



ARTÍCULO

Prácticum reflexivo: estrategias formativas innovadoras en Cantabria, Coimbra y Padua

Reflective practicum: innovative training strategies in Cantabria, Coimbra and Padua

Prática reflexiva: estratégias de formação inovadoras na Cantabria, em Coimbra e em Padua

Ángela Saiz Linares

Universidad de Cantabria, España

saizla@unican.es

ORCID [0000-0001-9226-9346](https://orcid.org/0000-0001-9226-9346)

Noelia Ceballos López

Universidad De Cantabria, España

ceballosn@unican.es

ORCID [0000-0001-6962-8566](https://orcid.org/0000-0001-6962-8566)

Recibido: 2024-05-21 | **Revisado:** 2024-08-22 | **Aceptado:** 2024-09-02

Resumen

Presentamos una investigación sobre el practicum de magisterio en la Universidad de Cantabria, de Padua y el Instituto Politécnico de Coimbra. Este artículo se focaliza en las estrategias formativas de carácter reflexivo desplegadas en estas tres instituciones, analizando pormenorizadamente la puesta en práctica de las siguientes: observación y entrevista, microteaching, mentorazgo entre iguales y estudio de caso. Metodológicamente, se enmarca en el paradigma cualitativo y la producción de datos se realizó a partir de las informaciones recogidas en 14 entrevistas semiestructuradas a supervisores de las tres instituciones y del análisis de los documentos oficiales. Los resultados principales evidencian el valor de estas estrategias para formar docentes que cimentan su acción en el movimiento reflexivo y la investigación sistemática. Finalizamos el artículo resaltando la conclusión de que los procesos reflexivos más poderosos se producen cuando varias de estas estrategias actúan en sinergia, favoreciendo la reconstrucción del pensamiento y la práctica de los futuros maestros.

Palabras clave: formación de profesores, prácticas de campo, métodos de enseñanza, estudio comparativo, investigación cualitativa.

Abstract

We present research on the teaching practicum at the University of Cantabria, the University of Padua and the Polytechnic Institute of Coimbra. This article focuses on the reflective formative strategies deployed in these three institutions, analyzing in detail the implementation of the following: observation and interview, microteaching, peer mentoring and case study. Methodologically, it is framed in the qualitative paradigm and the data production was carried out from the information gathered in 14 semi-structured interviews with supervisors of the three institutions and from the analysis of official documents. The main results show the value of these strategies to train teachers who base their action on reflective movement and systematic research. We end the article by highlighting the conclusion that the most powerful reflective processes occur when several of these strategies act in synergy, favoring the reconstruction of the thinking and practice of future teachers.

Keywords: teacher training, teaching practice, teaching methods, comparative study, qualitative research

Resumo

Apresentamos uma investigação sobre o estágio pedagógico na Universidade da Cantábria, na Universidade de Pádua e no Instituto Politécnico de Coimbra. Este artigo centra-se nas estratégias de formação reflexiva implementadas nestas três instituições, analisando em pormenor a implementação das seguintes estratégias: observação e entrevista, microensino, tutoria entre pares e estudo de caso. Metodologicamente, enquadra-se no paradigma qualitativo e a produção de dados baseou-se na informação recolhida em 14 entrevistas semi-estruturadas a supervisores das três instituições e na análise de documentos oficiais. Os principais resultados mostram o valor destas estratégias para a formação de professores que baseiam a sua ação no movimento reflexivo e na investigação sistemática. Finalizamos o artigo destacando a conclusão de que os processos reflexivos mais potentes ocorrem quando várias dessas estratégias atuam em sinergia, favorecendo a reconstrução do pensamento e da prática dos futuros professores.

Palavras-chave: formação de professores, práticas no terreno, métodos de ensino, estudo comparativo, investigação qualitativa.

Introducción y marco teórico

Hay acuerdo en la literatura al considerar que el prácticum¹ es un espacio de aprendizaje único para la profesión de maestro (Kilgo *et al.*, 2015). Del mismo modo, a la luz de las limitaciones de la enseñanza magistral bajo un modelo técnico (Alvunger y Wahlström, 2017; Schön, 1998), existe consenso actualmente sobre la necesidad de formular propuestas formativas sustentadas en el movimiento reflexivo (Bruno y Dell'Aversana, 2018; Schön, 1998; Sorensen, 2014; Zeichner, 2005), así como en la investigación sistemática (Cochran-Smith y Lytle, 2016; Darling Hammond, 2017; Flores, 2018).

En este artículo, revisamos tres modelos de prácticum europeos en la formación de maestros (Universidad de Cantabria, Universidad de Padua e Instituto Politécnico de Coimbra) que emprendieron la reforma hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una reforma que ha insistido en sustituir los tradicionales planteamientos técnicos y descontextualizados en favor de propuestas formativas basadas, precisamente, en la reflexión y la investigación (Loughran *et al.*, 2016; Wieser, 2018). En este sentido, aunque el EEES no establece una duración mínima específica para el prácticum en los grados de magisterio, las directrices del marco de cualificaciones para el EEES se centran en asegurar que los programas formativos se orienten al desarrollo de competencias y habilidades profesionales necesarias para la titulación. Su vocación profesionalizadora ha tenido un impacto en la estructura y duración de los prácticum de magisterio, que han tendido a aumentar en número de créditos dentro de los planes de estudio (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019a). De esta suerte, aunque esta duración varíe entre países y universidades, todos se ajustan a los estándares de competencias establecidos por el EEES.

En este contexto, analizamos una serie de estrategias formativas innovadoras que se despliegan en los prácticum de estas tres instituciones y que se alinean con los modelos reflexivos y fundamentados en la indagación promovidos por el EEES. Conceptualizar el término de práctica reflexiva no es sencillo, pues no todas las iniciativas situadas bajo esta noción comparten la misma naturaleza. Considerando su complejidad, asumimos que estas propuestas reconocen la riqueza de las buenas prácticas docentes y la capacidad de estos agentes para tomar decisiones sustantivas sobre los medios y propósitos de su trabajo (Schön, 1998). Igualmente, consideran el conocimiento pedagógico como algo que no solo se elabora en la academia, sino que proviene también de las reflexiones que los maestros realizan en torno a su práctica (Zeichner, 2005), concibiendo la reflexión como un proceso que permite transformar la experiencia en aprendizaje (Bruno y Dell'Aversana, 2018).

Muchos autores reconocen a John Dewey como el padre de este movimiento, siendo el primero en enunciar la importancia del pensamiento reflexivo. Sin embargo, son los trabajos de Schön (1998) acerca del profesional reflexivo y su fervorosa crítica a la racionalidad técnica, en los 90, los que provocaron que la reflexión entrase en auge. Este autor acuña el término de conocimiento en la acción para referir a aquellas acciones que desarrollamos espontáneamente durante la práctica profesional, un conocimiento inicialmente implícito que revelamos a través de nuestra actuación. Schön también define la reflexión en la acción, mientras esta misma tiene lugar. El conflicto que entrañan ciertas situaciones que no sabemos inicialmente resolver (“zonas indeterminadas de la práctica”) (Schön, 1998) se configuran como desencadenadores de los

¹ El prácticum de magisterio corresponde al periodo de formación práctica que los estudiantes deben completar como parte de su preparación profesional para convertirse en docentes, y que implica su inmersión en contextos reales de enseñanza (escuelas y aulas), donde son mentorizados por un tutor (Autora, 2017). Simultáneamente, en la facultad, desarrollan procesos reflexivos alrededor de su experiencia práctica, acompañados por otro supervisor, elaborando diferentes documentos que tratan de facilitar la reflexión, como el portafolio.

procesos reflexivos (Russell, 2018; Thompson y Pascal, 2012). El corazón de la reflexión se hallaría en nuestros intentos por comprender y responder a dicha situación y, finalmente, en el proceso de reestructuración del problema.

No obstante, no se limita a la inmediatez del actuar. Digamos que, cuando un docente desarrolla una práctica reflexiva, esta misma capacidad se convierte en un objeto de reflexión. Esta reflexión metódica, que Schön denomina reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción, es la que va a dar lugar a transformaciones más profundas y la que debe ser objeto de la formación inicial de maestros. Gracias a ella volvemos a interpretar las situaciones, reestructuramos nuestros significados y, finalmente, construimos una nueva perspectiva de la situación (Ryan y Ryan, 2012).

Por otro lado, resulta crucial que esta formación ofrezca oportunidades a los futuros maestros para participar en procesos de investigación sistemática (BERA-RSA, 2014) que posibiliten tomar decisiones basadas en el análisis de los datos recogidos (Buschor y Kamm, 2015; Rees *et al.*, 2012; Ulvik, 2014), e ir anudando consistentemente la teoría y la práctica (Cochran-Smith *et al.*, 2016; Nelson y Campbell, 2017). Como vemos, se trata de enfoques que se nutren recíprocamente y convergen hacia el objetivo de formar a docentes que reflexionan sobre su práctica y pueden utilizar la investigación para favorecer la reflexión y la mejora de su enseñanza.

Método

El diseño metodológico se corresponde con un estudio cualitativo (Denzin y Lincoln, 2017) de carácter comparativo (Bereday, 1964; Hilker, 1972; Manzón, 2018), que pretende estudiar en profundidad el desarrollo del prácticum en diferentes contextos: la Universidad de Cantabria (España), la Universidad de Padua (Italia) y el Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal). En este artículo, analizamos algunas estrategias formativas desplegadas en dichos contextos que constituyen innovaciones alineadas con los modelos de formación docente reflexivos e informados por la investigación. El trabajo de campo se desarrolló durante dos años, en los que las investigadoras realizaron estancias de investigación en dichas instituciones por periodos de 2-4 meses.

Muestra

En la investigación de la que resulta este artículo (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019b), se analiza el prácticum de los grados magisterio de Cantabria, Padua y Coimbra. Todos ellos han experimentado la reformulación de sus planes educativos bajo la convergencia al EEES, aunque cada uno ha definido el prácticum de manera diferente, tal y como mostramos en la Tabla 1.

Tabla 1

Organización de los prácticum

Casos	Organización				
	Curso I	Curso II	Curso III	Curso IV	Curso V
Cantabria 4 años de grado		Formación discontinua: noviembre y febrero.	Formación discontinua: noviembre y febrero.	Formación intensiva: febrero a mayo.	de

	Asistencia al centro: 5 días/semana. 2 seminarios con el supervisor. 300 h.	Asistencia al centro: 5 días/semana. 2 seminarios con el supervisor. 300 h.	Asistencia al centro: 5 días/semana. 2 seminario con el supervisor. 600 h.
Coimbra 3 años de grado + 1 año de máster	Asistencia al centro: 2 días/semana. asistencia a la escuela 3 días para tareas de reflexión en la universidad. 96 h	Asistencia al centro: 2 días/semana. 3 días para tareas de reflexión en la universidad. 96 h.	Asistencia al centro: 2 días/semana. 3 días para tareas de reflexión en la universidad. 300 h.
Padua 5 años de grado	Asistencia al centro: 2 días/semana. 3 días para tareas de reflexión en la universidad. 125 h.	Asistencia al centro: 2 días/semana. 3 días para tareas de reflexión en la universidad. 150 h.	Asistencia al centro: 2 días/semana. 3 días para tareas de reflexión en la universidad. 175 h.

Como vemos, en la Universidad de Cantabria, el número de horas dedicadas al prácticum es el doble (1200 h) en comparación con las otras dos universidades, distribuyéndose en tres periodos crecientes en duración que comienzan a partir del segundo curso de su formación. De esta manera, el prácticum III se lleva a cabo en el último semestre universitario, entre febrero y mayo, y se presenta como un modelo de formación intensivo que se complementa con cuatro breves periodos de práctica discontinua en noviembre y febrero (prácticum I y prácticum II).

En este sentido, los casos de las universidades de Padua y Coimbra presentan diferencias notables. En particular, se observa una menor carga horaria destinada a la formación práctica (en Coimbra, son 492 horas y, en Padua, 600), siendo esta diferencia más pronunciada en los primeros años en Coimbra. Es importante señalar que, en el caso de Coimbra, la formación de grado abarca los primeros tres años y no otorga la habilitación para enseñar en la escuela, ya que se requiere la capacitación suplementaria que ofrece el máster en el cuarto año. En contraste, Padua dedica un año más a la formación inicial de docentes, lo que significa que su programa tiene una duración total de cinco años, frente a los cuatro años de Cantabria y los tres más uno de Coimbra.

Otro aspecto por considerar es la variable asistencia de los alumnos a las escuelas. En el caso de la Universidad de Cantabria, los estudiantes asisten al centro educativo todos los días de la semana, con solo dos reuniones programadas con el supervisor universitario para orientar la elaboración del *portfolio* y supervisar su trabajo en los centros educativos de prácticas. En contraste, en los planes de estudio de las otras dos universidades, los alumnos asisten a la escuela

dos días a la semana, dedicando el resto del tiempo a tareas de reflexión en la universidad. Esto incluye al menos un seminario semanal para llevar a cabo actividades reflexivas de carácter colaborativo, tales como la planificación, el análisis de casos, el *microteaching* y la autoevaluación (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019b).

Instrumentos de recogida de información

Entrevistas semiestructuradas

Se utilizaron 14 entrevistas semiestructuradas a informantes clave de cada contexto (Kvale, 2011), seleccionados según un muestreo intencional atendiendo a: implicación directa en el prácticum; relevancia para ofrecer información no accesible de otro modo; y representación de los diferentes responsables universitarios del prácticum (Tabla 2).

Tabla 2

Informantes clave

Casos	Sujetos entrevistados
Cantabria	6 supervisores universitarios: 3 asociados y 3 a tiempo completo
Coimbra	4 profesionales: 3 supervisores y la coordinadora
Padua	4 participantes: el coordinador y 3 supervisores

Se diseñó un guion de preguntas en inglés, la lengua utilizada para su desarrollo, organizado en los siguientes epígrafes: información personal; concepto de prácticum; organización del prácticum; desarrollo del prácticum (actividades realizadas en las escuelas, con el supervisor); evaluación del alumnado e impacto general. Las entrevistas se grabaron y transcribieron posteriormente.

Análisis documental

Se analizaron textos de diferente naturaleza: documentos oficiales procedentes de la normativa de cada institución, guías docentes y documentos de apoyo. Y aquellos elaborados por los supervisores para el acompañamiento del alumnado (Tabla 3).

Tabla 3

Documentos analizados

Casos	Documentos
Cantabria	Guías del Prácticum I, II y III. Tres documentos proporcionados por los supervisores.
Coimbra	Projecto de iniciação à prática profissional (PIPP) de educação básica. PIPP para el Mestrado (1.º e 2.º ciclos).
Padua	Regolamento per il tirocinio Formazione Primaria. Documento de apoyo elaborado para cada uno de los períodos (Tirocinio del 2º, 3º, 4º y 5º anno di corso).

Análisis de la información

Se llevó a cabo un proceso de análisis comparativo que buscaba superar la descripción para alcanzar una comprensión profunda del prácticum, utilizando la propuesta de Hilker (1972), Bereday (1964) y Manzón (2018). Los datos se organizaron en unidades de significado para su análisis a partir de un proceso de categorización deductivo-inductivo (Gibbs, 2012). Realizamos una primera categorización para identificar los segmentos de información en las categorías temáticas emergentes del marco teórico, siguiendo la relevancia interpretativa como criterio. Entre estas, encontramos “estrategias reflexivas”, que analizamos en este trabajo. Posteriormente, se definieron los códigos para cada una a la luz de los datos. Para el procesamiento estos datos, se ha utilizado el software de análisis cualitativo MAXQDA.

Resultados y discusión

Estrategias procedentes de la investigación clásica: observación y entrevista

Una actividad crucial para la reflexión en los tres modelos de prácticum analizados y acorde con la literatura pedagógica (Anderson *et al.*, 2005; Nguyen y Ngo, 2018) es la observación de lo que ocurre en el aula y en el centro. Típicamente sucede que, en los primeros días de prácticas, los maestros en formación consignan su actividad a observar, el contexto de enseñanza y las intervenciones del maestro tutor. Progresivamente, van asumiendo niveles cada vez más altos de responsabilidad hasta desarrollar intervenciones de forma autónoma. Estas etapas coinciden, en los tres programas de prácticum, con algunas divergencias.

En Coimbra, “la intervención está precedida por un período de observación (las tres primeras semanas) centrado en el contexto de la agrupación, la escuela y el aula y los múltiples recursos e interacciones que conducen al aprendizaje del estudiante” (Guía de prácticum, Coimbra). En Padua, “el primer prácticum (2º curso) está destinado a la observación. Ellos no intervienen, solo observan” (Participante 1, Padua).

En Cantabria, se recomienda que el periodo inicial de cada curso (Prácticum I, II, III) esté destinado a la observación y a la recogida de información (Guía de prácticum, Cantabria). Sin embargo, no se demarca el tiempo exacto de esta actividad, siendo el tutor de escuela quien tiene potestad para decidir cuándo y en qué medida el alumnado puede intervenir: “aunque al principio del prácticum solo tendrían que observar, en el periodo de observación también están interviniendo, si se entienden con la tutora y hay una buena dinámica de trabajo” (Participante 2, Cantabria).

También encontramos diferencias reseñables en el modo de implementar las observaciones. En Coimbra y en Padua, estas son guiadas, a diferencia de lo que ocurre en Cantabria, y además reciben formación previa sobre su desarrollo, tal y como expresa una participante de Padua.

El primer año realizan un laboratorio de observación: aprenden a hacer *checklists* de lo que tienen que observar: la organización, la estructura, las relaciones entre profesores y alumnos, entre colegas, con las familias, etc. Se trata de que dejen de mirar la actividad docente como estudiantes y empiecen a verla de una manera sistémica, implicando a todos los agentes y estructuras que la conforman. (Participante 4, Padua)

Estas experiencias revisten valor si consideramos las complejidades de esta tarea: la observación entraña, por un lado, instruir la mirada y, por el otro, llevar a cabo una recogida de

información sistemática de aquellas acciones, decisiones, interacciones o conflictos que, por un motivo u otro, los aspirantes a maestros interpretan como relevantes (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2020). En la Universidad de Cantabria, este es un aspecto más descuidado que en los otros casos y algunos supervisores participantes coinciden en señalar que los aspirantes a maestros no han adquirido las estrategias necesarias para llevar a cabo este proceso de atención dirigida. Tal y como señala este participante, “las observaciones que recogen los alumnos en su diario muchas veces se convierten en meros registros de lo que han observado cada día, sin resaltar eventos relevantes o cuestiones sobre las que posteriormente tiene sentido reflexionar” (Participante 3, Cantabria).

Con ello, no estamos admitiendo que las observaciones guiadas sean más provechosas que las no guiadas, pues ambas tienen ventajas y desventajas (Anderson *et al.*, 2005; Artzt y Armour-Thomas, 2002). Las primeras permiten identificar y centrarse en un único aspecto de la enseñanza o el aprendizaje, posibilitando un análisis más preciso y exhaustivo. Sin embargo, pueden limitar la gama de comportamientos observados, pues interpretar las aulas a través de una sola lente dificulta observar lo que ocurre en el contexto más amplio. Combinar ambos tipos de observación se presenta, consecuentemente, como la opción más recomendable. Lo que sí resulta fundamental es destinar algún espacio para ofrecer cierta formación sobre cómo llevar a cabo una observación-participante, lo que seguramente supondrá uno de los retos futuros del prácticum en Cantabria.

Por otra parte, la entrevista a sujetos clave es una estrategia que no se encuentra definida en los marcos formales de ninguno de los modelos analizados, si bien forma parte del repertorio de estrategias reflexivas que algunos supervisores de la Universidad de Cantabria disponen: “cuando me ha tocado prácticum III yo he mandado una cosita más: una entrevista con un profesional, como el orientador” (Participante 2, Cantabria).

Las entrevistas constituyen una de las principales herramientas de producción de información en la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2017; Flick, 2018), si bien su uso en el marco de la formación inicial o el prácticum ha sido escasamente descrito, encontrando algunas excepciones (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017). En ellas, esta estrategia resulta una herramienta privilegiada de reflexión, cuyo valor estriba principalmente en la oportunidad de complejizar la realidad analizada y ampliar el enfoque del proceso educativo que vivencian durante su estancia en las aulas, desde el acercamiento a la experiencia y el conocimiento situado de otros docentes:

Durante el prácticum, tienes que comprender el contexto: que tienes que ser un docente en la clase, pero también en la escuela. Trabajas con otros profesores, pero también con otros agentes, como los administradores, el equipo directivo... es decir, que tienes que ser docente del colegio y ser consciente del sistema. (Participante 3, Cantabria)

Emerge, en el uso de esta estrategia, una pregunta en torno al concepto de “experto” que es necesario problematizar, pues los alumnos propenden a comprender que “experto” es el académico que elabora la teoría, quien se distingue nítidamente del maestro encargado de la práctica:

Los alumnos tienden a hacer esa escisión de teoría y práctica, que una cosa es la teoría de la universidad y que no tiene nada que ver con la práctica, como si la práctica fuera una cosa que se desarrolla independientemente. (Participante 2, Cantabria)

En este contexto, concebimos como “experto” a cualquier persona (docentes, alumnado, familias, comunidad, etc.) que conoce la realidad educativa desde su experiencia concreta y, por ende, posee ideas, interpretaciones y propuestas al respecto.

Al igual que en el caso de las observaciones, también es necesaria cierta formación en el diseño y uso de la entrevista, pues son escasas las oportunidades, durante la formación inicial, de abordar estas cuestiones. De esta suerte, una de las supervisoras destaca la celebración de un seminario monográfico en torno al diseño, desarrollo y análisis de la información obtenida:

Suelo utilizar uno de los seminarios para trabajar sobre las entrevistas. Les pido que traigan preguntas que quieren hacer, las discutimos e intentamos hacer un guion común. Esto les cuesta mucho. A veces las preguntas llevan implícitas las respuestas, se pueden responder con un sí o no... (Participante 2, Cantabria)

Igualmente, esta participante nos pone sobre la pista de algunas dificultades que encuentran los alumnos al implementar esta estrategia:

Este año, en uno de los coles, hicieron la entrevista a la directora. Y no les sirvió de nada. La directora les dio respuestas muy generales, repitiendo lo que aparecía en el Proyecto Educativo de Centro (PEC)² y, cuando les pregunté si habían insistido, me dijeron que en las dos primeras preguntas sí, pero que, al ver que no había cambios, no insistieron. No querían que se enfadase. (Participante 2, Cantabria)

En el marco de los planteamientos éticos de las entrevistas, en la investigación cualitativa, se discute sobre la diferencia de poder existente entre el investigador y el sujeto entrevistado. Es el investigador quien determina el tema, define las preguntas y dirige la entrevista, por tanto, quien ostenta el poder. Sin embargo, en este caso, la asimetría de poderes sucede a la inversa, pues la persona a la que están entrevistando es la directora del centro y quien va a jugar un papel en la evaluación del alumnado. De este modo, algunas de las consideraciones éticas (Parrilla, 2010; Kvale, 2011) se redefinen y adquieren un nuevo sentido en el marco de uso como estrategia reflexiva.

Finalmente, cabe señalar que ambas estrategias por sí solas no generan aprendizajes (Ben-Peretz y Rumney, 1991), sino que deben ir acompañadas de espacios de diálogo y de reflexión conjunta con el tutor del centro o con el supervisor universitario, lo que sucede en los tres modelos de prácticum analizados. El diálogo compartido permitirá significar las situaciones sobre las que se ha recogido información y también descubrir la complejidad de muchas circunstancias (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2020).

Microteaching

El sistema padovano utiliza una estrategia actualmente en alza en la investigación sobre formación inicial de docentes: el *microteaching*. En esencia, esta estrategia integra simulaciones de casos de enseñanza que se graban y sirven de acicate para la discusión ulterior. En ellas, los estudiantes personifican sesiones de enseñanza con sus compañeros, quienes adoptan el rol de audiencia. Luego, el desarrollo de estas sesiones grabadas se analiza conjuntamente y tratan de alcanzarse algunas conclusiones comunes referidas al desempeño de la tarea docente (Gazi *et al.*, 2015; Körkkö *et al.*, 2019; Merc, 2015; Tavil y Güngör, 2017).

En la Universidad de Padua, esta experiencia, de carácter obligatorio para todos los estudiantes, se plantea en el segundo año de prácticas y se lleva a cabo en los seminarios desplegados semanalmente, destinados a tareas de reflexión colaborativa (Guía U, Padua).

² El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento institucional clave en los centros educativos de España, en el que se detallan los principios, objetivos y líneas de acción del centro. De este modo, este documento marco refleja la identidad del centro y orienta su funcionamiento, adaptando la enseñanza a las características y necesidades del alumnado, la comunidad educativa y el entorno en el que se encuentra.

Los estudiantes tienen que probar pequeñas experiencias de enseñanza con sus compañeros, un *microteaching* de unos 7 minutos de duración. Lo graban y después lo analizan todos juntos con una *check-list*: cómo hablan, cómo se mueven, cómo usan el tiempo, cómo utilizan los recursos... tratan de mirar todo aquello que está conectado con la enseñanza. (Participante 1, Padua)

¿Qué es “todo aquello que está conectado con la enseñanza”? Serdar y Çeçen (2016) realizan una clasificación de tres tipologías de factores que las experiencias de *microteaching* permiten analizar: pedagógicos, psicológicos y físicos. Los factores pedagógicos refieren a cuestiones relacionadas con los contenidos curriculares y los aspectos metodológicos: el conocimiento de la materia, las actividades, la gestión del tiempo, los recursos, etc. Los factores psicológicos refieren a la capacidad para conectar con la audiencia, captando su atención y logrando su motivación. Finalmente, los aspectos físicos aluden a la presencia física y al lenguaje corporal, que emergen como una de las cuestiones más chocantes para los estudiantes cuando se les ofrece la oportunidad de verse en simulaciones de microenseñanza grabadas en vídeo (Eröz-Tuga, 2013).

Todas las participantes de Padua convienen en considerar que esta experiencia brinda una valiosa ocasión para que ensayen en la acción algunos conocimientos aprendidos en los cursos teóricos (Ampofo y Orodho, 2014; Busher *et al.*, 2014; Saban y Çoklar, 2013). También señalan que constituye una oportunidad para que los estudiantes desarrollen otra serie de aptitudes que difícilmente pueden aprehenderse en las aulas universitarias:

Lo que más favorece la reflexión-aprendizaje es el *microteaching* y la grabación y posterior análisis. Es la mejor manera de tomar conciencia. No hay muchas oportunidades donde ellos puedan reflexionar sobre estas cuestiones: la comunicación verbal y no verbal, la manera en que trabajan con un grupo, cómo estar en frente de la clase, cómo mirar a los niños, cómo usar el tiempo, la voz, los gestos... No hay cursos teóricos para esto. Este tipo de cuestiones hacen tu enseñanza eficaz. (Participante 2, Padua)

Estos hallazgos están en consonancia con los estudios de Merc (2015) y de Ampofo y Orodho (2014), quienes apuntan que las prácticas de *microteaching* proporcionan la oportunidad de ensayar estrategias esenciales para desarrollar una enseñanza eficaz, pero sin las presiones que significan las situaciones educativas reales.

El último fragmento seleccionado refiere también a la virtualidad de esta estrategia para favorecer la toma de conciencia sobre los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, guiándoles para encontrar formas de mejorar su desempeño en el aula (Eröz-Tuga, 2013). Gracias al papel del supervisor, cuyo cometido “consiste fundamentalmente en promover la reflexión de una manera colaborativa” (Participante 3, Padua), se emprende un proceso de análisis conjunto que coadyuva a repensar y mejorar procesos relacionados con los factores mencionados: gestión del tiempo, planificación, gestión de la clase, utilización de diferentes materiales y ejemplos, voz y lenguaje no verbal (Saban y Çoklar, 2013). Además, esta posibilidad del *microteaching* se pone especialmente en valor cuando se acompaña de una grabación en vídeo que permite realizar análisis detallados de las propias prácticas, captando cuestiones que probablemente pasaron desapercibidas durante la acción y permitiendo a los maestros en formación, en última instancia, desarrollar una perspectiva crítica de su propia práctica docente (Eröz-Tuga, 2013).

Algunos inconvenientes tienen que ver con la falta de autenticidad de la práctica (He y Yan, 2011) o la gran carga de trabajo que conlleva este tipo de actividades para los estudiantes (Ampofo y Orodho, 2014). Respecto a esto último, tanto en Padua como en Coimbra, los

alumnos asisten únicamente dos días a la semana a su escuela, consignando el resto del tiempo a actividades de formación que suceden en el marco de la facultad. Esta organización posibilita un establecimiento más consistente y sostenible en el tiempo de actividades reflexivas, como el *microteaching*. Otras críticas aluden a los riesgos de simplificar y tecnificar la enseñanza, que parecen superados gracias a los procesos de análisis colaborativos que suceden tras la simulación. Además, en Padua, las prácticas de *microteaching* son complementadas con otras prácticas reflexivas (He y Yan, 2011), lo que contribuye igualmente a sortear este peligro.

En la Universidad de Cantabria, la exigencia de asistencia a los centros educativos durante los cinco días de la semana, junto con la limitación a solo dos seminarios obligatorios con el supervisor universitario, dificulta la institucionalización de la estrategia de *microteaching*. En contraste, en Coimbra, cuya organización del prácticum es similar a la de Padua, podría resultar más factible, si bien el menor tiempo dedicado a las prácticas, que se traduce en menos horas y menos cursos, podría configurarse como un factor que explica la ausencia de esta metodología en su formación práctica.

En conclusión, esta estrategia evidencia su valor en tanto ayuda a los docentes en formación a reexaminar los supuestos más básicos de sus actuaciones y creencias y posibilita configurar marcos de representación complejos (Schön, 1998; Russell, 2018). Igualmente, puede ser vista como una herramienta valiosa que les da la oportunidad de introducirse, en un entorno de riesgo atenuado, en los entresijos prácticos de la labor de enseñar (Benton-Kupper, 2001).

Mentorazgo entre iguales

En los modelos tradicionales de prácticum, lo común es colocar a un solo estudiante en un aula con su tutor (Sorensen, 2014). En los últimos años, no obstante, se vislumbran modelos con una inclinación a emparejar al estudiantado a la hora de realizar sus prácticas en las escuelas (Arshavskaya, 2016; Çapan y Bedir, 2019; Hooker, 2014; Maaranen y Jyrhämä, 2016; Nguyen y Ngo, 2018; Sorensen, 2014). En nuestro estudio, hallamos que esta estrategia de formación reflexiva y colaborativa se utiliza en el Instituto Politécnico de Coimbra, donde “normalmente los estudiantes hacen las prácticas en grupos de 2 o 3 alumnos en la misma aula. Consideramos que es importante la construcción cooperativa, porque de ahí resultan beneficios para todos los actores” (Participante 1, Coimbra).

Estas iniciativas colaborativas beben, de un lado, de una investigación sobre mejora escolar, que ha resaltado las nociones de inteligencia colegiada y la cultura de colaboración para apoyar el cambio pedagógico (Fullan, 1999), y, de otro, de un sector del movimiento de práctica reflexiva que reivindica que la reflexión no puede entenderse exclusivamente como una acción individual, para evitar el riesgo de transfigurarla en un proceso de validación de nuestro pensamiento (Fendler, 2003).

El modelo de Coimbra representaría un ejemplo canónico de mentorazgo entre iguales, involucrando a dos pares de similar condición (dos estudiantes de magisterio del mismo o de distinto curso) en una relación simétrica y recíproca en la que ambos deben contribuir al desarrollo profesional del otro (Çapan y Bedir, 2019). Esta relación de mutualidad requiere que los pares alternen sus funciones de alumno y de mentor, garantizando que exista una corriente bidireccional de información. Del mismo modo, desarrolla las tres fases que típicamente singularizan esta estrategia: “el nivel de planificación es conjunto, el de intervención se produce individualmente y el de reflexión es colaborativo” (Participante 2, Coimbra).

En definitiva, esta herramienta pone en marcha un proceso cíclico de planificación, observación y recopilación de datos, este último con objeto de proporcionar retroalimentación y análisis reflexivo (Çapan y Bedir, 2019). Estas tres fases implican esencialmente dos actividades de profundo calado: la observación entre pares y la reflexión entre pares. La primera contribuye a descubrir los puntos fuertes y débiles de los compañeros y los propios, pues la tendencia del

alumnado es realizar constantemente comparaciones (Nguyen y Ngo, 2018). Además, conocer que las observaciones constituirán la base de las reflexiones de las reuniones posteriores estimula una observación activa, tomando notas y barajando alternativas. Finalmente, el hecho de ser observados y de recibir información de un compañero coadyuva a explicitar problemas y dificultades que, de otra manera, no hubieran emergido (Çapan y Bedir, 2019).

Por su parte, la discusión entre pares se manifiesta muy útil para alentarles a examinar sus conocimientos y prácticas, a considerar puntos de vista alternativos y a refocalizar cualquier problema persistente: “reflexionar es analizar. El objetivo es tomar conciencia de lo que hacemos, de cómo podemos mejorar, por qué... ahí reside también el valor de la reflexión colaborativa” (Participante 2, Coimbra). Además, la responsabilidad de proporcionar *feedback* promueve que los futuros maestros realicen pequeñas indagaciones (búsqueda bibliográfica, consulta en foros, etc.) que permitan justificar y fundamentar sus opiniones (Çapan y Bedir, 2019).

Cabe destacar que, en el caso de Coimbra, pueden también participar en algunas reuniones reflexivas los maestros tutores y los supervisores universitarios, lo que contribuye a reforzar la filosofía colaborativa: “tras sus intervenciones se producen reuniones entre distintos alumnos, el supervisor universitario y, cuando pueden, los supervisores de escuela para hacer reflexión de esas intervenciones” (Participante 3, Coimbra). Sin embargo, para conservar las potencialidades del mentorazgo entre iguales referentes a la colegialidad, la participación de estos agentes no puede concebirse desde un esquema vertical, donde ellos son los expertos. Exige, sin embargo, considerar a los aspirantes a maestros desde una “posición no deficitaria” del saber (Malo, 2011, en Correa, 2013, p. 40).

Finalmente, cabe resaltar una última, pero no desdeñable potencialidad: el apoyo psicológico y social del acompañamiento. Como dijimos, la reciprocidad implica una relación igualitaria con los compañeros, donde se comparten responsabilidades y éxitos (Hooker, 2014):

Los alumnos tienen que construir un dossier donde reflexionan sobre las planificaciones y las intervenciones. Esto se realiza en grupo. Este trabajo no se entrega solo al final de año, sino que es acompañado de manera constante por los supervisores. (Participante 1, Coimbra)

En este contexto, la función del supervisor universitario reside en acompañar formativamente, brindando un ambiente cercano y seguro que les permita aprovechar el potencial formativo de la propuesta (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2017): “es muy importante que los alumnos perciban que los supervisores no están para fiscalizar, están para ayudar a reflexionar. Estamos todos allí para colaborar, para aprender. Trato de proyectar esa actitud” (Participante 3, Coimbra).

Es importante incidir en la relevancia de gestar este clima relacional, pues es el que va a permitir sortear los reparos a comentar y “criticar” las intervenciones de los compañeros (Nguyen y Ngo, 2018; Pham y Renshaw, 2015). Este conflicto inicial suele superarse cuando perciben un ambiente de apertura y apoyo, donde no se sienten juzgados. Para resumir, esta estrategia alienta una reflexión comparativa que incentiva a los futuros maestros a considerar sus problemas desde perspectivas alternativas, tanto por la recepción de *feedback* como porque quien observa puede encontrar elementos inspiradores para repensar sus actuaciones, “creando el hábito de que se interroguen constantemente” (Participante 2, Coimbra). Finalmente, actuar y reflexionar de forma colaborativa, permite a los aspirantes a maestros considerar la naturaleza colaborativa del acto pedagógico y la necesidad de trabajar en grupo dentro de una comunidad de práctica.

Estudio de caso

Una estrategia formativa que encontramos en los tres prácticum es el estudio de caso con orientación reflexiva, con una diferencia clave en el grado de institucionalización. En la Universidad de Padua, el estudio de caso constituye una actividad obligatoria para el alumnado de 4º curso, focalizada preceptivamente en el ámbito de la inclusión educativa: “en 4º, el foco es la inclusión y hacen un *case study* en la escuela en que están e intentan encontrar metodologías, actitudes y maneras de desarrollan la inclusión en las escuelas” (Participante 4, Padua).

Esta institucionalización no ocurre en Coimbra y Cantabria, donde el estudio de caso se instituye como estrategia que los supervisores incorporan al proceso de seguimiento del alumnado, desde su consideración profesional individual, como señala este participante: “cuando me ha tocado 4º, les mando que me describan un caso” (Participante 3, Cantabria). O este: “reflexionamos sobre sus intervenciones en las aulas. Los alumnos presentan casos que se discuten en los seminarios” (Participante 2, Coimbra).

Esta estrategia, originaria de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2017), posee una larga tradición en el ámbito formativo. En esencia, consiste en la descripción de una experiencia, fenómeno o situación basada en un caso real, a partir del cual se plantea una situación problemática, como base para la reflexión sistemática y profunda de los estudiantes (Ordeñana *et al.*, 2016; Pérez-Escoda, 2014). De este modo, su valor radica en la oportunidad de aprendizaje que supone para el alumnado conectar con la realidad concreta y delimitar la situación a un contexto y momento determinados, facilitando la construcción de saber y de saber hacer: “les cuesta mucho, pero es muy interesante, les ayuda a pensar. Es lo que se van a encontrar cuando lleguen al aula” (Participante 3, Cantabria).

Existen dos modalidades de estudio de caso (Marcelo *et al.*, 1991) que descubrimos también en los prácticum analizados: una de carácter deductivo, propia del modelo de Padua, y otra inductiva, presente en Cantabria y Coimbra. En la primera, los estudiantes deben explorar cómo lo que se ha aprendido en el desarrollo teórico de las asignaturas se aplica a situaciones del mundo real, existiendo una alta directividad docente con el propósito de que los estudiantes encuentren la respuesta adecuada: “primero tienen el curso teórico en la universidad, por ejemplo, sobre inclusión, y luego hacen prácticas en los centros relacionadas con inclusión. De esta manera, tienen la perspectiva teórica antes de ir a la escuela” (Participante 2, Padua).

En contraposición, en las propuestas de corte inductivo, propias de Cantabria y Coimbra, son los alumnos quienes extraen el caso de su experiencia en la escuela. Estos describen, por tanto, una situación real y contextualizada en el centro de prácticas, y es posteriormente cuando identifican y ponen en acción los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación universitaria. Su resolución responde a un proceso donde los supervisores, a través de sus preguntas en los seminarios, ayudan al alumno a entender la complejidad del caso elegido y a definir respuestas alternativas a las que actualmente realiza el centro. Se trata, por otra parte, de un modelo de estudio de caso orientado a la resolución de problemas (Freeman, 2011; Ordeñana *et al.*, 2016), que se encauza a encontrar una solución a la situación descrita, tratando de tomar decisiones que puedan aplicarse en la práctica.

Han de reflexionar sobre casos críticos que, para ellos, han sido extremadamente significativos. Comienza por la formulación de un problema, la indagación bibliográfica, una intervención en ese terreno, un análisis de la intervención y una conclusión final de la experiencia. (Participante 3, Coimbra)

En última instancia, la posibilidad de discutir y analizar en pequeño grupo el caso y alcanzar colaborativamente diferentes soluciones (Pérez-Escoda, 2014) aparece como una de las fortalezas principales de esta estrategia:

Normalmente cada alumno comienza hablando, exponiendo su caso. Después el resto de alumnos, el maestro tutor y el supervisor apuntan las cuestiones y van extrapolando consecuencias a varios niveles: pedagógicos, éticos, etc. Tratan de abarcar las diferentes competencias del profesor en esas reflexiones. (Participante 3, Coimbra)

En síntesis, los estudios de caso para la formación reflexiva tienen un alto valor, en tanto implican el desarrollo de aptitudes como el razonamiento, la búsqueda de información, el análisis y la evaluación de datos, la toma de decisiones, la elaboración de conclusiones útiles, la deliberación conjunta, etc. (Labrador *et al.*, 2008). Aunque tanto en Padua como en Cantabria es una estrategia desplegada en el último curso, entendiendo que el potencial formativo será más grande al haber completado prácticamente la totalidad de cursos teóricos, reconocemos sus potencialidades en cualquier momento formativo.

Conclusiones

En este trabajo, hemos examinado algunas innovaciones formativas que se despliegan en los prácticum de maestros de magisterio de la Universidad de Cantabria, Padua y el Instituto Politécnico de Coimbra. Estas estrategias proporcionan un abanico de posibilidades notable en la formación reflexiva de maestros y se alinean con lo que la investigación de los últimos años ha reconocido como tendencias de valor.

De este modo, las propuestas sustentadas en la investigación, como el estudio de caso o la utilización de entrevistas y observaciones, confirman su eficacia para fomentar el desarrollo de futuros maestros que se interrogan de manera sistemática por las situaciones que vivencian y fundamentan sus acciones en el estudio, la reflexión y la acción permanentes (Ulvik, 2014). De manera concreta, el análisis de las estrategias de observación en los tres modelos de prácticum revela que, aunque las tres instituciones la consideran esencial para la formación práctica, en Coimbra y Padua, adoptan un enfoque más estructurado y guiado, mientras Cantabria carece de directrices claras, lo que puede limitar la calidad de la experiencia observacional. Por su parte, las entrevistas, aunque utilizadas de manera complementaria a las observaciones en Cantabria, ven su eficacia afectada por la falta de formación adecuada y la dinámica de poder en las interacciones con figuras de autoridad. Con respecto a los estudios de caso, esta estrategia se presenta con diferentes grados de institucionalización: en Padua, es una actividad obligatoria en el cuarto curso, centrada en la inclusión educativa, mientras que, en Coimbra y Cantabria, su uso depende de la iniciativa de los supervisores.

Las estrategias reflexivas, cuyo núcleo radica en generar marcos de trabajo colaborativo, como el mentorazgo entre iguales, coadyuvan a que los aspirantes permanezcan abiertos a otras perspectivas y aprendan a resolver de manera conjunta una variedad grande de situaciones educativas, asumiendo esta colaboración como parte estratégica del cambio educativo (Fendler, 2003). Esta estrategia se implementa en el Instituto Politécnico de Coimbra, donde los estudiantes realizan sus prácticas en grupos de dos o tres.

La propuesta reflexiva de *microteaching* contribuye a que los maestros en formación puedan observar y evaluar críticamente sus actuaciones y creencias, volviéndose cada vez más capaces de problematizar los asuntos que van surgiendo en su accionar y contribuyendo, consecuentemente, a conformar profesionales cada vez más reflexivos (Serdar y Çeçen, 2016). Esta estrategia está institucionalizada en Padua, pero enfrenta dificultades en Cantabria debido a

la estructura de prácticas, mientras que, en Coimbra, aunque no se utiliza actualmente, observamos potencial para su viabilidad futura.

En cualquier caso, parece que los procesos reflexivos más poderosos se producen cuando varias de estas estrategias actúan en sinergia (He y Yan, 2011), favoreciendo la reconstrucción del pensamiento y la práctica de los futuros maestros (Flores, 2018). En tal sentido, la organización de los prácticum de Padua y Coimbra (recordemos que los aspirantes a docentes asisten solo dos días a la semana) brinda más oportunidades para desarrollar actividades reflexivas ligadas a la práctica y, consecuentemente, mayores posibilidades de aprovechar la simbiosis de estas estrategias, encauzadas a engarzar la acción y la reflexión.



Paisaje pampeano IX. Acrílico y tinta sobre papel. Ana Maria Martin

Referencias bibliográficas

- Alvunger, D. y Wahlström, N. (2018). Based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 24(4), 332-349.
- Ampofo, S. y Orodho, J. (2014). Significance and delivery teaching practice: perception of distance education teacher trainees of the University of Cape Coast, Ghana. *International Journal of Recent Scientific Research*, 5(4), 868-876.
- Anderson, N., Barksdale, M. A. e Hite, C. (2005). Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 97-117.
- Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), 2-19.
- Artzt, A., Armour-Thomas, E., Curcio, F., Gurl, T. y Markinson, M. (2002). *Becoming a reflective mathematics teacher: A guide for observations and self-assessment*. Routledge.
- Ben-Peretz, M. y Rummy, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 517-530.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student experiences. *Education*, 121(4), 830-835.
- BERA-RSA. (2014). Research and the Teaching Profession: Building the capacity for a self-improving education system. *Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. BERA-RSA.
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Rinehart and Winston.
- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assesment & evaluation in higher education*, 43(3), 345-358.
- Buschor, C. y Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Education research policy practice*, 14, 231-245.

- Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M. y Lawson, T. (2014). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: a comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445-466.
- Çapan, S. y Bedir, H. (2019). Pre-service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 953-971.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chávez Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. En D. Gitomer y C. Bell, *Handbook of research on teaching* (pp. 439-547). American Educational Research Association.
- Correa, E. (2013). La supervisión clínica del practicum. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (Eds.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 37-48). Andavira.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Eröz-Tuga, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67, 175-183.
- Fendler, L. (2005). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Theory and practice*, 1(1), 9-2.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Flores, A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636.
- Freeman, C. (2011). Case study teaching. *New directions for teaching and learning*, 128, 31-40.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Falmer Press.
- Gazi, Z., Aksal, F. y Öznacar, B. (2015). Impact of prospective teachers' self control and knowledge management in compiling a reflective portfolio. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(3), 60-72.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- He, C. y Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik*. Max Hueber.
- Hooker, T. (2014). The benefits of peer coaching as a support system for early childhood education students. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(1), 109-122.
- Kilgo, C., Sheets, J. y Pascarella, E. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525.
- Körkkö, M., Morales, S. y Kyrö-ämmälä, O. (2019). Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research*, 61(1), 22-37.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Labrador, J., Andreu, Á. y González-Escrivá, A. (2008) Método del caso. En J. Labrador y Á. Andreu (Eds.), *Metodologías activas* (pp. 25-42). UPV.
- Loughran, J., Keast, S. y Cooper, R. (2016). Pedagogical reasoning in teacher education. En J. Loughran y L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 387-421). Springer.
- Maaranen, K. y Jyrhämä, R. (2016). Easing the Entry into Teaching?: Experiences of Co-teaching in Student Teachers' Supervised Teaching Practice. En T. Norton (Eds.), *Professional Development: Recent Advances and Future Directions* (pp. 137-154). Nova.
- Manzon, M. (2018). Origins and traditions in comparative education: Challenging some assumptions. *Comparative Education*, 54, 1-9.
- Marcelo, C., Parrilla, Á., Mingorance, P., Estebanz, A., Sánchez, M. y Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla.
- Merc, A. (2015). Microteaching Experience in Distance English Language Teacher Training: A Case Study. *Journal of Educators Online*, 12(2), 1-34.
- Nelson, J. y Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135.
- Nguyen, H. y Ngo, N. T. H. (2018). Learning to reflect through peer mentoring in a TESOL practicum. *Elt Journal*, 72(2), 187-198.
- Ordeñana, M., Darretxe, L. y Beloki, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(20), 114-134.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pérez-Escoda, N. (2014). *Metodología del caso en orientación*. Universitat de Barcelona.
- Pham, T. y P. Renshaw. (2015). Formative assessment in Confucian heritage culture classrooms: activity theory analysis of tensions, contradictions and hybrid practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(1), 45-59.

- Rees, C., Pardo, R. y 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.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.
- Ryan, M. E. y Ryan, M. (2012). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher education research and development*, 32(2), 244-257.
- Saban, A. y Çoklar, A. (2013). PRE-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practice classes. *TOJET*, 12(2), 234-240.
- Saiz Linares, Á. y Susinos Rada, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educacional*, 56(3), 3-24.
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019a). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 136-150.
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019b). Practicum of initial teacher training in three European universities (Cantabria, Padua, and Coimbra): A comparative study. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 120. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4542>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250005.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Serdar, H. y Çeçen, S. (2016). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: A longitudinal study with pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 127-151.
- 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.
- Tavil, Z. y Güngör, M. (2017). A sociocultural perspective on the development of Turkish pre-service teachers' competences and qualifications. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 263-277.
- Thompson, N. y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective practice*, 13(2), 311-325.
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533.
- Wieser, C. (2018). Evidence and its integration into teacher knowledge: foucaultian perspectives to link research knowledge and teaching. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 637-650.
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión docente*, 25, 74-85.