de las prácticas su reflexión va más allá y consideran que el centro educativo abarca mucho más que lo que ocurre en la propia aula. Siendo esto así, hacen referencia a aspectos organizativos, administrativos y de coordinación de los distintos agentes que se dan en la escuela. Asimismo, destacan la importancia que tiene crear materiales y las reuniones de evaluación.

4.2. Objetivos y expectativas previas que tiene el alumnado en prácticas y su percepción sobre el grado de cumplimiento

Gracias al método K-N-W el alumnado toma parte activa en su aprendizaje desde la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de los objetivos de aprendizaje (Widiartini y Sudirtha, 2019) y, se ha visto cómo en general este pone el foco en el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje; en su competencia comunicativa; y, en desarrollar la motivación del alumnado.

Sin embargo, los resultados revelan diferencias significativas en las expectativas y enfoque entre hombres y mujeres. Según el análisis realizado, los hombres tienden a centrarse en el desarrollo de estrategias pedagógicas, como se evidencia en su expectativa de aprender sobre las múltiples facetas del rol docente y las estrategias empleadas por los profesores. Esto sugiere que adoptan un enfoque pragmático hacia su formación, buscando herramientas concretas que les permitan desempeñarse eficazmente en el futuro (Gutiérrez et al., 2014).

Por otro lado, las mujeres expresan un deseo de superarse a sí mismas y mejorar sus habilidades personales y profesionales. Sus declaraciones reflejan una fuerte motivación hacia la autoeficacia y la confianza en su capacidad para actuar como docentes. Esta búsqueda de desarrollo personal implica un enfoque que va más allá de la adquisición de técnicas pedagógicas, ya que se enfocan en su crecimiento individual y en la capacidad de afrontar diversas situaciones en el aula (Ross, 2007).

4.3. Dificultades reportadas por el alumnado al finalizar las prácticas

Resulta primordial que un profesional de la educación reconozca qué sabe al igual que debe identificar qué no sabe (Boud, 1999). En ese sentido, una de las dificultades que se ha encontrado el alumnado de la PCEO es cómo atender las Necesidades Específicas de apoyo educativo. Muchos participantes expresan inseguridad sobre su capacidad para atender adecuadamente a estos alumnos, lo que sugiere una necesidad urgente de formación adicional en este ámbito para establecer una nueva estructura educativa, que promueva firmemente el compromiso con los valores y los principios de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Sin embargo, el hecho de que hayan identificado esta preocupación pedagógica permite al alumnado plantear de manera crítica su tarea docente como un trabajo de constante perfeccionamiento (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2018). Por otro lado, el alumnado de EP, tanto hombres como mujeres, también enfrenta retos en sus prácticas, pero su enfoque se centra más en el desarrollo de habilidades interpersonales y el "saber ayudar", aspectos altamente valorados por los tutores de escuela (Torres-Cladera et al., 2022). Estos estudiantes subrayan la importancia de conocer las necesidades específicas de su alumnado y destacan competencias como la paciencia y la capacidad de establecer límites. Asimismo, la sensibilidad hacia las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes es un rasgo distintivo de este grupo, que refleja un compromiso con el bienestar de sus futuros alumnos.

Esto sugiere que, aunque ambos grupos buscan desarrollar competencias pedagógicas en su proceso de prácticas, sus trayectorias formativas y la diferencia de contexto ha podido influir en sus enfoques y prioridades, y posteriormente, en las dificultades encontradas.

5. Conclusiones

Este estudio pone de manifiesto la importancia de las prácticas en la formación del futuro profesorado, permitiendo una comprensión más profunda y completa del proceso educativo. Para ello, el método KWL ha demostrado ser una herramienta apropiada tanto para la autoevaluación del alumnado como para analizar cuál ha sido la evolución del mismo durante su proceso de prácticas. Asimismo, dar la oportunidad al alumnado para que definan sus propios objetivos y se pregunten sobre sus expectativas fomenta que estos tomen las riendas de su propio proceso de aprendizaje. Con todo ello, desde el presente trabajo se destaca el papel de la autoevaluación del alumnado en prácticas como un proceso formativo el cual ayuda a identificar futuras áreas de mejora.

Las implicaciones de este estudio sugieren la implementación del método KWL en los programas de formación docente. Esta estrategia podría contribuir significativamente a la preparación del alumnado en el desarrollo de sus competencias pedagógicas, facilitando una comprensión más profunda de su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, los resultados evidencian la necesidad de estructurar sesiones de tutoría a lo largo del periodo de prácticas. Estas sesiones proporcionarían un espacio para que los y las estudiantes analicen sus autoevaluaciones, identifiquen áreas de dificultad y establezcan planes de mejora adaptados a sus necesidades. En consecuencia, otra de las principales implicaciones de este estudio es que proporciona al equipo de tutores herramientas para ajustar su orientación pedagógica de manera más precisa, respondiendo a las necesidades individuales de los estudiantes y optimizando así el proceso de acompañamiento formativo.

Si bien este estudio incluye elementos novedosos, también presenta ciertas limitaciones. La primera limitación recae en que los grupos no eran homogéneos en cuanto a edad y formación previa, ya que, como se ha mencionado previamente, uno de ellos pertenecía al grado de EP y otro a la PCEO. Asimismo, uno de los grupos había tenido previa experiencia en un centro educativo, lo que puede denotar ciertas diferencias en cuanto al otro grupo, al haber estado ya expuesto a conocer en detalle qué y cómo se trabaja en un colegio. En cuanto a la intervención, ha de tenerse en cuenta que eran diferentes las profesoras que dirigían los seminarios; esto ha podido incidir en los resultados, sin embargo, ambas profesoras estuvieron en constante coordinación y diseñaron los seminarios conjuntamente. Asimismo, se reunían tras finalizar los seminarios para conocer las temáticas tratadas en cada uno de ellos y los avances del alumnado en las áreas objeto de estudio.

Como línea de investigación futura, sería interesante realizar un estudio en el que se comparen resultados entre grupos homogéneos. Asimismo, otro estudio de gran interés sería la realización de un estudio longitudinal en el que se analicen las diferencias entre alumnado matriculado en el Prácticum I y el Prácticum II en el grupo de EP. De esta forma se podría ver la evolución de su aprendizaje, en relación al proceso de evaluación, desde su primer periodo de prácticas hasta el segundo. También, sería conveniente conocer si los tutores de los centros educativos identifican una mayor reflexión del alumnado de prácticas que autoevalúa su proceso de aprendizaje desde el principio hasta el final de las prácticas.

En definitiva, consideramos que este estudio contribuye al tema objeto de estudio y que aporta información relevante sobre cómo varía la percepción del alumnado en relación a su proceso de prácticas previo y posterior al haber estado en un centro educativo. Asimismo, aporta información sobre las expectativas que tienen previo a realizar su proceso de prácticas y su percepción sobre el grado de cumplimiento de la misma. Por último, este estudio también ayuda a enumerar las dificultades que el alumnado de EP y la PCEO identifican una vez finalizadas sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Almeyda-Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42 (4), 11-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500002>
- Altopiedi, M., y Estepa, P. M. (2010). Prácticas innovadoras en las escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 47-70. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20523>
- Amaral-Rosa, M. P. (2019). Considerations on the use of IRAMUTEQ software for qualitative data analysis. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 53, 1-2. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019ce0103468>
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 419-442. <https://doi.org/10.6018/educatio.412891>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.22422>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM/OEI.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: Seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social work education*, 18(2), 121-132. <https://doi.org/10.1080/02615479911220131>
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Cortés-González, P., Alba, B. G., y Arcos, D. P. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Cubero-Pérez, R., Cubero, M., y Bascón, M. J. (2019). The Reflective Practicum in the Process of Becoming a Teacher: The Tutor's Discursive Support. *Education Sciences*, 9(2), 96. <https://doi.org/10.3390/educsci9020096>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Díaz-Iso, A., Gutiérrez-Fernández, N., y Barrenetxea-Mínguez, L. (2023). Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior. *Aula Abierta*, 52(4), 343-350. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.343-350>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fouché, C., y Light, G. (2011). An Invitation to Dialogue: 'The World Café' In Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 10(1), 28-48. <https://doi.org/10.1177/1473325010376016>
- Gutiérrez, E., Fernández, R., y Rodríguez, M. (2014). La formación inicial del profesorado en el «habitus» capitalista. *Cuadernos de pedagogía*, (445), 75-78. <http://hdl.handle.net/10612/6522>
- Han, C., y Fan, Q. (2020). Using self-assessment as a formative assessment tool in an English-Chinese interpreting course: student views and perceptions of its utility. *Perspectives*, 28(1), 109-125. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1615516>
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American educational research journal*, 29(2), 325-349. <https://doi.org/10.3102/00028312029002325>
- Klein, O., y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 571-593. <https://doi.org/10.3102/00028312029002325>
- Llopis, M. A. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online* [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. Tesis doctorales en Xarxa.
- Larruzea-Urkixo, N., Díaz-Iso, A., Velasco-Luzuriaga, E., y Cardeñoso-Ramírez, O. (2022). Discriminaciones de género autopercibidas por alumnado universitario de Educación. Escuchando sus voces. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24958>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>

- Martínez-Izaguirre, M., Barrenetxea-Mínguez, L., y Díaz-Iso, A. (2019). Aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas del Grado de Educación Primaria a través de los foros online. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37(1), 45-53. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.1.45-53>
- Montero, L., y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Montero, R. M., y Ortiz, C. (2021). Ser docente: una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes normalistas. En M. Á. Casillas, J. J. Dorantes, y C. Ortiz (Eds.), *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ* (pp. 114-128). Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3LUbYXs>
- Morán-Oviedo, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas de trabajo en el aula*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3CpwDmX>
- Ogle, D. (1986). KWL: a teaching model that develops active reading in expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-576. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Pastor, Á. R. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/59>
- Puig, J.M. (Coord), Domenech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Ross, J. A., y Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Saiz-Linares, Á. y Susinos-Rada, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 393-411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>

- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., y Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Villa-Sánchez, A., y Poblete-Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 8(2), 19. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19601>
- Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wartawan, P. G. (2017). The effectiveness of the use of portfolio assessment by controlling prior knowledge to enhance scientific attitude among senior high school students. *International Journal of Physical Sciences and Engineering (IJPSE)*, 1(3), 9-18. <https://doi.org/10.21744/ijpse.v1i3.54>
- Widiartini, N. K., y Sudirtha, I. G. (2019). Effect of KWL Learning Method (know-want-learn) and self-assessment on student learning independence Vocational high school. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 277-284. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v3n2.331>
- Zabalza, M. (2007). EEES y Prácticum: ¿Cómo encajar el prácticum en el nuevo marco de EEES? En *IX Symposium Internacional de prácticas escolares*. Poio-Pontevedra: Universidad de Santiago. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Zabalza, M. Á. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2dcee7bd-8c3c-412e-86e3-bbf098bc3ae8/re35402-pdf.pdf>

Contribuciones del autor: L.B.M, N.G.F. y A.D.I. llevaron a cabo conjuntamente el diseño de la investigación y la recogida de datos. L.B.M. y N.G.B. desarrollaron el marco teórico. A.D.I. realizó el análisis e interpretación de los datos para el estudio. L.B.M. y N.G.F. contribuyeron a los resultados y desarrollaron la discusión y conclusiones. L.B.M., N.G.F. y A.D.I. redactaron y revisaron el manuscrito final conjuntamente.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El presente estudio fue revisado y aprobado con el número ETK-07/24-25 por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto, que consideró que la investigación cumple con los criterios establecidos en la Comisión Europea (2013).

Cómo citar este artículo:

Barrenetxea-Mínguez, L., Gutiérrez-Fernández, N. & Díaz-Iso, A. (2025). Autoevaluación formativa en las prácticas educativas: percepciones del alumnado a través del método kwl. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i2.30811>