

INVESTIGACIONES

## Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica

Formative dimensions of the Practicum of Elementary Education

*Michelle Mendoza<sup>a</sup>, Norma Drouilly<sup>a</sup>, Carmen Gloria Covarrubias<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Andres Bello.  
michelle.mendoza@unab.cl, ndrouilly@unab.cl

<sup>b</sup> Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile.  
carmen.covarrubias@ucentral.cl

### RESUMEN

Esta investigación muestra los resultados de un estudio cualitativo que pretende identificar las dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica y cuáles son los factores que favorecen o entorpecen la articulación de dichas dimensiones. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve estudiantes que habían finalizado su práctica profesional y estaban próximos a titularse de la carrera. Las intervenciones, analizadas siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada, revelaron la existencia de tres dimensiones o áreas formativas del Prácticum: *reflexión en la práctica, aprender a ser profesor e identidad profesional*. Estas dimensiones, no obstante, se movilizarían en el escenario de los centros de práctica, no así en las Universidades. Estos hallazgos preliminares invitan a analizar (y mejorar) las experiencias prácticas que se ofrecen en ambos contextos, a fin de formar profesionales que posean adecuadas competencias profesionales y personales para ejercer la docencia.

*Palabras claves:* Formación inicial docente, prácticas pedagógicas, práctica profesional.

### ABSTRACT

This research shows the results of a qualitative study that aims to identify the formative dimensions of the Practicum of Elementary Education and which are the factors that favor or hinder the articulation of these dimensions. To do this, semi-structured interviews were conducted with nine students who had completed their professional practice and were close to graduating from the career. The interventions, analyzed following the guidelines of the Grounded Theory, revealed the existence of three dimensions or training areas of the Practicum: *reflection in practice, learning to be a professor and professional identity*. These dimensions, however, would be mobilized in the scenario of the centers of practice, not like that in Universities. These preliminary findings invite us to analyze (and improve) the practical experiences that are offered in both contexts, in order to train professionals who have adequate professional and personal skills to teach.

*Key words:* Initial teacher training, pedagogical practices, professional practice.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el panorama educativo nacional e internacional ha dado importantes señales de interés por mejorar la calidad y la equidad de la educación en todos sus niveles. En el plano internacional, por ejemplo, los Ministros de Educación miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el año 2008, acordaron impulsar y promover el proyecto “*Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, donde uno de los ejes centrales fue fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los maestros, pues éstos son la clave del cambio educativo (OEI, 2010). Por este motivo, la Organización les asignó un lugar esencial en el proyecto, a través de la meta general octava, “*Fortalecer la profesión docente*” y las metas 20 y 21, “*Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria*” y “*Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente*”, respectivamente (OEI, 2010, p. 157).

Chile tampoco ha estado ajeno a estas intenciones, por lo que desde el año 2008 se han implementado diversas iniciativas enfocadas, precisamente, en el área de la Formación Inicial Docente (FID), tales como la “Evaluación Inicia” [2008-2015] y los “Estándares pedagógicos y disciplinarios para la Formación Inicial docente” [2012 a la fecha]. Sin embargo, es con el “*Sistema de Desarrollo Profesional Docente*”, creado por la Ley 20.903 en el año 2016, que se da inicio a una serie de transformaciones profundas, dentro de las que destacan los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía, un nuevo sistema de “Evaluación diagnóstica de la Formación Inicial Docente” y la conformación de una Comisión Asesora en materia de la calidad de la FID, entre otras.

Junto con estas políticas públicas, Chile ha demostrado un notable interés por investigar diversos aspectos de la FID (currículum, sistemas de evaluación de estándares profesionales, repercusiones de las evaluaciones diagnósticas, etc.) y, en el último tiempo, algunos temas relacionados con la formación práctica (modalidades y estilos de acompañamiento y supervisión; interacciones entre practicantes, profesores mentores y supervisores; valoración de las experiencias prácticas, etc.). No obstante, la revisión de la literatura nacional revela ciertos vacíos a la hora de tratar, de manera amplia y detallada, las distintas dimensiones formativas que poseen las prácticas pedagógicas (también conocidas como Prácticum) y su impacto en el desarrollo personal y profesional de los/as futuros/as docentes, considerando la visión de éstos, sus principales agentes.

El Prácticum, entendido como un escenario crucial y privilegiado donde los futuros profesionales de la educación se enfrentan a contextos reales (Hirmas, 2014), está diseñado para “proveer una aproximación a la práctica real en una versión más controlada y/o simplificada” (Guevara, 2017, p. 130), proporcionando instancias necesarias para la apropiación del quehacer docente. No cabe duda de que ampliar el conocimiento respecto de las dimensiones o áreas formativas de las prácticas progresivas y/o profesionales, dentro de las que se encuentran establecer nexos entre teoría y práctica; construir la identidad docente; favorecer procesos reflexivos, movilizar competencias profesionales, entre otros, ayudará a mejorar la calidad de la FID, pues la información revelada acerca del trabajo realizado por los centros de práctica y las instituciones formadoras permitirá establecer mejores criterios de diseño, implementación y evaluación de las experiencias prácticas de los/as maestros/as en formación.

Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar las dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica desde la perspectiva de los

futuros maestros. Tal como ha revelado la literatura, el Prácticum tributa en numerosas áreas de la formación inicial, por lo que resulta necesario identificar y describir cuáles están presentes en sus prácticas pedagógicas, así como también qué elementos favorecen o entorpecen, tanto en las Universidades como en centros de práctica, la articulación de dichas dimensiones. Para comenzar, se presenta una breve revisión teórica que revela las áreas más importantes en las que el Prácticum impacta la formación inicial de los estudiantes de pedagogía.

## 2. EL PRÁCTICUM COMO ARTICULADOR ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

La integración de la formación práctica en las mallas curriculares de las titulaciones de pedagogía tiene como propósito situar a los futuros docentes en escenarios que favorezcan un temprano diálogo entre teoría y práctica (Turra y Flores, 2019). Sin embargo, probablemente éste sea uno de los desafíos más trascendentales de la formación inicial, pues diversos autores concuerdan en que los profesores noveles, durante los primeros años de su quehacer docente, presentan grandes dificultades para conectar los conocimientos teóricos que adquirieron en la Universidad con su realidad profesional (Allen, 2009; Grudnoff, 2011). En Chile, el estudio realizado por Montecinos, Walker y Cortez (2015), que buscaba comprender las perspectivas de los docentes directivos sobre los elementos de las prácticas progresivas que deben ser mejorados por las carreras de pedagogía, reveló que –a pesar del consenso sobre la importancia de un enfoque de aplicación para entender la relación teoría-práctica– existen tensiones al momento de sugerir mejoras que vayan en beneficio de los estudiantes de pedagogía.

Al parecer, persisten dificultades evidentes para establecer una adecuada articulación de lo teórico y lo práctico, lo que puede ser explicado porque gran parte de los programas destinados a la formación de maestros centran su atención en la enseñanza de fundamentos teóricos, descuidando el componente práctico y estableciendo pocas (o casi nulas) relaciones con los factores y agentes involucrados en el mundo educativo (Egido y López, 2016). La investigación de Colén y Castro (2017) confirma esta idea, puesto que los futuros maestros de Educación Primaria perciben un deficiente desarrollo de la relación teoría y práctica durante su formación inicial. Dentro de las principales dificultades que reconocen en este vínculo, destacan “el predominio de la teoría por sobre el aspecto práctico y [...] un plan de estudios fragmentado en asignaturas estancas, hecho en función de los contenidos y no en función de las competencias” (p. 74).

Cuando esto sucede en los programas de formación inicial docente, de acuerdo a Mérida (2007, p. 5), se produce “una simplificación de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas y en los diversos espacios educativos”. Por el contrario, cuando se establece un vínculo adecuado entre la teoría y la práctica, rescatando lo que cada una puede aportar a la otra, se producen prácticas reflexivas que trascienden la simple aplicación de conocimientos, dando así paso a la investigación y a la experimentación. Desde esta visión, siguiendo a la especialista, las aulas y las escuelas no deben ser asumidas como modelos a imitar, sino como contextos sociales donde el futuro maestro puede experimentar todos los ámbitos del trabajo docente.

Llegar a conocer cuáles son esas relaciones entre la teoría y la práctica no es una tarea sencilla, especialmente si la formación inicial no ha brindado las herramientas necesarias

para que los estudiantes de pedagogía puedan generar dichos vínculos (Martín, 2008). Dentro de este complejo contexto, sin embargo, el Prácticum surge como una pieza clave enfocada a potenciar la formación teórica y práctica (recibida en la Universidad) con la experiencia proporcionada por contextos reales de trabajo (Zabalza, 2011). De esta manera, como expresan López e Hinojosa (2008, p. 1), el Prácticum “aspira a facilitar la articulación entre teoría y práctica y dotar, a los futuros profesionales, de los instrumentos, recursos y formación necesaria que les haga menos traumática su posterior inserción en el mundo laboral”.

Por este motivo, según Yunus *et al.* (2010), la práctica docente puede ser considerada como la parte más trascendental de la formación de un futuro docente. Efectivamente, como advierten los autores, las experiencias prácticas son fundamentales para el crecimiento y el desarrollo de los docentes en formación, ya que les brindan la oportunidad de establecer conexiones entre la teoría y la práctica, a la vez que les permiten asumir ciertas responsabilidades de los docentes en ejercicio.

Para conseguir dicha conexión, el Prácticum debe desarrollarse con el acompañamiento de docentes experimentados y bajo la supervisión de la institución universitaria formadora. No obstante, el papel que puede desempeñar el Prácticum en la preparación de los futuros maestros no es suficiente si, en general, los actuales enfoques de formación inicial tienen un reducido impacto en la praxis. Al respecto, Korthagen, Loughran y Russell (2006), a partir del análisis de diversos programas de formación docente, sugieren algunos principios para facilitar el diálogo entre la teoría y la práctica, dentro de los cuales destaca el hecho de que las situaciones de aprendizaje de carácter práctico no pueden reducirse exclusivamente a la experiencia proporcionada por las escuelas. Así pues, los especialistas señalan que los planes de estudio también deben otorgar a los estudiantes de pedagogía experiencias significativas dentro del entorno universitario.

No cabe duda de que los actuales programas de formación inicial docente conviven constantemente con el reto de lograr que los estudiantes de magisterio establezcan relaciones de sentido entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos conceptuales que han aprendido. El Prácticum, por el momento, parece ser el único espacio que asegura el cumplimiento de esta necesaria condición. Producto de ello, ha ido adquiriendo –cada vez más– un lugar preponderante dentro del desarrollo personal y profesional de los futuros maestros. Sin embargo, no se desconoce la necesidad de que todos los componentes de los planes de estudios formadores de docentes estén orientados a promover experiencias significativas. Ciertamente, no se puede delegar todo el peso de una formación integral a las prácticas desarrolladas en las escuelas.

### 3. EL PRÁCTICUM COMO FACILITADOR DE PROCESOS REFLEXIVOS

Asumir que el Prácticum facilita la construcción de vínculos entre la teoría y la práctica conlleva, necesariamente, a plantear el hecho de que esto sólo puede concretarse en la medida que se produzcan escenarios reflexivos para examinar y contrastar ambos tipos de conocimiento. Por medio de estos procesos cognitivos, los estudiantes de magisterio pueden reconocer el valor y el sentido que cada uno tiene en la realidad educativa, lo cual favorece el análisis de la propia práctica. De esta manera, el Prácticum se transforma en un espacio que posibilita la reflexión individual, así como también el intercambio de experiencias con otros sujetos implicados en él (Bautista, 2009).

Este planteamiento ya ha sido reconocido por Schön (1992), quien sugiere que el Prácticum debe ser fundamentalmente reflexivo, lo que implica “ayudar a los estudiantes a saber cómo ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción” (p. 48). De acuerdo con el autor, es la capacidad reflexiva la que permite a los profesionales responder con acierto a las zonas indeterminadas de su práctica, es decir, a las situaciones imprevistas e inciertas que pueden surgir en cualquier momento de ella. Un Prácticum de estas características ayuda a los futuros profesionales a construir respuestas adecuadas a los problemas, a partir de una *conversación* reflexiva entre los conocimientos teóricos y prácticos que forman parte de su conocimiento profesional.

Junto con ello, los procesos reflexivos que se generan en este escenario proporcionan otros beneficios para los futuros profesores. Así lo destacan especialistas como López e Hinojosa (2008) y Ovens y Tinning (2009), quienes plantean que los ejercicios reflexivos permiten a los estudiantes reformular sus conocimientos, creencias y concepciones respecto a la enseñanza, propiciando una mejor comprensión de la cultura e identidad profesional. En este sentido, Tsybulsky y Muchnik-Rozanov (2019) señalan que la identidad de los futuros maestros se produce cuando interpretan y reinterpretan sus experiencias a través de procesos reflexivos, traducidos -por ejemplo- en actividades de escritura personal reflexiva, socialización de experiencias y participación en diálogos reflexivos.

En esta misma línea, Jarpa, Haas y Collao (2017) manifiestan que el Prácticum debe generar espacios intencionados para la enseñanza de la reflexión, pues se trata de una habilidad que no emerge de manera espontánea. En su estudio, las especialistas concluyeron, luego de analizar los diarios pedagógicos escritos por futuras profesoras chilenas durante su práctica inicial, que la reflexión pedagógica debe emanar de actividades que profundicen y sistematicen diversas formas de análisis del contexto educativo que forma parte de su práctica progresiva.

A pesar de la relevancia de la reflexión en el Prácticum, otro estudio llevado a cabo en Chile por Solís *et al.* (2011) evidenció, entre otros aspectos, que los estudiantes de pedagogía atribuyen “mayor importancia a las experiencias que han tenido en el centro de práctica, en desmedro del trabajo a partir de referentes teóricos-didácticos y del que enfatiza el aprender a reflexionar” (p. 146). De acuerdo con los autores, pareciera ser que en el proceso de formación no se ha tomado conciencia respecto del impacto que tiene la reflexión en el quehacer pedagógico.

Por este motivo, las instancias reflexivas no pueden emerger exclusivamente durante el Prácticum. Por el contrario, los programas de formación de maestros -en cada uno de sus componentes- deben generar oportunidades intencionadas para la reflexión, la discusión, la crítica constructiva y la identificación de las necesidades de su desarrollo profesional, entre otros aspectos (Ruffinelli, 2017; Saiz y Susinos, 2016).

En definitiva, se puede advertir que el Prácticum, debido a sus características intrínsecas, aporta escenarios para la reflexión sobre la propia práctica educativa, lo cual -por añadidura- proporciona otras ventajas para el crecimiento profesional de los futuros docentes. Ya sea en el contexto de las escuelas o de la Universidad, el reto de los programas de formación inicial es significativo, pues deben crear climas donde tanto formadores como estudiantes participen en espacios de diálogo, análisis y reflexión constructiva sobre sus propias experiencias prácticas (Tsybulsky y Muchnik-Rozanov, 2019). Pese a las dificultades que este proceso puede presentar, las ventajas que reporta son, indiscutiblemente, mucho mayores (Vilá y Aneas, 2013).

#### 4. EL PRÁCTICUM COMO PROMOTOR DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN E IDENTIDAD DOCENTE

La interconexión del mundo académico y el mundo profesional permite que los maestros en formación inicien un proceso de socialización que los aproxima a su cultura profesional y que perfila gran parte de su identidad docente. Por medio de actividades guiadas y/o simuladas dentro del contexto de la escuela y el aula, los futuros docentes no sólo llevan a la práctica todos los saberes adquiridos en la Universidad, sino que también construyen y adquieren nuevas competencias que les ayudarán a conseguir un mejor conocimiento de su profesión (Correa, 2014). Este tipo de actividades, si bien son fundamentales para iniciar la socialización profesional, también se convierten en parte importante del ejercicio de la tarea docente, en la medida que ayudan a enfrentar, en un contexto educativo real, los problemas concretos del proceso enseñanza-aprendizaje (Cotrina y Blanco, 2011; Gallardo y Carter, 2016).

Así pues, la formación docente -principalmente en lo que respecta a su componente práctico- permite la construcción tanto del conocimiento docente (Lee y Schallert, 2016; Ulvick, Helleve y Smith, 2017) como de la socialización profesional (Andrew, Richards y Wilson, 2019). Esta última adquiere gran trascendencia en el desarrollo profesional de los profesores, tal como lo destacan Montecinos *et al.* (2011). A partir de los hallazgos emanados de su investigación en el contexto nacional, los especialistas concluyeron que la mayoría de los futuros maestros estaban interesados tanto en conocer lo que profesores y alumnos realizan en las aulas como en establecer relaciones interpersonales positivas con ellos.

Por otro lado, la identidad docente -entendida por Day (2011) como “la forma en que nos damos sentido a nosotros mismos y a la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás” (p. 48)- representa un aspecto de notoria relevancia en el Prácticum. Tal como señalan Yuan, Liu y Lee (2019), los futuros maestros, al aplicar sus competencias profesionales en el aula e interactuar con otros agentes educativos (estudiantes, padres, mentores, etc.), reinterpretan constantemente quiénes son en ese momento e imaginan quiénes quieren llegar a ser en el futuro. Este planteamiento concuerda con lo señalado por Trent (2010), quien señala que la identidad docente no es estable ni predeterminada, sino un proceso dinámico creado y recreado en el aprendizaje del quehacer docente.

En efecto, el estudio longitudinal llevado a cabo por Lamote y Engels (2010) determinó que los indicadores de identidad profesional de un grupo de estudiantes de pedagogía cambiaron en el transcurso de tres años, debido -entre otros aspectos- a factores como el desarrollo de nuevos valores y la recopilación de nueva información sobre las obligaciones que debían cumplir en las escuelas. Como se puede advertir, la identidad profesional se configura en la medida en que la formación práctica promueve espacios donde los futuros maestros puedan experimentar los desafíos, necesidades y responsabilidades propias de la profesión docente.

En ese sentido, el estudio desarrollado por Contreras *et al.* (2010) reveló que las múltiples actividades curriculares ejecutadas en las prácticas progresivas de profesores chilenos en formación favorecían la apropiación paulatina de la identidad docente, en la medida que van adquiriendo habilidades que les permiten enfrentar, tempranamente, diversos retos profesionales.

No cabe duda de que el Prácticum se transforma en una oportunidad para que los estudiantes se prueben a sí mismos, es decir, para que reconozcan sus intereses, limitaciones,



fortalezas y preferencias respecto al amplio abanico de las funciones y actuaciones del profesorado (Raposo, 2011). Por esta razón, para que la identidad profesional de los estudiantes de magisterio se desarrolle y se fortalezca durante la formación inicial, Cattley (2007) menciona la necesaria presencia de dos factores: el grado de confianza en sí mismos y la fuerza de sus relaciones con los demás, especialmente con los profesores supervisores. Junto con ello, según el especialista, las experiencias emocionales que se produzcan en el entorno de práctica juegan un papel fundamental. Debido a esto, las actividades designadas por la Universidad y las escuelas deben traducirse en experiencias que permitan desarrollar habilidades personales, interpersonales y profesionales para el crecimiento progresivo de la identidad docente.

En síntesis, como destaca González (2011), la experiencia del Prácticum puede ser muy significativa para que los estudiantes visualicen y comprendan la complejidad de la profesión de maestro. A pesar de tratarse de una etapa que muchas veces se lleva a cabo en un corto período de tiempo, permite que el profesor en formación comprenda que la docencia va mucho más allá de la mera exposición de contenidos. Esto, tal como indican Vanegas y Fuentealba (2019), “representa un reto personal para el futuro profesional de la educación, porque implica cambios en los conocimientos, las emociones y las responsabilidades” (p. 126). No obstante, en este desafío, los programas de formación inicial docente tienen una labor aún mayor: actuar como fuentes de acompañamiento, apoyo, orientación y supervisión de las identidades docentes en proceso.

## 5. METODOLOGÍA

A partir de los objetivos establecidos, el enfoque metodológico más pertinente para esta investigación abordará una perspectiva cualitativa (Flick, 2009) y un marco interpretativo fenomenológico (Bogdan y Biklen, 2007). Éste, al estar enfocado en las experiencias individuales de los participantes, facilita un mayor acercamiento y grado de comprensión del fenómeno a estudiar. Para la producción de datos, en tanto, se realizaron entrevistas activas semiestructuradas individuales (Gubrium y Holstein, 2012) a 9 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad privada de la región de Valparaíso (Chile). Todos ellos acababan de finalizar su práctica profesional en establecimientos públicos de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, y sólo les quedaba defender su tesis para egresar y titularse. Las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo, para posteriormente ser transcritas y analizadas. Conviene señalar que los participantes recibieron un consentimiento informado donde explicitaron su participación voluntaria. Además, se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados, los cuales serán utilizados exclusivamente para los fines de este estudio.

La información obtenida fue analizada a través de procedimientos y técnicas de análisis cualitativos, con el propósito de identificar los temas y categorías relevantes para la investigación (Miles, Huberman y Saldana, 2013; Saldana, 2009). Concretamente, se utilizó la Teoría Fundamentada, la cual -según Strauss y Corbin (2002)- deriva de datos recopilados de forma sistemática que son analizados mediante un proceso que permite reconocer las características primordiales, además de la fundamentación de conceptos en dichos datos. Por medio de una codificación abierta y de la comparación de las unidades de información que corresponden a las respuestas de los entrevistados, emergieron categorías

que dan cuenta no sólo de las dimensiones formativas del Prácticum, sino también de los factores que dificultan o favorecen su articulación en el espacio de práctica. Al finalizar esta etapa se lograron los siguientes códigos: *La escuela como espacio reflexivo; Crecimiento profesional y personal; Realidad profesional; Habilidades del profesor; Deberes y derechos del profesor; Trabajo interdisciplinario; Vínculo con las familias*. Estos códigos conforman las siguientes categorías: (1) *Reflexión en la práctica*, (2) *Aprender a ser profesor* e (3) *Identidad profesional*. En la Tabla 1 se presentan las categorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1. Categorías y códigos emergentes

Categoría (1) Códigos:	<b>Reflexión en la práctica</b> -La escuela como espacio reflexivo -Crecimiento profesional y personal	Descripción de la categoría: Construcción de significados acerca del quehacer docente.
Categoría (2) Códigos:	<b>Aprender a ser profesor</b> -Realidad profesional -Habilidades del profesor	Descripción de la categoría: Adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para la enseñanza.
Categoría (3) Códigos:	<b>Identidad profesional</b> -Deberes y derechos del profesor -Trabajo interdisciplinario -Vínculo con las familias	Descripción de la categoría: Conocimiento y comprensión de la cultura docente.

Fuente: Elaboración propia.

## 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados más relevantes de la investigación. Para ello, se explicará cada una de las categorías (y sus respectivos códigos), ilustrando los análisis con fragmentos de entrevista que son representativos de dichas categorías y códigos emergentes.

### 6.1. CATEGORÍA (1) REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA

Para los maestros en formación, la escuela como espacio de reflexión pedagógica constituye una dimensión de gran relevancia dentro de la formación profesional. Las instancias de análisis y discusión de la propia práctica, en compañía (a veces) de los compañeros de titulación y de los profesores mentores o guía, promueven el crecimiento personal, pero sobre todo profesional. En efecto, los estudiantes creen que es en los centros de práctica donde la reflexión cobra significado, pues es *in situ*, a diferencia de lo que pasaría en la Universidad, donde los espacios de análisis reflexivos de la práctica serían obligatorios y responderían a una calificación.

*Se supone que en la U siempre reflexionamos, porque tenemos los famosos talleres reflexivos en la asignatura que va relacionada con la práctica final. A veces sólo tenemos*



*que conversar con la profesora de la asignatura y nuestros compañeros, o sea, compartimos experiencias. Otras veces hacemos eso mismo y después tenemos que escribir una especie de ensayo. La verdad es que yo lo hago por obligación, o sea, porque hay una nota por hacer ese trabajo. Lo que tenemos que hacer en la escuela es mejor, porque después de cada clase tenemos que completar nuestro diario reflexivo, o sea, nuestro diario pedagógico, a partir de preguntas clave, pero podemos decir más cosas. Esto también va con nota después, pero es diferente, porque lo hacemos en la escuela, después de hacer clases, cuando estamos ahí mismo, en la realidad. (Entrevistada E5)*

*En la escuela, después de hacer nuestra clase, tenemos que completar el diario reflexivo. Tenemos preguntas que nos guían (...). Yo ahí pongo todo, incluso cuando tengo mis dudas acerca de si seré o no un buen profesor. Como el ideal es hacerlo después de dar nuestra clase, a veces antes de hacerlo nos juntamos con otros compañeros y compañeras de la U que también van en mi escuela y comentamos cómo ha ido todo. Así se nos abre la mente para reflexionar sobre otras cosas que uno no ve (...) En la U más que reflexionar, conversamos. No sé si eso es reflexión. Yo creo que no, porque no creo que todos nos prestemos atención. La reflexión es más privada, creo yo, y por eso es mejor cuando la hacemos en la escuela misma. (Entrevistado E8)*

*En la U ponen notas por reflexionar. A mí no me gusta entregar reflexiones apartes a la que hago en el diario. Encuentro que es trabajo extra que nos quita tiempo para analizar y pensar todo mejor en la escuela. Creo que en la U nos piden ensayos donde hay que reflexionar porque hay notas que poner. El diario es una nota para la asignatura de práctica, sí, pero se debe hacer finalizada la clase y tu profesor, si quieres, conversas con él en ese momento. Es todo más natural. En la Universidad es artificial. (Entrevistada E3)*

Por otro lado, los estudiantes afirman que en sus centros de práctica no sólo tienen la compañía y el apoyo de profesores mentores que los desafían constantemente a descubrir sus fortalezas y debilidades, a situarse en situaciones nuevas y desafiantes, a compartir experiencias con otros compañeros de la Universidad que también realizan su práctica en el mismo centro, sino también la posibilidad de crecer en lo personal y profesional, especialmente cuando la reflexión sobre el quehacer pedagógico cobra protagonismo:

*Siento que estar en la escuela ha hecho crecer más mi vocación, como que (eh) me di cuenta de que quiero ser profesor y que cada día soy mejor. Obviamente esto uno no lo hace solo, porque necesitas el apoyo de tu profesor mentor de la escuela, de tus compañeros y de tus compañeras, porque ellos también te aportan y puedes reflexionar y pensar en todo lo que haces como futuro profe. (Entrevistado E9)*

*No sé los demás compañeros, pero yo creo que reflexiono mucho sobre todo lo que hago en el colegio. Me gusta lo que hago y pienso si lo estoy haciendo bien. Ha sido un proceso en el que en cada práctica voy creciendo más como profesor y me siento realizado cuando veo que un niño o una niña entiende lo que le quiero explicar. Cuando analizo eso en mi diario, y si a veces lo converso en la U con mis compañeros, como que veo un cambio positivo en mí. (Entrevistado E2)*

Las intervenciones de los futuros maestros dan cuenta no sólo del Prácticum, en concreto, los centros de práctica, como espacios que promueven la reflexión, sino que -además- revelan los factores que entorpecen la movilización de la dimensión reflexiva de las prácticas pedagógicas. Así pues, para los estudiantes, las instancias de reflexión dentro de la Universidad tienen un carácter impositivo que, desafortunadamente, no incita un análisis profundo y acabado del quehacer docente. Al estar asociado a una calificación, los futuros docentes le restan valor, junto con percibir que no son precisamente momentos de reflexión. Pareciera ser que no sólo desconocen las características propias de los procesos reflexivos, sino que le atribuyen sólo a las Escuelas la capacidad de proporcionar momentos para construir y compartir significados acerca de la profesión docente.

## 6.2. CATEGORÍA (2) APRENDER A SER PROFESOR

Los futuros maestros, en general, coinciden a la hora de valorar positivamente su práctica final profesional, pues sienten que es la instancia en la cual pueden aplicar todo aquello que han ido adquiriendo a través de los cinco años de preparación en su carrera. Junto con ello, reconocen que tanto la Universidad como las Escuelas configuran el universo del Prácticum, ya que en la institución formadora existen espacios obligatorios de reunión para dar cuenta del proceso y avance de la práctica; en tanto que las Escuelas, o centros de práctica, corresponden a los escenarios más trascendentales para un maestro en formación.

*En el fondo, la práctica una la entiende en los dos lados (eh)...En la U tienes la asignatura que va con práctica en la escuela, tenemos que venir todos una vez a la semana como a clases con una profe de la U, pero son clases tradicionales, porque hablamos de lo que nos pasa en el colegio, pero igual nos piden trabajos, informes. En la escuela una va a hacer de profe, se tiene a cargo un curso y eres la profe y los niños te respetan. Lo que se vive ahí es más importante que la U. (Entrevistada E1)*

*En la práctica profesional está lo que hacemos en el colegio y lo que hacemos en la Universidad. Pasamos más tiempo en la escuela que en la U y eso es lo mejor, porque al final lo de la U ya pasó (...) Ahora tenemos que aplicar todo y en mi caso mi objetivo es ser una buena profesora. (Entrevistada E7)*

Tal como se puede observar, las opiniones de los estudiantes revelan que la práctica, en su conjunto, se lleva a cabo en ambos contextos, pero es en la Escuela donde realmente se aprende (y se vive) la experiencia de ser profesor. En este sentido, los futuros maestros de Pedagogía en Educación General Básica perciben, en su mayoría, que las escuelas o centros de práctica les proporcionan las oportunidades para adentrarse en la realidad profesional y movilizar todas aquellas habilidades y competencias para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

*No sé si decirlo, pero (mmm) a veces en la U nos enseñan cosas que no nos sirven para nada cuando uno va a hacer su práctica (ehh), por ejemplo, teoría antiguas que no vamos a usar nunca, autores que no aportan nada nuevo. Ésta es mi opinión, pero creo que muchas sentimos que se van en puros [sólo] conceptos y definiciones y dejan de lado cosas importantes de ser, por ejemplo, una profesora jefa de curso o un buen*

*profesor jefe de curso, de cómo hablar con los apoderados, por ejemplo, porque hay papás complicados y prepotentes. Entonces eso se aprende en la escuela, pero la U debería darnos una orientación.* (Entrevistada E7)

*Disfruté todas mis prácticas, sobre todo la de ahora, porque es la última, pero en la Universidad siguen enseñándonos cosas que son cero aporte para aplicar en la escuela. Aprendo más en la escuela que en la U (eh), a ser profesor, a eso me refiero. Obvio que no podría llegar a la práctica sin saber contenidos, pero eso lo puedo aprender solo, leyendo, sin incluso tener que ir a la U, pero ser un buen profesor y comprometido sólo se puede aprender en la práctica, o sea, en la escuela, no hay más.* (Entrevistado E2)

*Yo creo que todos lo tenemos clarísimo, porque la práctica, o el Prácticum como usted le dice, se nombra para lo que se hace en la U y en las escuelas, pero la verdadera práctica es en la Escuela, ahí se aprende a ser profesora (eh). La U te da lo teórico y trata de dar lo práctico, aunque lo práctico sería que te enseñan metodología y didáctica de los contenidos, pero eso también es teoría.* (Entrevistada E1)

Las percepciones de los maestros en formación dan cuenta, pues, de que una de las dimensiones formativas del Prácticum es “Aprender a ser profesor”, la cual se relaciona directamente con la oportunidad de adquirir experiencias y nuevos conocimientos, además de poder aplicarlos. Sin embargo, esta dimensión formativa sólo es atribuida a los centros de práctica, pues la Universidad sería un espacio donde la teoría está sobre la praxis. Este hecho revela una de las dificultades más importantes ya mencionada por la literatura especializada, que tiene que ver con la articulación teoría-práctica en el contexto del Prácticum. Son los mismos estudiantes quienes plantean la idea de que la falta de conexión entre ambas realidades genera importantes dificultades al momento de “aprender a ser profesor”. Esto, principalmente, porque la mayoría de las asignaturas o cátedras que imparte la Universidad, aun cuando promulguen la existencia de un componente práctico, se quedan sólo en la transmisión de contenidos teóricos e intentos poco significativos de acercamiento a la realidad educativa.

*La Universidad tiene ramos [asignaturas] que no ayudan nada cuando estamos en la práctica. Son como más un cacho [problema], porque en la Universidad dan el contenido, pero les cuesta decirnos cómo lo vamos a aplicar cuando seamos profes. Yo creo que la escuela es el único lugar donde uno puede ver que se conecta lo que te enseñan en la U y la realidad profesional (...) Recién ahí sabes cómo relacionar todo.* (Entrevistada E4)

*Desde que empecé a tener prácticas en segundo año de la carrera me di cuenta al tiro [inmediatamente] que lo práctico es en la Escuela. Acá la U nos hace hacer trabajos para justificar que se aplica lo práctico, pero después de todo es eso, un trabajo teórico. Siento que si relacionaran todo de mejor manera con lo que viviremos en las escuelas, aprenderíamos más rápido y seríamos mejores profesores.* (Entrevistado E9)

Para los estudiantes, la dimensión formativa del Prácticum “Aprender a ser profesor” se ve favorecida gracias a las experiencias proporcionadas por los centros en práctica, lo cual

-indudablemente- transforma a las escuelas mismas en las principales fuentes de recursos o herramientas para llegar a ser un buen profesor. Desde esta visión, las instituciones a cargo de la formación inicial docente se configuran como los principales obstaculizadores, en el sentido de que una adecuada articulación teoría-praxis, indispensable para conectar los conocimientos teóricos con la realidad profesional, no es abordada de manera idónea en las asignaturas y/o mallas curriculares de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

### 6.3. CATEGORÍA (3) IDENTIDAD PROFESIONAL

La última dimensión que se moviliza gracias al Prácticum, según las opiniones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, tiene que ver con la *Identidad profesional*. En este sentido, la interacción de los futuros maestros con otros actores de la comunidad educativa influye, de manera considerable, en un conocimiento más acabado de la profesión. Así pues, para muchos de los entrevistados, los centros de práctica abren un importante abanico de posibilidades para, por ejemplo, conocer y comprender cuáles son los derechos y los deberes de un profesor, los cuales trascienden la esfera de la sala de clases.

*Estando en la sala de profesores, donde descansan y se reúnen en los recreos, vi una realidad diferente, vi cómo se relacionan unos con otros. En general, se llevan bien, pero obvio que hay grupos. También en los consejos de profesores puedes ver cuál es tu rol dentro de todos esos colegas, como que te insertas en un espacio donde aprendes a ser profesora de verdad, con lo que tienes que hacer y lo que no. Ahí ves qué responsabilidades vas a tener cuando seas profesora. (Entrevistada E6)*

*Mi profe mentora tiene mucha más pega [trabajo] además de preparar clases. Ojalá fuera sólo eso, me dice ella, porque tiene que preparar informes, reuniones de curso, llenar el libro de clases, informes de personalidad, organizar actos o eventos donde participan papás y alumnos (...) Entonces es harto más, cosas que uno se imagina en la U, pero cuando lo ves en la realidad, ya te vas preparando para hacer un millón de cosas, muchas más responsabilidades en el colegio en el que trabajarás. (Entrevistada E1)*

Las actividades de un profesor, tal como advierten los entrevistados, no se reducen al trabajo realizado exclusivamente con los alumnos. En efecto, otro de los elementos más importantes que les ayuda a aprender áreas ligadas con la profesión tiene que ver con el vínculo con las familias. Una vez más, las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas les otorgan oportunidades de interacción con padres y/o apoderados, aunque no siempre cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar y manejar, de manera adecuada, situaciones delicadas o de conflicto.

*Es difícil relacionarse con las familias, o sea, hacerlo de manera adecuada. Hay papás que son conflictivos, que buscan tener la razón y piensan que sus hijos son de una determinada manera, pero en la escuela son diferentes (...) Entonces, en la escuela aprendemos a cómo tratarlos, a cómo entrevistarlos, porque en la Universidad no te enseñan eso, entonces, llegamos sin herramientas para enfrentar a las familias. Como*

*estoy en la práctica profesional, estoy a cargo del curso y me ha tocado entrevistar a papás. Siempre estoy en compañía de mi profe mentora, pero ha sido complicado. (Entrevistada E5)*

*Algunos profes de la U nos dicen que relacionarse con las familias se aprende en la práctica. Es verdad, porque todo lo que he aprendido sobre eso lo aprendí acá, pero ¿no sería bueno que la U nos diera también una guía? Lo mismo pasa con esto de ser jefa de curso, saber cómo guiar una reunión de apoderados. Son cosas que sí se aprenden en la práctica, pero también tienen que ver con lo que yo entiendo de ser profesora, porque la esencia de una profe no sólo es enseñar a los alumnos. (Entrevistada E6)*

*Llegas con la mentalidad de que ser profe es sólo hacer las clases y listo, pero ser profe es más que eso. Cuando te sientes de verdad profe es cuando te relacionas con todo el mundo de la escuela, no sólo con tus estudiantes y otros profesores. Es difícil, pero en la escuela es por intuición saber cómo ponerse ante una familia que no apoya o familias muy exigentes o sobreprotectoras. (Entrevistada E1)*

Otra de las dinámicas de relaciones que se presentan en los centros de práctica y que, indudablemente, permite adentrarse aún más en la complejidad de la profesión, está vinculada a la exigencia de realizar un trabajo interdisciplinario con otros profesores. Esta dinámica, no obstante, es vista de manera positiva por parte de los futuros maestros, aunque consideran que es un desafío importante, toda vez que no habían realizado algo parecido en la Universidad. De todas maneras, la posibilidad de interactuar con otros colegas favorece no sólo la construcción del sentido de la profesionalidad, sino también de comunidades de aprendizaje.

*He visto que los profesores tienen que hacer muchas cosas con otros profesores. Es un trabajo en equipo para ligar las asignaturas, para que los estudiantes vean que todo tiene relación. Se puede (...) hacer una clase de lenguaje y relacionarla con historia, por ejemplo, entonces los profes a cargo hacen un trabajo en equipo. Aquí en la práctica se me han ocurrido varias ideas para hacer con mis alumnos cuando sea profesora. (Entrevistada E4)*

*Mi profe del colegio me pidió hacer un trabajo interdisciplinario con otra asignatura que yo quisiera. Al principio me dio nervio trabajar con otro profesor, porque yo estaba haciendo la práctica nomás, pero después me gustó. Sentí que aprendí ene [mucho] y me sirvió para conocer cómo trabajan otros profes también (...). No recuerdo que en la U hayamos hecho algo así, o sea, que por ejemplo en didáctica del lenguaje hiciéramos algo con didáctica de la matemática. Hubiera sido bueno, porque tendría más herramientas para hacer algo así, pero en la práctica de la escuela aprendí. (Entrevistado E8)*

Las oportunidades de conocimiento de la profesión, proporcionadas por los centros de práctica, constituyen una dimensión relevante dentro del Prácticum, en el sentido de potenciar la identidad profesional. Las interacciones con otros agentes educativos

(profesores, directivos, alumnos, familias, etc.) son fundamentales en este proceso, por ende, se constituyen como favorecedores de la movilización de dicha dimensión durante la práctica pedagógica. No obstante, la falta de herramientas para enfrentar esas interacciones representa un importante obstaculizador. Para los entrevistados es indispensable contar con recursos antes de integrarse a la práctica profesional, por lo tanto, responsabilizan a la Universidad de no proporcionarles estrategias para responder al desafío de saber vincularse adecuadamente con toda la comunidad educativa.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Resulta muy revelador que el Prácticum, espacio privilegiado de aprendizaje dentro de la formación de un futuro docente, sea valorado en mayor medida desde las experiencias proporcionadas por los centros de práctica. A pesar de que la Universidad realiza un trabajo paralelo a dichas experiencias, los estudiantes creen que son las escuelas las que, finalmente, permiten consolidar las habilidades necesarias para la enseñanza. Al respecto, y tal como se ha advertido en las intervenciones de los estudiantes, las entidades formadoras tendrían como principal rol transmitir el constructo teórico y didáctico de las distintas disciplinas, pero no trabajarían de manera adecuada el nexo con la práctica. Esta tensión ha tratado de ser resuelta con las prácticas pedagógicas tempranas, mas este problema persiste (Guevara, 2017), porque aún en la práctica profesional, los futuros maestros aducen fuertes debilidades.

Estos resultados coinciden con estudios previos que verifican que los centros de práctica son considerados como espacios para conectar los conocimientos provenientes de la escuela y la Universidad (Saiz y Ceballos, 2019; Sarceda y Rodicio, 2018; Colén y Castro, 2017; Egido y López, 2016), aunque a esta última se le atribuye casi exclusivamente la transmisión contenidos. En este sentido, Bobadilla et al. (2009) ya advertían la presencia de un currículum fragmentado en la formación inicial docente, toda vez que el peso no sólo está puesto en la teoría, sino que el componente práctico se entiende -casi exclusivamente- desde la transmisión del conocimiento disciplinario y su didáctica. Estas conclusiones coinciden con el reciente estudio de Turra y Flores (2019), quienes afirman que, para los futuros docentes, el Prácticum “se configura desde la fragmentación” (p. 398) de experiencias que se desarrollan tanto en la universidad (en forma de talleres y/o asignaturas) como en las escuelas (bajo la responsabilidad y orientaciones de un profesor académico y un profesor guía). La desarticulación entre estos escenarios hace entendible la presencia de un conflicto que impide que la dimensión del Prácticum “*Aprender a ser profesor*”, revelada en este estudio, se despliegue de manera adecuada, especialmente en el escenario de las escuelas o centros de práctica.

Algo similar ocurre con la dimensión “*Reflexión en la práctica*”, pues si bien los estudiantes reconocen que tanto en las escuelas como en la Universidad se generan instancias para la construcción de significados acerca del quehacer docente, se advierte una polarización hacia la práctica pedagógica en las escuelas, ya que allí el componente reflexivo tiene mayor trascendencia para los estudiantes. Así pues, la reflexión que se propicia dentro de las Universidades tendría como fin último la evaluación, pero no un aprendizaje en sí mismo. Por el contrario, en los centros de práctica -desde la perspectiva de los maestros en formación- se producen instancias reales que les permiten aprender de



sus experiencias personales y las de otros, así como también tomar conciencia acerca de su propio desempeño como docente.

A pesar de que existe consenso respecto de la importancia de la reflexión pedagógica, tanto en profesores en ejercicio como en maestros en formación (Vanegas y Fuentealba, 2019; Mendoza y Covarrubias, 2016, 2014a, 2014b; Lane *et al.*, 2014; Montenegro y Fuentealba, 2012; Canning, 2011), este estudio deja en evidencia que los procesos de reflexión no sólo serían básicos al interior de las instituciones formadoras de maestros, sino que también no tendrían un carácter transversal a toda la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, pues estaría enfocada, especialmente, en la asignatura de práctica que se encuentra asociada a la práctica profesional. Tal como menciona Hirmas (2014), “pareciera que aún no se visibiliza la función primordial en el ejercicio de la reflexión pedagógica que pueden cumplir el resto de las asignaturas del currículo de formación inicial en la formación práctica y viceversa” (p. 133).

De todas maneras, conviene señalar la importancia que los estudiantes le adjudican al diario pedagógico o diario de prácticas, en el sentido de que se trata de un documento que los invita a la reflexión de las diferentes experiencias e interacciones vividas al interior de las escuelas, y no sólo en el contexto de la sala de clases. Aunque reconocen que su elaboración también implica una calificación por parte de la Universidad, los futuros maestros demuestran ante ella una mejor disposición, principalmente porque se debe desarrollar dentro del centro de práctica, de preferencia una vez que han terminado su participación diaria. Este hallazgo coincide con un estudio reciente de Saiz y Ceballos (2019), donde algunos estudiantes destacaron el diario “como una de las experiencias más enriquecedoras del *prácticum*” (p. 144).

Por otro lado, la emergencia de la última dimensión formativa del *Prácticum*, relacionada con el desarrollo de la *Identidad profesional*, cobra especial relevancia para los maestros en formación. El centro de prácticas genera contextos clave para conocer y comprender los derechos y deberes del profesor, así como también para saber abordar el vínculo con las familias y realizar de manera adecuada un trabajo interdisciplinario con otros colegas. En efecto, “las prácticas pedagógicas [...] permiten desarrollar la identidad profesional docente [...] porque es un espacio curricular en el que se construyen comunidades, se comprende y elaboran relaciones con los demás [...]” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121). Por esta misma razón, los entrevistados validan positivamente sus vivencias en las escuelas como factores trascendentales para configurar la identidad docente, porque es allí donde adquieren las habilidades necesarias para conocer y enfrentar sus responsabilidades profesionales.

En síntesis, este estudio reveló tres dimensiones formativas del *Prácticum* de Pedagogía en Educación General Básica: “*Reflexión en la práctica*”, “*Aprender a ser profesor*” e “*Identidad profesional*”. Desde la óptica de los estudiantes que realizaron su práctica profesional en establecimientos públicos de la Región de Valparaíso (Chile), las escuelas corresponden al componente esencial dentro de su formación como maestros, a pesar de que reconocen que la Universidad también forma parte de las prácticas pedagógicas. A este espacio, no obstante, lo identifican como el gran obstaculizador para que dichas dimensiones se articulen de manera adecuada en su última práctica, mientras que los centros de práctica, en sí mismos, son favorecedores de la movilización de dichas dimensiones.

No cabe duda de que estos hallazgos invitan a analizar no sólo el trabajo colaborativo que se está llevando a cabo entre centros de práctica y centros de formación del profesorado,



sino también a replantear los actuales programas de formación inicial docente, especialmente en lo que respecta a las prácticas pedagógicas. Si los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica perciben -incluso en su práctica profesional- que aún no cuentan con las habilidades necesarias para la enseñanza, y que éstas se movilizan casi exclusivamente dentro de las escuelas, la labor realizada por las instituciones universitarias no está respondiendo a las necesidades de la formación inicial docente, ya develadas desde algún tiempo por la literatura especializada. El llamado, pues, es a potenciar estas dimensiones dentro de las escuelas y en las Universidades, reconociendo la poderosa interrelación que existe entre ellas. En efecto, los procesos reflexivos desarrollan y direccionan la identidad profesional, lo que a su vez contribuye a aprender cómo ser un buen profesor. Una vez que estas dimensiones se trabajen de manera integrada en ambos contextos, los futuros maestros percibirán que poseen los recursos para enseñar y asegurar el aprendizaje de todos sus alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Andrew, K., Richards, R. y Wilson, W. (2019). Recruitment and Initial Socialization into Adapted Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 26(1), 54-69. doi:10.1177/1356336X18825278
- Bautista, A. (2009). *El Prácticum y campus virtual*. Barcelona: Davinci Continental.
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E. y Soto, A. (2009). Los rodeos de la práctica: Representaciones sobre el saber docente en el discurso de los estudiantes de pedagogía. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 35(1), 239-252. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100014>
- Bogdan, R. y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th Edition). USA: Pearson.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617. doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560391>
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. Última visita el 13 de mayo de 2019. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.6222&rep=rep1&type=pdf>
- Colén, Mª T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 21(1), 59-79. Última visita 10 de abril de 2019. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, Mª C., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Revista de Estudios pedagógicos*, 36(1), 85-105. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En I. Cortés y C. Hirmas (Eds.), *Primer seminario sobre formación práctica docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 25-40). Santiago: OEI
- Cotrina, Mª J. y Blanco, F. (2011). El Prácticum del Máster de Secundaria: análisis de los condicionantes institucionales y propuestas de mejora. En S. Ramírez, Ch. Sánchez, A. García y Mª J. Latorre (Coords.), *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 159-184). Madrid: Editorial EOS.

- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. En C. Day y J. C. K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 45–64). New York: Springer
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. doi: <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. UK: Sage Publications.
- Gallardo, F. y Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 258-263. Última visita el 14 de marzo de 2019. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400880>
- González, E. (2011). El Prácticum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. En S. Ramírez, Ch. Sánchez, A. García y M<sup>a</sup>. J. Latorre (Coord.), *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 16-30). Madrid: Editorial EOS.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the Practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Gubrium, J. y Holstein, J. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. En J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti y K. McKinney (Eds.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2da Ed.) (pp. 27-45). Thousand Oaks: SAGE.
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de los futuros profesores. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 40(1), 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>.
- Research: The Complexity of the Craft, 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE, pp. 27–45.
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lamote, C. y Engels, N. (2010) The development of student teachers' professional identity, *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J. y Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>
- Lee, S. y Schallert, D. (2016). Becoming a Teacher: Coordinating Past, Present, and Future Selves with Perspectival Understandings about Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72–83. doi:10.1016/j.tate.2016.02.004
- López, M<sup>a</sup> del C. e Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre a formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie4752268>
- Martín, A. (2008). *Cómo mejorar el Prácticum de Educación social*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria; Servicio de Publicaciones.
- Mendoza, M. y Covarrubias, C.G. (2016). Competencias profesionales movilizadas en el Prácticum de los Grados de Magisterio: Propuesta de un instrumento. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 161-185. Última visita el 15 de febrero de 2019. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65949681009>

- Mendoza, M. y Covarrubias, C. G. (2014a). Competencias profesionales movilizadas en el Prácticum: Percepciones del estudiantado del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24. doi: DOI 10.15517/AIE.V14I3.16089
- Mendoza, M. y Covarrubias, C. G. (2014b). Valoración del Prácticum de los Grados de Magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.7>
- Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación de competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-14. Última visita el 5 de enero de 2019. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304268>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Montecinos, C., Walker, H. y Cortez, M. (2015). School administrators' suggestions for improving the practicum component of initial teacher preparation: Moving from fragmented actions to legitimate participation in schools. *Revista de Estudios pedagógicos*, 41(2), 157-176. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200010>.
- Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Núñez, C., Contreras, I. y Solís, M<sup>a</sup> C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 278-288. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.001>
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2012). *Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio*. Presentación en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad Autónoma de Chile: Santiago de Chile.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para las generaciones del Bicentenario*. España: OIE Madrid.
- Ovens, A. y Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1125-1131. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.013>
- Raposo, M. (2011). Herramientas y recursos para el desarrollo del Prácticum. En S. Ramírez Fernández, Ch. Sánchez Núñez, A. García Guzmán y M<sup>a</sup> J. Latorre Medina (Coord.), *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 31-50). Madrid: Editorial EOS.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Saiz, Á. y Ceballos, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 10(27), 136-150. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Saiz, Á. y Susinos, T. (2016). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ing.
- Sarceda, M<sup>a</sup> C. y Rodicio, M<sup>a</sup> L. (2018). Espacios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. doi: 10.5209/RCED.52160
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Solís, M<sup>a</sup> C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Revista de Estudios pedagógicos*, 37(1), 127-147. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 53–168. <https://doi.org/10.1080/02607471003651672>
- Tsybulsky, D. y Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006>
- Turra, O. y Flores, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>
- Ulvick, M., Helleve, I. y Smith, K. (2017). What and How Student Teachers Learn during Their Practicum as a Foundation for Further Professional Development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. doi:10.1080/19415257.2017.1388271
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. doi: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Vilá, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Bordón*, 65(3), 165-181. Última visita el 19 de junio de 2018. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23171/11597>
- Yuan, R., Liu, W. y Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching prácticum. *Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2019.1688286
- Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N. y Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL preservice teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflections forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.224>
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Última visita el 12 de febrero de 2019. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf)

