

# Aprendre a ser mestres a Catalunya i Finlàndia: aspectes comuns i diferenciadors

**Natalia Contreras González**

Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grup de Recerca Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives (SINTE)

**Eva Liesa Hernández**

Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grup de Recerca Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives (SINTE)

**Paula Mayoral Serrat**

Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grup de Recerca Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives (SINTE)

**Auli Toom**

Universitat de Hèlsinki. Centre d'Ensenyament i Aprenentatge Universitari (HYPE)

**Rebut:** 25.06.24 **Acceptat:** 12.07.24

**DOI:** <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504968>

## Resum

### **Aprendre a ser mestres a Catalunya i Finlàndia: aspectes comuns i diferenciadors**

El pràcticum suposa un element fonamental i insubstituïble en la formació inicial dels mestres, que els permet relacionar teoria i pràctica i evidenciar competències professionals. En l'àmbit internacional, existeix un acord de la importància de les pràctiques en els centres escolars com a període formatiu. En aquest article expliquem el seu enfocament en el context finlandès i català, focalitzant en aquells elements diferenciadors i aquells que són comuns. Es tracten temes crucials, com l'estructura del pràcticum, les escoles formadores, la competència indagadora durant el pràcticum, les experiències i activitats formatives a l'escola, la supervisió i mentoria durant el procés, així com l'avaluació d'aquest període formatiu. Finalment, es pretén obrir un debat i promoure la reflexió sobre aspectes claus que poden ajudar a repensar i introduir millores en la formació dels futurs docents.

**Paraules clau:** pràcticum, futurs mestres, mentors, indagació.

## Abstract

### **Learning to be a teacher in Catalonia and Finland: commonalities and differences**

The teaching practicum is a fundamental and indispensable part of initial teacher training. It is an opportunity for student teacher to connect theory and practice and to demonstrate their professional competencies. There is a broad international consensus as to the educational importance of school-based internships for future teachers. This article explores the specific approaches to the teaching practicum in Finland and Catalonia, focusing on similarities and differences between the two models. The article covers essential topics such as the structure of

the practicum, the schools that host student interns, the development of the inquiry competence during the practicum, the experiences and activities to which students are exposed, supervision and mentoring during the process, and the assessment of this period. Ultimately, this article seeks to open a debate and to promote reflection on key aspects that might prompt a reconsideration and lead to improvements in the training of future teachers.

**Key words:** practicum, future teachers, mentors, inquiry.

## Introducció

Aquest article explora el paper central que exerceix el pràcticum docent en la formació inicial del professorat i compara els models existents en dos entorns diferents, Finlàndia i Catalunya, caracteritzats tots dos pel seu fort compromís amb la qualitat educativa. Cadascun d'aquests dos contextos té les seves pròpies peculiaritats, però el propòsit d'aquest estudi és aprofundir en com, en aquests diferents escenaris, el pràcticum s'esforça per respondre al repte de formar futurs mestres amb una orientació indagadora cap al treball docent, que siguin capaços d'analitzar i transformar l'educació.

El pràcticum és una part fonamental i indispensable de la formació inicial del professorat, ja que ofereix als futurs mestres l'oportunitat de conèixer de primera mà la professió a submergir-se en la vida quotidiana dels centres educatius. D'aquesta manera, es basteixen ponts entre la teoria i la pràctica educativa tal com es produeix en contextos reals. El pràcticum és una introducció a la professió, una oportunitat única per a aprendre habilitats pràctiques essencials per a la professió docent i una oportunitat perquè els futurs mestres es formin opinions més informades (AQU, 2009). De fet, el pràcticum es troba entre els espais educatius amb major impacte en el desenvolupament de competències professionals (Mauri et al., 2019), la construcció de la pròpia identitat professional (Beauchamp & Thomas, 2009; Korthagen, 2004; Zhang, 2016) i la capacitat per a manejar les emocions que sorgeixen en la professió docent.

Durant les seves pràctiques, els estudiants tenen l'oportunitat de contrastar els seus coneixements teòrics amb el que ocorre en el context real de la seva intervenció. Poden posar a prova les seves pròpies concepcions del significat de l'aprenentatge i l'ensenyament i dels factors i condicions que influeixen en ells (Giralt-Romeu et al., 2020; Heikonen et al., 2017; Saariaho et al., 2016). Aquesta és la seva primera oportunitat de pensar i actuar com a professionals (Ahonen et al., 2015). Alguns estudis han destacat l'important paper de les pràctiques docents en el desenvolupament de competències relacionades amb la regulació i la indagació dins de la pràctica docent (Saariaho et al., 2016). Aquest desenvolupament de competències indagadores pot aconseguir-se a través de l'anàlisi dels incidents crítics que ocorren durant el pràcticum (Canelo & Liesa, 2020; Toom et al., 2015) o pot aconseguir-se a través d'una anàlisi sistemàtica del pràcticum en el seu conjunt, basat en cicles d'indagació (Badia et al., 2022; Contreras et al., 2024; Flores, 2018).

Existeix un ampli consens que les universitats i les escoles han d'educar als futurs mestres de manera que els ajudin a desenvolupar pràctiques educatives fonamentades (Cain, 2019). Per a això, segons Baan et al. (2019), els professors en formació haurien d'aprendre a dur a terme tres tipus d'indagació: reflexió sistemàtica, ús de la recerca en la presa de decisions i desenvolupament de cicles d'indagació. Haurien de ser capaços de fer-ho tant a l'aula com en l'àmbit de tota l'escola. La reflexió sistemàtica permet als futurs mestres adquirir un coneixement més profund de si mateixos com a futurs professionals. Aquesta reflexió pot basar-se en informació i eines com ara observacions, resultats de proves i comentaris dels estudiants, la qual cosa poden utilitzar per a informar la reflexió sobre el seu ensenyament (LaBoskey i Richert, 2015). L'ús de la recerca pot adoptar diverses formes. En primer lloc, els professors poden aplicar els resultats de la recerca per a millorar la seva eficàcia docent (Wiseman, 2010). En segon lloc, poden adaptar els resultats de la recerca als seus propis contextos locals (Cordingley, 2008; Badia et al., 2021). Finalment, els professors poden emprendre estudis i realitzar recerques per si mateixos, participant en el cicle complet d'indagació, tant si estan analitzant problemes que sorgeixen en el seu propi ensenyament, aules o escoles, com si estan provant i avaluant possibles millores (Zwart et al., 2015). Està demostrat que quan els professors participen activament en processos d'indagació a l'aula, són més capaces d'afrontar la complexitat i més hàbils per a enfrontar-se als reptes educatius (Petxina de pelegrí et al., 2021).

Encara que les pràctiques ofereixen indubtables beneficis pel que fa a la formació dels futurs mestres, el període de pràctiques no està exempt de dificultats o reptes. De fet, la majoria d'aquestes qüestions poden convertir-se en experiències clau d'aprenentatge si s'aborden mitjançant un procés de reflexió i debat, preferiblement amb l'orientació d'un mentor o supervisor experimentat (Giralt-Romeu et al., 2021). Algunes de les dificultats més comunes tenen a veure amb les tensions que apareixen quan hi ha incoherències entre els coneixements teòrics i els coneixements pràctics (Bendsten et al., 2019; Cian et al., 2017), amb la inseguretat o la preocupació per un domini insuficient dels continguts que s'ensenyen, amb la gestió dels comportaments dels estudiants a l'aula (Sariaaho et al., 2016) i amb les experiències d'incertesa o frustració, especialment quan els esdeveniments obliguen els estudiants en pràctiques a apartar-se dels seus plans (Heikonen et al., 2017). Finalment, una altra dificultat específica del pràcticum té a veure amb la interacció amb els mentors, especialment quan es tracta de retroalimentació i avaluació (Canelo & Liesa, 2020).

Per a formar mestres eficaços i garantir que desenvolupin les competències professionals que necessitaran per a afrontar amb èxit els reptes del seu període de formació, és important proporcionar als estudiants d'educació la supervisió tant dels seus supervisors universitaris com dels mentors dels seus centres de pràctiques (Manderstedt et al., 2023; Mtika et al., 2014). Mentrestant, la retroalimentació que els futurs mestres reben durant el pràcticum és una de les formes més eficaces de secundar i guiar el seu procés d'aprenentatge (Hattie i Timperley, 2007; Spooner-Lane, 2017). De fet, els futurs mestres valoren especialment les sessions de tutoria en les quals reben ajuda i orientació dels seus mentors, que són capaços d'oferir el tipus de perspectiva professional que fa que el que els estudiants

aprenen en les seves pràctiques sigui més significatiu (Mena et al., 2017). En estudis anteriors, els estudiants d'educació han manifestat que valoren als mentors que són accessibles i que ofereixen un suport positiu (Hennissen et al., 2011). Encara que no és molt comú en alguns contextos, els programes de mentoria d'estil «tríada», en els quals participen el supervisor universitari, el mentor basat en l'escola i l'estudiant d'educació, poden tenir un impacte especialment significatiu en el seu desenvolupament professional (Hattie i Timperley, 2007; Mauri et al., 2019; Zeichner, 2010). No obstant això, cal assenyalar que aquestes diferents figures exerceixen papers diferents en planificar objectius i estratègies, i a vegades difereixen en la seva experiència i capacitat per a oferir feedback (Giralt-Romeu et al., de pròxima publicació).

Com s'ha indicat anteriorment, l'objectiu d'aquest article és descriure i comparar com s'organitza i es duu a terme el pràcticum a Finlàndia i Catalunya amb la finalitat d'identificar àrees de reflexió. Aquestes observacions i l'anàlisi resultant podrien assenyalar el camí cap a les millores necessàries que ajudaran a garantir que els nostres futurs mestres siguin capaços de pensar i actuar de manera informada, basant-se en l'evidència científica. Estem convençuts que aquesta és l'única manera de preparar a aquests mestres per a liderar amb èxit processos de millora i canvi en l'educació en les pròximes dècades.

En tots dos contextos s'han recollit dades d'administradors escolars, estudiants universitaris i coordinadors del pràcticum, així com de documents oficials associats als programes universitaris de formació del professorat.

L'anàlisi de les similituds i diferències entre els sistemes se centrarà en la formació del professorat i l'estructura del pràcticum, les diferents funcions i enfocaments dels centres en els quals els futurs professors realitzen les seves pràctiques, el paper de la competència d'indagació en el pràcticum, les experiències i activitats de formació en els centres, la supervisió i tutoria durant el període de pràctiques i l'avaluació del pràcticum. Una millor comprensió de les similituds i diferències entre aquests models podria orientar-nos cap a millores en el pràcticum com a espai de formació del professorat.

## Formació del professorat i estructura del pràcticum

A Finlàndia, els programes universitaris de formació del professorat duren cinc anys. Els estudiants cursen primer un grau en Educació (tres anys, 180 ETCs), però, per a obtenir la qualificació que els permeti treballar com a mestres, han de cursar després un màster (dos anys, 120 ETCs).

Els estudiants d'educació realitzen pràctiques en dos moments diferents de la seva formació inicial, el primer entre el segon i el tercer any del grau (12 ETCs), i el segon en el marc del màster (quart o cinquè any de formació del professorat, 8 ETCs). Els estudiants han de completar uns certs cursos teòrics definits en el pla d'estudis abans de passar als estudis de pràcticum. En tots dos casos, poden triar quan realitzar les seves pràctiques.

A Finlàndia, els estudiants realitzen les seves pràctiques en dos tipus de centres diferents, els centres de formació del professorat i els centres municipals. En aquest apartat s'ofereixen alguns detalls sobre aquests dos tipus de centres. La principal diferència és que les escoles de formació estan directament afiliades a les universitats, i una de les seves principals tasques és formar als mestres durant els seus períodes de pràctiques inicials. L'objectiu principal de les pràctiques docents inicials en la formació del professorat de primària és familiaritzar als estudiants d'educació amb les destreses instructives bàsiques i amb la manera d'ensenyar diferents assignatures. Per a això, se'ls encomana la planificació de sessions, la impartició de classes individuals o en parelles, la preparació de diferents tipus de materials didàctics, l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes i l'aprenentatge de diferents enfocaments de l'ensenyament (mitjançant l'observació a l'aula).

En general, els estudiants realitzen el seu segon període de pràctiques en una escola municipal, ja que la capacitat de les escoles de formació del país és limitada i la prioritat és que els estudiants realitzin allí les seves primeres pràctiques. Durant les segones pràctiques, l'objectiu principal és que els estudiants coneguin el treball quotidià dels professors en totes les seves facetes. En altres paraules, mentre que el primer període se centra més a planificar i programar sessions i activitats perquè els estudiants puguin tenir una primera presa de contacte amb l'activitat professional, el segon període consisteix a practicar la totalitat del treball del professor, assumir tota la responsabilitat i planificar i posar en pràctica jornades senceres de classes. En aquest segon període de pràctiques, els professors en pràctiques també passen més temps amb altres professors i professionals d'educació especial, i comencen a tenir contacte amb les famílies dels alumnes.

Mentrestant, a Catalunya, els programes de formació duren quatre anys (un total de 240 ETCs). Les pràctiques docents suposen almenys 50 crèdits. Els estudiants que desitgin continuar els seus estudis poden matricular-se en programes de màster d'un o dos anys de durada (60 o 90 ETCs) per a especialitzar-se en una àrea determinada.

L'objectiu principal de les pràctiques docents és que els estudiants es familiaritzin amb la professió docent en un entorn en el qual puguin desenvolupar la capacitat de pensar i actuar de manera autònoma i en el qual adquireixin habilitats de pensament crític i de treball en equip (AQU, 2009). Més enllà d'aquests objectius generals, cada període de pràctiques s'adapta a la situació específica de l'estudiant, ja que els períodes inicials tendeixen a centrar-se en l'observació de l'aula, mentre que les pràctiques posteriors se centren més en el disseny i implementació d'intervencions a l'aula. La distribució temporal dels períodes de pràctiques pot variar. Tots els estudiants realitzen pràctiques durant el quart i últim any de carrera, però, en alguns programes, també realitzen pràctiques en centres educatius durant el segon i tercer any.

## Escoles formadores: funcions i enfocaments en la formació de futurs mestres

A Finlàndia, els professors en pràctiques realitzen les seves pràctiques en dos tipus d'escoles diferents, les escoles de formació del professorat i les escoles municipals ordinàries, que pertanyen a la xarxa d'escoles de camp coordinada per la Facultat d'Educació. Com hem vist anteriorment, la principal diferència entre aquests dos tipus d'escoles resideix que un dels principals objectius de les primeres és formar a futurs mestres (com el seu nom indica). Aquestes escoles estan afiliades a universitats, i els mestres mentors de les mateixes estan especialment formats per a treballar amb futurs mestres. Les escoles municipals regulars pertanyen a la xarxa d'escoles de camp, que coordina la Facultat d'Educació. Aquestes escoles són escoles regulars que operen a les ciutats dels voltants, que han estat disposades a establir una relació de col·laboració amb la Facultat d'Educació, invertir en la formació del professorat i l'educació dels futurs mestres, oferint la possibilitat de fer les pràctiques a l'escola sota la supervisió d'un professor de l'escola. Tant el director del centre com diversos professors decideixen dur a terme aquesta col·laboració. La Facultat d'Educació ofereix formació als professors que supervisen als estudiants d'educació a les seves aules. A l'hora de triar l'escola per a les pràctiques, els estudiants d'educació es familiaritzen amb el perfil i les característiques de l'escola.

Molts mestres de les escoles d'educació tenen títols de doctorat i alguns d'ells són fins i tot membres de grups de recerca que realitzen estudis en col·laboració amb les universitats i les escoles d'educació. Finlàndia compta amb un total de deu escoles de formació del professorat afiliades a facultats universitàries d'Educació en tot el país. Dues d'elles estan a Hèlsinki.

Tots els estudiants d'educació han de realitzar un dels seus períodes de pràctiques en una d'aquestes escoles. Els centres tenen quatre objectius principals: oferir un ensenyament de qualitat, contribuir a la recerca mitjançant la participació dels mestres en grups de recerca, facilitar la formació contínua dels mestres garantint un desenvolupament professional permanent i formar als futurs mestres durant els seus períodes de pràctiques. A més, atès que els mentors estan familiaritzats amb la indagació a l'aula, aquestes escoles pretenen fomentar les capacitats investigadores dels futurs mestres. Tots aquests objectius es reforcen en les trobades anuals en els quals els membres d'aquestes institucions comparteixen les seves troballes basades en les seves pràctiques educatives i reflexionen junts. Els mestres d'aquestes institucions també reben suport per a dur a terme recerques a l'aula. Per exemple, sovint se'ls concedeixen permisos retribuïts per a treballar en articles acadèmics o tesis doctorals.

D'altra banda, les escoles municipals (que no estan formalment adscrites a les universitats i, en canvi, formen part del Ministeri d'Educació) s'assemblen més al tipus d'escoles en les quals es formen els futurs professors a Catalunya. Oferir una educació de qualitat és una de les funcions centrals d'aquestes escoles, però la formació de futurs mestres no està explícitament establerta com un dels seus objectius. No obstant això, aquestes escoles

acullen a mestres en pràctiques i les universitats ofereixen als mentors de les escoles cursos de formació per a garantir la qualitat de la supervisió que realitzen.

En una entrevista, una estudiant d'educació finlandesa va afirmar que ella i els seus companys valoren l'oportunitat de treballar en aquests dos tipus de centres, ja que els permet conèixer dues realitats diferents del sistema educatiu del seu país.

Els mentors dels centres de formació del professorat i de les escoles municipals es comprometen a treballar d'acord amb el pla d'estudis de formació del professorat, en el qual es defineixen els resultats d'aprenentatge previstos, els enfocaments de les pràctiques, les quantitats de lliçons promulgades i observades, la retroalimentació, l'avaluació i tots els altres detalls dels períodes de pràctiques docents. A més, no existeix un conjunt únic o unificat de normes o criteris per a avaluar la labor de supervisió dels mentors en els centres escolars. No obstant això, aquests mentors es reuneixen periòdicament amb els seus col·legues per a oferir-se mútuament retroalimentació, debatre sobre la seva supervisió dels futurs mestres i buscar maneres de millorar.

A Catalunya, els centres educatius que acullen i formen a futurs mestres han de complir una sèrie de requisits establerts i actualitzats periòdicament pel Departament d'Educació. Per a poder participar, els centres educatius han d'elaborar una proposta de pla de pràctiques per a tota l'escola. Els centres han de comprometre's explícitament a assumir el paper de centre de pràctiques amb l'aprovació del claustre i del consell escolar, i han de presentar una carta de motivació. Els centres escolars són seleccionats per a acollir a professors en pràctiques d'acord amb un procediment que el Departament d'Educació actualitza periòdicament. Les sol·licituds dels centres són avaluades per un comitè de selecció d'experts en educació sota la direcció de les autoritats educatives locals responsables de cada zona o districte escolar. Per a ser seleccionades, les escoles deuen a) complir els criteris del nou model de pràctiques; b) demostrar que aposten per la innovació, el treball en equip, les metodologies centrades en l'alumne, els enfocaments basats en competències, el suport i orientació eficaçs als alumnes i la implicació en la comunitat; c) comptar amb un pla de pràctiques els objectius de les quals s'alineïn amb els objectius generals del programa de pràctiques del Departament en el seu conjunt; d) demostrar que les accions establertes en la proposta de pràctiques escolars són viables; e) mostrar col·laboració amb altres escoles, entitats, empreses o institucions; f) mostrar un bon nivell d'implicació del professorat en el programa de pràctiques; i g) representar un bon equilibri en termes de distribució geogràfica i tipus d'institució.

Es recomana que els mentors tinguin almenys tres anys d'experiència professional i experiència en la coordinació de projectes en els centres escolars. Cada escola nomena un coordinador de pràctiques que s'encarrega de seleccionar als mestres que seran mentors.

Els mestres en pràctiques són assignats a diferents centres en cadascun dels períodes de pràctiques perquè adquireixin experiència en diferents tipus de centres, tant públics com privats finançats amb fons públics i en diferents tipus d'entorns socials i educatius.

Periòdicament, s'avaluen els centres participants per a determinar si continuen complint els objectius generals establerts per al programa català de pràctiques docents. Són d'especial interès qüestionis com el mode en què els centres acullen, secunden i es comuniquen amb els

estudiants en pràctiques, el grau en què els estudiants en pràctiques poden participar en la vida del centre, la interacció entre els mentors del centre, els supervisors de la universitat i els estudiants en pràctiques, la tutoria dels estudiants en pràctiques i l'intercanvi pedagògic entre el centre, la universitat i l'estudiant en pràctiques.

## Competència indagadora durant el pràcticum

Una de les grans qüestions a les quals s'enfronten avui dia els programes de formació del professorat és com formar a futurs mestres-investigadors que es comprometin a ajudar a transformar l'educació treballant per a millorar les seves pròpies pràctiques docents.

A Finlàndia, el suport al desenvolupament de l'agència professional i el pensament pedagògic dels estudiants d'educació i la competència d'indagació són els principals punts centrals de la formació inicial del professorat (Kansanen, et al. 2000; Kansanen, 2005; Jakkusihvonon & Niemi, 2006; Jyrhämä & Maaranen, 2012). Els estudiants d'educació aprenen sobre recerca educativa i mètodes de recerca en els seus estudis, però també aprenen a establir connexions entre la recerca i la pràctica de l'ensenyament i l'aprenentatge durant els estudis teòrics. Les teories i conceptes educatius es concreten de diverses maneres amb casos pràctics i exemples. Quan els estudiants d'educació entren en el pràcticum d'ensenyament, se'ls anima a utilitzar els seus coneixements de recerca mentre planifiquen i posen en pràctica el seu ensenyament, i a reflexionar i justificar les decisions pedagògiques relatives a les seves accions i eleccions. La literatura de recerca s'utilitza en la supervisió de la pràctica docent, en els debats i en les sessions de retroalimentació, i els professors supervisors ho fan de manera concreta. Això significa que un dels objectius fonamentals de la pràctica docent és que els futurs mestres aprenguin a prendre decisions fonamentades en la recerca.

A Catalunya, el pràcticum docent també està dissenyat per a formar a mestres-investigadors. De fet, en el nucli del programa de pràctiques es troba el compromís de garantir que els futurs mestres adquireixin quatre competències relacionades amb el procés de recerca. En primer lloc, els estudiants en pràctiques aprenen a relacionar els reptes i problemes del món real que sorgeixen en els centres educatius amb la literatura acadèmica. En segon lloc, dissenyen intervencions educatives i reuneixen proves de millora i aprenentatge. En tercer lloc, analitzen les proves i extreuen conclusions. En quart i últim lloc, redacten informes sobre les seves recerques (Giralt-Romeu, 2021). De fet, els documents oficials que regulen l'ensenyament també fan referència a uns certs elements de la professió que estan directament relacionats amb la recerca i la innovació, definides aquí com els processos que permeten als professors reflexionar sobre les seves pròpies pràctiques, diagnosticar problemes o necessitats, proposar plans de millora i treballar conjuntament per a documentar i informar sobre les experiències i el coneixement resultant (AQU, 2009).

Malgrat la importància oficial que es concedeix a la indagació, estudis com el de Giralt-Romeu et al. (2021) van constatar que els futurs mestres no solen prioritzar la realització d'indagacions i que solen tenir problemes per a visualitzar el rol de mestre-indagador com a



part de la seva pràctica professional. Malgrat aquests reptes en el context català, més recentment ha crescut l'interès per incorporar els processos d'indagació en la formació dels futurs docents. Estudis recents com els de Contreras et al. (2024) i Liesa i Mayoral (2019) han aprofundit en aquest tema. Aquestes recerques han ofert valuoses aportacions i orientacions sobre com implementar aquest enfocament indagatori en la formació docent en l'àmbit universitari. Aquests estudis han emfatitzat la necessitat d'ensenyar la competència d'indagació, i han ofert una sèrie d'estratègies per a ajudar les universitats a desenvolupar un pràcticum basat en la indagació[1]. En resum, mentre continuïn produint-se canvis i multiplicant-se els reptes en el sistema educatiu, continuarà sent necessari fer-los front mitjançant enfocaments més innovadors i basats en la recerca.

## Experiències i activitats formatives a l'escola

A Finlàndia, els estudiants d'educació són responsables d'impartir totes les classes durant les pràctiques docents de les quals és responsable el tutor d'aula (Maaranen i Stenberg, 2017). Realitzen les seves pràctiques docents en parelles i són supervisats conjuntament. Les activitats i experiències de les pràctiques es realitzen en blocs d'unes cinc a vuit setmanes de durada. Al llarg d'aquests períodes, els estudiants alternen entre sessions de co-ensenyament dutes a terme amb altres estudiants en pràctiques d'educació i el mentor i sessions individuals, en les quals només un estudiant en pràctiques i el mentor són responsables de l'ensenyament. Mentre un membre de la parella d'estudiants en pràctiques imparteix les seves classes individuals al costat del mentor, l'estudiant en pràctiques «company» (l'altre estudiant en pràctiques) té l'oportunitat d'observar altres aules i espais del centre. Com il·lustració, la taula següent mostra un pla de pràctiques típic de cinc setmanes.

Setmana	Experiència i activitat formativa
Primera setmana	Observació de l'aula, tant del context general com de les classes impartides pel professor de referència (mentor), per a conèixer el funcionament de l'aula i tenir un model per a la pràctica docent. Els estudiants d'educació disposen d'una guia que els indica quins aspectes han d'observar. A partir d'aquesta informació, redacten un pla de classe, en el qual es detalla el que aprendran els alumnes de la seva classe i s'especifica l'estructura i el calendari de cada sessió. Els estudiants comparteixen i revisen aquests plans amb els seus mentors de l'escola i, a continuació, introdueixen els canvis i ajustos necessaris.

Segona	Ensenyament conjunt. Després de planificar junts la sessió, les parelles de companys de pràctiques s'alternen per a ensenyar el material en sessions conjuntes.
Tercera i quarta	Igual que durant la segona setmana, els estudiants d'educació continuen aplicant els plans que han preparat. Durant aquestes dues setmanes, també s'alternen per a impartir sessions individuals amb el mentor. En altres paraules, si un dels membres de la parella realitza la seva intervenció a l'aula durant la tercera setmana, durant la quarta realitzarà observacions en altres aules. L'altre membre de la parella realitza la seqüència al revés (tercera setmana, observació, i quarta setmana, intervenció a l'aula).
Cinquena	La cinquena setmana és l'última per a posar en pràctica la intervenció planificada. Els professors en pràctiques finalitzen el període de pràctiques amb la co-ensenyament.

**Taula 1.** Organització en setmanes, experiències i activitats del pràcticum a Finlàndia.

La pràctica d'aparellar als mestres a l'aula per a compartir la responsabilitat de planificar i impartir les classes i d'avaluar als alumnes es porta fent a Finlàndia des de fa molt temps. En els últims anys, ha suscitat un interès creixent i s'ha fet cada vegada més habitual en una àmplia gamma de contextos (Rytivaara & Kershner 2012). De fet, aquest tipus de col·laboració entre professors s'ha caracteritzat com una de les formes fonamentals en què les escoles poden respondre a les noves demandes del segle XXI (Miquel & Durán, 2017).

A Catalunya, el tipus d'experiències i activitats a les quals s'exposen els estudiants durant el pràcticum depenen en gran manera de les especificitats de cada universitat i centre de pràctiques. No obstant això, hi ha alguns elements que són comuns als plans d'estudi de les assignatures de pràcticum de tots els programes d'Educació Primària de les universitats catalanes. Per exemple, aquestes classes es caracteritzen pels espais de seminari en grups reduïts en la universitat i per la realització d'un període de pràctiques a l'aula. L'objectiu en tots dos contextos és ajudar els estudiants a desenvolupar les competències professionals que necessitaran per a tenir èxit.

També és comú a tots aquests programes la tasca de documentar el procés d'ensenyament i aprenentatge mitjançant la recopilació d'evidències i la reflexió sobre les sessions a l'aula, tant les sessions que els estudiants d'educació observen com les que ells mateixos planifiquen i imparteixen. Depenent de la universitat, el repositori d'aquesta documentació es denomina carpeta d'aprenentatge, evidència d'aprenentatge, diari de pràctiques, etc. A més, posen l'accent a formar als estudiants en el treball en equip. Això inclou la col·laboració amb els companys de la universitat (que a vegades es troben en el mateix centre), amb altres professionals del centre de pràctiques i amb els propis estudiants

del centre. No obstant això, els plans d'estudi no diuen explícitament que els estudiants hagin de dur a terme la co-ensenyament durant les seves pràctiques, a pesar que estudis recents indiquen que els professors tendeixen a ser més positius sobre la co-ensenyament i a estar més disposats a adoptar aquest enfocament si han tingut l'oportunitat de col·laborar amb companys de classe durant els seus períodes de pràctiques (Duran et al., 2019). Sembla, doncs, que, a diferència de Finlàndia, la co-ensenyament no és una de les experiències centrals d'aprenentatge per als estudiants de pràctiques d'educació a Catalunya.

Cal assenyalar, no obstant això, que a causa de l'ampli grau de llibertat que tenen els programes universitaris per a organitzar programes de pràctiques i donar forma a les experiències i activitats d'aprenentatge dels seus estudiants, és possible que en determinats contextos es presti una major atenció a la co-ensenyament. A més, donat el creixent interès en el tema, pot donar-se el cas que algunes institucions catalanes de formació del professorat estiguin considerant implementar la pràctica en un futur pròxim.

## **Supervisió i mentoria durant el període de pràctiques educatives**

Com ja s'ha esmentat, els futurs mestres són supervisats i orientats durant la seva formació tant pels seus tutors universitaris com pels seus mentors en els centres escolars.

A Finlàndia, la responsabilitat principal de la supervisió de la pràctica docent recau en els mentors escolars, que exerceixen un paper actiu com a supervisors més importants. Els mentors escolars segueixen el pla d'estudis de formació del professorat, i especialment els objectius, les pràctiques i l'avaluació en la seva labor de tutoria. La seva funció principal és la supervisió diària dels futurs mestres, amb els quals treballen diàriament. En tots dos tipus d'escoles del país, els estudiants es reuneixen sovint amb els seus mentors per a discutir la preparació dels plans de tota la pràctica docent, discutir els detalls dels plans de classe, la qual cosa ha succeït a l'aula i planificar les classes futures. En altres paraules, el mentor dona suport a la planificació i la preparació dels estudiants, proporciona retroalimentació dels plans de classe, així com compartir el context de l'escola i la classe a nivell més específic i supervisa les pràctiques dels futurs mestres. A més, els tutors de la universitat participen en la supervisió dels estudiants.

A Catalunya, el paper del mentor escolar tendeix a superposar-se més amb el del supervisor universitari. No obstant això, les funcions del mentor són molt similars a les dels mentors escolars finlandesos, entre les quals s'inclouen donar als futurs mestres una visió del context de la classe i del centre, supervisar la planificació de la seva intervenció, donar als estudiants l'oportunitat de contribuir a les sessions regulars de classe, supervisar el seu desenvolupament professional i oferir-los un feedback continu i formatiu.

A Finlàndia, els supervisors universitaris actuen com a «segons» supervisors dels estudiants. El seu paper és més teòric i més general i abstracte que el dels mentors escolars. La principal responsabilitat dels supervisors universitaris és ajudar els estudiants a reflexionar sobre les seves experiències durant la pràctica docent i sobre la construcció de la seva

identitat professional. Per a això, proporcionen als estudiants comentaris sobre els plans i les lliçons impartides, els ofereixen material de lectura i organitzen debats i discussions. En altres paraules, se centren en aspectes relacionats amb la promoció de la identitat dels estudiants com a professors i les seves habilitats metacognitives. A Catalunya, els supervisors universitaris assumeixen responsabilitats similars, però, en general, tendeixen a exercir un paper més pràctic durant les pràctiques dels estudiants. Per exemple, els estudiants d'educació tendeixen a planificar les seves intervencions a l'aula en la universitat (generalment dins dels seminaris de pràctiques), i posteriorment, comparteixen aquests plans amb els seus mentors de l'escola amb la finalitat d'ajustar-los i fer les modificacions necessàries.

En tots dos contextos, se celebren reunions entre el supervisor de la universitat i el mentor del centre educatiu per a seguir el progrés de l'estudiant durant el període de pràctiques. A més, a vegades es realitzen sessions conjuntes de mentoria, denominades tríades, en les quals les tres parts implicades (l'estudiant, el mentor del centre educatiu i el tutor de la universitat) es reuneixen per a intercanviar experiències, idees i comentaris, i per a debatre temes importants relacionats amb el desenvolupament professional de l'estudiant.

## Avaluació de les pràctiques

Des de fa més de dues dècades, el període de pràctiques a Finlàndia ja no s'avalua mitjançant una qualificació numèrica, com ocorre a Catalunya. En el seu lloc, els estudiants de pràcticum finlandesos reben una qualificació d'aprobat o suspens. No obstant això, a Finlàndia, igual que a Catalunya, els estudiants de pràctiques d'ensenyament han de complir els objectius d'aprenentatge i els criteris establerts per als períodes de pràctiques d'ensenyament. Aquests s'aclareixen detalladament en el pla d'estudis de formació del professorat. S'elaboren explícitament amb els estudiants d'educació tant al principi com al llarg del període de pràctiques. Tot el feedback que reben durant la pràctica docent està alineat amb els objectius d'aprenentatge per a la pràctica docent. El mentor del centre, el tutor de la universitat i l'estudiant d'educació avaluen constantment l'aprenentatge i el progrés de l'estudiant d'educació durant les pràctiques. La majoria dels estudiants d'educació aproven les pràctiques i progressen en els seus estudis.

A Finlàndia, els estudiants que tenen dificultats per a complir els requisits mínims del període de pràctiques són pocs. Se'ls permet ampliar el període una setmana més (depenent del motiu dels problemes) per a completar les activitats o adquirir habilitats per a les quals puguin necessitar una mica més de temps. Si, després d'aquest temps addicional, no són capaços de complir amb els requisits, o si la raó per la qual han rebut una qualificació de suspens es considera prou greu (habilitats d'ensenyament insuficients, accions i nivells d'habilitats insuficients, desafiaments relacionats amb estar en el paper de professor) els estudiants han de tornar a realitzar el curs de pràcticum, com és el cas a Catalunya. En tots dos contextos, els problemes més freqüents que experimenten els estudiants en el pràcticum han de veure amb dificultats per a comprendre l'estructura i el context de l'escola de

pràctiques, problemes d'actitud i dificultats per a demostrar les competències bàsiques que necessitaran per a ser mestres.

Les dades d'avaluació recollides són similars en els dos contextos diferents. Per exemple, a Finlàndia, els estudiants han d'escriure una carpeta de reflexió sobre les seves pràctiques amb l'objectiu de registrar les seves reflexions sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge. Els estudiants reben instrucció individualitzada sobre la redacció d'aquest informe, i es discuteix al llarg de la pràctica docent en diverses ocasions.

En el portafolis, els estudiants d'educació reflexionen sobre com han aconseguit els objectius d'aprenentatge fixats per a la pràctica docent, els seus progressos durant aquesta, i tenint en compte totes les activitats, planificació, posada en pràctica de les classes, avaluació dels alumnes, col·laboració amb els companys i el professor tutor, etc. que han dut a terme. La redacció del document està estretament supervisada pel tutor del centre. A més, es recullen dades sobre l'actuació dels professors en pràctiques a l'aula, com planifiquen les classes i dirigeixen les lliçons, com aprenen a avaluar als membres de la classe a l'escola de pràctiques, quant aprenen els alumnes de la classe i com cooperen els professors en pràctiques amb els seus col·legues. L'avaluació es realitza d'acord amb els objectius d'aprenentatge fixats per a la pràctica docent, en constants debats i sessions de feedback durant la pràctica docent, i al final basant-se en el portafolis de pràctiques i en el debat final.

De la mateixa manera, a Catalunya, l'avaluació del pràcticum es basa generalment en una combinació d'observació directa a l'escola de pràctiques, informes del tutor i del supervisor, i treballs escrits en els quals els estudiants reflexionen sobre les seves experiències. A més, en alguns casos, s'utilitzen entrevistes o presentacions orals per a avaluar els coneixements teòrics dels estudiants i la seva capacitat per a posar en pràctica l'après.

Tant a Finlàndia com a Catalunya, l'avaluació final la determinen conjuntament el tutor del centre educatiu i el supervisor de la universitat.

## Conclusió

En aquest text hem explorat el destacat paper que exerceix el pràcticum tant a Finlàndia com a Catalunya. En tots dos contextos, es tracta d'una experiència essencial i significativa que enriqueix la formació teòrica dels futurs mestres, oferint-los l'oportunitat d'aplicar els seus coneixements en entorns reals. A la llum de les similituds i diferències exposades, cal preguntar-se com podem aprofitar els punts forts de tots dos models tant per a enriquir la formació dels futurs mestres com per a crear més espai per a pràctiques docents innovadores i eficaces en aquests diferents contextos educatius.

Des del punt de vista organitzatiu, en tots dos contextos el període de pràctiques està clarament estructurat i compta amb objectius ben definits per a guiar els processos d'aprenentatge dels futurs mestres. A més, es reserva temps per a la reflexió amb la finalitat de permetre als estudiants mirar més enllà de les seves pràctiques quotidianes i pensar més

profundament en com estan construint les seves pròpies identitats. No obstant això, existeixen algunes diferències organitzatives. A Finlàndia, el procés de formació del professorat s'estén al llarg de cinc anys i els períodes de pràctiques tenen lloc en dos moments diferents i en dos tipus d'escoles (escoles de formació i escoles municipals), mentre que a Catalunya el programa d'educació universitari dura quatre anys, posant l'accent principalment en les pràctiques durant l'últim any.

Tant el sistema finlandès com el català reconeixen la importància de donar als futurs mestres l'oportunitat de realitzar pràctiques docents en centres educatius del món real. En tots dos sistemes existeix la clara convicció que els centres de pràctiques han d'estar compromesos amb la qualitat de l'ensenyament i que els futurs mestres han de poder adquirir una gran varietat d'experiències diferents. Malgrat aquestes similituds, també existeixen algunes diferències entre els models. Per exemple, les escoles de pràctiques finlandeses estan estretament vinculades a les universitats del país i donen prioritat a la recerca i al desenvolupament professional, mentre que les escoles de pràctiques de Catalunya són triades i avaluades pel Departament d'Educació segons criteris basats en la innovació i la col·laboració. A Catalunya, podria valer la pena considerar la creació d'escoles dedicades explícitament a la formació de futurs professionals. Aquesta podria ser una manera de combinar els punts forts de tots dos sistemes i contribuir a millorar la formació dels futurs mestres i a impulsar l'excel·lència educativa.

Mentrestant, a Catalunya, sovint es debat si els mestres en actiu de les nostres escoles tenen realment la formació i la preparació que necessiten per a orientar als futurs mestres. Existeixen dubtes sobre si aquests tenen accés als recursos i coneixements que necessiten. Aquesta qüestió està estretament relacionada amb la preocupació per la professionalització dels mentors-mestres. Sovint, els mestres consideren que tutelar als estudiants en pràctiques requereix temps i esforç addicionals, un treball extra pel qual reben poc reconeixement més enllà d'un certificat. A diferència dels seus homòlegs a les escoles de formació de Finlàndia, els mentors catalans no són compensats econòmicament ni amb reduccions d'hores lectives. Per això, seria desitjable obrir un debat sobre com reconèixer i recompensar el treball dels mentors a les escoles. Actualment, aquests mentors sí que reben certificats de participació en el programa de mentoria, i aquesta certificació pot donar-los un avantatge en el sistema de punts basat en el mèrit que determina la col·locació laboral i altres decisions de personal en el sistema català. Els mentors també tenen prioritat a l'hora de participar en projectes i en iniciatives de col·laboració entre el Departament d'Educació i altres institucions. No obstant això, seria convenient fer un pas més i fer un major esforç per a garantir que els mentors disposen de les eines, el temps i el reconeixement necessaris per a formar als futurs mestres sense que això suposi una càrrega excessiva que vagi més enllà de les seves responsabilitats docents quotidianes.

En els dos contextos estudiats aquí, es dona prioritat a bastir ponts entre la teoria i la pràctica a l'aula, i es posa l'accent a dur a terme la planificació, la instrucció i l'avaluació sota la direcció d'un mentor. No obstant això, Finlàndia es diferencia en el fet que la co-ensenyament és un component més prominent de les pràctiques. Això permet als estudiants

compartir responsabilitats i aprendre en col·laboració. Això contrasta amb Catalunya. Si bé és cert que en el pràcticum català es posa l'accent en el treball en equip i la col·laboració entre professionals, la co-ensenyament no es considera un element central de les experiències d'aprenentatge dels estudiants. Aquesta diferència apunta a la necessitat de reflexionar sobre la millor manera d'incorporar enfocaments innovadors com la co-ensenyament en la formació del professorat per a enriquir encara més els programes educatius i adaptar-los a les demandes canviants del segle XXI. La qüestió, no obstant això, és si Catalunya està realment preparada per a ampliar el seu model de pràctiques docents per a incloure la co-ensenyament. Fer-ho suposaria revisar els models predominants a les escoles catalanes avui dia, on encara hi ha escassetat de recursos humans i on alguns mestres continuen sent poc inclinats a treballar en col·laboració o a ser observats pels seus companys mentre ensenyen. Malgrat tot, cada vegada són més les escoles que assagen models col·laboratius a l'aula i que animen als professors a oferir-se feedback mutu a partir de l'observació sistemàtica de l'aula. En una línia similar, també val la pena reflexionar sobre quines competències prèvies haurien de fomentar-se en els programes de grau d'educació. Els programes universitaris d'educació haurien de garantir que els futurs mestres siguin capaços de treballar col·laborativament, pensar i reflexionar de manera crítica, i comunicar-se eficaçment, la qual cosa els ajudarà a oferir als seus companys i col·legues retroalimentació sobre possibles sessions de co-ensenyament. Sens dubte, aquesta és només una llista parcial de les competències que facilitarien la co-ensenyament i ajudarien a garantir l'aprenentatge.

A Finlàndia i Catalunya, les tasques de supervisió i tutoria dels mestres en pràctiques impliquen diferents combinacions de funcions exercides per les universitats i els centres escolars. En tots dos entorns es reconeix la importància de la supervisió activa i d'oferir suport tant pràctic com teòric per a ajudar a garantir el desenvolupament professional dels futurs professors. No obstant això, mentre que a Finlàndia els mentors dels centres escolars exerceixen un paper més destacat en la supervisió pràctica diària, a Catalunya el paper està més repartit entre els mentors i els tutors universitaris. Aquesta diferència planteja qüestions sobre la millor manera d'optimitzar la col·laboració entre les universitats i les escoles per a aconseguir una supervisió equilibrada, exhaustiva i eficaç que promogui el creixement professional dels estudiants. Aquesta observació també convida a reflexionar sobre la importància d'adaptar els models de supervisió a les necessitats i contextos específics de cada sistema educatiu per a garantir una formació del professorat de qualitat. En replantejar-nos el paper que ha d'exercir cadascun dels diferents supervisors (tutors universitaris i mentors escolars), en el nostre context podríem considerar la possibilitat d'atorgar més responsabilitat als mentors escolars, atès que són els que més temps passen a l'aula amb els futurs mestres. Definir més clarament aquestes diferents funcions i responsabilitats podria millorar la qualitat de la futura formació del professorat. És clar que hauria de posar-se més l'accent en les reunions conjuntes i en la tutoria col·laborativa per a aconseguir una relació més igualitària i un intercanvi de coneixements més eficaç entre les universitats i els centres escolars. Aquesta col·laboració més estreta facilitaria bastir ponts entre aquestes institucions i reforçar les connexions entre la teoria i la pràctica en la formació del professorat.

Finalment, els mètodes utilitzats per a avaluar les pràctiques a Finlàndia i Catalunya són similars quant a la forma en què defineixen els objectius i estableixen els criteris mínims, així com en els instruments que utilitzen per a recollir evidències. Tots dos entorns s'esforcen per adoptar un enfocament holístic de l'avaluació que tingui en compte tant el rendiment pràctic i real dels estudiants a l'aula com la seva capacitat per a reflexionar en termes més teòrics. No obstant això, els dos sistemes difereixen en el seu enfocament de la qualificació, ja que Finlàndia utilitza més un estil d'avaluació qualitativa, amb qualificacions d'aprobat o suspens, mentre que Catalunya avalua als estudiants utilitzant qualificacions numèriques. Aquesta diferència planteja qüestions sobre com els diferents enfocaments d'avaluació podrien afectar els resultats de la formació i el desenvolupament professional dels futurs professors, i com es podria millorar l'avaluació de manera que contribueixi a l'aprenentatge continu dels estudiants.

### Finançament

Aquest estudi ha estat finançat per AGAUR - 2020 ARMIF 00027 i pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya - PID2021-128483OB-100.

## Referències Bibliogràfiques

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre*. Barcelona: Author.
- Ahonen, E; Pyhältö, K; Pietarinen, J, & Soini, T. (2015). Student teachers' key learning experiences—Mapping the steps for becoming a professional teacher. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 151-165.  
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p151>.
- Baan, J., Gaikhorst, L., van't Noordende, J., & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 84, 74-82.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001>
- Badia, A., Konstantinidis, A., & Baan, J. (2022). The identity of the teacher as an inquirer. In C. Monereo (Ed.). *The identity of education professionals: Positioning, training & innovation* (pp. 109-131). Charlotte, NC.
- Badia, A., Becerril, L., & Gomez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120–135.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>



- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bendtsen, M., Eklund, G., Forsman, L., & Pörn, M. (2019). Student teachers' experiences of action research-based projects: two cases within pre-service teacher education in Finland. *Educational Action Research*, 29(5), 707-721. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1684969>
- Byman, R., L. Krokfors, A. Toom, K. Maaranen, T. Jyrhämä, H. Kynäslähti, & P. Kansanen. (2009). Educating Inquiry-oriented Teachers: Students' Attitudes and Experiences Towards Research-based Teacher Education. *Educational Research and Evaluation* 15(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/13803610802591808>.
- Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G., & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072-1087. <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
- Canelo, J., & Liesa, E. (2020). Els incidents crítics a les aules de Pràcticum universitari. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (52), 43-56. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.2115>
- Cian, H., Dsouza, N., Lyons, R., & Cook, M. (2017). Influences on the development of inquiry-based practices among preservice teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 28(2), 186-204. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2016.1277832>
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralt-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104478. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104478>
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>.
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M., & Miquel, E. (2019). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, 46(5), 770-779. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilization and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., Mayoral, P., & Becerril, L. (2020). Student teachers' positioning with regard to their key learning experiences in the first practicum. *Quaderns de psicologia*, 22(2), 0004.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). I research, you research: do future teachers consider themselves researchers?(Yo investigo, tú investigas;¿ se consideran investigadores los futuros maestros?). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 586-622. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heikonen, L., Toom, A., Pyhäntö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 534-549.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355080>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and teacher education*, 27, 1049-1058.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2006). Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators (Vol. 25). *Turku, Finland: Suomen Kasvatustieteellinen Seura*.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research Orientation in a Teacher's Work. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 97-111).
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges.
- Kansanen, P. (2005). The idea of research-based teacher education. *Schulbegleiforschung. Erwartungen-Ergebnisse-Wirkungen*.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development thought reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- LaBoskey, V. K., & Richert, A. E. (2015). Self-study as a means for urban teachers to transform academics. *Studying Teacher Education*, 11(2), 164-179.  
<https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045774>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699-712.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>
- Manderstedt, L., Viklund, S., Palo, A., & Lillsebbas, H. (2023). Meeting eye to eye: the power relations in triadic mentoring of the degree project in teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(4), 512-531.  
<https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2224256>
- Martín, P., García, M. L., & Mena, J. (2022). El Prácticum en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil: análisis de diarios docentes. *Revista complutense de educación* 33(1) 131-140.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.73838>

- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching*, 25(4), 469-485.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and teacher education*, 66, 47-59.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Miquel, E. & Duran, D., (2017). Peer learning network: implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of education for teaching*, 43 (3), 349–360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and teacher education*, 39, 66-76.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 42, 131–142.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Rytivaara, A. and Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and teacher education*, 28, 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J., & Soini, T. (2016). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1-24.  
<https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>

- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zhang, X. H. (2016). *The Professional Identity of Pre-Service Teachers: Structure and Factors*. Doctoral dissertation, Beijing Normal University, Beijing.
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. (2015). A closer look at teacher research: A review study into the nature and value of research conducted by teachers. *Pedagogische Studies*, 92(2), 131-149.

**Nota:**

[1] Teacher inquiry-based practices: mapping the situation in Spanish schools and validating evidence-based training (TIP-MapVa). *Inquiring Teacher*, <https://www.inquiring-teacher.com/>