



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e  
Pesquisa em Educação

Saiz-Linares, Ángela; Ceballos-López, Noelia  
Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores  
Revista Brasileira de Educação, vol. 25, 2020  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782019250005

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27563097005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ARTÍCULO

# Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores

Ángela Saiz-Linares<sup>1</sup>   
Noelia Ceballos-López<sup>1</sup> 

### RESUMEN

Se analiza la experiencia de practicum de la titulación de maestro de la Universidad de Cantabria (España) desde la perspectiva de supervisores universitarios y alumnos. Su objetivo es poner en diálogo las concepciones de ambos colectivos y anticipar algunas orientaciones de mejora. Se ha utilizado una metodología cualitativa concretada en un estudio de caso en el curso 2017–2018. La muestra se compuso de 12 participantes y las técnicas de recogida de información han sido entrevistas en profundidad y análisis de documentos. Los resultados manifiestan concepciones profesionalizadoras del practicum para los alumnos frente a orientaciones más formativas para los supervisores. Asimismo, se analizan diferentes estrategias para favorecer practicum más reflexivos. Además, se muestran algunas limitaciones del actual sistema de evaluación. Finalmente, se discute sobre la necesidad de configurar practicum más colaborativos entre el supervisor universitario, el tutor de escuela y los alumnos.

### PALABRAS CLAVE

practicum; tutorización; reflexión; evaluación colaborativa.

---

<sup>1</sup>Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

## ***MULTIFOCAL ANALYSIS IN INITIAL TEACHER EDUCATION: INTERPRETATIONS OF STUDENTS AND SUPERVISORS***

### **ABSTRACT**

This paper analyzed the practicum experience of the Master in Teaching degree of the University of Cantabria (Spain) from the perspective of university supervisors and students. Its objective was to put into dialogue the conceptions of both groups and anticipate some guidelines for improvement. A qualitative methodology has been used in a case study in the 2017–2018 academic year. The sample consisted of 12 participants and the techniques for gathering information included in-depth interviews and document analysis. The results show that students tend to have professionalizing conceptions of practicum in contrast with the formative orientation for supervisors. Likewise, different strategies are analyzed to favor more reflexive practices. In addition, we reflect on some limitations of the current evaluation system. Finally, the need to set up more collaborative practices between the university supervisor, the school tutor and the students is discussed.

### **KEYWORDS**

practicum; mentoring; reflection; collaborative assessment.

## ***ANÁLISE MULTIFOCAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INTERPRETAÇÕES DE ESTUDANTES E SUPERVISORES***

### **RESUMO**

Este artigo analisa a experiência de estágio do mestrado em ensino da Universidade de Cantábrica (Espanha) sob a perspectiva de supervisores universitários e estudantes. Seu objetivo é colocar em diálogo as concepções de ambos os grupos e antecipar algumas diretrizes para melhoria. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, concretizada em um estudo de caso, no ano acadêmico de 2017–2018. A amostra foi composta por 12 participantes e as técnicas de coleta de informações incluíram entrevistas em profundidade e análise documental. Os resultados mostram concepções profissionalizantes do estágio para os estudantes frente a orientações mais formativas para os supervisores. Da mesma forma, diferentes estratégias mais reflexivas propostas pelos supervisores para favorecer práticas são analisadas. Além disso, são apresentadas algumas limitações do atual sistema de avaliação. Por fim, é discutida a necessidade de estabelecer práticas mais colaborativas entre o supervisor da universidade, o tutor da escola e os alunos.

### **PALAVRAS-CHAVE**

estágio; tutoria; reflexão; avaliação colaborativa.

## INTRODUCCIÓN

Entendemos por practicum aquella materia del currículum de la formación inicial de maestros que integra a los estudiantes en contextos profesionales reales, vinculándose su cometido, por un lado, con el acercamiento del alumno a la cultura profesional y, por otro, con la movilización de los conocimientos aprehendidos en la academia para resituarlos en un contexto real de trabajo (Saiz-Linares y Susinos, 2017; Sánchez-Claros, 2016). Asimismo, recientemente son frecuentes las orientaciones de practicum vinculadas a algunas formas de investigación (Henderson *et al.*, 2013) que, bajo diferentes modalidades (auto-indagación, investigación-acción, etc.), invitan a los futuros docentes a familiarizarse con un rol de maestro como intelectual comprometido con la mejora educativa.

La relevancia del practicum en la formación inicial, reconocida en la literatura pedagógica (Beck y Kosnik, 2002; Correa, 2015; Mendoza y Covarrubias, 2016; Sorensen, 2014), y los nuevos modelos desarrollados a partir de la reforma universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior impelen a reavivar las investigaciones en este ámbito.

Al abrigo de estas necesidades, en la Universidad de Cantabria (España) desarrollamos una investigación con el objetivo de comprender y evaluar de manera profunda la experiencia de practicum desarrollada en la Facultad de Educación en aras de avanzar algunos elementos de mejora. En este artículo presentamos un análisis que integra la mirada multifocal de dos de los agentes involucrados: los alumnos de practicum y los supervisores universitarios.

## MARCO TEÓRICO

En España, la última reforma universitaria ha conducido a una ampliación de esta materia en el plan de estudios, fruto de las exigencias derivadas de la empleabilidad y la orientación profesionalizadora de Bolonia (Bretones, 2013). Sin embargo, la falta de una definición consensuada y oficial respecto del practicum resulta en la ausencia de un modelo claro. Para Zabalza, esta cuestión explica “la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes” (Zabalza, 2011, p. 27). Así las cosas, encontramos ejemplos en universidades europeas donde la formación inicial de docentes responde más a la voluntad de capacitar profesionalmente que a la de ofrecer un currículum unitario y global (Zabalza, 2011).

Estas tensiones reclaman destinar unas líneas a reconceptualizar el practicum. Siguiendo la propuesta de González-Sanmamed (2001) encontramos tres modelos de practicum en función de cómo se relaciona la teoría y la práctica:

1. El practicum para aprender en la práctica. No es poco habitual que muchos tutores de prácticas y muchas facultades relacionen la formación académica con un componente teórico y el practicum con uno exclusivamente práctico. Bajo estas interpretaciones, la teoría y la práctica constituyen dos fenómenos totalmente independientes, donde la primera está conformada por los conocimientos que se ense-

ñan en la universidad y la otra se identifica con aquellos aprendizajes que se desarrollan en los escenarios profesionales (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019). Uno de los peligros de esta concepción es que cualquier experiencia es considerada como valiosa por se y el practicum se desvincula de tareas de análisis crítico de lo vivido. Una evidencia de esta perspectiva la encontramos en el caso de Reino Unido donde existen diferentes opciones de formación de maestros conducentes a una idéntica cualificación profesional: los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre una formación desarrollada fundamentalmente en los centros educativos, denominada “school-based”, donde el practicum se convierte en el centro de la formación, y otra de carácter más académico, “university-led training”, que tiene lugar, en su mayor parte, en las facultades de educación y donde el practicum es entendido como una materia dentro de la formación académica;

2. El practicum para aprender aplicando la teoría. Esta interpretación del practicum es una de las más extendidas entre los estudiantes de magisterio, que tienden a contemplar este periodo como la ocasión definitiva de poner en práctica en el aula los aprendizajes “teóricos” que han realizado en las clases universitarias. Como es esperable, la complejidad, la incertidumbre y la singularidad que caracterizan a las situaciones educativas provocan que esa transferibilidad propugnada por los modelos tecnocráticos no resulte factible, produciéndose lo que González-Sanmamed (2001, p. 68) denomina una “visión degenerada del modelo de racionalidad técnica”. Es decir, cuando los estudiantes perciben que la teoría no sirve a fines aplicativos, pierde su valor en favor de una práctica que es revalorizada como fuente de aprendizajes (Hascher, Cocard y Moser, 2004; Zabalza, 2011). Este cambio de perspectiva se vislumbra en el estudio realizado con estudiantes de la Universidad de Cantabria (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019). Esto entraña el peligro de que los estudiantes entren en una zona de confort que actúe como obstáculo para la reflexión una vez hayan desarrollado unas rutinas de organización y se hayan hecho con el control de la clase, aceptando lo ya establecido y normalizando una serie de concepciones y actuaciones sobre la docencia que son altamente cuestionables (Alvunger y Wahlström, 2018; Criado *et al.*, 2009; Klette *et al.*, 2002);
3. El practicum para aprender contrastando la teoría y la práctica. En este modelo encontramos iniciativas formativas que apuestan por favorecer el desarrollo de un practicum que articula teoría y práctica a través de la reflexión. Bajo esta interpretación, el practicum se concibe como un lugar en el que los estudiantes han de analizar, a la luz de sus conocimientos pedagógicos, las diferentes creencias, situaciones y dilemas a los que en esa situación práctica se van a enfrentar (Criado *et al.*, 2009; Sánchez-Claros, 2016).

Reflexionar sobre las características de la profesión, identificar los escenarios en los que acontece, valorar los rasgos y competencias de los profesionales que la ejercen, reconocer los problemas que se plantean y saber situarse ante ellos... resultan elementos interesantes en una formación profesionalizadora [crítica]. (González-Sanmamed, 2001, p. 71)

Como vemos, la separación entre teoría y práctica sigue siendo un reto que demanda propuestas de practicum que articulen ambos componentes a partir de procesos reflexivos (Beavers, Orange y Kirkwood, 2017; Bruno y Dell'Aversana, 2018; Wong, 2016). El practicum al que nos adscribimos se concibe como un lugar en el que los estudiantes han de analizar las diferentes creencias, situaciones y dilemas a los que se enfrentan, contextualizando y reposicionando lo que saben para orientar sus percepciones y sus actuaciones (Arias, Cantón y Baelo, 2017; Criado *et al.*, 2009). En tal sentido, el practicum deviene en un proceso de indagación cuyos aprendizajes se incorporan como saberes profesionales, al tiempo que permite al alumnado acercarse a la cultura profesional (Sánchez-Claros, 2016), desarrollar reflexiones sustanciosas acerca de la “comunidad de práctica” (Wenger, 2001) y ensayar el rol del maestro como investigador en la acción (Buschor y Kamm, 2015; Rees, Pardo y Parker, 2012). En línea con estas ideas, conviene reseñar que en los últimos años, especialmente en países nórdicos y Portugal, la investigación pedagógica ha defendido un enfoque de formación de docentes basado en la investigación (*research-based teacher education approach*), que encuentra en el practicum el marco propicio para favorecer una identidad profesional docente que se informa y mejora mediante la investigación sistemática (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Darling-Hammond, 2006; Flores, 2018; La Velle y Flores, 2018).

Esta comprensión del practicum requiere trazar algunos caminos de acción deseables fundamentalmente en dos componentes: la función tutorial y la escritura reflexiva.

Respecto a la función tutorial, cabe mencionar que existen dos figuras de referencia para el alumno durante sus prácticas: el tutor de la escuela y el supervisor universitario, a las que se les atribuyen funciones nítidamente diferenciadas. De esta suerte, los tutores de escuela desarrollan funciones ligadas a modelar y enseñar los “trucos” del oficio, apoyar emocionalmente y facilitar la socialización en el contexto profesional (Clarke, Triggs y Nielsen, 2014; Melek, 2012), planteando al estudiante tareas como: control del aula, actividades básicas de aula o complementarias del centro, actividades con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), etc. Por su parte, el supervisor universitario acompaña la reflexión sobre las prácticas vividas y “orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia” (Zabalza, 2013, p. 62). Entre las actividades desplegadas para promover reflexiones encontramos: el diálogo reflexivo sobre dilemas pedagógicos entre el tutor universitario y cada alumno (Mosley, Taylor y Khan, 2017; Susinos y Saiz-Linares, 2016); los espacios de reflexión colaborativa entre diferentes alumnos y el tutor (Harford y MacRuairc, 2008; Jones y Gailen, 2015); o la utilización de las TIC para favorecer la interacción reflexiva y el apoyo entre iguales (Collin y Karsenti, 2012; Kumar, Kenney y Buraphadeja, 2012).

En este sentido, la participación de dos tutores en distintos escenarios y con diferentes funciones interpela a “considerar la tutoría del practicum como un caso particular de acción tutorial mixta con especiales necesidades de coordinación” (Sánchez-Claros, 2016, p. 727). Para ello resulta fundamental reconocer el estatus de ambos tutores, definir sus funciones y delimitar espacios y tiempos para trabajar colaborativamente (Zabalza, 2011). A pesar de la existencia de estas propuestas, los supervisores manifiestan dificultades para desplegar actividades significativas de reflexión con los alumnos y también de coordinación con el tutor de la escuela (Allen, Ambrosetti y Turner, 2013; Van Velzen *et al.*, 2012). En el contexto español, la supervisión de las prácticas por parte de los profesores universitarios supone un añadido de poco reconocimiento a la carga docente directa. La poca valoración de esta actividad, junto con la falta de definición de un modelo de supervisión y el excesivo número de estudiantes a supervisar son factores que limitan considerablemente las posibilidades de implementar actuaciones de calidad en este escenario (Correa, 2015; Saiz-Linares y Susinos, 2017).

La escritura reflexiva a partir de un portfolio constituye una de las estrategias reflexivas en el practicum más nombradas en la literatura (Eksi y Güngör, 2018; Tavil y Güngör, 2016; Vassilaki, 2017). Podríamos definir el portfolio como una carpeta de trabajo que permite compilar información y documentar diferentes evidencias que ayudan al alumno a “recopilar experiencias, reflexionar sobre las mismas y [gestionar] su aprendizaje” (Cebrián de la Serna, 2010, p. 185). En ese aspecto, alineándonos con la propuesta de escritura reflexiva bosquejada por Sierra *et al.* (2017), la escritura de la experiencia representa una forma de auto-indagación sobre uno mismo y sobre los demás que permite relacionar lo vivido con aquello que nos hace pensar, ampliando el sentido de lo experimentado. En otras palabras, la escritura reflexiva del portfolio posibilita que los alumnos analicen y deliberen sobre la práctica docente, orientándose hacia la mejora. De otro lado, permite una auto-indagación personal donde pueden observarse a sí mismos y a sus prácticas desde fuera de la inminencia de la acción (Beavers, Orange y Kirkwood, 2017; Bruno y Dell’Aversana, 2018; Gan y Lee, 2015). Este tipo de escritura precisa un acompañamiento por parte de los supervisores al alumnado en sus descubrimientos, tensiones, preguntas y temores, especialmente si se tiene en cuenta que sus orientaciones son clave en el tipo de reflexiones que el estudiante realiza (Berrill y Addison, 2010). Para ello, el supervisor pone en marcha estrategias de supervisión tales como: una lectura atenta de sus memorias, una devolución respetuosa de algunas ideas para ser recalibradas o la sugerencia de nuevas preguntas, posibilidades y recursos (bibliografía, profesionales con quienes conversar, etc.) (Saiz-Linares y Susinos, 2017).

## EL PRACTICUM EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

En Cantabria, el plan de estudios de la formación del profesorado se estructura conforme a tres módulos (de Formación Básica, Didáctico y Disciplinar y de Practicum) con sus diferentes materias y a través de los que se pretenden alcanzar las competencias generales y específicas del título. Dichas materias suponen un total de 240

(Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) (ECTS), donde las prácticas externas (divididas en tres asignaturas: Practicum I, Practicum II y Practicum III) alcanzan los 48 ECTS. El Practicum I (2º curso) y el Practicum II (en 3º) constituyen una formación discontinua y extensiva en el tiempo durante dos meses (noviembre y febrero). El Practicum III (4º curso) representa un modelo intensivo de diecisésis semanas en el último semestre de su formación universitaria (de febrero a mayo).

En los tres períodos, los estudiantes combinan su asistencia a un centro escolar (acuden los 5 días de la semana, a tiempo completo) con tareas de reflexión que desarrollan en un portfolio. Este portfolio definido por la facultad vehicula las actividades formativas desarrolladas fuera del entorno escolar, mientras el supervisor universitario es el encargado de orientar su elaboración. Tal y como es definido en la Guías del practicum de la Universidad de Cantabria (2017–2018, p. 28), “el Portfolio del practicum es una colección de trabajos que permiten al estudiante en prácticas evidenciar la experiencia vivida durante este importante período formativo y que le ayuda en su desarrollo y crecimiento como futuro profesor”. Aunque puede incluir trabajos de diferente naturaleza, en nuestro de estudios obligatoriamente está compuesto por dos documentos fundamentales: el diario de prácticas y el informe. A continuación, presentamos la Tabla 1 donde se sintetizan las principales características del diario y del informe de prácticas.

**Tabla 1 – Principales características del diario y el informe de prácticas.**

Diario de Prácticas	Informe de Prácticas
En cierto modo “asistemático”	Sistemático
Secuencia temporal, diacrónica	Secuencia temática, sincrónica
Se alimenta fundamentalmente de la práctica diaria	No solo se alimenta de la práctica a través del Diario sino también de otras fuentes: la formación recibida en la facultad, el debate en los Seminarios, las conversaciones con los tutores y la reflexión individual
Puede y debe haber descripciones. Tiene que reflejar hechos y situaciones concretas y experimentadas	Está fundamentalmente constituido por reflexiones sobre cuestiones contextuales, de organización escolar, documentos de centro, proceso de enseñanza-aprendizaje y competencias profesionales del maestro/a

Fuente: Reformulada de la *Guías del practicum* (2017–2018).

La normativa establece dos reuniones obligatorias entre el alumnado y el supervisor universitario con el propósito de acompañar en la elaboración del portfolio. Inicialmente se contempla esta labor de manera individual. Así mismo no se establecen estructuras de coordinación entre los maestros que acogen al alumnado en las escuelas y los supervisores universitarios. Por último, desde la facultad se establece un proceso de evaluación en el que participan los tres agentes implicados: los maestros de escuela, cuya calificación supondrá el 45% en la nota final del alumno; el supervisor universitario aporta el 50% a través de la valoración del portfolio;

finalmente, el alumnado dispone de un 5% para su autoevaluación. Cada uno de ellos dispone de una rúbrica de evaluación, que responden de manera individual, con ítems que dirigen el foco de la evaluación (Tabla 2).

**Tabla 2 – Agentes, instrumentos y porcentajes de evaluación.**

Agente evaluador	Instrumentos de evaluación	Porcentaje
Supervisor universitario	Rúbrica para evaluar el portafolio	50
Maestro del Centro de Prácticas	Informe de evaluación	45
Estudiante	Cuestionario de autoevaluación	5

Fuente: Reformulada de la *Guías del practicum* (2017–2018).

## METODOLOGÍA

El interés por construir un conocimiento profundo y situado nos exhorta a asentarnos metodológicamente en la tradición cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2014) y, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo (Simons, 2011). Buscamos comprender cómo los diversos agentes que participan en el practicum de la formación inicial de docentes de la Universidad de Cantabria interpretan su desarrollo y significan su experiencia, en aras de prever algunos caminos de mejora (Rapley, 2014). De manera más concreta las preguntas de investigación que orientan el estudio son las siguientes: ¿cómo conceptualizan el practicum los supervisores y el alumnado? ¿Qué acciones de reflexión son puestas en marcha en las escuelas y por los supervisores para acompañar al alumnado? ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del practicum?

La elección de los participantes ha estado orientada a cubrir los distintos perfiles de ambos colectivos. Así, participaron 6 estudiantes representando la experiencia de practicum en los distintos cursos de las dos titulaciones vigentes: grado en educación infantil y grado en educación primaria en ambas titulaciones el practicum posee las mismas características llegando a compartir la misma normativa y documentos de trabajo. Dichos estudiantes realizaron prácticas en escuelas de diferentes características (ubicación y titularidad) y también pertenecían a diferentes especialidades (educación infantil y primaria). Respecto a los supervisores universitarios, contamos con una muestra heterogénea: 3 de ellos asociados<sup>1</sup> y 3 a tiempo completo, pertenecientes a áreas de conocimiento diferentes: didáctica y organización escolar, métodos de investigación y psicología evolutiva. En esta muestra encontramos dos supervisores con una experiencia inferior a 5 años, tres con entre 5–10 años y otro con más de 10 años. Es necesario aclarar que los supervisores acompañan a alumnado de ambas titulaciones indistintamente. Esta recogida de datos fue realizada durante el curso 2017–2018.

<sup>1</sup> El profesor asociado es contratado de manera temporal y con dedicación parcial, pues su actividad principal se produce fuera de la universidad. Su sentido es aportar a los alumnos sus conocimientos y experiencia profesionales.

Para producir la información hemos utilizado la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos (guía de prácticas y portfolios). En un primer contacto con los participantes, les explicamos el sentido de este estudio y nos aseguramos de que participan voluntariamente en la investigación (consentimiento informado). Además, se garantizó la confidencialidad de la información y la protección de la intimidad o anonimato (Grinyer, 2002).

En la confección de la entrevista participaron otros investigadores de la Universidad de Cantabria, que, a modo de expertos, garantizan la validez del instrumento (Kvale, 2011). El análisis de la guía de prácticas nos ha suministrado información sobre el contexto y estructura del practicum que ha facilitado la elaboración de la entrevista. Esta se organiza en torno a los siguientes bloques temáticos comunes para ambos colectivos participantes (alumnado y supervisores): datos personales, concepto de practicum, organización del practicum, desarrollo del practicum (atendiendo a la actividad en el aula/centro, la actividad con el tutor UC y la elaboración del portfolio), evaluación del practicum, e impacto general en el proceso formativo.

Durante la aplicación del instrumento, la información fue grabada y posteriormente transcrita en su totalidad. Para realizar el análisis de los datos utilizamos un sistema de codificación temática en el que definimos las categorías de análisis y los códigos (Gibbs, 2012). Empleamos, para tal fin, estrategias de tipo inductivo y deductivo en la medida que, si bien partíamos de un esquema inicial de variables a analizar, el trabajo desarrollado con los datos hizo que fuera necesario redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis. Utilizando esos códigos se procedió al desarrollo de teorías por medio de un proceso de abstracción (Flick, 2014). En este análisis hicimos uso del programa de análisis de datos cualitativo MaxQda, que permite sistematizar la información.

## RESULTADOS

En este apartado recogemos el análisis de los discursos con el propósito de poner en diálogo las ideas de alumnos y supervisores universitarios. Los resultados se organizan en torno a tres grandes constructos: conceptualización del practicum; proceso de desarrollo y reflexión sobre el mismo; y, por último, la evaluación.

### PENSANDO SOBRE EL PRACTICUM, DEFINIENDO LA FUNCIÓN DOCENTE

Encontramos concepciones de practicum heterogéneas que basculan fundamentalmente hacia dos polos: uno eminentemente profesionalizador y otro más formativo y con múltiples funciones.

Las conceptualizaciones del practicum como un momento de inmersión profesional, en el que adquirir los conocimientos prácticos del oficio de maestro, evidencian una clara escisión entre la teoría, circunscrita al ámbito universitario, y la práctica, únicamente aprehensible en la escuela. Esto nos sitúa en una perspectiva instrumental de la educación que influye en el ejercicio docente y, por

ende, en cómo debe configurarse su formación inicial, definiendo a un profesional desligado de la acción intelectual y orientado hacia una preocupación exclusivamente instructiva y disciplinante.

Bajo esta perspectiva encontramos principalmente los discursos del alumnado, que entienden este período de su formación como la oportunidad de “ensayar” el rol de docente y de “aprender a hacer”:

Es aquel [con el que] cuando acabe la carrera voy a saber cómo actuar en un aula. (Estudiante 1, entrevista)

En cuanto al aula, he de decir que me he sentido importante, Luis es una gran persona, que te enseña a cada momento, que te explica el porqué de las cosas, que te deja hacer, y que te demuestra como es el mundo docente en la realidad, más allá de la teoría vista en la universidad. Esta te enseña teoría, pero a la hora de la verdad llegas al aula, y no sabes cómo hacerla inclusiva, ni dinámica, ni cómo explicar, ni cómo mejorar las relaciones, y esas cosas son las que aprendes aquí, en la práctica diaria. (Estudiante 2, portfolio)

De este modo, la disociación teoría-práctica emerge como característica principal de sus discursos:

Aprendes más cuando estás con los niños y actúas con ellos que cuando estás estudiando cosas que muchas veces no te sirven para llevarlo al colegio. (Estudiante 3, portfolio)

Asimismo, dos docentes se sitúan aquí al definir el *practicum* como:

Una exposición directa a esa profesión que en el futuro los estudiantes van a ejercer en esos lugares con compañeros reales y con situaciones totalmente auténticas. (Supervisor universitario 2, entrevista)

Más tibiamente, encontramos alumnado que comprende un *practicum* como proceso en el que establecer relación entre los aprendizajes académicos y la experiencia que encuentran en las escuelas:

Las prácticas son el puente entre lo que veamos teóricamente y lo que vamos a hacer en un aula. (Estudiante 2, portfolio)

Otros discursos avanzan en la línea opuesta, definiendo un *practicum* que representa una oportunidad para el desarrollo de un rol de docente como investigador de la realidad educativa de su aula y de su centro.

Para mí es un proceso de investigación personal, de abandonar el sitio, que yo creo que es cómodo, de la facultad y es la primera vez que un alumno se enfrenta al yo mismo: a cómo miro yo a los alumnos, qué es lo que veo cuando estoy en un aula, que quiero conseguir, qué me asusta, en qué me siento fuerte... (Supervisor universitario 1, entrevista)

Desde esta perspectiva próxima a un enfoque crítico de la enseñanza, la reflexión sobre la acción se convierte en la herramienta de formación y mejora educativa. En tal sentido, a la reflexión sobre la propia práctica le acompaña un análisis sobre las condiciones (institucionales, políticas, culturales, etc.) que configuran el escenario de innovación. En definitiva, proponen que, a través de un proceso de investigación-acción colaborativo, docente, alumnado y supervisor analicen la práctica escolar, propongan alternativas de acción y las implementen.

Este periodo de experiencia práctica lo que le tiene que proporcionar es tanto un conocimiento que tiene que ver con esa reflexión sobre lo que se hace, como saberes, formas de actuar ligados a esa situación práctica, para poder implicarse, trabajar con otros y colaborar en ese proyecto, con ese grupo concreto de alumnos con el que le ha tocado y con ese docente concreto, en esa aula [...] El practicum debería ser una práctica de indagación universidad-escuela. (Supervisor universitario 5, entrevista)

Esta manera compleja de entender el practicum y la formación inicial es encarnada por los supervisores universitarios, no habiendo encontrado en los discursos del alumnado comprensiones tan profundas. Sin embargo, es en los modos intermedios de definir el practicum donde se sitúan la mayor parte de supervisores (4 de los 6), considerándolo como un espacio de formación profesionalizante que no debe renunciar a la reflexión sobre la acción. Para estos, la formación recibida en la facultad aporta las claves de análisis de la realidad educativa, mientras la estancia en los centros permite ver la teoría en la acción e imaginar prácticas alternativas.

El practicum es un proceso que se debiera nutrir de todo lo teórico que hemos enseñado en la universidad, por una parte, y que luego en la realidad toma su poso. (Supervisor universitario 1, entrevista)

El practicum es ese contraste: de lo que veo en la realidad y lo que he aprendido. (Supervisor universitario 4, entrevista)

## EL PROCESO DE DESARROLLO Y REFLEXIÓN SOBRE EL PRACTICUM: ACOGIDA, ESTANCIA EN LOS CENTROS Y ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN

En este apartado profundizamos sobre la experiencia vivida durante el practicum. Planteamos un itinerario de análisis que navega desde la llegada de los alumnos al colegio, pasando por las actividades realizadas dentro y fuera del centro, hasta que son evaluados.

### LA ACOGIDA EN LA ESCUELA: ¿TAREA DEL DOCENTE O DEL CENTRO?

Comenzamos deteniéndonos en el proceso de acogida del alumnado a su llegada al centro, así como en la persona que asume esta tarea. Este primer

contacto con el centro es experimentado por el alumnado con inseguridad probablemente originada por la inexistencia, en la mayor parte de los casos, de un momento previo de relación con los docentes o el centro y por la falta de información previa sobre cuestiones organizativas. Esta acción es entendida desde planteamientos individualistas de relación donde el responsable es el docente que ejercerá de tutor.

Tú llegas al colegio y no sabes qué hacer. Te dicen: "vas al colegio y ahí ya te buscas la vida". (Estudiante 3, entrevista)

Sobre este asunto, a nuestro juicio cardinal para encauzar un practicum de calidad, solo encontramos la mención realizada por una supervisora universitaria que, en su perfil de asociada, explicita la necesidad de ampliar el foco de la acogida al centro:

Como soy asociada y formo parte de un cole yo tengo la doble visión. Cosas interesantes que ocurren tienen que ver, por ejemplo, con la acogida que hacen los centros cuando llegan los alumnos: con que los alumnos sepan dónde están, qué valores, qué proyecto, qué conforma el cole que han elegido aparte de luego la organización del día a día. Esa especie de acogida yo veo que en algunos centros está muy pensada, muy medida y es muy interesante. Y eso en otros centros no ocurre. (Supervisor universitario 1, entrevista)

En esta línea encontramos en los portfolios experiencias que ilustran un proceso de acogida más amplio y consistente.

En primer lugar, fuimos llegando todos los alumnos del practicum, esperamos fuera del despacho de la directora para presentarnos. Simplemente por el hecho de tener compañeros cerca me tranquilicé, ya que en el anterior practicum tan solo tuve un compañero y coincidía muy poco con él. Cuando la directora salió nos reunió a todos unos minutos y nos comentó quién iba a ser nuestro tutor y nuestra clase de referencia. Al día siguiente esta nos contó la historia de centro, desde cómo se creó, hasta cómo se mantiene, y tras esto, nos lo enseñó. Fue muy interesante a la vez que gratificante, ya que yo no conocía muchas de las cosas que nos comentó sobre este y es de gran ayuda conocerlo, tanto para introducirte en la dinámica de centro como para el practicum, así mismo la cantidad de información en ese momento fue amplia, pero creo que en algunos aspectos se podía haber explayado más, como, por ejemplo, en la relación familia-escuela, escuela-recursos, no obstante en las preguntas de la entrevista se le han planteado. Además, al enseñarnos el centro tan a fondo te sientes acogido, ves la implicación del equipo hacia nosotros los alumnos, lo que te da una dosis doble de motivación. (Estudiante 6, portfolio)

Entendemos que esta dualidad de perspectivas respecto de la acogida es, de alguna manera, un reflejo de distintas concepciones de la labor docente. De un

lado, la que define su acción en el marco del aula y, de otro, la que la amplía hacia un compromiso con el centro.

## LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Esta diferenciación en el modo de concebir la responsabilidad tiene sus implicaciones en las actividades a las que el alumnado puede acceder durante este período. Una reflexión recurrente refiere a las dificultades de los alumnos para acceder a las experiencias de centro (reuniones de coordinación, CCP, claustros) o entrevistas y reuniones con las familias.

Creo que las diferencias empiezan cuando hablamos de las actividades más vinculadas al centro, reuniones con padres, docentes, claustros... hay algunos que tienen casi todo y hacen la sombra de su tutor, participan en todas las reuniones, etc. A otros alumnos se les niega muchísimo esa participación [...] Se están perdiendo una parte fundamental de las actividades o de las labores de la escuela. (Supervisor universidad 6, entrevista)

Sí que se produjeron reuniones con las familias mientras yo estaba de prácticas, pero no he podido acudir a ninguna. Mi tutor me transmitió que las familias podrían sentirse violentadas. De nuevo creo que esto pasa porque ellos se sienten inseguros y tienen miedo de que las personas de prácticas lo veamos. (Estudiante 4, portfolio)

Continuando con el análisis de las experiencias en la escuela, ambos agentes destacan el desarrollo de acciones (control del aula, estrategias metodológicas, evaluación, etc.) que lleva a cabo el alumnado, aunque desvinculadas de la reflexión sobre las mismas.

El tutor de escuela es el modelo y los alumnos aprenden casi por imitación, es como un espejo que a ellos les refleja cómo dan las clases, cómo se abordan determinadas cosas con los alumnos, con las familias, pero siempre está muy vinculada a la acción, la observación y a la acción. (Supervisor universidad 6, entrevista)

En conclusión, he aprendido mucho de mi tutor, he visto cosas que me han gustado, y otras que no tanto, pero ahí es donde reside la magia de las prácticas. Tienes la oportunidad de visualizar y de coger aquello que te gusta y vas a usar, y aquello que no. (Estudiante 1, portfolio)

Si bien en los discursos del alumnado encontramos algunas oportunidades de intercambio dialógico maestro-alumno, comprobamos que están encaminadas mayoritariamente al aprendizaje de técnicas, de modos de hacer (dónde te sitúas, cuántos ejercicios del libro pides que hagan, cómo controlar el aula, etc.) en vez de a momentos de reflexión sobre el porqué de una opción o el sentido de una propuesta:

En el segundo y tercer practicum me decía: “te he visto así, yo creo que deberías trabajar así”. En plan, veo que a lo mejor te explicas demasiado y a lo mejor no están tan atentos, a lo mejor deberías no hacer actividades tan largas, o intercalar actividades amenas con otras más aburridillas... (Estudiante 4, entrevista)

Después de la clase me quedé charlando con mi tutora un buen rato, estuvimos hablando sobre qué tal lo había llevado, sobre los alumnos... (Estudiante 6, portfolio)

Esto puede responder a diversas consideraciones: la inexistencia de espacios y tiempos dedicados a este fin, una escasa cultura reflexiva sobre la acción, la dicotomización entre la labor del docente de la escuela y el supervisor universitario y, por ende, la consideración de que durante el período de prácticas el alumnado debe acceder al aprendizaje más técnico de la acción docente, relegando la reflexión para un momento posterior.

Respecto a las actividades fuera de la escuela, destacamos la elaboración del portfolio como línea de acción fundamental. La mayoría de los supervisores desarrollan estrategias reflexivas que desbordan las propuestas por la facultad, llegando algunos a vincularlas con procesos de investigación sobre la acción emprendidos por el alumnado durante su estancia en el centro. Estas estrategias pretenden, por un lado, reforzar la idea de una reflexión durante la acción y no en un momento ulterior y, por otro, superar las dificultades que habitualmente presenta el alumnado en los procesos de reflexión.

Les cuesta debido a la esa escasez de escenarios que proporcionamos en el contexto universitario donde tienen que reflexionar sobre la acción, donde tienen que 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 es lo que está sucediendo en aquel espacio concreto. (Supervisor universitario 5, entrevista)

En un intento organizativo de las mismas descubrimos estrategias individuales y grupales (Tabla 3).

**Tabla 3 – Estrategias de reflexión emprendidas por los supervisores que emergen del análisis de las entrevistas.**

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

Fuente: Base de datos de investigación.

Entre las estrategias individuales encontramos aquellas vinculadas con ofrecer al alumnado una guía de reflexión a través de preguntas, con diversos niveles de apertura y profundidad, sobre aspectos metodológicos, organizativos y culturales del centro.

Nosotros usamos otra guía, que lo único que tiene son miles de millones de preguntas. Y bueno, no es una cuestión de contestarlas todas, pero sí creemos que es una manera de facilitar la reflexión. (Supervisor universitario 1, entrevista)

Del mismo modo, es relevante el seguimiento del diario y del informe. A través de una lectura atenta de los diarios y de una devolución con preguntas o nuevas referencias se busca coadyuvar al alumnado a superar la mera descripción de eventos para impulsar la reflexión sobre incidentes críticos que se repiensan a la luz de los conocimientos teóricos y del análisis de la acción.

Yo sí que les pido que semanalmente me vayan enviando parte de sus memorias, de sus diarios para que yo les pueda dar un *feedback* en cuanto a contenido, a redacción, que estemos constantemente cuestionándonos, movilizando la experiencia que ellos están teniendo los centros. (Supervisor universitario 6, entrevista)

Este proceso de observación, análisis y narración es llevado a cabo con dificultades por algunos alumnos que presentan obstáculos para registrar y seleccionar los elementos clave de reflexión.

Lo más difícil es el diario, para mí, porque tú estando en el aula, puedes ir con una libreta, pero al final no estás apuntando todo lo que pasa. Y llegas a casa, apuntas un día sí y otro día no... (Estudiante 2, entrevista)

Por otro lado, tienden a considerar el informe como un trabajo rígido, poco relevante y repetitivo a lo largo de los diferentes *practicum*:

Lo de los documentos del centro al final era copiar y pegar. A mí lo del contexto sí me parece útil, pero había muchas cosas que repetías... yo lo haría más sin tener que seguir un guion tan rígido. (Estudiante 3, entrevista)

Ampliar esto. ¿rutinario o basado en rutinas? No es igual. ¿Qué elementos conservan/son nuevos con respecto a la etapa anterior? ¿para el compañerismo es necesaria la rutina?

07/02/2019 13:00
Publicar

El primer ciclo suele ser muy rutinario, sobre todo primero. Esto se debe al hecho de facilitar el paso de infantil a primaria y todos los cambios que esto acarrea, tener cada uno su sitio, trabajar de forma individual y autónoma.. Pero sobre todo para asegurar unos hábitos y comportamientos adecuados en los más pequeños, compañerismo, igualdad...

Imagen 1 – *Feedback* en un fragmento de portfolio (Estudiante 5).

Esta idea es compartida por uno de los supervisores, que encuentra ambos instrumentos poco sustanciosos a nivel formativo. Es relevante señalar la relación existente entre esta visión y la consideración que posee este supervisor del practicum como período vinculado al aprendizaje de técnicas de enseñanza y desligado del contexto social, cultural e institucional de enseñanza. En cualquier caso, estas reflexiones simplificadas sobre la educación, frecuentes en el alumnado, son minoritarias en los supervisores, quienes tienden a considerar el centro escolar como un contexto clave para el desarrollo del currículum y de la actividad docente.

Continuando con el análisis de las estrategias, destacamos el apoyo a la reflexión a través de referencias bibliográficas o herramientas para su búsqueda:

[...] en función del análisis bibliográfico, de la información proporcionada a través de diferentes fuentes y de las experiencias de aprendizaje, y reflexionando críticamente sobre es lo que está sucediendo en aquel espacio concreto. (Supervisor universitario 5, entrevista)

Finalmente, otra estrategia hallada es la propuesta de profundizar en situaciones pedagógicas a través de entrevistas, observaciones o análisis de documentos. Estos procesos de reflexión orientados están influenciados por los campos de trabajo del supervisor, especialmente en los supervisores cuya figura profesional es la de asociados universitarios. Si bien es una oportunidad de enriquecerse de los conocimientos específicos, en ocasiones el alumnado lo interpreta como una imposición.

Yo he mandado una cosita más: una entrevista con un orientador, que conozcan lo que es un PT y un AL<sup>2</sup> y que me describan un caso. Igual es porque soy orientador, pero creo que completa un poco lo que es la atención a la diversidad en un centro. (Supervisor universitario 4, entrevista)

En las estrategias de reflexión grupal predominan los seminarios como espacios en los que compartir experiencias y proponer, en diálogo con el supervisor y los iguales, nuevos o más profundos elementos de análisis. En algunos casos, se conviertan en lugares de convergencia de alumnado de diversos centros, niveles educativos y tutores universitarios, como una oportunidad de enriquecer sus miradas.

Me gusta hacerlo compartiéndolo con algún otro tutor de la facultad, es decir, que haya dos tutores de la facultad con alumnos de 2 centros o de 3 centros, porque creo que a ellos les enriquece bastante. Ellos ya han tenido el *feedback* de cosas que nos han enviado a los tutores y la idea es tener una puesta en común sobre cosas que a ellos les parecen importantes y nosotros vamos

<sup>2</sup> Los docentes de Pedagogía terapéutica (PT) y Audición y lenguaje (AL) son especialistas de la atención a la diversidad en el contexto educativo español.

guiando con más preguntas y más reflexiones, intentamos que haya ahí un cambio de mirada o cambio en cómo se construyen las cosas. (Supervisor universitario 1, entrevista)

## LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

En los distintos discursos predomina la idea de desequilibrio entre las evaluaciones de los maestros y los supervisores de universidad. Estos últimos señalan que existe una predisposición de los maestros que acogen al alumnado en las escuelas a otorgar calificaciones elevadas atendiendo a la relación personal entablada durante la convivencia en las aulas. Asimismo, apelan al uso de criterios de valoración actitudinales más que a la adquisición, por parte del alumnado, de un conocimiento profundo y reflexivo de la acción educativa. Esto contrasta con la existencia de una rúbrica de evaluación que, a modo de guía, tiene a disposición cada maestro con criterios actitudinales, pero, especialmente, pedagógicos.

Como los maestros tienden a poner a todos un 9, un 10... y se fían más para evaluarlos de las impresiones que no de criterios objetivos. (Supervisor universitario 3, entrevista)

En esta línea interpretativa, los alumnos consideran más representativa la evaluación que realizan los docentes, alegando que es con ellos con quienes han compartido tiempo y espacio educativo. Esto les impulsa a reclamar un cambio en la actual distribución de los porcentajes de evaluación en favor de los maestros.

El que me tiene que evaluar y me tiene que revisar, y ver cómo lo estoy haciendo bien o estoy aprendiendo o no es el tutor que yo tengo en el aula. (Estudiante 5, entrevista)

Este discurso lo apoyan dos supervisores universitarios para quienes la evaluación del portfolio debería tener menor valor que la que realizan los maestros. Esto puede explicarse desde su concepción profesionalizadora del practicum, la marcada división de funciones entre el maestro y el supervisor y la visión del portfolio (compuesto por diario e informe de prácticas) como un instrumento sin valor formativo.

Me cuesta mucho poner la nota. Yo solo corrojo documentos. Yo no corrojo la experiencia. [...] Creo que tendría que valer mucho más lo del centro porque al final han estado allí 2 o 3 meses de 9 a 2... [...] yo le daría un 100% al centro. (Supervisor universitario 2, entrevista)

Sin embargo, son otras las visiones del resto de supervisores. Precisamente en el intento de superar la dicotomía acción-reflexión, algunos supervisores universitarios proponen replantear el practicum y, en consecuencia, repensar el momento de evaluación desde una propuesta más colaborativa. Esta mejora va más allá del cambio

de los porcentajes e instrumentos de evaluación e implica propuestas como triangular la información de la que disponen ambos tutores sobre el aprendizaje del alumno.

Yo por ejemplo, en el segundo periodo, entro a las clases. Le pido permiso al director y a los profesores. No es lo que cuenten, sino cómo se mueven entre los niños es lo que quiero ver. Me sirve para entender mejor lo que han escrito. Y luego lo que me cuenta el profesor. Porque con los tutores hablo mucho. (Supervisor universitario 4, entrevista)

Incluso algunos supervisores comienzan a introducir procesos de evaluación más formativos a través del diálogo con los alumnos.

Doy un *feedback* de la nota. Es como devolverles también con cierta nobleza la idea que yo tengo del trabajo que ellos han hecho. De hecho, cuando yo explico la nota escucho las cosas que me dicen y a veces puedo hacer variaciones. (Supervisor universitario 1, entrevista)

Con relación al proceso de autoevaluación que el alumnado lleva a cabo, los supervisores proponen repensar su utilidad al considerar que actualmente no responde a un proceso profundo de autorreflexión:

Yo... la parte de autoevaluación, a mí me sobra bastante, yo no la comprendo [...], es que todo el mundo sistemáticamente se pone un 10. Creo que no hay autocritica, creo que no lo utilizan para valorarse para mirar cómo han estado en verdad. (Supervisor universitario 6, entrevista)

De este modo, para el alumnado se convierte en una oportunidad de influir a su favor, aunque sea levemente, en su calificación final, en vez de una oportunidad de revisión sobre su aprendizaje. Un hecho que llama la atención dadas las competencias que, a lo largo de su formación, deben adquirir con relación al hecho evaluativo.

## CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido evidenciar que el concepto de *practicum* tiene diferentes significados para los docentes y los alumnos y es también conceptualizado de formas diversas. Dichas significaciones se organizan en un continuo que pivota desde aquellas posturas que, en consonancia con la voluntad profesionalizadora de Bolonia (Bretones, 2013), entienden que el *practicum* es un momento para ensayar los conocimientos prácticos del oficio (coincidente con los dos primeros modelos de relación teoría-práctica propuestos por González-Sanmamed, 2001), a otras para las que representa una oportunidad de contribuir a la formación de maestros-investigadores involucrados en el análisis y la mejora constante de la realidad de su aula y su escuela (Henderson *et al.*, 2013), situado en el tercer modelo teórico-práctico.

Los discursos de los alumnos se sitúan mayoritariamente en el segundo modelo de relación teoría-práctica descrito por González-Sanmamed (2001), el denominado como “*practicum para aprender aplicando la teoría*”, produciéndose un divorcio

entre la teoría y la práctica cuando los estudiantes perciben que la primera no sirve a fines aplicativos. Este descubrimiento va en línea con otros estudios que evidencian intereses técnicos y concepciones de la enseñanza simplificadoras en los aspirantes a maestros y en los docentes neófitos (Arrastia *et al.*, 2014; Lambe, 2011). Criado *et al.* (2009) advierten que situarse en estas concepciones reduccionistas puede emplazar al alumnado en una zona de confort que actúe como freno para el cuestionamiento y la reflexión. En el caso de los supervisores, sin embargo, constatamos una prevalencia conceptual del tercer modelo, procurando desplegar actividades de reflexión que ayudan a los alumnos a aproximarse a visiones más críticas y politizadas de la enseñanza. Algunas de estas estrategias procuran favorecer la reflexión individual (guías de preguntas, seguimiento del diario, análisis bibliográfico, etc.) mientras otras tienen un carácter más dialógico (seminarios grupales de reflexión). En esencia, su propósito se relaciona con: desarrollar competencias de indagación y análisis sobre la práctica y las condiciones (estructurales, políticas, culturales) en que se desarrolla; reinterpretar la práctica pedagógica con nuevas claves; favorecer un concepto más complejo de la función docente circunscrito a la escuela como organización que involucra a distintos agentes y actividades; considerar la naturaleza colaborativa del acto pedagógico y estrechar la fractura entre teoría y práctica. Con ello se evidencia cómo los supervisores universitarios están desarrollando algunas experiencias reflexivas que la literatura pedagógica (Harford y MacRuairc, 2008; Jones y Gailen, 2015; Mosley, Taylor y Khan, 2017) ha confirmado como tendencias de valor.

No obstante, para afianzar este tercer modelo reflexivo de relación teoría-práctica el análisis realizado nos permite perfilar algunas recomendaciones, útiles tanto en nuestro contexto formativo como en otros:

- Complementando a las estrategias que ya ponen en marcha los supervisores, sugerimos otras estrategias también reprendidas por la investigación y que podrían incorporarse para favorecer un “modelo de *practicum* para aprender contrastando la teoría y la práctica”: el emparejamiento del 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 o pequeñas investigaciones en los centros educativos. 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).
- Hemos encontrado, asimismo, que las actividades reflexivas durante su estancia en la escuela son exigüas o infrecuentes y eminentemente orientadas a la acción y al aprendizaje de técnicas y rutinas. Para superar estas limitaciones, cabría sugerir la creación de espacios “híbridos” (Sánchez-Claros, 2016; Selland y Bien, 2014; Zeichner, 2010) de interacción dialógica entre supervisores universitarios, docentes de escuela y alumnos, donde puedan converger los diferentes puntos de vista (académico y práctico) y que permitan al alumno beneficiarse de diversas fuentes de experiencia. Para ello, destacamos la necesidad de estrechar la relación entre la institución escolar

y la universitaria y, consecuentemente, de proporcionar un partenariado compartido y sinérgico (Allen, Ambrosetti y Turner, 2013). Una coordinación fluida y una coherencia en las actuaciones son fundamentales para proporcionar experiencias de valor formativo (Van Velzen *et al.*, 2012) y generar los espacios dialógicos insoslayables que deben plantearse para reflexionar colaborativamente sobre la experiencia de prácticas.

Por último, este acercamiento permitiría replantear la evaluación hacia formas más colaborativas y superar las desventajas del modelo de evaluación fragmentado que actualmente se utiliza. Un ejemplo de este modelo de evaluación colegiada en el *practicum* la encontramos en la Universidad de Coímbra tal y como se describe en el trabajo de Saiz-Linares y Ceballos-López (2019).

Finalmente, cabe señalar que una limitación del estudio es la ausencia de la voz de los maestros que acogen al alumnado en las escuelas. Esto queda como una tarea pendiente en nuestra investigación, cuyo objetivo es alcanzar un conocimiento más profundo de la experiencia formativa de prácticas desde la mirada multifocal que nos aporta la triada de agentes involucrados (alumnado, tutores de los centros educativos y supervisores de la universidad). Asimismo se trata de un estudio únicamente implementado en el marco institucional de la Universidad de Cantabria. Si bien no vamos a referirnos a la falta de intención de generalizar la información, consideramos que este hecho convierte a nuestros resultados en más transferibles para el contexto formativo de magisterio de la citada universidad. En cualquier caso, nuestro estudio se dirige a dar pautas (Hernández, Fernández y Baptista, 2007) o a iluminar una forma reflexiva de *practicum* que puede fácilmente extrapolarse a otros escenarios formativos con la adaptación conveniente.

## REFERENCIAS

ALLEN, J. M.; AMBROSETTI, A.; TURNER, D. How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education *practicum*: a comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, Australia, v. 38, n. 4, p. 108-128, 2013. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.9>

ALVUNGER, D.; WAHLSTRÖM, N. Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, United Kingdom, v. 24, n. 4, p. 332-349, 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>

ARIAS, A. R.; CANTÓN, I.; BAELO, R. El *Prácticum* de las universidades españolas: análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, España, v. 88, n. 31, p. 109-120, 2017.

ARRASTIA, M. C.; RAWLS, E. S.; BRINKERHOFF, E. H.; ROEHRIG, A. The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, United Kingdom, v. 15, n. 4, p. 427-444, 2014. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900018>

BEAVERS, E.; ORANGE, A.; KIRKWOOD, D. Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, United Kingdom, v. 38, n. 1, p. 3-18, 2017. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1274693>

BECK, C.; KOSNIK, C. Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. **Journal of Education for Teaching**, United Kingdom, v. 26, n. 3, p. 207-224, 2002. <https://doi.org/10.1080/713676888>

BERRILL, D. P.; ADDISON, E. Repertoires of practice: re-framing teaching portfolios. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 26, p. 1.178-1.185, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.005>

BRETONES, A. El Prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. **Revista Complutense de Educación**, España, v. 24, n. 2, p. 443-447, 2013. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42088](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088)

BRUNO, A.; DELL'AVERSANA, G. Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, United Kingdom, v. 43, n. 3, p. 345-358, 2018. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>

BUSCHOR, C.; KAMM, E. Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. **Educational Research for Policy and Practice**, Netherlands, v. 14, n. 3, p. 231-245, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9186-z>

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el practicum. Estudio de caso. El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. **Revista de Educación**, España, v. 354, p. 183-208, 2010.

CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. **Review of Educational Research**, United States, v. 84, n. 2, p. 163-202, 2014. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, United States, v. 24, p. 249-305, 1999. <https://doi.org/10.2307/1167272>

COLLIN, S.; KARSENTI, T. The role of online interaction as support for reflective practice in pre-service teachers. **Formation et Profession**, Canada, v. 20, n. 2, p. 46-59, 2012. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.175>

CORREA, E. La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. **Educar**, España, v. 51, n. 2, p. 259-275, 2015. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>

CRİADO, M. J.; MARCOS, J. L.; GARCÍA, O.; MARTÍNEZ, R. El practicum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. **Pulso**, España, v. 32, p. 201-220, 2009.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of Teacher Education**, United States, v. 57, p. 300-314, 2006.

DENZIN, N.; LINCOLN, I. **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2012.

EKSI, G.; GÜNGÖR, M. Exploring the use of narratives to understand pre-service teachers' practicum experiences from a sociocultural perspective. **Australian Journal of Teacher Education**, Australia, v. 43, n. 4, p. 159-174, 2018. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.9>

FLICK, U. **La gestión de la calidad en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2014.

FLORES, M. A. Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. **Journal of Education for Teaching**, United Kingdom, v. 44, n. 5, p. 621-636, 2018. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>

GAN, Z.; LEE, F. Understanding ESL student teachers' learning of classroom practices in the practicum: a case study in Hong Kong. **The Asia-Pacific Education Researcher**, Philippines, v. 25, n 2, 2015. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0258-x>

GIBBS, G. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

GONZÁLEZ-SANMAMED, M. ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el practicum? In: IGLESIAS, L.; ZABALZA, M.; CID, A.; RAPOSO, M. (coords.). **Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum**. VI Symposium Internacional sobre el practicum. Lugo: Unicopia, 2001.

GRINYER, A. The anonymity of research participants: assumptions, ethics and practicalities. **Social Research Update**, United Kingdom, n. 36, 2002. Disponible en: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU36.pdf>. Acceso en: 30 dic. 2019.

HARFORD, J.; MACRUAIRC, G. Engaging student teachers in meaningful reflective practice. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 24, n. 7, p. 1884-1892, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>

HASCHER, T.; COCARD, Y.; MOSER, P. Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. **Teachers and Teaching: theory and practice**, United Kingdom, v. 10, n. 6, p. 623-637, 2004. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>

HENDERSON, M.; BELLIS, N.; CEROVAC, M.; LANCASTER, G. Collaborative inquiry: building pre-service teachers' capacity for ICT pedagogical integration. **Australian Educational Computing**, Australian, v. 27, n. 3, p. 69-75, 2013.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Fundamentos de metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2007.

HUBER, G. L. Aprendizaje activo y formación integral de los estudiantes universitarios. In: SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, 12., 2013, Santiago de Compostela. [Actas...]. Santiago de Compostela: Andavira, 2013. Coordinadores: Pablo César Muñoz Carril, Manuela Raposo-Rivas, Mercedes González-Sanmamed, María Esther Martínez-Figueira, María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Adolfo Pérez Abellás. Tema: Un practicum para la formación integral de los estudiantes. p. 19-35.

JONES, M.; GALLEN, A. Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. **Innovations in Education and Teaching International**, v.53, n.6, p.616-626, 2015. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1025808>

KLETTÉ, K.; CARLGREN, I.; RASMUSSEN, J.; IMOLA, H. (eds.). **Restructuring Nordic teachers**: analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers. Oslo: Institute for Educational Research, 2002.

KUMAR, S.; KENNEY, J.; BURAPHADEJA, V. Peer feedback for enhancing students' project development in online learning. In: YANG, H.; WANG, S. (eds.). **Cases on online learning communities and beyond**: investigations and applications. Hershey, PA: IGI Global, 2012. p. 345-360.

KVALE, S. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

LA VELLE, L.; FLORES, M. A. Perspectives on evidence-based knowledge for teachers: acquisition, mobilisation and utilization. **Journal of Education for Teaching**, United Kingdom, v. 44, n. 5, p. 524-538, 2018. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516345>

LAMBE, J. Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom-based research. **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, United Kingdom, v. 12, n. 1, p. 87-100, 2011. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541098>

MELEK, E. Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 28, n. 6, p. 818-826, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.007>

MENDOZA, M.; COVARRUBIAS, G. Competencias profesionales movilizadas en el practicum de los grados de magisterio: propuesta de un instrumento. **Revista de Pedagogía**, Venezuela, v. 37, n. 100, p. 161-185, 2016.

MERC, A. Microteaching experience in distance english language teacher training: a case study. **Journal of Educators Online**, United States, v. 12, n. 2, p. 1-34, 2015. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.2.7>

MOSLEY, M.; TAYLOR, L.; KHAN, S. Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 28, n. 4, p. 406-420, 2017. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1309016>

RAPLEY, T. **Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2014.

REES, C.; PARDO, R.; PARKER, J. Steps to opening scientific inquiry: pre-service teachers' practicum experiences with a new support framework. **Journal of Science Teacher Education**, United Kingdom, v. 24, n. 3, p. 475-496, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9315-y>

RODRÍGUEZ, A. *et al.* Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. **Revista de Educación**, Madrid, v. 355, p. 355-379, 2011. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028>

SAIZ-LINARES, Á.; CEBALLOS-LÓPEZ, N. El practicum de magisterio entre tres universidades europeas (Cantabria, Padua y Coimbra): un estudio comparativo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 120, p. 1-21, 2019. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4542/2315>. Acceso en: 14 enero 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4542>

SAIZ-LINARES, Á.; SUSINOS, T. "Nos dabas la confianza para hablar". El supervisor universitario en un practicum reflexivo. **REICE — Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, España, v. 15, n. 1, p. 55-69, 2017. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.004>

SÁNCHEZ-CLAROS, J. P. El carácter bipolar del Prácticum de magisterio: un reto para la innovación. **Opción**, Venezuela, v. 32, n. 10, p. 715- 733, 2016.

SELLAND, M. K.; BIEN, A. C. Collaborative teacher education: forging tangible connections between field and classroom. **Teaching Education**, United Kingdom, v. 25, n. 3, p. 239-260, 2014. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.889670>

SIERRA, J. E.; CAPARRÓS, E.; MOLINA, D.; BLANCO, N. Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. **Revista Complutense de Educación**, España, v. 28, n. 3, p. 673-688, 2017. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.497080](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.497080)

SIMONS, H. **El estudio de caso**: teoría y práctica. Madrid: Morata, 2011.

SORENSEN, P. Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, n. 44, p. 128-137, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>

SUSINOS, T.; SAIZ-LINARES, Á. Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. **Revista de Investigación en Educación**, España, v. 14, n. 1, p. 5-13, 2016.

TAVIL, Z.; GÜNGÖR, M. A sociocultural perspective on the development of Turkish pre-service teachers' competences and qualifications. **Pedagogy, Culture & Society**, United Kingdom, v. 25, n. 2, p. 263-277, 2016. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1252788>

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. **Guías del practicum I, II y III del curso 2017/2018**. Cantabria: 2017–2018.

VAN VELZEN, C.; VOLMAN, M.; BREKELMANS, M.; WHITE, S. Guided work-based learning: sharing practical teaching knowledge with student teachers. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 28, p. 229-239, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.011>

VASSILAKI, E. Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. **Linguistics and Education**, Netherlands, v. 42, p. 43-52, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.001>

WENGER, E. **Comunidades de práctica**. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WONG, A. Considering reflection from the student perspective in higher education. **Sage Open**, United States, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2016. <https://doi.org/10.1177/2158244016638706>

ZABALZA, M. A. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educación**, España, v. 354, p. 21-43, 2011.

ZABALZA, M. A. El practicum como contexto de aprendizajes. *In: XII SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UN PRACTICUM PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES*, 12., 2013, Santiago de Compostela. **Actas** [...]. Santiago de Compostela: Andavira, 2013. p. 51-68. Disponible en: [https://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas\\_poio\\_2013.pdf](https://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2013.pdf). Acceso en: 14 enero 2020.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in Teacher Education at university. **Journal of Teacher Education**, United States, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.

## SOBRE LAS AUTORAS

ÁNGELA SAIZ-LINARES es doctora en educación por la Universidad de Cantabria (España). Profesora de la misma institución.

*E-mail:* saizla@unican.es

NOELIA CEBALLOS-LÓPEZ es doctora en educación por la Universidad de Cantabria (España). Profesora de la misma institución.

*E-mail:* ceballosn@unican.es

*Recibido el 28 de marzo de 2019*

*Aprobado el 30 de agosto de 2019*