

Aprender a ser maestros en Cataluña y Finlandia: aspectos comunes y diferenciadores

Natalia Contreras González

Universidad Ramón Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación Seminario
 Interuniversitario sobre Identidad y Nuevas Trayectorias Educativas (SINTE)

Eva Liesa Hernández

Universidad Ramón Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación Seminario
 Interuniversitario sobre Identidad y Nuevas Trayectorias Educativas (SINTE)

Paula Mayoral Serrat

Universidad Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo de Investigación Seminario
 Interuniversitario sobre Identidad y Nuevas Trayectorias Educativas (SINTE)

Auli Toom

Universidad de Helsinki. Centro de Enseñanza y Aprendizaje Universitario (HYPE)

Recibido: 25.06.24 **Aceptado:** 12.07.24

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

Resumen

Aprender a ser maestros en Cataluña y Finlandia: aspectos comunes y diferenciadores de las prácticas en los centros escolares

El prácticum supone un elemento fundamental e insustituible en la formación inicial de los maestros, permitiéndoles relacionar teoría y práctica y evidenciar competencias profesionales. A nivel internacional, existe un acuerdo de la importancia de las prácticas en los centros escolares como período formativo. En este artículo explicamos su enfoque en el contexto finlandés y catalán, focalizando en aquellos elementos diferenciadores y aquellos que son comunes. Se tratan temas cruciales, como la estructura del prácticum, las escuelas formadoras, la competencia indagadora durante el prácticum, las experiencias y actividades formativas en la escuela, la supervisión y mentoría durante el proceso, así como la evaluación de este periodo formativo. Finalmente, se pretende abrir un debate y promover la reflexión sobre aspectos claves que pueden ayudar a repensar e introducir mejoras en la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: prácticum, futuros maestros, mentores, indagación

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.

Keywords: practicum, future teachers, mentors, inquiry.

Introducción

Este artículo explora el papel central que desempeña el prácticum docente en la formación inicial del profesorado y compara los modelos existentes en dos entornos diferentes, Finlandia y Cataluña, caracterizados ambos por su fuerte compromiso con la calidad educativa. Cada uno de estos dos contextos tiene sus propias peculiaridades, pero el propósito de este estudio es profundizar en cómo, en estos diferentes escenarios, el prácticum se esfuerza por responder al reto de formar futuros maestros con una orientación indagadora hacia el trabajo docente, que sean capaces de analizar y transformar la educación.

El prácticum es una parte fundamental e indispensable de la formación inicial del profesorado, ya que ofrece a los futuros maestros la oportunidad de conocer de primera mano la profesión. De este modo, se tienden puentes entre la teoría y la práctica educativa tal y como se produce en contextos reales. El prácticum es una introducción a la profesión, una oportunidad única para aprender habilidades prácticas esenciales para la profesión docente y una oportunidad para que los futuros maestros se formen opiniones más informadas (AQU, 2009). De hecho, el prácticum se encuentra entre los espacios educativos con mayor impacto en el desarrollo de competencias profesionales (Mauri et al., 2019), la construcción de la propia identidad profesional (Beauchamp & Thomas, 2009; Korthagen, 2004; Zhang, 2016) y la capacidad para manejar las emociones que surgen en la profesión docente.

Durante sus prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de contrastar sus conocimientos teóricos con lo que ocurre en el contexto real de su intervención. Pueden poner a prueba sus propias concepciones del significado del aprendizaje y la enseñanza y de los factores y condiciones que influyen en ellos (Giralt-Romeu et al., 2020; Heikonen et al., 2017; Saariaho et al., 2016). Esta es su primera oportunidad de pensar y actuar como profesionales (Ahonen et al., 2015). Algunos estudios han destacado el importante papel de las prácticas docentes en el desarrollo de competencias relacionadas con la regulación y la indagación dentro de la práctica docente (Saariaho et al., 2016). Este desarrollo de competencias indagadoras puede lograrse a través del análisis de los incidentes críticos que ocurren durante el prácticum (Canelo & Liesa, 2020; Toom et al., 2015) o puede lograrse a través de un análisis sistemático del prácticum en su conjunto, basado en ciclos de indagación (Badia et al., 2022; Contreras et al., 2024; Flores, 2018).

Existe un amplio consenso en que las universidades y las escuelas deben educar a los futuros maestros de manera que les ayuden a desarrollar prácticas educativas fundamentadas (Cain, 2019). Para ello, según Baan et al. (2019), los maestros en formación deberían aprender a llevar a cabo tres tipos de indagación: reflexión sistemática, uso de la investigación en la toma de decisiones y desarrollo de ciclos de indagación. Deberían ser capaces de hacerlo tanto en el aula como a nivel de toda la escuela. La reflexión sistemática permite a los futuros maestros adquirir un conocimiento más profundo de sí mismos como futuros profesionales. Esta reflexión puede basarse en información y herramientas tales como observaciones, resultados de pruebas y comentarios de los estudiantes, lo cual pueden utilizar para informar la reflexión sobre su enseñanza (LaBoskey y Richert, 2015). El uso de la investigación puede adoptar varias formas. En primer lugar, los profesores pueden aplicar los resultados de la investigación para mejorar su eficacia docente (Wiseman, 2010). En segundo lugar, pueden adaptar los resultados de la investigación a sus propios contextos locales (Cordingley, 2008; Badia et al., 2021). Por último, los maestros pueden emprender estudios y realizar investigaciones por sí mismos, participando en el ciclo completo de indagación, tanto si están analizando problemas que surgen en su propia enseñanza, aulas o escuelas, como si están probando y evaluando posibles mejoras (Zwart et al., 2015). Está demostrado que cuando los maestros participan activamente en procesos de indagación en el aula, son más capaces de afrontar la complejidad y más hábiles para enfrentarse a los retos educativos (Vieira et al., 2021).

Aunque las prácticas ofrecen indudables beneficios en lo que se refiere a la formación de los futuros maestros, el periodo de prácticas no está exento de dificultades o retos. De hecho, la mayoría de estas cuestiones pueden convertirse en experiencias clave de aprendizaje si se abordan mediante un proceso de reflexión y debate, preferiblemente con la orientación de un mentor o supervisor experimentado (Giralt-Romeu et al., 2021). Algunas de las dificultades más comunes tienen que ver con las tensiones que aparecen cuando hay incoherencias entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos (Bendsten et al., 2019; Cian et al., 2017), con la inseguridad o la preocupación por un dominio insuficiente de los contenidos que se enseñan, con la gestión de los comportamientos de los estudiantes en el aula (Sariaaho et al., 2016) y con la incertidumbre o frustración, especialmente cuando los acontecimientos obligan a los estudiantes en prácticas alejarse de sus planes (Heikonen et al., 2017). Por último, otra dificultad específica del prácticum tiene que ver con la interacción con los mentores, especialmente cuando se trata de retroalimentación y evaluación (Canelo & Liesa, 2020).

Para formar profesores eficaces y garantizar que desarrollen las competencias profesionales que necesitarán para afrontar con éxito los retos de su periodo de formación, es importante proporcionar futuros maestros la supervisión tanto de sus supervisores universitarios como de los mentores de sus centros de prácticas (Manderstedt et al., 2023; Mtika et al., 2014). Mientras tanto, la retroalimentación que los futuros maestros reciben durante el prácticum es una de las formas más eficaces de apoyar y guiar su proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Spooner-Lane, 2017). De hecho, los futuros maestros

valoran especialmente las sesiones de tutoría en las que reciben ayuda y orientación de sus mentores, que son capaces de ofrecer el tipo de perspectiva profesional que hace que lo que los estudiantes aprenden en sus prácticas sea más significativo (Mena et al., 2017). En estudios anteriores, los estudiantes de educación han manifestado que valoran a los mentores que son accesibles y que ofrecen un apoyo positivo (Hennissen et al., 2011). Aunque no es muy común en algunos contextos, los programas de mentoría de estilo «tríada», en los que participan el tutor universitario, el mentor de la escuela y el futuro maestro, pueden tener un impacto especialmente significativo en su desarrollo profesional

(Hattie y Timperley, 2007; Mauri et al., 2019; Zeichner, 2010). No obstante, cabe señalar que estas distintas figuras desempeñan papeles diferentes a la hora de planificar objetivos y estrategias, y a veces difieren en su experiencia y capacidad para ofrecer feedback (Giralt-Romeu et al., de próxima publicación).

Como se ha indicado anteriormente, el objetivo de este artículo es describir y comparar cómo se organiza y se lleva a cabo el prácticum en Finlandia y Cataluña con el fin de identificar áreas de reflexión. Estas observaciones y el análisis resultante podrían señalar el camino hacia las mejoras necesarias que ayudarán a garantizar que nuestros futuros maestros sean capaces de pensar y actuar de manera informada, basándose en la evidencia científica. Estamos convencidos de que esta es la única manera de preparar a los futuros maestros para liderar con éxito procesos de mejora y cambio en la educación en las próximas décadas.

En ambos contextos se han recogido datos de administradores escolares, estudiantes universitarios y coordinadores del prácticum, así como de documentos oficiales asociados a los programas universitarios de formación del profesorado.

El análisis de las similitudes y diferencias entre los sistemas se centrará en la formación del profesorado y la estructura del prácticum, las diferentes funciones y enfoques de los centros en los que los futuros profesores realizan sus prácticas, la competencia de indagación en el prácticum, las experiencias y actividades de formación en los centros, la supervisión y tutoría durante el periodo de prácticas y la evaluación del prácticum. Una mejor comprensión de las similitudes y diferencias entre estos modelos podría orientarnos hacia mejoras en el prácticum como espacio de formación del profesorado.

Formación del profesorado y estructura del prácticum

En Finlandia, los programas universitarios de formación del profesorado duran cinco años. Los estudiantes cursan primero un grado en Educación (tres años, 180 ETCs), pero, para obtener la cualificación que les permita trabajar como maestros, deben cursar después un máster (dos años, 120 ETCs).

Los estudiantes de educación realizan prácticas en dos momentos diferentes de su formación inicial, el primero entre el segundo y el tercer año del grado (12 ETCs), y el segundo en el máster (cuarto o quinto año de formación del profesorado, 8 ETCs). Los estudiantes deben completar ciertos cursos teóricos definidos en el plan de estudios antes de

pasar a los estudios de prácticum. En ambos casos, pueden elegir cuándo realizar sus prácticas.

En Finlandia, los estudiantes realizan sus prácticas en dos tipos de centros, los centros de formación del profesorado y los centros municipales. En este apartado se ofrecen algunos detalles sobre estos dos tipos de centros. La principal diferencia es que las escuelas de formación están directamente afiliadas a las universidades, y una de sus principales tareas es formar a los maestros durante sus periodos de prácticas iniciales. El objetivo principal de las prácticas docentes iniciales en la formación del profesorado de primaria es familiarizar a los estudiantes de educación con las competencias básicas y con la forma de enseñar diferentes asignaturas. Para ello, se les encomienda la planificación de sesiones, la impartición de clases individuales o en parejas, la preparación de distintos tipos de materiales didácticos, la evaluación del aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje de distintos enfoques de la enseñanza (mediante la observación en el aula).

Por lo general, los estudiantes realizan su segundo periodo de prácticas en una escuela municipal, ya que la capacidad de las escuelas de formación del país es limitada y la prioridad es que los estudiantes realicen allí sus primeras prácticas. Durante las segundas prácticas, el objetivo principal es que los estudiantes conozcan el trabajo cotidiano de los profesores en todas sus facetas. En otras palabras, mientras que el primer periodo se centra más en planificar y programar sesiones y actividades para que los estudiantes puedan tener una primera toma de contacto con la actividad profesional, el segundo periodo consiste en practicar la totalidad del trabajo del profesor, asumir toda la responsabilidad y planificar y poner en práctica jornadas enteras de clases. En este segundo periodo de prácticas, los profesores en prácticas también pasan más tiempo con otros profesores y profesionales de educación especial, y empiezan a tener contacto con las familias de los alumnos.

Mientras tanto, en Cataluña, los programas de formación duran cuatro años (un total de 240 ETCs). Las prácticas docentes suponen al menos 50 créditos. Los estudiantes que deseen continuar sus estudios pueden matricularse en programas de máster de uno o dos años de duración (60 o 90 ETCs) para especializarse en un área determinada.

El objetivo principal de las prácticas docentes es que los estudiantes se familiaricen con la profesión docente en un entorno en el que puedan desarrollar la capacidad de pensar y actuar de forma autónoma y en el que adquieran habilidades de pensamiento crítico y de trabajo en equipo (AQU, 2009). Más allá de estos objetivos generales, cada periodo de prácticas se adapta a la situación específica del estudiante, ya que los periodos iniciales tienden a centrarse en la observación del aula, mientras que las prácticas posteriores se centran más en el diseño e implementación de intervenciones en el aula. La distribución temporal de los periodos de prácticas puede variar. Todos los estudiantes realizan prácticas durante el cuarto y último año de carrera, pero, en algunos programas, también realizan prácticas en centros educativos durante el segundo y tercer año.

Escuelas formadoras: funciones y enfoques en la formación de futuros maestros

En Finlandia, los profesores en prácticas realizan sus prácticas en dos tipos de escuelas diferentes, las escuelas de formación del profesorado y las escuelas municipales que pertenecen a la red de escuelas coordinada por la Facultad de Educación. Como hemos visto anteriormente, la principal diferencia entre estos dos tipos de escuelas reside en que uno de los principales objetivos de las primeras es formar a futuros maestros (como su nombre indica). Estas escuelas están afiliadas a universidades, y los maestros mentores de las mismas están especialmente formados para trabajar con futuros maestros. Las escuelas municipales pertenecen a la red de escuelas, que coordina la Facultad de Educación. Estas escuelas son escuelas que operan en las ciudades de los alrededores, que han estado dispuestas a establecer una relación de colaboración con la Facultad de Educación, invertir en la formación del profesorado y la educación de los futuros maestros, ofreciendo la posibilidad de hacer las prácticas en la escuela bajo la supervisión de un profesor de la escuela. Tanto el director del centro como varios profesores deciden llevar a cabo esta colaboración. La Facultad de Educación ofrece formación a los profesores que supervisan a los futuros maestros que hacen las prácticas en sus aulas en sus aulas. A la hora de elegir la escuela para las prácticas, los estudiantes de educación se familiarizan con el perfil y las características de la escuela.

Muchos maestros de las escuelas de educación tienen títulos de doctorado y algunos de ellos son incluso miembros de grupos de investigación que realizan estudios en colaboración con las universidades y las escuelas de educación. Finlandia cuenta con un total de diez escuelas de formación del profesorado afiliadas a facultades universitarias de Educación en todo el país. Dos de ellas están en Helsinki.

Todos los maestros en formación tienen que realizar uno de sus periodos de prácticas en una de estas escuelas. Los centros tienen cuatro objetivos principales: ofrecer una enseñanza de calidad, contribuir a la investigación mediante la participación de los maestros en grupos de investigación, facilitar la formación continua de los maestros garantizando el desarrollo profesional continuo y formar a los futuros maestros durante sus periodos de prácticas. Además, dado que los mentores están familiarizados con la indagación en el aula, estas escuelas pretenden fomentar las capacidades investigadoras de los futuros maestros. Todos estos objetivos se refuerzan en los encuentros anuales en los que los miembros de estas instituciones comparten sus hallazgos basados en sus prácticas educativas y reflexionan juntos. Los maestros de estas instituciones también reciben apoyo para llevar a cabo investigaciones en el aula. Por ejemplo, a menudo se les conceden permisos retribuidos para trabajar en artículos académicos o tesis doctorales.

Por otro lado, las escuelas municipales (que no están formalmente adscritas a las universidades y, en cambio, forman parte del Ministerio de Educación) se asemejan más al tipo de escuelas en las que se forman los futuros profesores en Cataluña. Ofrecer una educación de calidad es una de las funciones centrales de estas escuelas, pero la formación de futuros maestros no está explícitamente establecida como uno de sus objetivos. No obstante,

estas escuelas acogen a maestros en prácticas y las universidades ofrecen a los mentores de las escuelas cursos de formación para garantizar la calidad de la supervisión que realizan.

En una entrevista, una estudiante de educación finlandesa afirmó que ella y sus compañeros valoran la oportunidad de trabajar en estos dos tipos de centros, ya que les permite conocer dos realidades diferentes del sistema educativo de su país.

Los mentores de los centros de formación del profesorado y de las escuelas municipales se comprometen a trabajar de acuerdo con el plan de estudios de formación del profesorado, en el que se definen los resultados de aprendizaje previstos, los enfoques de las prácticas, las cantidades de lecciones promulgadas y observadas, la retroalimentación, la evaluación y todos los demás detalles de los periodos de prácticas docentes. Además, no existe un conjunto único o unificado de normas o criterios para evaluar la labor de supervisión de los mentores en los centros escolares. Sin embargo, estos mentores se reúnen periódicamente con sus compañeros para ofrecerse mutuamente retroalimentación, debatir sobre su supervisión de los futuros maestros y buscar formas de mejorar.

En Cataluña, los centros educativos que acogen y forman a futuros maestros tienen que cumplir una serie de requisitos establecidos y actualizados periódicamente por el Departamento de Educación. Para poder participar, los centros educativos tienen que elaborar una propuesta de plan de prácticas para toda la escuela. Los centros deben comprometerse explícitamente a asumir el papel de centro de prácticas con la aprobación del claustro y del consejo escolar, y deben presentar una carta de motivación. Los centros escolares son seleccionados para acoger a profesores en prácticas de acuerdo con un procedimiento que el Departamento de Educación actualiza periódicamente. Las solicitudes de los centros son evaluadas por un comité de selección de expertos en educación bajo la dirección de las autoridades educativas locales responsables de cada zona o distrito escolar. Para ser seleccionadas, las escuelas deben a) cumplir los criterios del nuevo modelo de prácticas; b) demostrar que apuestan por la innovación, el trabajo en equipo, las metodologías centradas en el alumno, los enfoques basados en competencias, el apoyo y orientación eficaces a los alumnos y la implicación en la comunidad; c) contar con un plan de prácticas cuyos objetivos se alineen con los objetivos generales del programa de prácticas del Departamento en su conjunto; d) demostrar que las acciones establecidas en la propuesta de prácticas escolares son viables; e) mostrar colaboración con otras escuelas, entidades, empresas o instituciones; f) mostrar un buen nivel de implicación del profesorado en el programa de prácticas; y g) representar un buen equilibrio en términos de distribución geográfica y tipo de institución.

Se recomienda que los mentores tengan al menos tres años de experiencia profesional y experiencia en la coordinación de proyectos en los centros escolares. Cada escuela nombra a un coordinador de prácticas que se encarga de seleccionar a los maestros que serán mentores.

Los maestros en prácticas son asignados a diferentes centros en cada uno de los periodos de prácticas para que adquieran experiencia en distintos tipos de centros, tanto públicos como privados, financiados con fondos públicos y en distintos tipos de entornos sociales y educativos.

Periòdicament, se evalúan los centros participantes para determinar si siguen cumpliendo los objetivos generales establecidos para el programa catalán de prácticas docentes. Son de especial interés cuestiones como el modo en que los centros acogen, apoyan y se comunican con los estudiantes en prácticas, el grado en que los estudiantes en prácticas pueden participar en la vida del centro, la interacción entre los mentores del centro, los supervisores de la universidad y los estudiantes en prácticas, la tutoría de los estudiantes en prácticas y el intercambio pedagógico entre el centro, la universidad y el estudiante en prácticas.

Competencia indagadora durante el prácticum

Una de las grandes cuestiones a las que se enfrentan hoy en día los programas de formación del profesorado es cómo formar a futuros maestros-investigadores que se comprometan a ayudar a transformar la educación trabajando para mejorar sus propias prácticas docentes.

En Finlandia, el apoyo al desarrollo de la agencia profesional y el pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación y la competencia de indagación son los principales puntos centrales de la formación inicial del profesorado (Kansanen, et al. 2000; Kansanen, 2005; Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Jyrhämä & Maaranen, 2012). Los estudiantes de educación aprenden sobre investigación educativa y métodos de investigación en sus estudios, pero también aprenden a establecer conexiones entre la investigación y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje durante los estudios teóricos. Las teorías y conceptos educativos se concretan de diversas maneras con casos prácticos y ejemplos. Cuando los estudiantes de educación entran en el prácticum de enseñanza, se les anima a utilizar sus conocimientos de investigación mientras planifican y ponen en práctica su enseñanza, y a reflexionar y justificar las decisiones pedagógicas relativas a sus acciones y elecciones. La literatura de investigación se utiliza en la supervisión de la práctica docente, en los debates y en las sesiones de retroalimentación, y los profesores supervisores lo hacen de forma concreta. Esto significa que uno de los objetivos fundamentales de la práctica docente es que los futuros maestros aprendan a tomar decisiones fundamentadas en la investigación.

En Cataluña, el prácticum docente también está diseñado para formar a maestros-investigadores. De hecho, en el núcleo del programa de prácticas se encuentra el compromiso de garantizar que los futuros maestros adquieran cuatro competencias relacionadas con el proceso de investigación. En primer lugar, los estudiantes en prácticas aprenden a relacionar los retos y problemas del mundo real que surgen en los centros educativos con la literatura académica. En segundo lugar, diseñan intervenciones educativas y reúnen pruebas de mejora y aprendizaje. En tercer lugar, analizan las pruebas y extraen conclusiones. En cuarto y último lugar, redactan informes sobre sus investigaciones (Giralt-Romeu, 2021). De hecho, los documentos oficiales que regulan la enseñanza también hacen referencia a ciertos elementos de la profesión que están directamente relacionados con la investigación y la innovación, definidas aquí como los procesos que permiten a los profesores reflexionar sobre

sus propias prácticas, diagnosticar problemas o necesidades, proponer planes de mejora y trabajar conjuntamente para documentar e informar sobre las experiencias y el conocimiento resultante (AQU, 2009).

A pesar de la importancia oficial que se concede a la indagación, estudios como el de Giralt-Romeu et al. (2021) constataron que los futuros maestros no suelen priorizar la realización de indagaciones y que suelen tener problemas para visualizar el rol de maestro-indagador como parte de su práctica profesional. A pesar de estos retos en el contexto catalán, más recientemente ha crecido el interés por incorporar los procesos de indagación en la formación de los futuros docentes. Estudios recientes como los de Contreras et al. (2024) y Liesa y Mayoral (2019) han profundizado en este tema. Estas investigaciones han ofrecido valiosos aportes y orientaciones sobre cómo implementar este enfoque indagatorio en la formación docente a nivel universitario. Estos estudios han enfatizado la necesidad de enseñar la competencia de indagación, y han ofrecido una serie de estrategias para ayudar a las universidades a desarrollar un prácticum basado en la indagación [1]. En resumen, mientras sigan produciéndose cambios y multiplicándose los retos en el sistema educativo, seguirá siendo necesario hacerles frente mediante enfoques más innovadores y basados en la investigación.

Experiencias y actividades formativas en la escuela

En Finlandia, los estudiantes de educación son responsables de impartir todas las clases durante las prácticas docentes de las que es responsable el tutor de aula (Maaranen y Stenberg, 2017). Realizan sus prácticas docentes en parejas y son supervisados conjuntamente. Las actividades y experiencias de las prácticas se realizan en bloques de unas cinco a ocho semanas de duración. A lo largo de estos periodos, los estudiantes alternan entre sesiones de co-enseñanza llevadas a cabo con otros maestros en formación y el mentor y sesiones individuales, en las que solo un estudiante en prácticas y el mentor son responsables de la enseñanza. Mientras un miembro de la pareja de estudiantes en prácticas imparte sus clases individuales junto al mentor, el «compañero» (el otro estudiante en prácticas) tiene la oportunidad de observar otras aulas y espacios del centro. A modo de ilustración, la tabla siguiente muestra un plan de prácticas típico de cinco semanas.

Semana	Experiencia y actividad formativa
Primera	Observación del aula, tanto del contexto general como de las clases impartidas por el profesor de referencia (mentor), para conocer el funcionamiento del aula y tener un modelo para la práctica docente. Los estudiantes disponen de una guía que les indica qué aspectos deben observar. A partir de esta información, redactan un plan de clase, en el que se detalla lo que aprenderán los alumnos de su clase y se especifica la estructura y el calendario de cada sesión. Los estudiantes comparten y revisan estos planes con sus mentores de la escuela y, a continuación, introducen los cambios y ajustes necesarios
Segunda	Enseñanza conjunta. Tras planificar juntos la sesión, las parejas de prácticas se turnan para enseñar el material en sesiones conjuntas.
Tercera y cuarta	Al igual que durante la segunda semana, los estudiantes de educación siguen aplicando los planes que han preparado. Durante estas dos semanas, también se turnan para impartir sesiones individuales con el mentor. En otras palabras, si uno de los miembros de la pareja realiza su intervención en el aula durante la tercera semana, durante la cuarta realizará observaciones en otras aulas. El otro miembro de la pareja realiza la secuencia a la inversa (tercera semana, observación, y cuarta semana, intervención en el aula).
Quinta	La quinta semana es la última para poner en práctica la intervención planificada. Los profesores en prácticas finalizan el periodo de prácticas con la co-enseñanza.

Tabla 1. Organización en semanas, experiencias y actividades del prácticum en Finlandia.

La práctica de emparejar a los maestros en el aula para compartir la responsabilidad de planificar e impartir las clases y de evaluar a los alumnos se lleva haciendo en Finlandia desde hace mucho tiempo. En los últimos años, ha suscitado un interés creciente y se ha hecho cada vez más habitual en una amplia gama de contextos (Rytivaara & Kershner 2012). De hecho, este tipo de colaboración entre profesores se ha caracterizado como una de las formas fundamentales en que las escuelas pueden responder a las nuevas demandas del siglo XXI (Miquel & Durán, 2017).

En Cataluña, el tipo de experiencias y actividades a las que se exponen los estudiantes durante el prácticum dependen en gran medida de las especificidades de cada universidad y centro de prácticas. Sin embargo, hay algunos elementos que son comunes a los planes de estudio de las asignaturas de prácticum de todos los programas de Educación Primaria de las

universidades catalanas. Por ejemplo, estas clases se caracterizan por los espacios de seminario en grupos reducidos en la universidad y por la realización de un periodo de prácticas en el aula. El objetivo en ambos contextos es ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias profesionales que necesitarán para tener éxito.

También es común a todos estos programas la tarea de documentar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la recopilación de evidencias y la reflexión sobre las sesiones en el aula, tanto las sesiones que los estudiantes de educación observan como las que ellos mismos planifican e imparten. Dependiendo de la universidad, el repositorio de esta documentación se denomina carpeta de aprendizaje, evidencia de aprendizaje, diario de prácticas, etc. Además, hacen hincapié en formar a los estudiantes en el trabajo en equipo. Esto incluye la colaboración con los compañeros de la universidad (que a veces se encuentran en el mismo centro), con otros profesionales del centro de prácticas y con los propios estudiantes del centro. No obstante, los planes de estudio no dicen explícitamente que los estudiantes deban llevar a cabo la co-enseñanza durante sus prácticas, a pesar de que estudios recientes indican que los profesores tienden a ser más positivos sobre la co-enseñanza y a estar más dispuestos a adoptar este enfoque si han tenido la oportunidad de colaborar con compañeros de clase durante sus periodos de prácticas (Duran et al., 2019). A diferencia de Finlandia, la co-enseñanza no es una de las experiencias centrales de aprendizaje para los estudiantes de prácticas de educación en Cataluña.

Cabe señalar, sin embargo, que debido al amplio grado de libertad que tienen los programas universitarios para organizar programas de prácticas y dar forma a las experiencias y actividades de aprendizaje de sus estudiantes, es posible que en determinados contextos se preste una mayor atención a la coenseñanza. Además, dado el creciente interés en el tema, puede darse el caso de que algunas instituciones catalanas de formación del profesorado estén considerando implementar la práctica en un futuro próximo.

Supervisión y mentoría durante el periodo de prácticas educativas

Como ya se ha mencionado, los futuros maestros son supervisados y orientados durante su formación tanto por sus tutores universitarios como por sus mentores en los centros escolares.

En Finlandia, la responsabilidad principal de la supervisión de la práctica docente recae en los mentores escolares, que desempeñan un papel activo como supervisores más importantes. Los mentores escolares siguen el plan de estudios de formación del profesorado, y especialmente los objetivos, las prácticas y la evaluación en su labor de tutoría. Su función principal es la supervisión diaria de los futuros maestros, con los que trabajan a diario. En ambos tipos de escuelas del país, los estudiantes se reúnen frecuentemente con sus mentores para discutir la preparación de los planes de toda la práctica docente, discutir los detalles de los planes de clase, lo que ha sucedido en el aula y planificar las clases futuras. En otras palabras, el mentor apoya la planificación y la preparación de los estudiantes, proporciona

retroalimentación de los planes de clase, así como compartir el contexto de la escuela y la clase a nivel más específico y supervisa las prácticas de los futuros maestros. Además, los tutores de la universidad participan en la supervisión de los estudiantes.

En Cataluña, el papel del mentor escolar tiende a solaparse más con el del supervisor universitario. Sin embargo, las funciones del mentor son muy similares a las de los mentores escolares finlandeses, entre las que se incluyen dar a los futuros maestros una visión del contexto de la clase y del centro, supervisar la planificación de su intervención, dar a los estudiantes la oportunidad de contribuir a las sesiones regulares de clase, supervisar su desarrollo profesional y ofrecerles un feedback continuo y formativo.

En Finlandia, los supervisores universitarios actúan como «segundos» supervisores de los estudiantes. Su papel es más teórico y más general y abstracto que el de los mentores escolares. La principal responsabilidad de los supervisores universitarios es ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias durante la práctica docente y sobre la construcción de su identidad profesional. Para ello, proporcionan a los estudiantes comentarios sobre los planes y las lecciones impartidas, les ofrecen material de lectura y organizan debates y discusiones. En otras palabras, se centran en aspectos relacionados con la promoción de la identidad de los estudiantes como profesores y sus habilidades metacognitivas. En Cataluña, los supervisores universitarios asumen responsabilidades similares, pero, en general, tienden a desempeñar un papel más práctico durante las prácticas de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes de educación tienden a planificar sus intervenciones en el aula en la universidad (generalmente dentro de los seminarios de prácticas), y posteriormente, comparten estos planes con sus mentores de la escuela con el fin de ajustarlos y hacer las modificaciones necesarias.

En ambos contextos, se celebran reuniones entre el supervisor de la universidad y el mentor del centro educativo para seguir el progreso del estudiante durante el periodo de prácticas. Además, a veces se realizan sesiones conjuntas de mentoría, denominadas tríadas, en las que las tres partes implicadas (el estudiante, el mentor del centro educativo y el tutor de la universidad) se reúnen para intercambiar experiencias, ideas y comentarios, y para debatir temas importantes relacionados con el desarrollo profesional del estudiante.

Evaluación de las prácticas

Desde hace más de dos décadas, el periodo de prácticas en Finlandia ya no se evalúa mediante una calificación numérica, como ocurre en Cataluña. En su lugar, los estudiantes de prácticum finlandeses reciben una calificación de aprobado o suspenso. Sin embargo, en Finlandia, al igual que en Cataluña, los estudiantes de prácticas de enseñanza deben cumplir los objetivos de aprendizaje y los criterios establecidos para los periodos de prácticas de enseñanza. Estos se aclaran detalladamente en el plan de estudios de formación del profesorado. Se elaboran explícitamente con los estudiantes de educación tanto al principio como a lo largo del periodo de prácticas. Todo el feedback que reciben durante la práctica

docente está alineado con los objetivos de aprendizaje para la práctica docente. El mentor del centro, el tutor de la universidad y el estudiante de educación evalúan constantemente el aprendizaje y el progreso durante las prácticas. La mayoría de los estudiantes aprueban las prácticas y progresan en sus estudios.

En Finlandia, los estudiantes que tienen dificultades para cumplir los requisitos mínimos del periodo de prácticas son pocos. Se les permite ampliar el periodo una semana más (dependiendo del motivo de los problemas) para completar las actividades o adquirir habilidades para las que puedan necesitar algo más de tiempo. Si después de este tiempo adicional, no son capaces de cumplir con los requisitos, o si la razón por la que han recibido una calificación de suspenso se considera lo suficientemente grave (habilidades de enseñanza insuficientes, acciones y niveles de habilidades insuficientes, desafíos relacionados con estar en el papel de profesor) los estudiantes tienen que volver a realizar el curso de prácticum, como es el caso en Cataluña. En ambos contextos, los problemas más frecuentes que experimentan los estudiantes en el prácticum tienen que ver con dificultades para comprender la estructura y el contexto de la escuela de prácticas, problemas de actitud y dificultades para demostrar las competencias básicas que necesitarán para ser maestros.

Los datos de evaluación recogidos son similares en los dos contextos diferentes. Por ejemplo, en Finlandia, los estudiantes tienen que escribir un portfolio sobre sus prácticas con el objetivo de registrar sus reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes reciben instrucción individualizada sobre la redacción de este informe, y se discute a lo largo de la práctica docente en varias ocasiones.

En el portfolio, los estudiantes reflexionan sobre cómo han alcanzado los objetivos de aprendizaje fijados para la práctica docente, sus progresos durante la misma, y teniendo en cuenta todas las actividades, planificación, puesta en práctica de las clases, evaluación de los alumnos, colaboración con los compañeros y el profesor tutor, etc. que han llevado a cabo. La redacción del documento está estrechamente supervisada por el tutor del centro. Además, se recogen datos sobre la actuación de los profesores en prácticas en el aula, cómo planifican las clases y dirigen las lecciones, cómo aprenden a evaluar a los miembros de la clase en la escuela de prácticas, cuánto aprenden los alumnos de la clase y cómo cooperan los profesores en prácticas con sus colegas. La evaluación se realiza de acuerdo con los objetivos de aprendizaje fijados para la práctica docente, en constantes debates y sesiones de feedback durante la práctica docente, y al final basándose en el portfolio de prácticas y en el debate final.

Del mismo modo, en Cataluña, la evaluación del prácticum se basa generalmente en una combinación de observación directa en la escuela de prácticas, informes del tutor y del supervisor, y trabajos escritos en los que los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias. Además, en algunos casos, se utilizan entrevistas o presentaciones orales para evaluar los conocimientos teóricos de los estudiantes y su capacidad para poner en práctica lo aprendido.

Tanto en Finlandia como en Cataluña, la evaluación final la determinan conjuntamente el tutor del centro educativo y el supervisor de la universidad.

Conclusión

En este texto hemos explorado el destacado papel que desempeña el prácticum tanto en Finlandia como en Cataluña. En ambos contextos, se trata de una experiencia esencial y significativa que enriquece la formación teórica de los futuros maestros, ofreciéndoles la oportunidad de aplicar sus conocimientos en entornos reales. A la luz de las similitudes y diferencias expuestas, cabe preguntarse cómo podemos aprovechar los puntos fuertes de ambos modelos tanto para enriquecer la formación de los futuros maestros como para crear más espacio para prácticas docentes innovadoras y eficaces en estos diferentes contextos educativos.

Desde el punto de vista organizativo, en ambos contextos el periodo de prácticas está claramente estructurado y cuenta con objetivos bien definidos para guiar los procesos de aprendizaje de los futuros maestros. Además, se reserva tiempo para la reflexión con el fin de permitir a los estudiantes mirar más allá de sus prácticas cotidianas y pensar más profundamente en cómo están construyendo sus propias identidades. Sin embargo, existen algunas diferencias organizativas. En Finlandia, el proceso de formación del profesorado se extiende a lo largo de cinco años y los periodos de prácticas tienen lugar en dos momentos diferentes y en dos tipos de escuelas (escuelas de formación y escuelas municipales), mientras que en Cataluña el programa de educación universitario dura cuatro años, haciendo especial hincapié en las prácticas durante el último año.

Tanto el sistema finlandés como el catalán reconocen la importancia de dar a los futuros maestros la oportunidad de realizar prácticas docentes en centros educativos del mundo real. En ambos sistemas existe la clara convicción de que los centros de prácticas deben estar comprometidos con la calidad de la enseñanza y que los futuros maestros deben poder adquirir una gran variedad de experiencias diferentes. A pesar de estas similitudes, también existen algunas diferencias entre los modelos. Por ejemplo, las escuelas de prácticas finlandesas están estrechamente vinculadas a las universidades del país y dan prioridad a la investigación y al desarrollo profesional, mientras que las escuelas de prácticas de Cataluña son elegidas y evaluadas por el Departamento de Educación según criterios basados en la innovación y la colaboración. En Cataluña, podría merecer la pena considerar la creación de escuelas dedicadas explícitamente a la formación de futuros profesionales. Esta podría ser una forma de combinar los puntos fuertes de ambos sistemas y contribuir a mejorar la formación de los futuros maestros y a impulsar la excelencia educativa.

Mientras tanto, en Cataluña, a menudo se debate si los maestros en activo de nuestras escuelas tienen realmente la formación y la preparación que necesitan para orientar a los futuros maestros. Existen dudas sobre si estos tienen acceso a los recursos y conocimientos que necesitan. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la preocupación por la profesionalización de los mentores-maestros. A menudo, los maestros consideran que tutelar a los estudiantes requiere tiempo y esfuerzo adicionales, un trabajo extra por el que reciben poco reconocimiento más allá de un certificado. A diferencia de sus homólogos en las escuelas de formación de Finlandia, los mentores catalanes no son compensados

económicamente ni con reducciones de horas lectivas. Por ello, sería deseable abrir un debate sobre cómo reconocer y recompensar el trabajo de los mentores en las escuelas. Actualmente, estos mentores sí reciben certificados de participación en el programa de mentoría, y esta certificación puede darles una ventaja en el sistema de puntos basado en el mérito que determina la colocación laboral y otras decisiones de personal en el sistema catalán. Los mentores también tienen prioridad a la hora de participar en proyectos y en iniciativas de colaboración entre el Departamento de Educación y otras instituciones. Sin embargo, sería conveniente dar un paso más y hacer un mayor esfuerzo para garantizar que los mentores disponen de las herramientas, el tiempo y el reconocimiento necesarios para formar a los futuros maestros sin que ello suponga una carga excesiva que vaya más allá de sus responsabilidades docentes cotidianas.

En los dos contextos estudiados aquí, se da prioridad a tender puentes entre la teoría y la práctica en el aula, y se hace hincapié en llevar a cabo la planificación, la instrucción y la evaluación bajo la dirección de un mentor. Sin embargo, Finlandia se diferencia en que la co-enseñanza es un componente más prominente de las prácticas. Esto permite a los estudiantes compartir responsabilidades y aprender en colaboración. Esto contrasta con Cataluña. Si bien es cierto que en el prácticum catalán se hace hincapié en el trabajo en equipo y la colaboración entre profesionales, la co-enseñanza no se considera un elemento central de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Esta diferencia apunta a la necesidad de reflexionar sobre la mejor manera de incorporar enfoques innovadores como la co-enseñanza en la formación del profesorado para enriquecer aún más los programas educativos y adaptarlos a las demandas cambiantes del siglo XXI. La cuestión, sin embargo, es si Cataluña está realmente preparada para ampliar su modelo de prácticas docentes para incluir la co-enseñanza. Hacerlo supondría revisar los modelos predominantes en las escuelas catalanas hoy en día, donde todavía hay escasez de recursos humanos y donde algunos maestros siguen siendo reacios a trabajar en colaboración o a ser observados por sus compañeros mientras enseñan. A pesar de todo, cada vez son más las escuelas que ensayan modelos colaborativos en el aula y que animan a los profesores a ofrecerse feedback mutuo a partir de la observación sistemática del aula. En una línea similar, también merece la pena reflexionar sobre qué competencias previas deberían fomentarse en los programas de grado de educación. Los programas universitarios de educación deberían garantizar que los futuros maestros sean capaces de trabajar colaborativamente, pensar y reflexionar de forma crítica, y comunicarse eficazmente, lo cual les ayudará a ofrecer a sus compañeros y colegas retroalimentación sobre posibles sesiones de co-enseñanza. Sin duda, esta es solo una lista parcial de las competencias que facilitarían la co-enseñanza y ayudarían a garantizar el aprendizaje.

En Finlandia y Cataluña, las tareas de supervisión y tutoría de los maestros en prácticas implican diferentes combinaciones de funciones desempeñadas por las universidades y los centros escolares. En ambos entornos se reconoce la importancia de la supervisión activa y de ofrecer apoyo tanto práctico como teórico para ayudar a garantizar el desarrollo profesional de los futuros profesores. Sin embargo, mientras que en Finlandia los mentores de los centros

escolares desempeñan un papel más destacado en la supervisión práctica diaria, en Cataluña el papel está más repartido entre los mentores y los tutores universitarios. Esta diferencia plantea cuestiones sobre la mejor manera de optimizar la colaboración entre las universidades y las escuelas para conseguir una supervisión equilibrada, exhaustiva y eficaz que promueva el crecimiento profesional de los estudiantes. Esta observación también invita a reflexionar sobre la importancia de adaptar los modelos de supervisión a las necesidades y contextos específicos de cada sistema educativo para garantizar una formación del profesorado de calidad. Al replantearnos el papel que debe desempeñar cada uno de los diferentes supervisores (tutores universitarios y mentores escolares), en nuestro contexto podríamos considerar la posibilidad de otorgar más responsabilidad a los mentores escolares, dado que son los que más tiempo pasan en el aula con los futuros maestros.

Definir más claramente estas diferentes funciones y responsabilidades podría mejorar la calidad de la futura formación del profesorado. Está claro que debería hacerse más hincapié en las reuniones conjuntas y en la tutoría colaborativa para lograr una relación más igualitaria y un intercambio de conocimientos más eficaz entre las universidades y los centros escolares. Esta colaboración más estrecha facilitaría tender puentes entre estas instituciones y reforzar las conexiones entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado.

Por último, los métodos utilizados para evaluar las prácticas en Finlandia y Cataluña son similares en cuanto a la forma en que definen los objetivos y establecen los criterios mínimos, así como en los instrumentos que utilizan para recoger evidencias. Ambos entornos se esfuerzan por adoptar un enfoque holístico de la evaluación que tenga en cuenta tanto el rendimiento práctico y real de los estudiantes en el aula como su capacidad para reflexionar en términos más teóricos. Sin embargo, los dos sistemas difieren en su enfoque de la calificación, ya que Finlandia utiliza más un estilo de evaluación cualitativa, con calificaciones de aprobado o suspenso, mientras que Cataluña evalúa a los estudiantes utilizando calificaciones numéricas. Esta diferencia plantea cuestiones sobre cómo los diferentes enfoques de evaluación podrían afectar a los resultados de la formación y el desarrollo profesional de los futuros profesores, y cómo se podría mejorar la evaluación de manera que contribuya al aprendizaje continuo de los estudiantes.

Financiación

Este estudio ha sido financiado por AGAUR - 2020 ARMIF 00027 y por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España - PID2021-128483OB-100.

Referencias Bibliográficas

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. Kynäslahti, & 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., Pyhältö, 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/>