

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 27 Número 120 30 de septiembre de 2019 ISSN 1068-2341

El Practicum de Magisterio en Tres Universidades Europeas (Cantabria, Padua y Coimbra): Un Estudio Comparativo

Ángela Saiz-Linares



Noelia Ceballos-López
Universidad de Cantabria
España

Citación: Saiz-Linares, A., & Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio en tres universidades europeas (Cantabria, Padua y Coimbra): Un estudio comparativo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4542>

Resumen: Esta investigación tiene por objetivo analizar comparativamente las experiencias del practicum de magisterio en tres universidades europeas, Cantabria, Padua y Coimbra, que han participado en el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La finalidad última de este análisis es confrontar sus aspectos esenciales a fin de aprender y avanzar algunos elementos de mejora. Se han analizado documentos oficiales de los programas de practicum y se han realizado 14 entrevistas semiestructuradas a supervisores de practicum de los tres países. El procedimiento de análisis comparativo, de carácter cualitativo, gira en torno a cinco categorías de análisis: sentido del practicum en el proceso formativo, estructura del practicum, profesionales implicados y sus funciones, actividades desarrolladas y evaluación. Los resultados obtenidos evidencian concurrencias en las definiciones del practicum a nivel normativo de los tres contextos que contrastan, a su vez, con algunas divergencias con los discursos de los participantes, especialmente en el caso de Cantabria y Padua. Estas diferencias encuentran sentido en algunas actuaciones específicas que proponen estos programas de practicum, que orientan este espacio formativo hacia un polo más profesionalizador y sostienen cierta escisión en la formación teórica y práctica. El caso de Coimbra resulta, sin embargo, más coherente con la definición del practicum como momento que permite conectar todos los componentes de la formación y engarzar los aprendizajes universitarios con la práctica en las

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 18-2-2019

Revisiones recibidas: 28-5-2019

Aceptado: 1-8-2019

escuelas. Algunas conclusiones de mejora que se derivan del análisis van en línea con institucionalizar más momentos y actividades reflexivas a lo largo de la formación práctica e implicar en ellas a alumnos, docentes universitarios y maestros/as de escuela.

Palabras clave: formación inicial de docentes; practicum; estudio comparativo; formación reflexiva; análisis cualitativo

Practicum of initial teacher training in three European universities (Cantabria, Padua, and Coimbra): A comparative study

Abstract: The aim of this research is to analyze comparatively the practicum of three European universities, Cantabria, Padua, and Coimbra, which have participated in the process of convergence towards the European Higher Education Area (EHEA). The ultimate purpose of this analysis is to confront its essential aspects in order to learn and advance some elements of improvement for the different systems. Official documents of the practicum programs have been analyzed and 14 semi-structured interviews have been conducted with practicum supervisors from the three countries. The comparative analysis procedure, of a qualitative nature, revolves around five categories of analysis: sense of the practicum in the training process, structure of the practicum, professionals involved and their functions, activities developed and evaluation. The results obtained show concurrences in the definitions of the practicum at the normative level of the three contexts that contrast, in turn, with some divergences with the discourses of the participants, especially in the case of Cantabria and Padua. These differences make sense in some specific actions proposed by these practicum programs that orient this training space towards a more professionalizing pole and sustain a certain split in the theoretical and practical training. The case of Coimbra is, however, more consistent with the definition of the practicum as a moment that allows connecting all the components of training and linking university learning with practice in schools. Some conclusions of improvement derived from the analysis go in line with institutionalizing more reflective moments and activities throughout the practical training and involving students, university teachers and school teachers in more collaborative ways.

Key words: initial teacher training; practicum; comparative study; reflective training; qualitative analysis

Prática de formação inicial de professores três universidades europeias (Cantábria, Pádua e Coimbra): Um estudo comparativo

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar comparativamente as experiências do estágio de ensino em três universidades europeias, Cantábria, Pádua e Coimbra, que participaram do processo de convergência para o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). O objetivo final desta análise é confrontar seus aspectos essenciais para aprender e avançar alguns elementos de melhoria. Os documentos oficiais dos programas de estágio foram analisados e 14 entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas com supervisores de prática dos três países. O procedimento de análise comparativa, de natureza qualitativa, gira em torno de cinco categorias de análise: sentido do estágio no processo de formação, estrutura do estágio, profissionais envolvidos e suas funções, atividades desenvolvidas e avaliação. Os resultados mostram coincidências nas definições de estágio ao nível da política dos três contextos contrastantes, por sua vez, com algumas diferenças com os discursos dos participantes, especialmente no caso da Cantábria e Pádua. Essas diferenças fazem sentido em algumas ações específicas propostas por esses programas de estágio, que orientam esse espaço de formação para um polo mais profissionalizante e sustentam certa divisão na formação teórica e prática. Para Coimbra, sin no entanto, é mais consistente com a definição do estágio como um momento que conecta todos os componentes da formação e da universidade de aprendizagem consagrar a prática nas escolas. Algumas conclusões de melhoria que derivam da análise vão de encontro à institucionalização de

momentos e atividades mais reflexivos ao longo da formação prática e envolvendo alunos, professores universitários e professores de escolas.

Palavras-chave: formação inicial de profesores; estágio; estudo comparativo; formação reflexiva; análise qualitativa

Introducción

Como consecuencia de las necesidades formativas de los últimos años se configura el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que surge con el objetivo de armonizar el proyecto universitario en Europa. Pedagógicamente busca desarrollar una serie de competencias cardinales para favorecer la empleabilidad, como la autonomía, la cooperación, la reflexión y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

De este proceso reformista se critica la influencia de las políticas neoliberales y su finalidad económico-mercantil (Bolívar, 2008). Esta vocación empresarial-profesionalizadora ha tenido consecuencias para los practicum de las distintas titulaciones, que han tendido a ampliarse en duración y significación.

Aunque los riesgos de la reforma no son exiguos, también significa una oportunidad para orientar el practicum hacia formas acordes con los retos crecientemente complejos de la profesión. En tal sentido, los estudios comparativos facilitan comprensiones profundas del sistema de educación superior en contextos sociales similares y a la vez contrastantes, convirtiéndose en instrumentos de reflexión y elaboración de orientaciones de mejora (Lamarra, Mollis & Rubio, 2005). En concreto, este artículo tiene por objeto comparar las experiencias en el practicum de magisterio de tres universidades europeas del EEES (Cantabria, Padua y Coimbra), con el fin de poner en diálogo sus elementos esenciales en aras de avanzar aspectos de mejora.

La importancia del practicum en la formación de docentes es holgadamente reconocida (Bruno & Dell'Aversana, 2018; Correa, 2015; Russell, 2017; Sorensen, 2014). Se entiende como el periodo de formación docente, integrado en el plan de estudios, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje a partir de situaciones con carácter de realidad (Saiz-Linares & Susinos, 2017). Sin embargo, el discurso de las políticas de mercado orienta esta formación a la capacitación profesional más que a proporcionar una experiencia formativa reflexiva, crítica y global (Zabalza, 2011). Por ello, apremia redefinir el practicum, entendiendo que ha de “proporcionar una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugado con un saber especializado profesionalizador” (Bolívar, 2008, p. 16).

Este trabajo se sitúa en la tradición de la práctica reflexiva (Beavers, Orange & Kirkwood, 2017; González-Sanmamed, 2001; Perrenoud, 2004; Russell, 2017; Schön, 1998; Wong, 2016; Zeichner, 2005). Este paradigma concibe la reflexión como un proceso de aprendizaje a través de la experiencia conducente, de un lado, a una mayor comprensión de uno mismo y de la práctica y, de otro, a reorientar experiencias educativas futuras (Meierdirk, 2017; Salinas, 2007; Vassilaki, 2017). De esta suerte, el practicum no puede relegarse al aprendizaje de los trucos del oficio, sino que debe permitir resituar el conocimiento del alumnado para comprender y reorientar sus actuaciones (Arias-Gago, Cantón & Baelo, 2017; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011). Asimismo, facilita la inmersión de los futuros maestros/as en la cultura profesional y la “comunidad de práctica” (Wenger, 2001) que conforman los profesionales educativos, desde el reconocimiento del valor que tienen las prácticas y su conocimiento práctico de los buenos maestros/as (Clandinin & Connelly, 2000; Schön, 1998).

Un practicum así configurado requiere atender a algunos elementos que determinan su desarrollo (Zabalza, 2011). En un marco de formación reflexiva, la función tutorial del supervisor de la facultad (Correa, 2015; Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2015) va en línea con promover aprendizajes genuinamente transformativos sobre la experiencia vivida por el estudiante. Algunas estrategias comúnmente utilizadas son la apertura de espacios de reflexión

compartida sobre dilemas pedagógicos (Jones & Gailen, 2015; Mosley, Taylor & Khan, 2017) y el acompañamiento en el proceso de escritura reflexiva del portfolio (Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016).

También encontramos la tutorización del maestro/a de escuela, elemento frecuentemente problemático por la inexistencia de una formación específica para esta labor y la falta de precisión sobre sus funciones (Harford & MacRuairc, 2008; Smith, 2010). En este sentido, resaltamos la necesidad de establecer momentos de reflexión compartida que permitan analizar y comprender el porqué de las decisiones y los fundamentos que subyacen a su acción (Martínez-Figueira & Raposo, 2011).

Estamos comprobando, además, que orquestar un practicum reflexivo a partir de propuestas colaborativo- dialógicas se alza como una tendencia ampliamente consolidada a través de: seminarios de reflexión con el tutor (Vilá & Aneas, 2013), análisis conjunto de sesiones impartidas por los alumnos (Harford & MacRuairc, 2008) o el coaching reflexivo entre iguales (Rodríguez-Marcos et al., 2011).

Finalmente, la formación reflexiva en el practicum empieza a configurarse a través de aproximaciones a la investigación por parte del estudiantado. Estos procesos de indagación-acción pueden ser desarrollados por el alumno (Rees, Pardo & Parker, 2012; Price, 2001) o contar con la participación de tutores de escuelas y supervisores universitarios (Henderson, Bellis, Cerovac & Lancaster, 2013; Nguyen, 2009). Finalmente, el estudio del papel de las TIC (plataformas virtuales, redes sociales, etc.) para promover la interacción reflexiva y como sistema de acompañamiento entre iguales es una línea que ha tomado un gran auge en los últimos años (Allaire, 2015; Collin & Karsenti, 2012).

Método

Este trabajo presenta un estudio comparativo, de carácter cualitativo, sobre el practicum de Magisterio desarrollado en tres Universidades Europeas: la Universidad de Cantabria (España), la Universidad de Padua (Italia) y la Universidad de Coimbra (Portugal). Se trata de un proyecto de dos años en el que la recogida de datos se ha realizado a partir de estancias de las investigadoras en las universidades objeto de estudio.

Adoptar una aproximación comparativa posibilita comprender la realidad de cada contexto desde una perspectiva amplia que reconoce aspectos locales que facilitan o dificultan el practicum. De igual manera, posibilita el acceso a los aspectos comunes de los diferentes contextos y sus excepcionalidades. Gracias a esto podemos bosquejar algunas líneas de acción y mejora (Morlino, 2010).

Instrumentos de Análisis

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave de cada institución, que permitieron comprender las formas subjetivas en la que los participantes ven, interpretan e influyen en el objeto de estudio (Angrosino, 2012). Complementariamente, se analizaron los documentos oficiales acerca de la asignatura de practicum, permitiéndonos completar la información obtenida en las entrevistas.

Muestra

En este trabajo comparamos el practicum de Magisterio de la Facultad de Educación de Cantabria, Padua y Coimbra, que han visto sus planes de formación universitaria sometidos al proceso de convergencia hacia el EEES (Calderón & Aguayo, 2017) y cuyas líneas de formación de maestros/as se guían por principios similares. A continuación, se define el proceso de selección criterial de la muestra.

Documentos oficiales. Responden a tres fuentes principales: la normativa relativa a las prácticas de cada institución, las guías docentes de cada Facultad y los documentos de apoyo al desarrollo del practicum entregados a docentes y alumnado.

Tabla 1

Documentos de análisis

Caso	Documento
Universidad de Cantabria	Guías del Practicum I, II y III del curso 2017/2018 Resolución de 25 de junio de 2014
Universidad de Padua	Regolamento per il tirocinio del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria Documento de apoyo elaborado para cada uno de los períodos (Tirocinio del 2º, 3º, 4º y 5º anno di corso)
Universidad de Coimbra	Projecto de iniciação à prática profissional para el Grado em educação básica Projeto de iniciação à prática profissional para el Mestrado em ensino dos 1.º e 2.º ciclos do ensino ¹

Fuente: elaboración propia

Entrevistas semiestructurada. Realizamos un muestreo intencional basado en criterios de relevancia, referido al acceso a informantes que proporcionen información que de otro modo o con otros sujetos sería difícil obtener (Angrosino, 2012) y a la representación de los diferentes responsables universitarios del practicum. Contamos con una muestra heterogénea de 14 participantes. Seis son profesionales de la Universidad de Cantabria que ejercen como supervisores: 3 de ellos asociados² y 3 a tiempo completo, pertenecientes a áreas de conocimiento diferentes. Por otro lado, 4 profesionales de la Universidad de Padua: 3 profesores que desarrollan el “tirocinio indirecto” (acompañan al alumnado en los procesos de reflexión durante el practicum) y la coordinadora del programa de prácticas. Finalmente, 4 participantes corresponden a la Universidad de Coimbra: el coordinador de practicum y 3 supervisores de la universidad.

Procedimiento de Análisis

Para nuestra finalidad comparativa se adaptaron las etapas de análisis que definen Hilker y Bereday (1972), (citado en Adick, 2017), estructuradas en cuatro fases de complejidad creciente (Manzón, 2018):

- Descripción. Se pretende conseguir un conocimiento exhaustivo de los objetos de comparación y organizar la información recopilada.
- Interpretación. Se produce un análisis y significación de los datos relativos a cada contexto.
- Yuxtaposición. Momento de confrontación de los “conjuntos paralelos” permitiendo acceder a las diferentes respuestas que han sido planteadas en referencia al Practicum en cada contexto.
- Comparación. Se busca incluir elementos de análisis, valoración y juicio a partir de los cuales emergen las conclusiones del estudio.

¹ Este Máster habilita a los aspirantes a maestros/as al ejercicio de la docencia. Con los estudios de magisterio únicamente no están autorizados para dar clase en la educación formal.

² Los profesores asociados son profesionales de las escuelas que, además de su jornada escolar, dedican algunas horas a la docencia universitaria (asignaturas, practicum y TFG).

De este modo, el trabajo pretende superar el carácter meramente descriptivo para alcanzar una comprensión profunda del practicum en contextos comparables de educación superior (Lamarra, Mollis & Rubio, 2005).

Los datos producidos fueron sometidos a un proceso de categorización, resultado de un procedimiento deductivo-inductivo utilizado habitualmente en investigaciones cualitativas. La asignación de categorías se realizó con la intención de no perder la esencia de los discursos, siguiendo la relevancia interpretativa como criterio (Gibbs, 2012).

Tabla 2

Categorías de análisis

Categorías	Definición
Sentido del practicum en el proceso formativo	Reflexiones acerca de las expectativas y el valor formativo conferido al practicum
Estructura del practicum en el Plan de estudios	Datos relativos a la estructura y organización del practicum
Profesionales y sus funciones	Información sobre los profesionales implicados en su desarrollo, sus funciones y contextos de trabajo
Actividades	Declaraciones sobre las actividades desarrolladas en el desarrollo del practicum
Evaluación	Información acerca de los instrumentos y porcentajes de evaluación.

Fuente: elaboración propia

Resultados

En este apartado recogemos el análisis documental y discursivo de los participantes con el propósito de poner en diálogo las concepciones y el funcionamiento del practicum en las tres instituciones.

Sentido del Practicum

Encontramos conceptualizaciones del practicum concurrentes a nivel normativo que fusionan una noción profesionalizadora del practicum con acciones de carácter reflexivo. La finalidad del practicum se orienta, en los tres casos, a relacionar los aprendizajes universitarios con la práctica en las escuelas. Para ello, estrategias como la búsqueda de recursos e información, el feedback, la colaboración o la supervisión sobresalen como ejes fundamentales.

Se pretende expandir las competencias profesionales adquiridas en la academia en el contexto de la iniciación a las prácticas profesionales, persiguiendo una mayor responsabilidad y autonomía en las prácticas de enseñanza, así como favorecer prácticas de reflexión profesional (Guía U. de Coimbra, p. 2).

Sin embargo, el discurso de los participantes y algunas actuaciones específicas contempladas en los diferentes documentos matizan dichas significaciones.

La mayor coherencia con la definición normativa la hallamos en el caso de Coimbra. Los participantes comprenden que el objetivo del practicum es “tomar conciencia de lo que hacemos, por qué y de cómo podemos mejorar” (Entrevista participante Coimbra), siendo cardinal para este propósito la reflexión sobre la experiencia desarrollada. El practicum, de esta suerte, deviene en elemento estructurante que permite conectar todos los componentes de la formación. La multitud de actividades reflexivas desarrolladas y la implicación conjunta de alumnos,

supervisores universitarios y mentores de escuela (a partir de seminarios compartidos entre estos tres agentes o la entrada de los tutores universitarios en las aulas de prácticas) permiten explicar el porqué de esta conceptualización.

En el caso español atisbamos algunas discordancias en las interpretaciones de los supervisores. Predominan las significaciones que conjugan la dimensión reflexiva y la experiencial:

El practicum debería nutrirse de todo lo teórico que hemos enseñado en la universidad y que luego en la realidad toma su posesión. Es ese contraste: de lo que veo en la realidad y lo que he aprendido (Entrevista participante Cantabria).

No obstante, sobresale en algunos discursos un significado del practicum como periodo de iniciación profesional en el que adquirir conocimientos de carácter práctico:

Una exposición directa a esa profesión que van a ejercer con compañeros reales y con situaciones totalmente auténticas (Entrevista participante Cantabria).

Estas palabras aluden al paradigma instrumental que divorcia la teoría, limitada al ámbito universitario, y la práctica, aprehensible solo desde la escuela, devolviendo una visión de la profesión docente técnica e instruccional. A pesar de su intención formativa y la idea de complementar equilibradamente los procesos de acción y reflexión, la realidad es que la estructura del practicum -los alumnos pasan la totalidad del periodo formativo en la escuela- y las escasas oportunidades contempladas para emprender procesos de acompañamiento reflexivo -únicamente han de realizarse 2 seminarios con el tutor universitario - justifican, en alguna medida, las definiciones situadas en el polo profesionalizador.

Finalmente, en los discursos de los participantes padovanos observamos una tendencia a disgregar la teoría y la práctica y a concebir el practicum desde su vertiente más profesional, como contexto de ensayo del rol del docente:

El practicum es una de las cosas más importantes porque el estudiante se da efectivamente cuenta de lo que después tendrá que hacer como profesional (Entrevista participante Padua).

En nuestro intento por comprender estas nociones encontramos una razón esclarecedora: los supervisores del practicum de la universidad de Padua son maestros/as que trabajan parte de la semana con los alumnos de prácticas y la otra mitad del tiempo en sus escuelas. Es decir, son supervisores que provienen del campo práctico, mientras que los profesores universitarios no tienen ningún espacio de participación. Así lo expresa la coordinadora de practicum de Padua:

Muchos [profesores de universidad] no saben qué está ocurriendo en el programa de practicum. Los profesores universitarios no entran a lo que se hace en el practicum (Entrevista participante Padua).

Estructura del Practicum

En los tres casos, encontramos periodos de practicum que acrecen en duración a lo largo de los cursos de la titulación, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3

Distribución horaria del practicum en cada curso y universidad

Curso	U. Cantabria	U. Padua	U. Coimbra
1º	-	-	-
2º	300h	125h	96h
3º	300h	150h	96h
4º	600h	150h	300h

5º	-	175h	-
Total	1200h	600h	492h

Fuente: Elaboración propia

En la Universidad de Cantabria se duplica respecto a las otras dos universidades el número de horas destinadas al practicum, repartidas en tres periodos. El Practicum III se desarrolla en el último semestre de formación universitaria (de febrero a mayo). Constituye un modelo de formación intensivo que se complementa con cuatro periodos cortos de formación práctica discontinua (en noviembre y febrero).

Los casos de Padua y Coimbra suponen algunas diferencias relevantes. Apreciamos una menor carga horaria destinada a la formación práctica, especialmente acusada en los primeros cursos en Coimbra. Recordemos, para este caso, que la formación de grado corresponde a los primeros tres años y no habilita para impartir clases en la escuela, necesitando la capacitación que ofrece el máster (cuarto año de formación). En oposición, Padua destina un año más a la formación inicial de docentes (son 5 años de carrera frente a los 4 de Cantabria y los 3+1 de Coimbra), incrementando, en tal sentido, el tiempo de formación práctica.

Otro aspecto a destacar es la diferente presencialidad de los alumnos en las escuelas. En el caso cántabro, los estudiantes acuden al centro todos los días de la semana, contemplándose únicamente la realización de dos reuniones con el supervisor universitario para orientar la elaboración del portfolio y guiar su trabajo en los centros. En los otros dos planes de estudio los alumnos asisten dos días a la semana a la escuela, destinando el resto a tareas de reflexión en la universidad. Así, se plantea al menos un seminario semanal para actividades reflexivas de carácter colaborativo como: tareas de planificación, análisis de casos, microteaching, autoevaluación, etc.

En otras palabras, encontramos a nivel normativo un equilibrio mayor en las actuaciones dedicadas a engarzar acción y reflexión en estos dos casos y, consecuentemente, una mayor coherencia que el practicum en Cantabria. Entendemos, en definitiva, que estas propuestas consiguen establecer lazos entre los conocimientos pedagógicos de la academia y lo que acontece en el contexto de aula.

Profesionales Implicados y sus Funciones

Hemos resaltado el papel del supervisor académico en cuanto a incitador de los procesos reflexivos de los estudiantes. Sin embargo, encontramos que el perfil profesional de estos supervisores puede condicionar la orientación de la actividad reflexiva y los modos en que se ejerce la supervisión.

En Cantabria y Coimbra este papel es desarrollado por un profesor universitario mientras que, en Padua, se contempla una figura diferente. En este último caso, desde la academia tutorizan maestros/as de escuela que se vinculan con la universidad y fragmentan su jornada laboral entre el trabajo en la escuela y las tareas de acompañamiento en el practicum. Como señalamos anteriormente, el profesor universitario no tiene en el practicum padovano ninguna función otorgada. De algún modo, esta cuestión insinúa cierta escisión teórico-práctica ya en la propia estructura.

Si bien las dos figuras perfiladas de supervisor tienen, a rasgos generales, funciones similares en cuanto a la promoción de tareas de análisis y de reflexión crítica, nos preguntamos si la orientación reflexiva que puede realizar una persona del mundo académico y un/a maestro/a va a ser del mismo cariz. Reconociendo el valor de ambas opciones, se nos ocurre una figura intermedia que aúna las ventajas de ambos profesionales al representar la ligazón necesaria entre la teoría académica y la práctica en los centros educativos: el asociado presente en el caso de Cantabria.

Finalmente, en los tres contextos los alumnos tienen un mentor dentro de su escuela de prácticas. En Cantabria y Padua se contemplan funciones vinculadas, eminentemente, con la acogida de los estudiantes y la iniciación en la tarea profesional, esto es, con la acción:

Posibilitar la iniciación en la práctica docente. Contribuir a que el estudiante se familiarice con la dinámica del aula, planificando su intervención en la clase, supervisando el diseño y planificación de sesiones, orientándolos sobre su actuación (Guía U. Cantabria, p. 15).

Acoger al estudiante: proporcionar explicaciones, organizar visitas a las instalaciones, proporcionar documentación, etc. Ayudar a los estudiantes a comprender la organización del contexto escolar (Guía U. Padua, p. 7).

En Coimbra, además de las señaladas, los mentores de escuela participan en los seminarios destinados a actividades de carácter reflexivo:

Los mentores de escuela supervisan las prácticas, ayudan en la planificación, dan los temas para trabajar... Se producen reuniones entre distintos alumnos, el tutor de escuela y los supervisores de universidad para hacer reflexión de esas intervenciones. Los tutores de escuela participan en la reflexión (Entrevista participante Coimbra).

Actividades Desarrolladas

Podemos hablar de dos aristas de actuación que pueden interseccionar en mayor o en menor medida dependiendo del contexto: las actividades que tienen lugar en los centros de prácticas y aquellas otras que ocurren en la academia.

En los tres sistemas de practicum, las actividades que ocurren en las escuelas comparten, generalmente, las mismas características. Los momentos iniciales se destinan a tareas de observación, para introducir progresivamente momentos de intervención, más guiada al principio y más autónoma en los momentos finales.

En el caso de Cantabria y Coimbra, estas actividades se circunscriben, de un lado, a las actuaciones respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (convivencia, estrategias metodológicas, evaluación, etc.) y, de otro, al contacto con aquellas funciones relativas a la organización escolar (mecanismos de coordinación, de colaboración con las familias, etc.).

En estos casos, el tutor de la escuela deviene en modelo de acción para el alumnado:

El tutor de escuela es el modelo y los alumnos aprenden por imitación, es un espejo que refleja cómo dan las clases, cómo se abordan determinadas cosas con los alumnos, con las familias, pero siempre está muy vinculada a la acción (Entrevista participante España).

Sin embargo, algunas divergencias aparecen respecto a las oportunidades para la reflexión conjunta entre los estudiantes y los/as maestros/as de escuela. En el practicum de Cantabria no se contemplan formalmente espacios y tiempos destinados a este fin (esta función está reservada para los supervisores universitarios), de modo que las oportunidades de formación están orientadas al “aprender a hacer” (control del aula, estrategias metodológicas, etc.) pero no a indagar de manera conjunta sobre el porqué de una opción o sus alternativas.

En Coimbra, por el contrario, se plantea la importancia de que los mentores de escuela participen en las tareas reflexivas. En cada sesión de prácticas, los/as maestros/as rellenan una hoja de registro sobre las actuaciones del alumnado que después deben interpretar con ellos. Además, también participa en algunos seminarios con el supervisor universitario y el grupo de alumnos:

Tras las intervenciones de los alumnos se producen reuniones entre distintos alumnos, el tutor de escuela y, cuando pueden, los supervisores de universidad para reflexionar. En resumen: participan en la planificación, en la supervisión en el contexto de la intervención y también en la postintervención, en la reflexión (Entrevista participante Coimbra).

El caso de Padua converge con el de Cantabria en la escisión producida entre las actividades experienciales, propias de los centros de prácticas, y las de carácter deliberativo, a cargo de la academia. De esta suerte, el sistema padovano plantea una actuación estructurada en torno a temáticas esenciales de la práctica educativa: el primer año se orienta a la observación (sin intervención) de: la organización, la estructura, las relaciones entre profesores y alumnos, entre profesores, con las familias, así como la revisión de los planes institucionales; el segundo año se destina a la intervención autónoma, para lo que han de preparar un proyecto en los seminarios académicos, contando con el acompañamiento del supervisor universitario y el grupo de alumnos, que finalmente han de implementar en las aulas; el tercer año abordan el tema de la inclusión educativa, tratando de identificar metodologías que permitan responder a la diversidad existente en la escuela; finalmente, el último año coloca el foco en la experiencia de enseñanza que han vivido, y sus observaciones y actuaciones se orientan a definir su propio perfil profesional (Guía U. Padua, p. 9). En el caso de Cantabria, cada año se abordan asuntos similares, pero acreciendo la profundidad y el foco de análisis: el primer curso hace referencia a cuestiones sobre el tejido del aula: el contexto y las relaciones entre distintos agentes, el proceso enseñanza-aprendizaje (estilos de comunicación, agrupamientos, espacios, etc.) y las competencias personales y profesionales del rol de maestro/a. El segundo se centra en aspectos de centro de índole organizativo: relación con la comunidad y la familia y la dirección, gestión y órganos unipersonales y colegiados. En el último curso se analizan aspectos relativos a los planes y proyectos del centro, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la profundización sobre una temática de elección libre vinculada a la realidad del centro.

Finalmente, cabe resaltar que las prácticas en Cantabria y Padua se desarrollan individualmente (un alumno de prácticas por clase), mientras en Coimbra se conforman grupos de 2 ó 3 alumnos, en coherencia con la filosofía colaborativa:

Consideramos importante la construcción cooperada porque de ahí resultan beneficios para todos los actores. El nivel de planificación es conjunto, el de intervención se produce individualmente y el de reflexión es colaborativo también (Entrevista participante Coimbra).

En este apartado analizaremos también las actividades de *practicum* desarrolladas en la universidad. En Cantabria se desarrollan fuera del entorno escolar y se concretan a través del desarrollo de un *portfolio*, donde el supervisor universitario es el encargado de su orientación y evaluación. Este ha de contener un diario de prácticas, que constituye un documento reflexivo derivado de los procesos de observación de la actividad educativa (analizando experiencias, la actuación del docente, las acciones e interacciones del alumnado, relación con algunos aspectos teóricos, etc.) y el informe, con reflexiones más sistemáticas acerca de la organización y gestión del centro y a cómo esto afecta al desarrollo de la vida de las aulas, tal y como señalamos anteriormente

Recordemos que, en Cantabria, la normativa solo ampara dos seminarios obligatorios para sostener el acompañamiento en la realización del *portfolio*. Por este motivo, encontramos divergencias en la labor de orientación realizada por los diferentes supervisores: algunos limitan su acompañamiento a los dos seminarios ineludibles mientras otros desarrollan estrategias reflexivas que rebasan las actividades planteadas por la facultad. Normalmente, dichas estrategias tratan de favorecer tareas de análisis y deliberación sistemática y tienen la vocación de conectar los contenidos teórico-prácticos y favorecer una comprensión más profunda y crítica de las experiencias de los alumnos en sus centros de prácticas:

Les cuesta [reflexionar] debido a la escasez de escenarios para reflexionar sobre la acción, donde ir contrastando, en función del análisis bibliográfico, de la información proporcionada a través de diferentes fuentes y de las experiencias de

aprendizaje, y reflexionando críticamente sobre lo que está sucediendo (Entrevista participante Cantabria).

Sintetizamos algunas estrategias reflexivas desarrolladas por los diferentes supervisores:

Tabla 4

Estrategias de reflexión emprendidas por los supervisores

Estrategias individuales de reflexión	Estrategias grupales de reflexión
Guía de reflexión a través de preguntas	Seminarios entre alumnado del mismo centro
Seguimiento y devolución del diario y del informe regularmente	
Análisis bibliográfico	
Estudios de caso	Seminarios con alumnado de diferentes centros y con diversos supervisores
Entrevistas a docentes (docentes, equipo directivo, orientador/a)	

Fuente: Elaboración propia

El sistema de Padua y Coimbra, en contraste, presenta una estructura más consistente con el intento por engarzar la acción y la reflexión. En ambos casos se plantean seminarios semanales destinados a desarrollar actividades reflexivas, como: preparación de listas de observación, laboratorios de microteaching, reflexión sobre estudios de caso. Tal y como señala una de las profesionales entrevistadas:

Tienen que evaluar lo que ellos hacen con los niños. También ellos tienen que probar pequeñas experiencias con sus compañeros. El microteaching, lo graban y después lo analizan todos juntos con una check-list: analizan cómo hablan, cómo se mueven, cómo usan el tiempo, cómo utilizan los recursos... (Entrevista participante Padua).

El trabajo escrito que los alumnos han de realizar (una memoria) diverge cada año y se encuentra asociado a las actividades y temáticas específicas explicadas anteriormente para cada período. En el último curso, la magnitud de dicho trabajo es mayor y ha de contener una reflexión retrospectiva sobre la experiencia de prácticas desarrollada en los cuatro años y un proyecto de investigación vinculado con su actuación en los centros.

Similarmente, en Coimbra desarrollan “un seminario semanal que dura cuatro horas destinado a la reflexión, planificación de la intervención, análisis de caso...” (Entrevista participante Coimbra). Los diferentes seminarios se articulan en torno a las tareas que los alumnos deben abordar en sus portfolios: caracterización del contexto, fundamentación de la acción, planificación de la intervención y reflexión sobre casos críticos (Guía U. Coimbra).

Evaluación

La evaluación es un proceso dificultoso en un practicum de orientación formativa sustentado, al menos normativamente, en la reflexión colaborativa. En los casos comparados, son tres los agentes que tienen participación en este proceso, si bien el modo en que lo hacen diverge considerablemente.

En Cantabria encontramos tres agentes encargados de calificar: los supervisores universitarios otorgan el 50% de la nota calificando, principalmente, el portfolio; al tutor de prácticas de la escuela, -quien evalúa el desempeño del alumno y dimensiones como la disposición, implicación...,- le corresponde un 45%; y, finalmente, el estudiante aporta un 5% a la nota final.

Hallamos disconformidades con esta forma de evaluación entre los supervisores entrevistados. Algunos proponen repensar el momento de evaluación desde una propuesta más colaborativa, estructurando espacios de diálogo entre tutores universitarios y de escuela que permitan componer una imagen más completa del desempeño y del aprendizaje del alumno. Asimismo, otros ya incorporan procesos de retroalimentación con los alumnos. Como señala un supervisor de *practicum* Cantabria, “doy un feedback de la nota. Es como devolverles con cierta nobleza la idea que yo tengo del trabajo que ellos han hecho. De hecho, cuando explico la nota escucho las cosas que me dicen y a veces puedo hacer variaciones”. Finalmente, el porcentaje de autoevaluación correspondiente al alumnado es criticado de manera generalizada al considerar que no supone un proceso crítico de autorreflexión: “creo que no hay autocritica, creo que no lo utilizan para valorarse para mirar cómo han estado en verdad” (Entrevista participante Cantabria).

De alguna manera, las reclamaciones de los supervisores españoles se materializan en la evaluación que tiene lugar en los sistemas de Padua y Coimbra. En el primer caso, los diferentes agentes tienen un porcentaje equitativo de evaluación (33%), si bien, como nos señala este profesional entrevistado, esta toma una orientación formativa: “no es tanto una división entre 3, sino que es más bien sentarse juntos a deliberar y ayudar a mejorar. Juntos se coordinan para acompañarle en todo lo que implican las prácticas educativas, no solo la memoria. Además, la evaluación es cualitativa”. De este modo, se estructuran tiempos específicos para realizar valoraciones de proceso y efectuar feedbacks, con orientación a la mejora.

En el *practicum* de Coimbra solo participan en la calificación los supervisores de escuela y de universidad. En tal sentido, ambos tienen que consensuar una nota que constituirá un 60% del total. Uno y otro han de valorar juntos el desempeño en el centro (recordemos que el supervisor de universidad entra al aula y el tutor de la escuela participa en algunas actividades de reflexión), así como las actividades de carácter reflexivo desarrolladas. Dentro de esta evaluación pactada, se incluye la valoración que el tutor universitario realiza del dossier que cada alumno tiene que entregar al finalizar las prácticas. Esta evaluación solo tiene sentido si se realiza con la finalidad de devolver información al alumnado y se vincula a la mejora educativa, tal y como señalan algunos supervisores entrevistados:

La intención de la evaluación debe ser crear hábito de que se interroguen constantemente [...] los supervisores no están para fiscalizar, están para ayudar a reflexionar, para colaborar, para aprender (Entrevista participante Coimbra).

Esta evaluación de carácter formativo se produce durante diferentes etapas del proceso, y no únicamente al finalizar el *practicum*:

cuando vamos [los supervisores universitarios] a las aulas, al final de la sesión, reflexionamos en conjunto con los alumnos y con el profesor. Hablamos sobre lo que fue bien, lo que fue no tan bien... y finalmente hacemos evaluación (Entrevista participante Coimbra).

En tal sentido, si bien en la calificación final el alumnado no participa, sí realiza autoevaluaciones de manera asidua durante el proceso. Para ello se comparten con ellos instrumentos, como hojas de registro, que les permiten comprender y valorar su actuación. La finalidad es que los alumnos “entiendan la importancia de la reflexión. Que necesitan tiempo para pensar sobre para analizar y luego mejorar” (Entrevista participante Coimbra).

Dentro del *practicum* de Coimbra, se incluye también un proceso indagatorio (vinculado a la investigación-acción) que cada alumno tiene que realizar durante el *practicum* del Máster, que culmina con una defensa pública. Este trabajo de investigación, denominado “relatorio”, constituye el otro 40% de la calificación final del alumno, que es otorgada por un tribunal independiente de los tutores de *practicum*. La diferencia fundamental con los otros dos sistemas radica en la integración de dicho trabajo (en España sería los que conocemos como Trabajo Fin

de Grado) dentro del practicum, bajo el interés de vincular los procesos indagatorios de los docentes con la propia acción educativa, “realizar investigación en contexto” (Entrevista participante Coimbra).

Conclusiones

En el presente artículo analizamos comparativamente las experiencias de practicum de magisterio desarrolladas en la Universidad de Cantabria (España), la Universidad de Coimbra (Portugal) y la Universidad de Padua (Italia), con el objeto de comprender y contrastar los diferentes programas y, en última instancia, sugerir elementos de mejora.

Constatamos, primeramente, similares definiciones del practicum en el marco normativo de las tres instituciones que, en esencia, orientan su finalidad a engarzar los aprendizajes realizados en las aulas universitarias con la práctica que desarrollan los estudiantes en los centros educativos. Sin embargo, no todos los profesionales entrevistados sostienen dichas comprensiones. Algunos participantes de Padua y de Cantabria muestran cierta concepción instrumentalista del conocimiento pedagógico al disgregar los constructos de teoría y práctica, así como al entender el practicum desde su vertiente más profesionalizadora. Esta presencia del enfoque técnico está en consonancia con algunos hallazgos de trabajos anteriores sobre las comprensiones que realizan los estudiantes sobre este espacio formativo (Saiz-Linares & Ceballos, 2019), quienes “reconocen que el practicum es un momento crucial de acercamiento a la práctica, llegando a considerar este periodo como el más valioso de la titulación” (p. 12), lo que les lleva a devaluar aquellos contenidos académicos que no son directamente aplicables.

Algunas condiciones en el desarrollo del practicum en ambos contextos pueden estar mediatizando estas interpretaciones: a pesar de la intención reflexiva, en Cantabria apenas se contemplan oficialmente momentos de acompañamiento por parte del supervisor universitario, quedando esta tarea relegada al buen hacer de cada tutor. Precisamente, la distribución tan exagerada de la presencialidad en los centros reduce las oportunidades para establecer ciclos reflexivos de acción-reflexión desde la propia estructura del programa formativo. Por su parte, en el practicum padovano el profesor universitario no tiene ningún papel, ocupándose únicamente de los espacios pedagógicos destinados a la “teoría”. Actuaciones desarrolladas en la formación práctica de la Universidad de Coimbra, como institucionalizar más momentos y actividades reflexivas e implicar en ellas a alumnos, profesores/as universitarios/as y maestros/as de escuela, alumbran algunos elementos clave en el intento de reducir la fisura entre la teoría y la práctica.

De este modo, resulta imperativo favorecer un mentorazgo más colaborativo entre docentes universitarios/as y maestros/as (Allen, Ambrosetti & Turner, 2013; Zabalza, 2011). Una coordinación fluida y coherente en las actuaciones (tanto en las actividades formativas como en la evaluación) son fundamentales para proporcionar experiencias de valor formativo (Van Velzen, Volman, Brekelmans & White, 2012). Desgraciadamente, hemos corroborado los hallazgos de diferentes investigaciones (Correa, 2015) que evidencian que los tutores de la universidad y de la escuela son desconocedores del trabajo que realiza cada uno respecto a su supervisión del practicum. Además de una tensión formativa, la incoherencia entre ambas instituciones puede también traducirse en una incertidumbre en el alumno de no saber a quién responder. Zeichner (2010) utiliza el término de “espacios híbridos” para aludir a la necesidad de crear lugares de formación del profesorado en los que converjan los conocimientos generados en la academia y en el entorno escolar y que permiten al alumno beneficiarse de diversas fuentes de experiencia. En tal sentido, algunos autores proponen el desarrollo de seminarios y procesos dialógicos de análisis en los que participen los alumnos, los tutores de escuela y el supervisor universitario (Mtika, Robson & Fitzpatrick, 2014; Selland & Bien, 2014), tal y como sucede en la experiencia de Coimbra. Por otro lado, nos parece pertinente repensar la figura del asociado

español (de algún modo, representa la ligazón entre teoría y práctica en la universidad) en este escenario, pues muy probablemente atesore algunas claves para la renovación y evaluación de los programas de formación práctica del profesorado.

Finalmente, algunas actividades experienciales y reflexivas desplegadas en los tres contextos se alcanzan como elementos de valor para promover un practicum curricular y plenamente formativo (Zabalza, 2011), en un marco de tutorización compartido como el señalado anteriormente. Destacamos la virtualidad de emparejar al estudiantado a la hora de realizar sus prácticas en las escuelas, de cuyos beneficios informan Huber (2013) o Rodríguez et al. (2011). Asimismo, algunas estrategias para favorecer el análisis crítico y reflexivo de la práctica docente como el feedback constante, las observaciones a partir de hojas de registro, el análisis bibliográfico, los estudios de caso o pequeñas investigaciones en los centros educativos, etc., son refrendadas por estudios internacionales (Rees, Pardo & Parker, 2012; Price, 2001). Finalmente, destacamos las experiencias de microteaching y su potencial reflexivo, que permiten a los estudiantes simular sesiones de enseñanza que son visionadas y discutidas en los seminarios (Merc, 2015).

Prospectivamente, subrayamos la necesidad de seguir indagando sobre esta fractura teórico-práctica atisbada en los discursos de los participantes y que encuentra algunas explicaciones en el diseño de los programas de formación inicial de docentes. Asimismo, es reseñable que en ninguna de las tres instituciones se menciona a las TIC como recurso utilizado para promover reflexiones dialógicas, si bien es contrastado su valor para este fin por diferentes investigaciones (Allaire, 2015; Collin & Karsenti, 2012). Finalmente, proponemos también como línea futura de investigación la incorporación de las interpretaciones de los coordinadores de practicum, así como de los tutores de escuela y alumnos³.

Referencias

- Allaire, S. (2015). The influence of collective asynchronous discourse elaborated online by pre-service teachers on their educational interventions in the classroom. *Canadian Journal of Education*, 38(2).
- Allen, J., Ambrosetti, A., & Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 108-128.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: Origins of the 'four steps of comparison' model. *Comparative Education*, 54(1), 35-48.
- Arias-Gago, A., Cantón, I., & Baelo, R. (2017). El practicum de las universidades españolas: Análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 109-120
- Beavers, E., Orange, A., & Kirkwood, D. (2017). Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3-18.
- Boletín Oficial de Cantabria (2014). Resolución de 25 de junio de 2014 que regula el procedimiento para la acreditación de los centros públicos y privados concertados, como centros de formación en prácticas para el desarrollo del Practicum correspondiente al título de Máster de Formación del Profesorado.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.

³ Es esta una línea ya abierta por las investigadoras con respecto a la Universidad de Cantabria, si bien sigue quedando pendiente con las universidades de Padua y Coimbra.

- Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 348-358.
- Calderón, J. y Aguayo, L. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100-115.
- Cid- Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). The role of online interaction as support for reflective practice in pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 20(2), 46-59.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum? En *Actas del XII Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/gonzalezsanmamed1.pdf
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Henderson, M., Bellis, N., Cerovac, M., & Lancaster, G. (2013). Collaborative inquiry: Building pre-service teachers' capacity for ICT pedagogical integration. *Australian Educational Computing*, 27(3), 69-75.
- Huber, G. L. (2013). Aprendizaje activo y formación integral de los estudiantes universitarios. En *Actas del XII Simposium de Poio*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Munoz_Carril/publication/282110181_Un_practicum_para_la_formacion_integral_de_los_estudiantes/links/5602d6cb08ae08d4f1713429/Un-practicum-para-la-formacion-integral-de-los-estudiantes.pdf
- Jones, M., & Gallen, A. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626.
- Lamarra, N., Mollis, M., & Rubio, S. (2005). La educación comparada en América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 161-188.
- Manzon, M. (2018). Origins and traditions in comparative education: Challenging some assumptions. *Comparative Education*, 54, 1-9.
- Martínez- Figueira, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.
- Meierdirk, C. (2017). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 17(3), 369-378.
- Merc, A. (2015). Microteaching experience in distance english language teacher training: A case study. *Journal of Educators Online*, 13(2), 1-34.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. España: Alianza Editorial.
- Mosley, M., Taylor, L., & Khan, S. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: A case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420.

- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: partner perspectives. *Teaching and Teacher Education, 39*, 66-76.
- Nguyen, H. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education, 25*, 655-662.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Price, J. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies, 33*(1), 43-74.
- Rees, C., Pardo, R., & Parker, J. (2012). Steps to opening scientific inquiry: pre-service teachers' practicum experiences with a new support framework. *Journal of Science Teacher Education, 24*, 475-496.
- Rodríguez-Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., ... Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación, 355*, 355-379.
- Russell, T. (2017). Improving the quality of practicum learning: Self-study of a faculty member's role in practicum supervision. *Studying Teacher Education, 13*(2), 193-209.
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: Estudio de caso en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(27), 136-150.
- Saiz-Linares, Á., & Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un practicum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 993-1008.
- Salinas, D. (2007). EEES y practicum: ¿Cómo encajar el practicum en el nuevo marco? En *Actas del IX Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/DINO%20SALINAS.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Selland, M., & Bien, A. (2014). Collaborative teacher education: forging tangible connections between field and classroom. *Teaching Education, 25*(3), 239-260.
- Smith, K. (2010). Assessing the practicum in teacher education. Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation, 36*, 36-41.
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44* (5), 470-485.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education, 44*, 128-137.
- Universidad de Cantabria. (2017-2018). *Guías del Practicum I, II y III del curso 2017/2018*.
- Universidad de Coimbra. (2017-2018). *Projeto de iniciação à prática profissional para el Grado em educação básica*.
- Universidad de Coimbra. (2017-2018). *Projeto de iniciação à prática profissional para el Mestrado em ensino dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino*.
- Universidad de Padova. (2017-2018). *Regolamento per il tirocinio del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria*.
- Universidad de Padova (2017-2018). *Documento de apoyo elaborado para cada uno de los períodos (Tirocinio del 2º, 3º, 4º y 5º anno di corso)*.
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*, 229-239.
- Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics and Education, 42*, 43-52.
- Vilá, R., & Aneas, M. A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el practicum de pedagogía de la universidad de Barcelona. Bordón. *Revista de Pedagogía, 65*(3), 165-181.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Marcelona: Paidós.
- Wong, A. (2016). Considering reflection from the student perspective in higher education. *SAGE Open*, 6(1), 1-9.
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in teacher education at university. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

Sobre las Autoras

Ángela Saiz-Linares

Universidad de Cantabria
saizla@unican.es

Doctora en Educación por la Universidad de Cantabria. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la misma universidad. Sus líneas de investigación incluyen: la formación inicial de los docentes y el prácticum, las dinámicas de inclusión y exclusión educativa y social, la voz del alumnado y la investigación participativa.

<http://orcid.org/0000-0001-6385-2196>

Noelia Ceballos-López

Universidad de Cantabria
ceballosn@unican.es

Doctora en Educación por la Universidad de Cantabria. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, donde desarrolla su labor como docente e investigadora en relación con temas como la inclusión educativa, los procesos de participación, la voz del alumnado, la investigación participativa y la infancia como investigadora.

<http://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 120 30 de septiembre 2019 ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Daniel Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale

University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center

for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California

State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of

California, Berkeley

Jack Schneider University of

Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lilian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil