



VOL.26, Nº 2 (Julio, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

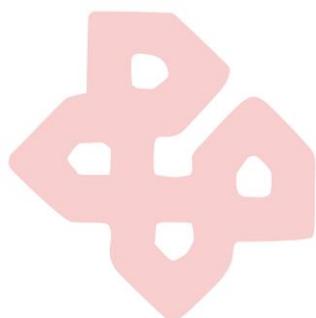
DOI: 1030827/profesorado.v26i2.21599

Fecha de recepción: 17/06/2021

Fecha de aceptación: 26/11/2021

EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA. CONSTRUYENDO IDENTIDADES DOCENTES.

The practicum in preservice teacher education. Building teacher identities



Gemma Torres-Cladera, Núria Simó-Gil, Laura Domingo-Peñafiel y Vanesa Amat-Castells
Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña
E-mail: gemma.torres@uvic.cat; nuria.simo@uvic.cat;
laura.domingo@uvic.cat; vanesa.amat@uvic.cat
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5676-2536/>
<https://orcid.org/0000-0002-4218-8801/>
<https://orcid.org/0000-0002-7934-3094/>
<https://orcid.org/0000-0002-1713-2283/>

Resumen:

Este artículo es fruto de la investigación competitiva “Construyendo la identidad docente desde la práctica y la investigación en el aula: el papel del Prácticum y el Trabajo de Fin de Grado en la Formación Inicial de Maestro de Educación Primaria” (ARMIF_00040) realizada durante los cursos 2016-17 y 2018. El propósito principal es acercarnos a sus participantes a partir de sus experiencias, ideas, expectativas etc. en la construcción de su identidad docente y de las relaciones que se pueden generar entre la universidad y la escuela en el contexto del prácticum de formación inicial. La investigación se desarrolla en la Universidad de Vic- Universidad Central de Cataluña, en el 4º curso del Grado de Maestro de Primaria en Educación Física y Educación Inclusiva. Partimos de un paradigma interpretativo y crítico donde los participantes, ocho tutores de escuelas de prácticas, ocho estudiantes y ocho tutores universitarios, van desarrollando sus propias acciones en un determinado contexto social. El análisis se basa en los datos derivados de las memorias, entrevistas individuales, reflexiones escritas, notas de campo, actas de reuniones y un grupo de discusión. Los principales resultados, fruto de este triángulo educativo, muestran diferentes elementos del proceso de aprendizaje del prácticum que problematizan la construcción del rol docente: el “yo docente”, la

intervención práctica en el aula, la relación de los estudiantes en la comunidad educativa y el vínculo de los saberes de la universidad y la escuela. Estos permiten repensar y sugerir algunas orientaciones metodológicas de mejora del prácticum.

Palabras clave: *Identidad docente; formación inicial; prácticum; tutorización; educación superior.*

Abstract:

This article is the result of the competitive research "Building teaching identity from practice and research in the classroom: the role of the practicum and the Final Degree Project in Initial Primary Education Teacher Training" (ARMIF_00040) carried out during the 2016-17 and 2018 academic years. The main purpose is to get closer to its participants based on their experiences, ideas, expectations, etc. in the construction of their teaching identity and the relationships that can be generated between the university and the school in the context of the initial training practicum. The research is carried out at the University of Vic - Central University of Catalonia, in the 4th year of the Primary School Teacher Training Degree in Physical Education and Inclusive Education. We start from an interpretative and critical paradigm where the participants, eight tutors from practical schools, eight students and eight university tutors, develop their own actions in a given social context. The analysis is based on data derived from reports, individual interviews, written reflections, field notes, minutes of meetings and a discussion group. The main results, the fruit of this educational triangle, show different elements of the practicum learning process that problematize the construction of the teaching role: the "teaching self", the practical intervention in the classroom, the relationship of students in the educational community and the link between the knowledge of the university and the school. These allow us to rethink and suggest some methodological orientations for improving the practicum.

Key Words: *higher education; initial teacher education; practicum; teacher identity; tutoring.*

1. Las identidades docentes¹: entre la universidad y la escuela

Aprender a ser maestro² es un proceso complejo que se construye a lo largo de la historia de vida profesional. Existe un acuerdo generalizado en que la tarea docente requiere de conocimientos, aptitudes y actitudes específicos en que los mismos recorridos para aprender a enseñar son múltiples (Gee, 2000; Ping, Schellings y Beijaard, 2018). Ser docente implica repensar las propias acciones en el contexto escolar y social e incorporar una renovación permanente en la acción educativa. Es decir, hablar de identidad docente supone tener en cuenta el desarrollo biográfico con el que cada maestro va tejiendo el sentimiento de pertenencia a la organización, así como el grado de compromiso y los valores que rigen su acción en la escuela (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Day, 2012). En este contexto, las evidencias de distintas investigaciones muestran que uno de los puntos de partida de construcción de la identidad docente es la formación inicial y específicamente las prácticas de enseñanza (Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018).

¹ En el título del artículo utilizamos el plural para referirnos al hecho de que cada estudiante va construyendo su identidad docente, por lo tanto, se trata de identidades distintas. Sin embargo, a lo largo del trabajo se emplea el término en singular o plural para designar la misma idea.

² Para facilitar la lectura del artículo se evita el uso recurrente de las duplicidades de género. Cuando se usa el masculino se hace con valor genérico y se combina con términos femeninos o colectivos, siempre que sea posible. El uso de estas distintas formas no implica en ningún caso una consideración discriminatoria.

Por ello, la investigación realizada plantea el reto de estudiar cómo el aprendizaje universitario y las prácticas en la escuela pueden contribuir a la construcción de las identidades docentes de los futuros maestros, entendido este término como un proceso dinámico, en ningún caso acumulativo, en el que se convierte en una prioridad dar sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias. En este proceso, es crucial valorar la eficacia, la motivación, el compromiso y la satisfacción por el trabajo educativo (Flores y Day, 2006). La complejidad de la identidad como construcción reside en la subjetividad como una forma de ver, vivir y sentirse a sí mismo (Day, 2004). La construcción de la identidad docente se convierte en un principio organizador de la vida de los maestros que se desarrolla a partir de la multiplicidad, la discontinuidad y la naturaleza social de la identidad (Akkerman y Meijer, 2011).

Son numerosos los artículos de esta revista, algunos integrados en tres números monográficos de 2017, 2018 y 2021 que abordan la complejidad de la profesionalización docente desde la formación inicial, la integración en la profesión y la formación permanente. Seguimos los dedicados al desarrollo del conocimiento y la identidad profesional de los estudiantes de grado de maestro (Elías, 2016; Montero, Martínez y Colén, 2017) así como algunos concretos sobre el período de prácticas (Saiz y Susinos, 2018). En el de 2021, la investigación cualitativa de Alonso (2021) destaca la relevancia de las competencias personales en docentes que se inician en la profesión, siendo clave la idea de Manso y Garrido (2021) que dichos procesos de iniciación docente no pueden desvincularse de los procesos de formación inicial ni permanente. Así Jarauta y Pérez (2017) plantean un buen punto de partida: “los estudiantes necesitan desaprender muchas de sus creencias previas para poder aprender con otra mirada [...] lo que les permitirá construir una identidad docente rigurosa, fundamentada, reflexionada y contrastada con las características de la escuela actual y los avances del conocimiento pedagógico disponible” (p.119). Es decir, contribuir a la construcción de las identidades docentes de los futuros maestros significa ofrecer procesos de interpretación y reinterpretación de las experiencias y promover entornos que consideren el aprender, en la línea de Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa (2020), como “una trama de relaciones en las que vincular lo biográfico y lo corpóreo, además de lo cognitivo” (p.26), donde cada uno pueda realizar procesos propios de identificación, representaciones y atribuciones, configurando una espiral de reconstrucción continua (Branda y Porta, 2012). Esto significa indagar en la línea del proyecto de investigación Identidoc (EDU2010-20852-C02-01), la formación de la identidad docente como un fenómeno de interacción social necesario para aprender (Creus y Domingo, 2013). Desde esta perspectiva, la tutorización que la universidad hace en este proceso es relevante. Por ello, en este artículo exploramos el término aprendizaje de la identidad (Geijsel y Meijers, 2005) como una construcción que contribuye a dar sentido a los procesos formativos de las prácticas (Beck y Kosnik, 2000; Mule, 2006; Sorensen, 2014).

Compartimos con Gairín-Sallán, Díaz-Vicario, del Arco Bravo y Flores Alarcia (2019) que el prácticum ayuda al desarrollo de las competencias y a la construcción de las identidades docentes. Dado que la experiencia en sí misma no es necesariamente

educativa, la calidad de las interacciones del practicante con los tutores de escuela y universidad es clave en los procesos de aprendizaje del futuro docente (Andreucci-Anunziata y Morales, 2020; Darling-Hammond, 2006; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Novella, 2011; Solís et al., 2011).

La tutoría universitaria pretende aportar calidad e innovación en el proceso de acompañamiento (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017), facilitando las condiciones de acceso al aula, refuerza procesos de transición, mejora condiciones de permanencia y ayuda al desarrollo del proyecto profesional y de vida (Martínez, Pérez y Martínez 2014). El reto de esta investigación, basada en el análisis del prácticum, es contribuir a desarrollar un proceso sistemático, integrado y dinámico contextualizado en la formación inicial docente.

2. El modelo de prácticum

El prácticum permite conocer un entorno escolar de manera vivencial y observar, analizar y reflexionar sobre experiencias reales posibles de la futura profesión. Tiene como propósito ayudar al aprendiz de maestro a la formación académica y profesional a través de una iniciación guiada en la práctica docente.

Zabalza (2017) considera el prácticum como un recurso curricular que debe abordarse desde una triple perspectiva: como componente curricular; como momento de aprendizaje; y como oportunidad de desarrollo personal. Andreucci-Anunziata y Morales (2020) apuntan que el prácticum es un espacio de gran valor formativo. Con la supervisión del tutor o la tutora de la universidad se van modelando, desarrollando y promoviendo las competencias pedagógicas de los estudiantes a maestros. Salinas y de la Fuente (2020) concluyen, en un trabajo de análisis de los procesos de reflexión del estudiante desde la perspectiva de Schön (2008) en el prácticum, que la reflexión debe ser un proceso continuo que permita sistematizar aprendizajes. También identifican el prácticum como un espacio para la innovación y transformación de la misma práctica, si bien reconocen su complejidad.

En este artículo optamos por una organización y planificación de las materias curriculares con carácter comunitario donde el prácticum sea un espacio de construcción reflexiva con el alumnado. Consideramos necesaria la existencia de encuentros entre los diferentes participantes (estudiantes, tutores de escuela y tutores de universidad) y comprometernos con un modelo de prácticum con capacidad de acompañar el aprendizaje del futuro docente durante las prácticas.

Así, el modelo de prácticum del contexto de la investigación se fundamenta en lo que Novella (2011) define como un proceso participativo, reflexivo y dialógico. En él, se pretende que el estudiante construya el marco de referencia de su práctica, que, a partir de elementos teórico-prácticos, vaya analizando, interpretando y estableciendo referentes, con la finalidad de consolidar contenidos y experiencias que surgen en la práctica profesional. En este modelo, los contenidos de trabajo, recogidos en una propuesta curricular, tienen su origen en la acción del estudiante. Acción que

se da tanto en el espacio de las prácticas del centro como en el espacio académico de la universidad. En este planteamiento entendemos la reflexión como un proceso alejado de lo prescriptivo (Mansvelder-Longayroux, Beijaard y Verloop, 2007). El proceso dialógico promueve procesos de transformación que tal y como plantean Adreucci-Annunziata y Morales (2020): “No avanzan de un modo lineal y continuo. Es decir, las recursividades, bloqueos y proyecciones temáticas son variadas y dependientes de los contenidos abordados y del contexto evaluativo implementado” (p. 458). La inquietud de mejorar el rol de la universidad en el prácticum es un tema complejo que requiere de una revisión permanente. A continuación, se detallan las decisiones metodológicas de la investigación.

3. Decisiones metodológicas

La pregunta de investigación que ha guiado el estudio, centrado en las prácticas de 4º curso del grado de maestro, se ha formulado de la siguiente manera: ¿Qué elementos contribuyen a la construcción de las identidades docentes durante el prácticum y cómo tenerlos en cuenta para mejorarlo? Para responderla se ha optado por un paradigma interpretativo y crítico (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Lincoln, Lynham y Guba, 2011) ya que se centra en cómo los participantes entienden y comprenden sus propias acciones en un contexto social. Tal como afirma Moral (2016), las evidencias recopiladas se inscriben en un contexto social: “Los argumentos se construyen en base a suposiciones, criterios, creencias, ideales, reglas, etc., de los participantes en la investigación, en un proceso interactivo entre el contexto, las personas investigadoras, el método, el escenario y los actores” (p. 165). Desde esta perspectiva se pretende vincular la experiencia de los estudiantes durante las prácticas con la complejidad de los procesos sociales de la escuela.

El contexto de la investigación es el prácticum de 4º (prácticas III), un espacio de aprendizaje donde el alumnado participa en las actividades de la institución escolar. En la Facultad de Educación, el prácticum se distribuye a lo largo de tres años, de los cuatro del grado de maestro de primaria. La asignatura del prácticum presenta una estructura singular, con las características siguientes: profesorado responsable, seminarios en grupo, tutorización individual y calendario propio de realización. Los docentes de centros escolares y profesorado de la universidad tutorizan al alumnado. Las prácticas III tienen como objetivo llevar a cabo una intervención autónoma vinculada a uno de los itinerarios de optatividad que cada estudiante elige (Música, Lengua Inglesa, Educación Física y Atención a la Diversidad). Durante este período se analiza: el contexto, el trabajo educativo del centro de prácticas, las funciones y la práctica del maestro junto con el equipo docente de la escuela y el currículo de la especialidad. También se reflexiona críticamente sobre: las metodologías y concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la planificación, el desarrollo y la evaluación, de una intervención educativa orientada al alumnado de primaria, de acuerdo con los dos tutores, y las relaciones entre los saberes académicos y la práctica educativa. Se incide explícitamente en la reflexión en torno a la experiencia de su propia práctica y al proceso de aprendizaje. Cada uno de estos

propósitos se lleva a cabo en la escuela y en la universidad junto con el tutor de escuela y el de la universidad respectivamente. La organización de las prácticas III contempla 8 sesiones de seminario en grupo que se realizan en la universidad, antes y después del periodo de prácticas. Además, se organizan tutorías individuales pactadas con el estudiante indistintamente en el centro y en la universidad.

El equipo investigador, formado por 8 tutores de universidad, se organizó a través de un seminario permanente de formación y evaluación de la propia práctica. Cada investigador ha tutorizado un estudiante, durante el curso 2016-2017. Para seleccionar los participantes se realizó una convocatoria pública abierta a todo el alumnado de 4º de las distintas especialidades. Finalmente, 8 estudiantes (4 de la especialidad de Educación Inclusiva y 4 de Educación Física) aceptaron participar en la investigación y cumplir con los compromisos acordados. Tras la aceptación de los 8 estudiantes se invitó a sus respectivos maestros tutores de escuela a participar en la investigación, siguiendo el proceso de tutorización del programa de prácticas. Por lo que se refiere a los aspectos éticos, conviene añadir que todas las personas implicadas fueron previamente informadas del proyecto y se les brindó la posibilidad de participar sabiendo que se protegería la confidencialidad de todo el proceso compartido. En la tabla 1 se detalla la muestra y en la tabla 2 los instrumentos de investigación utilizados.

Tabla 1
La muestra

Estudiante	Tutora Escuela	Tutor/a Universidad
E1: Mención de Educación Inclusiva	TE1: Especialidad Atención a la Diversidad. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 5 y 10 años)	TU1: Pedagoga. 20 años de experiencia de tutorización de prácticas
E2: Mención de Educación Inclusiva	TE2: Especialidad Atención a la Diversidad. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 5 y 10 años)	TU2: Socióloga con más de 10 años de experiencia de tutorización de prácticas
E3: Mención de Educación Inclusiva	TE3: Especialidad Atención a la Diversidad. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 5 y 10 años)	TU3: Psicopedagoga. Maestra con 5 años de experiencia. 8 años de experiencia de tutorización de prácticas
E4: Mención de Educación Física	TE4 Especialista de Educación Física. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 10 y 15 años)	TU4: Pedagogo. 25 años de experiencia de tutorización de prácticas
E5: Mención de Educación Física	TE5: Especialista de Educación Física. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 2 y 5 años)	TU5: Pedagogo. 20 años de experiencia de tutorización de prácticas
E6: Mención de Educación Física	TE6: Especialista de Educación Física. Experiencia previa de	TU6: Profesora de Educación Física. Entre 5 y 10 años de experiencia de tutorización de prácticas

	tutorización de prácticas (Entre 10 y 15 años)	
E7: Mención de Educación Física	TE7: Especialista de Educación Física. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 2 y 5 años)	TU7: Profesora de Educación Física. Entre 10 y 15 años de experiencia de tutorización de prácticas
E8: Mención de Educación Inclusiva	TE8: Especialidad de Atención a la Diversidad. Experiencia previa de tutorización de prácticas (Entre 5 y 10 años)	TU8: Profesora de Didáctica del Lenguaje. Maestra con 7 años de experiencia. 9 años de experiencia de tutorización de prácticas

Fuentes: Elaboración propia.

Tabla 2
Recogida de datos de la investigación

Participantes	Instrumentos de recogida de datos
8 estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria de prácticas: trabajo individual realizado después del período en la escuela (M) • Reflexiones escritas durante el seminario de seguimiento (RE)
8 maestras tutoras de la escuela (TE)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas individuales (EI) • Grupo de discusión (GD)
8 profesores tutores de universidad (TU)	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo recogidas después de las tutorías con los estudiantes (NC) • Actas de las reuniones del proyecto de investigación (AR)

Fuentes: Elaboración propia

Los resultados se han organizado en torno a cuatro ejes relacionados con la construcción de la identidad docente: el “yo docente”, la intervención práctica en el aula, la relación de los estudiantes en la comunidad educativa y el vínculo de los saberes de la universidad y la escuela. Cada eje (A, B, C y D) se concreta con una descripción y unas dimensiones específicas, que se numeran (tabla 3) para facilitar la exposición de los resultados, y que han surgido del análisis de los datos recopilados con los distintos instrumentos (tabla 2).

Los fragmentos codificados han sido interpretados a la luz de los referentes teóricos que han permitido comprender la complejidad del proceso formativo y de las acciones educativas llevadas a cabo por los tutores de la universidad.

Tabla 3
Ejes de análisis: Descripción y dimensiones

Eje de análisis	Descripción	Dimensiones
A. Yo docente	Aspectos sobre cómo los maestros aprenden, se adaptan, se rebelan o reaccionan ante las situaciones educativas	A1. El oficio de maestro
		A2. La incidencia de la formación inicial en la práctica docente
		A3. Significación de la identidad docente
		B1. Gestión personal de las emociones

B. Entrar en la acción: la intervención práctica en el aula	Aspectos que relacionan las prácticas con un contexto institucional más amplio para una interpretación profunda del contexto práctico	B2. Aprendizaje de la vida del aula B3. Gestión del aula
C. Sentirse parte de la comunidad educativa	Reflexiones de los estudiantes que interpretan la experiencia propia y saben descodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en sus esquemas cognitivos y vincularla con el trabajo del equipo docente	C1. Análisis, reflexión y mejora de la práctica educativa C2. Elementos clave del saber profesional C3. Uso de instrumentos para la práctica reflexiva
D. Acercando la teoría universitaria a la práctica escolar	Procesos y conocimientos aprendidos durante el prácticum que vinculan el conocimiento académico de la universidad con el conocimiento práctico de la escuela	D1. Barreras y oportunidades de la relación entre los 3 agentes D2. Coordinación entre escuela y universidad D3. Ajustes y desajustes entre conocimiento académico de la universidad y conocimiento práctico de la escuela

Fuentes: Elaboración propia

4. Resultados de la investigación

A continuación, los resultados identifican elementos clave relacionados con el prácticum que los participantes (estudiantes, tutores de escuela y de universidad) destacan en torno a los cuatro ejes de análisis. Estos son:

A) La construcción del “yo docente”

En las reflexiones de seguimiento, los estudiantes destacan las acciones que la maestra de la escuela realiza como guía, de manera que se convierte en un modelo conductual. Por ejemplo, una estudiante opina sobre la utilidad de las habilidades comunicativas de la maestra:

“Gestos, voz baja, feedbacks de ánimo, expresiones faciales. En definitiva, estrategias muy útiles a la hora de llegar a los alumnos y de captar la atención de los más pequeños en todo momento.” (E6_RE).

La mayoría de los estudiantes identifican el oficio de maestro (A1) con un modelo comunicativo y de comportamiento, y no señalan otras características docentes como la capacidad reflexiva o de análisis de situaciones educativas.

Otro aspecto relevante, que algunas tutoras de la escuela exponen en las entrevistas, es que los estudiantes establecen relaciones entre las experiencias en el centro de prácticas y las vividas durante su propia escolarización obligatoria. En esta línea, una tutora de prácticas de la escuela afirma que:

"El maestro que aterriza en la escuela pone más en juego el conocimiento experiencial [aprendido] como estudiante cuando era niño, que lo vivido en las prácticas como estudiante de maestro." (TE2_EI).

Cabe tener en cuenta el grado de influencia de experiencias previas que tienen los estudiantes en su desarrollo profesional. Es habitual que una parte de sus ideas sobre el período en la escuela estén conectadas, por contraste o por similitud, con sus propias experiencias escolares o bien que se relacionen con el "yo" más personal, es decir, que sitúen en el centro de sus reflexiones, percepciones individuales y emocionales sobre los hechos vividos. La incidencia de la formación inicial en la práctica docente (A2) parece ser menos influyente de lo que se podría esperar a priori. En este sentido, es indispensable desarrollar prácticas de diálogo y de revisión de situaciones escolares que contribuyan a una visión crítica y profunda sobre la actividad docente.

En las memorias de los estudiantes, los conocimientos no son un tema clave en las reflexiones sobre el oficio de maestro (A1). Los tutores de escuela comparten en el grupo de discusión que algunas estudiantes son capaces de mostrar curiosidad intelectual y preguntarse por las razones que guían las acciones educativas del tutor; sin embargo, estos aspectos no son compartidos por todos los estudiantes, a pesar de ser claves en el desarrollo de la profesión docente. Establecer relaciones entre aspectos teóricos y prácticos requiere de ciertas habilidades reflexivas. Una maestra da cuenta de la importancia de la base teórica en el desarrollo de su profesión:

"Al principio quieres recetas mágicas que te solucionen el día a día y te parece que no te sirve lo que te han enseñado hasta el momento. Pero a medida que pasan los días y los años te das cuenta de que toda tu base teórica te sirve para ir construyendo tu día a día." (TE1_EI).

Algunos de los retos a los que se enfrentan los tutores de escuela y de universidad son: promover el interés por el saber, la investigación sobre la práctica docente y la interrogación de ciertas decisiones, acciones o funciones de la realidad educativa. Es necesario que de la vida del aula surja una reflexión más global y profunda, con el fin de promover, en los estudiantes, una visión más poliédrica sobre su rol docente y la vinculación entre aspectos teóricos y prácticos. La guía de la maestra tutora es necesaria para ir adquiriendo una mirada crítica sobre las propias actuaciones. Por ello, resulta clave establecer un diálogo periódico y profundo con el que el estudiante se pregunte a diario el porqué de una determinada situación, las condiciones que han hecho que haya más o menos aprendizaje o qué tipo de oportunidades de crecimiento se han producido. Este tipo de reflexión se puede convertir en un hábito clave en la significación de la identidad docente (A3) y la mejora de la propia práctica docente.

B) Entrar en acción: la intervención en el aula

Algunos alumnos comparten, en el diario de prácticas y en las reuniones con los tutores de la universidad, las tensiones emocionales que les genera la intervención en el aula y sus dificultades en la gestión personal de las emociones (B1). Se trata de

momentos en los que manifiestan inseguridades, incertidumbres y preocupaciones sobre las múltiples acciones que tienen que desarrollar. En este sentido, afirman que se sienten indefensos ante la complejidad de las prácticas en el aula y muestran preocupación por el logro de estrategias organizativas, tales como el control del tiempo de las actividades, la atención a la diversidad, la resolución de conflictos, la enseñanza de los contenidos curriculares más específicos, las acciones entre el docente y el alumno, etc. A modo de ejemplo, una estudiante relata:

"Me sentí un poco nerviosa, estaba tensa, creo que tal vez transmití a los estudiantes esta sensación, sin embargo, incluso así los niños me hicieron caso y pusieron su empeño en realizar la actividad." (E6_RE).

En el transcurso de las prácticas, las emociones van evolucionando: empiezan con sentimientos de inseguridad, miedo, frustración y preocupación, y finalizan con sentimientos de satisfacción, seguridad y confianza en sus intervenciones didácticas, como resultado de una situación más familiar y cómoda en el aula y en el contexto escolar.

Los aprendizajes que los estudiantes valoran más en las prácticas son aquellos vinculados a acciones que les permiten resolver situaciones educativas concretas de la vida del aula (B2). Los maestros participantes comentan que los estudiantes están demasiado preocupados por la planificación de la propuesta didáctica y coinciden en afirmar que desearían más flexibilidad como consecuencia de una mayor capacidad para observar, analizar e interpretar lo que sucede en el aula. En este sentido, algunas maestras consideran que la propuesta académica es demasiado limitada, y esto provoca que algunos estudiantes se centren en la información recibida en la universidad y no aprovechen la imprevisibilidad ni la riqueza de las propuestas diarias de la práctica educativa. Las maestras de escuela describen las acciones del alumnado de prácticas como intervenciones limitadas a la gestión del aula (B3):

"Los alumnos vienen muy preocupados por la unidad didáctica (qué semana, qué día, qué tema) pero ser maestra es hacer más cosas ya que cada día surgen muchos imprevistos. El encargo de la universidad es muy cerrado y ceñido, lo que puede dar seguridad. Además, a los alumnos les falta seguridad en diferentes momentos del día a día." (TE5_GD).

Algunas maestras añaden que los estudiantes tienen ideas teóricas sobre didácticas específicas que quieren emprender, pero se olvidan de la importancia del contexto y del aula donde quieren ponerlas en práctica. Las tutoras valoran que los practicantes sean capaces de adaptar sus propuestas a cada realidad, partiendo de la singularidad y el respeto y también que sepan escuchar al grupo y entender sus ritmos. En este sentido, las palabras de un alumno sobre su experiencia muestran este reto:

"A pesar de la programación para cada sesión, como me aconsejó mi tutora, como maestra, debo observar al grupo y ver cuándo está más o menos dispuesto a trabajar... tuve que adaptar las actividades a cada sesión, porque a veces el ritmo y el ambiente de la clase era muy positivo y avanzábamos muy rápido, pero en otras ocasiones, el entorno no era el más adecuado para trabajar, y esto se notaba en el proceso y en el resultado." (E3_M).

El estudiante necesita el acompañamiento de los tutores para responsabilizarse de su propia formación. Será a partir de las vivencias y de su intervención en el aula que podrá compartirlas y así transformarlas según las necesidades del contexto. Son necesarios espacios de reflexión de las intervenciones, participando del diálogo con las experiencias propias y las de los otros. Asimismo, cabe tener en cuenta que se trata de un proceso que se inicia durante la formación inicial con el reto de que siga presente durante toda la vida profesional.

C) Sentirse parte de la comunidad educativa

Según los tutores de universidad, los estudiantes afirman en las tutorías (NC) que el rol que desempeñan durante las prácticas no es fácil porque las expectativas que se tiene de ellos varían según la maestra y el centro de prácticas. Un mismo alumno le puede parecer proactivo a un maestro y otro considerar que no es suficientemente reflexivo. Cada estudiante vive de forma personal la relación con la tutora del centro y con el equipo docente. En el siguiente apartado destacaremos aquellos aspectos que intentan comprender la complejidad que implica para los estudiantes integrarse, durante el prácticum, en las relaciones de trabajo con los maestros.

Algunas maestras reivindican la libertad de movimientos del alumnado de prácticas porque consideran imprescindible su integración en la actividad del centro para comprender y dar sentido a la práctica profesional:

“Yo les digo, podéis ir a todo, a entrevistas con las familias, a todo, pero sin perder de vista el secreto profesional. No podéis explicar nada que no sea en el trabajo (...). No pueden hacer prácticas sólo en la clase. Los momentos más chungos son los que aprendes más y si eres centro formador el compromiso debería ser este.” (TE2_EI).

En esta línea, encontramos centros que piden a la universidad más exigencia con la participación, tal y como expresa esta maestra:

“Lo digo porque creo que desde la universidad sería necesario presionar más para que la participación del estudiante estuviera en todo lo que sucede en la escuela, ¡en todo! Da igual si en la reunión hay el inspector y se habla de abuso o acoso... Lo que sea. Esta inmersión permite a esta persona tener tablas.” (TE1_EI).

Vivir experiencias diversas en el centro es condición indispensable para desentrañar la dificultad que supone a los estudiantes comprender las dinámicas del trabajo docente: “se necesita dedicar mucho tiempo para seguir y comprender la vida escolar con todo el equipo.” (E1_M). El análisis, la reflexión y la mejora de la práctica reflexiva se alimentan de las distintas situaciones que se producen en el centro (C1). Es necesario integrarse en dinámicas, rutinas y procesos organizativos y, como practicante, sentirse uno más de la comunidad educativa. Sin la vivencia del centro, en todas sus dimensiones, y de los matices de la tarea docente, es imposible iniciar procesos de análisis y reflexión sobre dichas prácticas. Sin embargo, cabe destacar que la vivencia no se transforma de forma automática en reflexión, el proceso de transformación de la experiencia a la reflexión crítica es un proceso incierto que no sigue la lógica de “causa-efecto”.

Formar parte de la escuela y comprender el trabajo del equipo docente, como estudiante en prácticas, para interpretar la cultura organizativa del centro son elementos clave del saber profesional (C2). La escuela tiene la responsabilidad de promover la reflexión educativa entre el equipo, con claustros pedagógicos que superen la comunicación informativa. En este contexto, es fundamental que el estudiante pueda participar activamente y, al mismo tiempo, pueda dialogar con su tutor y compartir el significado de las acciones en las que participa. Los grados de colaboración marcan la diferencia en la creación de escuelas más democráticas y es en los entornos educativos más participativos en los que los estudiantes tienen la posibilidad de vivir procesos más ricos y complejos y, a la vez, más exigentes con ellos como aprendices.

Para comprender y analizar la complejidad de dichas tareas, el estudiante en prácticas necesita desarrollar un proceso de reflexión con los dos tutores, el de escuela y el de universidad, que ayude a comprender que la construcción de la identidad del maestro participativo, responsable y comprometido es un proceso de continuidades y discontinuidades de cada sujeto docente con el equipo. Los espacios y los tiempos de participación e intercambio entre los distintos agentes deben ser continuos y rigurosos para convertirse en instrumentos útiles para la práctica reflexiva (C3).

D) Acercando la teoría universitaria a la práctica escolar

El prácticum es probablemente la asignatura más compleja del grado, ya que pone en situación real a los estudiantes y es la única en la que intervienen, en su desarrollo y evaluación, personas externas a la universidad. En este apartado se abordarán las relaciones y tensiones entre los tres agentes, el tutor de la escuela de prácticas, el tutor de la universidad y el estudiante, con el propósito de conocer cómo inciden en la construcción docente de los futuros maestros.

En primer lugar, un aspecto relevante es la compartimentación de tareas por parte de la universidad y la escuela, y la falta de espacios y tiempos comunes en los que el estudiante pueda participar activamente. Según los estudiantes, durante el diseño de la intervención educativa tienen contacto con la tutora de la universidad (en las sesiones de seminario en la universidad) y con la tutora de la escuela (en las visitas previas o por correo electrónico) pero no existe un trabajo colaborativo entre los tres agentes. En este sentido, sería conveniente una mayor coordinación entre escuela y universidad (D2). Lo mismo sucede con la evaluación de las prácticas, el profesorado universitario señala que son pocos los maestros que comparten el informe de prácticas con el estudiante y acceden a realizar una devolución al tutor de universidad de forma constructiva con el alumno. Replantear el formato en el que se aborda la evaluación, supondría una oportunidad de relación entre los tres agentes (D1).

Otro aspecto que emerge es la eterna dicotomía entre teoría-práctica. Por una parte, como reflejan las memorias escritas analizadas, en mayor o menor medida, el alumnado cree que donde realmente aprende es en la escuela. Durante el prácticum, para unos, las clases de la universidad quedan lejos de esa realidad que están viviendo, en cambio, para otros, la escuela es el lugar donde toda la teoría de la universidad

adquiere sentido y les ayuda a desarrollarse profesionalmente (D3). Todos los estudiantes participantes manifiestan la importancia del prácticum:

[Se comparte la] idea de que la práctica se desarrolla en la escuela y la teoría en la universidad. Los alumnos expresan a las maestras tutoras el deseo de hacer más prácticas y afirman que el lugar donde realmente aprenden es en la escuela. Esto denota una falta de conexiones entre la teoría y la práctica por parte de los estudiantes.” (TE4_GD).

Y lo mismo ocurre con los tutores de la escuela, dependiendo de su propia experiencia y su vinculación con la universidad tienen formada una opinión u otra. Esta posible desconfianza entre estos dos agentes, escuela y universidad, puede venir por la opinión previa que se forma alguna de las partes o ser mutua. A continuación, presentamos tres escenarios diferentes que ejemplifican barreras u oportunidades de la relación entre los tres agentes (D1). Los dos primeros tipos de relación, que se exponen a continuación, muestran cómo los distintos agentes plantean ajustes y desajustes entre conocimiento académico y conocimiento práctico (D3):

1) Desde la escuela: una de las críticas más recurrentes por parte de las tutoras de la escuela a los tutores de la universidad es que estos segundos no sean maestros de formación y/o no hayan estado en activo en la escuela. Por parte de tutoras de universidad, maestras de formación y con experiencia previa, reconocen que “muchas veces en el primer encuentro con la tutora de la escuela lo primero que digo es que tengo experiencia en la escuela, con el fin de acercarme a la maestra y establecer así una mejor relación.” (TU1_NC).

2) Por parte de la universidad: los tutores de la universidad identifican diferencias notables según si las maestras tutoras han seguido vinculadas a la universidad, ya sea cursando máster, participando en grupos de innovación e investigación, impartiendo formación, etc. El vínculo que se crea entre estas tutoras de escuela y la tutora de universidad es mucho más fuerte y fructífero para un buen desarrollo de las prácticas, ya que el mensaje al estudiante es similar:

“Hay que ir a conferencias de gente que sabe sobre el tema, ir a las fuentes originales (...). En los primeros años de docente tienes poco para aportar, lo que se necesita son referentes potentes que te orienten.” (TE6_EI).

3) Situación unilateral: cuando no hay intereses comunes entre la tutora de la escuela y la tutora de la universidad esto dificulta la coordinación. Así que “cuando las prácticas no resultan una experiencia provechosa para el estudiante muchas veces el origen es cierto malestar por parte de la tutora de la escuela, ya sea porque la tutorización ha sido impuesta sin deseársela o bien por un exceso de trabajo o burocracia.” (TU3_NC).

Para mejorar el vínculo entre escuela y universidad no es suficiente el seguimiento de los dos tutores de forma paralela, sino que, en la línea de la construcción de la identidad docente del estudiante, es crucial generar confianza a partir de espacios colaborativos y de reflexión conjunta entre los tres agentes.

5. Discusión y conclusiones

Una de las ideas clave que surge de los estudiantes participantes es la preocupación por conocer y actuar como buenos maestros en los contextos prácticos. Dicha preocupación, vivida como vulnerabilidad (Flores y Day, 2006), justifica, en los estudiantes, la necesidad de adquirir estrategias organizativas y educativas como elemento crucial para el desarrollo de las competencias profesionales. Podemos concluir que los aspectos técnicos son los más relevantes para los estudiantes, mientras que los tutores de escuela valoran la colaboración y los tutores de universidad, la reflexión.

El cuestionamiento de las acciones educativas por parte de los tutores, de la escuela y de la universidad, ayuda al estudiante a configurar el aprendizaje de la identidad (Geijsel y Meijers, 2005) a partir de la reflexión de situaciones dinámicas y abiertas ante las que tomar decisiones educativas, inacabadas e inciertas (Flores, 2001; Hauge, 2000, Flores y Day, 2006). La investigación ha permitido explorar cómo los distintos agentes viven este proceso. Se ha detectado la necesidad de que los estudiantes se den cuenta de que las acciones educativas llevadas a cabo en los centros no son finalidades en sí mismas, sino situaciones complejas interpretables, que desbordan los límites de la descripción de lo vivido en el contexto escolar y de aula.

Otro elemento identificado en el aprendizaje de la identidad docente es que para la mayoría de los estudiantes el modelo del maestro es el más seguro desde el punto de vista educativo. Los estudiantes viven la formación universitaria, centrada mayoritariamente en la reflexión sobre los modelos educativos que fundamentan los principios de la práctica, alejada de los centros educativos. Seguramente las propuestas de la universidad no están suficientemente vinculadas con la vivencia subjetiva que cada estudiante experimenta en el aula y con lo que le sucede como aprendiz desde un punto de vista emocional. La complejidad de la identidad como construcción reside en la subjetividad como una forma de ver, vivir y sentirse a sí mismo (Day, 2004).

En este contexto, la investigación muestra que el alumnado interioriza lo que es capaz de reproducir con éxito de los modelos docentes en el entorno práctico del aula. Por ello, será necesario encontrar estrategias para que puedan emerger diferentes ideas sobre determinados hechos educativos: por un lado, el sentido que el estudiante le da a su propia intuición; por otro lado, el sentido que le ha dado la maestra desde la actuación y, por último, lo que han podido compartir de las experiencias educativas que han presentado reto, conflicto, incertidumbre, sorpresa o alegría. De este modo, el aprendizaje de la identidad docente, como afirman Geijsel y Meijers (2005), necesita un doble diálogo entre las visiones y los propósitos del estudiante y los condicionantes del centro, que surgen especialmente de las creencias y las acciones de la maestra tutora. El tutor universitario se enfrenta al reto de dinamizar un diálogo que permita compartir las diferentes posiciones ante una situación educativa particular (Mule, 2006). En la medida en que el modelaje, al que aspira el estudiante, se entienda como un camino de interrogación será posible un proceso de construcción de la identidad docente más rico y complejo.

Otro aspecto clave que surge es la necesidad de que, en un trabajo conjunto entre la escuela y la universidad, se puedan establecer claramente qué acciones favorecen la acogida del estudiante en el contexto escolar, qué papel se le otorga, como se le acompaña para que pueda observar y actuar en diferentes momentos y adoptando diferentes roles en el contexto educativo. En esta misma línea, parece relevante poder concretar espacios periódicos, diarios o semanales, de diálogo entre el maestro de la escuela, el estudiante y, en algunos casos, el tutor de la universidad, para centrarse en determinados aspectos vividos y también para compartir posicionamientos e interrogantes sobre las acciones educativas. Este espacio profesional compartido entre tutor y estudiante deberá generar procesos de construcción y reconstrucción continuos e ir configurando la identidad docente del estudiante a maestro (Andreucci-Annunziata y Morales, 2020; Branda y Porta, 2012; Jarauta y Pérez, 2017). La relación colaborativa entre los tres agentes pretende superar (no sin gran esfuerzo) los condicionantes institucionales (Zabalza, 2011, 2017; Gairín-Sellán et al., 2019) que en muchas ocasiones dificultan las posibilidades de trabajo conjunto entre escuelas y universidad. Así, es necesario que los factores legales, administrativos y laborales dejen espacio para negociar factores profesionales, didácticos o personales entre los tres agentes.

En este sentido, el diálogo de los límites de la experiencia y de las acciones realizadas es lo que hace posible dar sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias (Flores y Day, 2006) más allá de la evaluación final. También es importante tener en cuenta que los procesos de aprendizaje compartidos de la identidad docente tienen sentido entre iguales (Nóvoa, 2009; Saiz y Susinos, 2018). Esto significa que espacios como seminarios con un grupo reducido de estudiantes de prácticas son necesarios para compartir reflexiones, emociones, dudas, incertidumbres y acciones entre los estudiantes, tomando distancia del contexto de la práctica, y por lo tanto del componente emocional del momento de la acción. Se trata pues de ofrecer un entorno donde los estudiantes puedan desarrollar procesos de interpretación y reinterpretación de las experiencias (Beijaard et al., 2004; Colén y Castro, 2017).

La identidad docente se aprende en la universidad y en la escuela en diferentes momentos de la trayectoria educativa de los estudiantes. En la formación inicial, el prácticum es clave en el último año de los estudios, porque acerca al estudiante a la tarea docente (Gairín-Sallán et al., 2019). Escuchar a todos los agentes implicados en este proceso, partiendo de sus experiencias y reflexiones, permite mejorar el acompañamiento de los estudiantes en su formación, promover vínculos más explícitos entre teoría y práctica (Colén y Castro, 2017) y ofrecer herramientas para contribuir a desarrollar una mirada más reflexiva hacia las acciones educativas que se producen diariamente en el aula (Saiz y Susinos, 2018). Asimismo, no debemos olvidar los límites del proceso de aprendizaje de la identidad docente teniendo en cuenta que en la formación inicial empieza un recorrido de desarrollo profesional que durará a lo largo de toda la trayectoria docente.

Finalmente, en este apartado recuperamos la pregunta de investigación. En primer lugar, en el apartado sobre los resultados de investigación hemos identificado

los elementos clave relacionados con los 4 ejes de análisis y sus respectivas dimensiones (Tabla 3): yo docente, la intervención en el aula, comunidad educativa y teoría universitaria y práctica en la escuela. A continuación, se sugieren orientaciones metodológicas que puedan mejorar los procesos de prácticas y los vínculos entre la universidad y la escuela. Se trata de propuestas válidas en el contexto de nuestro estudio y a su vez, pueden ser compartidas en otros espacios educativos comprometidos con el prácticum y con la construcción de la identidad docente.

Tabla 4
 Acciones de mejora en el contexto del prácticum

Algunas ideas concretas surgidas del análisis	Sugerencias y orientaciones para mejorar el prácticum
<p>a) Yo docente</p> <p>La incidencia de la formación inicial en la práctica docente: el maestro tutor ejerce un alto grado de influencia en el estudiante durante las prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un espacio periódico (diario o semanal) donde el maestro promueva el diálogo con el estudiante a partir de preguntas reflexivas vinculadas a acciones educativas concretas del aula, de la profesión, del centro, etc.
<p>b) La intervención en el aula</p> <p>Aprendizaje de la vida del aula y del centro: necesidad de flexibilizar la intervención didáctica en el aula de acuerdo con el contexto educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer al estudiante un documento que facilite la observación de aspectos concretos del contexto educativo para poder adaptar las intervenciones del estudiante en el aula y mejorar la práctica educativa. • Incorporar en la memoria de prácticas distintos lenguajes, como el narrativo, el biográfico, el artístico, etc., para facilitar el intercambio de experiencias y reflexiones.
<p>c) Comunidad educativa</p> <p>Reflexiones sobre el conocimiento profesional docente: necesidad de conocer la comunidad educativa del centro y el aspecto colectivo de ser docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la realización de un plan de acogida del centro que contemple la inmersión del estudiante en el trabajo del equipo docente en la comunidad educativa y compartirlo con todos los agentes del proceso (tutor universitario y estudiante).
<p>d) Teoría universitaria y práctica en la escuela</p> <p>Coordinación entre escuela y universidad: importancia de crear vínculos de confianza entre los tutores y el estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover espacios compartidos entre los diferentes agentes y abrir la observación y la participación en los distintos contextos (maestros que participan en seminarios de la universidad, tutores universitarios que entran en la escuela, etc.) • Pactar y compartir entre los tres agentes la coevaluación y evaluación del estudiante de prácticas.

Fuentes: Elaboración propia

Como conclusión, destacamos la necesidad de repensar algunas de las cuestiones del prácticum en el Grado de Maestro, con el fin de fortalecer el aprendizaje de la identidad docente desde la universidad y desde el centro de prácticas. Formar a los futuros maestros en la complejidad de la profesión docente implica desbordar los aprendizajes técnicos y organizativos e incorporar elementos de reflexión y de reinterpretación de las experiencias vividas en el aula y en el centro, así como dar sentido colectivo a las experiencias prácticas a través de procesos de colaboración basados en relaciones de confianza entre el estudiante y los dos tutores. Además, a dicha complejidad organizativa de los agentes implicados, se suma la dificultad de coordinar los tiempos educativos entre la escuela y la universidad. Este artículo nos permite visualizar la importancia de mejorar los espacios formativos de prácticas con el propósito de mostrar la complejidad al integrar el aprendizaje reflexivo entendido como un proceso emocional, corpóreo y cognitivo (Hernández et al., 2020) que desarrolla procesos de construcción del conocimiento con uno mismo, con los otros y con el mundo (Akkerman y Meijer, 2011; Charlot, 2007). Los resultados nos han permitido repensar aspectos del prácticum como un contexto formativo repleto de encuentros, conocimientos, aprendizajes y vivencias con el fin de proponer una formación integral que prepare al estudiante para la vida profesional y para el desarrollo personal (Novella, 2014; Tejada et al., 2017). Queda para futuras investigaciones ahondar en la complejidad de las transiciones de los graduados a docentes principiantes que Marcelo y Gallego-Domínguez (2018) apuntan con esta pregunta ¿Quién soy yo como maestro?, sin duda un gran reto.

Referencias bibliográficas

- Alonso, T. (2021) ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i218445>
- Andreucci-Annunziata, P. y Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: Una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 441-463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>
- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beck, C. y Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224. <https://doi.org/10.1080/713676888>

- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 231-243. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Prácticum: estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, (183-208). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb457528-734a-426e-82eb-8a72b91e22fe/re35408-pdf.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colén, M.T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Creus, A. S. y Domingo, L. (2013). Miradas sobre la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 26-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4297381>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Day, C. (2012). The new lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_4
- Elías, M. E. (2016). La construcción de la identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54602>
- Flores, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148. <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>
- Gee, J.P. (2000). Identity as analytic lens for research in education. *Review on Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://www.jstor.org/stable/1167322>

- Geijsel, F. y Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Hauge, T. E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. En C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, y J. Moller (Eds.). *The life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp. 159-172). Falmer Press.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho J. M. y Correa, J.M. (2020) *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Identidoc (2013). *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. <https://webs.esbrina.eu/identidoc/>
- Jarauta, B. y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-121. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin ,y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 97-128). Sage.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. y Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033>
- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Los que empiezan: El reto pendiente de acompañar docentes noveles. *Revista del profesorado* 25(2), 146-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Marcelo, C. y Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Canton, y M. Tardiff (2018). *Identidad profesional docente*. (pp.47-56). Narcea
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, P. y Martínez Juárez, M. (2014). Una (re) visión de la tutoría universitaria en los estudios de Grado. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(1): 264. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Mendoza, M. y Covarrubias, C. G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16089>
- Montero, L., Martínez, E. y Colén, M. (2017). Editorial: Los estudios de Grado en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Miradas de formadores y futuros maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de*

- Profesorado*, 21(1), 1-16.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10349>
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educacion XX1*, 19(1), 113-135.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.1>
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 205-218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.011>
- Novella, A. M. (2011). Practicum en re-construcción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 259-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11231>
- Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Ping, C., Schellings, G. y Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Saiz, A. y Susinos, T. (2018). El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 393-411.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- Salinas, A. M. y de la Fuente, P. N. (2020). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, (34), 163-86.
<https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13>
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000100007>
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Tejada, J., Carvalho, M.I. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en el proceso de adquisición de competencias y la construcción de la identidad profesional en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de investigación en educación*, 9(17), 91-114.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>

Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1).
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

Contribuciones del autor: G.T.-C.: La autora propuso el tema del artículo a partir de su participación en la recogida y análisis de los datos. Colaboró en la revisión del marco teórico. Desarrolló la contextualización del estudio y aportaciones a los resultados de investigación. N.S.-G.: La autora coordinó todas las fases de la investigación y desarrolló el marco teórico de referencia. Supervisó la coherencia con la discusión de los resultados. Hizo aportaciones clave a las conclusiones. Autora de correspondencia. L.D.-P.: La autora hizo aportaciones relevantes en la delimitación de los objetivos del artículo, determinó los aspectos metodológicos y el rigor de la recogida de datos. Colaboró en la revisión de las conclusiones. V.A.-C: La autora hizo aportaciones relevantes en la redacción de las decisiones metodológicas y en los resultados de investigación. Realizó ajustes de mejora a lo largo de la redacción de todo el artículo.

Financiación: Este artículo está financiando por el proyecto de investigación competitivo “Construyendo la identidad docente desde la práctica y la investigación en el aula: el papel del Prácticum y el Trabajo de Fin de Grado en la Formación Inicial de Maestro de Educación Primaria” (ARMIF_00040) que se ha llevado a cabo durante los cursos 2016-17 y 2018.

Agradecimientos: Agradecemos a todos los participantes en la investigación -estudiantes, maestras y profesores- su inestimable colaboración para hacerla posible.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Las autoras declaran que el proceso se ha realizado según los principios éticos establecidos por la comunidad científica conforme al cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos-Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril.

Cómo citar este artículo:

Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñañiel, L., y Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de primaria. Construyendo identidades profesionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 161-181. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.21599