



FILHA

LA COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Collaboration between university and practice school in initial teacher training

Handle: <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2217>

Rodríguez Loera, Rocío y Onrubia Goñi, Javier. (2021). La colaboración entre universidad y escuela de prácticas en la formación inicial docente. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 24*. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.

Rocío Rodríguez Loera. Mexicana. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Maestra por la misma Universidad, dentro del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE), perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Doctoranda del programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona. **Contacto:** loera_19@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0949-103X>

Javier Onrubia Goñi. Español. Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona (UB). Profesor Titular del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la UB. Miembro del grupo de investigación GRINTIE (<http://grintie.psyed.edu.es/>). Su investigación se ha centrado en los últimos años en los procesos de reflexión sobre la práctica y la colaboración escuela-universidad en la formación inicial de maestros. Ha publicado recientemente sobre la temática en revistas como *Teachers and teaching: theory and practice* y *European Journal of Teacher Education*. **Contacto:** javier.onrubia@ub.edu **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1153-779X>

Primera ronda.

Fecha de recepción: 20-junio-2020. Fecha de aceptación: 11-diciembre-2020.

Resumen: *Con la finalidad de superar el modelo tradicional “de la teoría a la práctica”, y así vincular teoría con práctica en la formación inicial docente, diversas investigaciones han propuesto que desde las universidades se promueva un trabajo colaborativo con las escuelas de práctica, basado en el compromiso y la responsabilidad mutua en la formación de los futuros maestros. Sin embargo, alcanzar ciertos niveles de colaboración, no es tarea sencilla debido principalmente a la separación de los espacios y el tipo de conocimiento que distingue a cada institución. Esto ha llevado a repensar la manera de interactuar de las universidades con las escuelas de práctica y, a la vez, a desarrollar proyectos de colaboración que se ajusten a las expectativas de todas las partes involucradas. En este contexto, el trabajo que presentamos analiza las ideas, las acciones y las valoraciones que aportan estudiantes, maestros tutores de escuelas de prácticas y profesores tutores de universidad sobre la colaboración que se da entre una Escuela Normal previamente seleccionada con las escuelas de práctica. Para ello se realizaron entrevistas individuales a profundidad. Los resultados muestran ideas similares entre los participantes en cuanto a la contribución positiva que aporta la colaboración entre universidad y escuela en la formación de los estudiantes. Las valoraciones manifestadas se vinculan principalmente a las acciones favorables que se realizan en cuanto a la selección de las escuelas de práctica. A pesar de ello, los participantes sugieren mantener vínculos colaborativos más estrechos entre instituciones.*

Palabras clave: *colaboración, universidad, escuelas de práctica, estudiantes de maestro, maestros tutores, profesores de universidad, formación inicial.*

Abstract: *In order to overcome the traditional model “from theory to practice” and improve the relationship between theory and practice during initial teacher training, different studies have proposed that universities have to promote a closer relationship with schools, developing mutual engagement and responsibility for student teachers training. However, reaching certain levels of collaboration is not an easy task, mainly due to the separation of space and the type of knowledge that distinguishes each institution. This has led to rethinking how universities interact with schools in teacher training programs and also to develop projects that are able to satisfy the expectations of all the involved parts. In this context, this work examines the ideas, actions and valuations of under graduate students, mentor teachers, and university supervisors about the collaboration between a selected university and a practice school. Data were collected through individual in-depth interviews. The results show similar ideas among the participants regarding the positive contributions from university and from practice school to students training. The positive valuations expressed are mainly related to the selections of practice schools. Despite this, the participants suggest maintaining closer collaborative links between institutions.*

Keywords: *practice school, university, collaboration, practice schools, student teachers, mentor teachers, supervisors, initial teacher training.*

Introducción

Diversas investigaciones recientes coinciden en señalar la colaboración entre universidad y escuela de prácticas como una de las condiciones necesarias para una formación de maestros capaz de superar las limitaciones del modelo tradicional “de la teoría a la práctica” (Curtis, Martin, & Broadley, 2019; Grudnoff, Haigh & Mackisack, 2017; Masood & Behlol, 2020). Esta colaboración permite profundizar en lo que hacen los maestros desde la institución formadora a la que pertenecen y, más importante, permite encontrar espacios comunes para trabajar de manera conjunta y promover una mayor articulación entre conocimiento académico y conocimiento práctico (Edwards, 2011). Se trata de co-construir los conocimientos

que surgen en la formación docente a través de la comunicación horizontal y la colaboración entre estudiantes, maestros y profesores de universidad (Anagnostopoulos, 2007; Sewell, Cody, Weir & Hansen, 2018; Zeichner, 2010).

En este marco, el vínculo entre escuela de prácticas y universidad implica compromiso y responsabilidad conjunta para apoyar la formación académica, práctica y personal de los futuros maestros (Mtika et al, 2014; Sewell et al., 2018). Dentro del espacio del *practicum* (prácticas profesionales) la universidad tiene la oportunidad de establecer estrategias para acercarse a las escuelas de prácticas y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de maestro y con ello facilitar la conexión entre teoría y práctica en la formación docente (Mauri et al., 2016). El *practicum* puede permitir la creación de asociaciones (“*partnerships*”) colaborativas y auténticas dirigidas a cumplir las expectativas de todas las partes que conforman la interacción y a promover la comunicación y el trabajo mutuo entre instituciones (Ezquerro, Argos, Fernández-Salineró & González-Geraldo, 2016; Iglesias, Moncho & Lozano, 2019; Lynch & Smith, 2012; Zeichner, 2010).

Si bien la colaboración entre escuela y universidad representa un elemento fundamental en la formación de los estudiantes de maestro, diferentes autores (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019; Méndez, 2012; Zeichner, 2010) han señalado las dificultades que se encuentran al momento de tratar de entablar dicha relación colaborativa. Así, se ha visto que esta relación se da en muchos casos de manera superficial y que, si bien se describe como una buena relación, aún falta mucho por trabajar en cuanto al compromiso, constancia y participación por parte de ambas instituciones. A este respecto, Zeichner (2010) señala las principales limitaciones que se muestran al momento de mantener el trabajo colaborativo entre escuela y universidad:

1. El tiempo de práctica generalmente está dividido en periodos breves y poco continuos. En estos periodos muchas veces hay cambios en el alumnado, o las prácticas inician tras varios meses de haber comenzado el ciclo escolar, cuando las reglas, la forma de trabajo y el contexto ya están definidos.
2. Los estudiantes cambian a menudo de tutores o de escuelas de prácticas, lo que dificulta alcanzar un proceso de trabajo continuo y profundo. Con todo, hay que decir también que disponer de personal fijo para el seguimiento de las prácticas tampoco asegura que la relación entre escuela y universidad sea exitosa.
3. Los profesores universitarios no siempre muestran el interés necesario para comprometerse en la formación de nuevos profesores, llevando un seguimiento detallado e involucrándose con el trabajo que realizan tanto en la universidad como en la escuela de prácticas.
4. La elección de la escuela de prácticas muchas veces está a cargo de instancias administrativas que son ajenas a las necesidades de los practicantes y desconocen la accesibilidad de dicha escuela.

5. Los maestros de las escuelas muestran resistencia a aceptar estudiantes de maestro dentro de sus aulas, pues representa compromiso y trabajo extra frente a las ya numerosas labores que tienen que desempeñar.
6. Los maestros tutores de las escuelas tienen en ocasiones poca información acerca de los planes y programas de estudio que llevan los alumnos dentro de las universidades. De igual manera, los profesores universitarios muchas veces desconocen las actividades y la organización de la escuela de prácticas (Zeichner, 2010).

Muchas de estas cuestiones se vinculan al modelo dominante de formación de maestros basado, como antes señalábamos, en la traslación “de la teoría a la práctica” (Korthagen, 2017). En este modelo, se percibe a la universidad como centrada en la formación académica y la investigación, mientras que la escuela de prácticas se entiende como la que se centra en la formación práctica y la enseñanza. Esta percepción ha limitado las dinámicas de colaboración, que se presentan únicamente en momentos puntuales en la formación de maestros (Álvarez & Osoro, 2014). Desde este modelo, se entiende que los maestros en formación adquieren la teoría en la universidad para luego aplicarla en la escuela de prácticas: la universidad se ocupa “de la teoría” y la escuela “de la práctica”, entendidas como escindidas y en relación jerárquica. En definitiva, este modelo separa a la teoría de la práctica, dejando la adquisición de “la teoría” fuera de la escuela y el aprendizaje de “la práctica” fuera de la universidad (Zeichner, 2010).

Frente a este planteamiento, los modelos de formación docente alternativos al modelo “de la teoría a la práctica”, como el enfoque realista u otros (Korthagen, 2017) rompen con la idea de que las prácticas profesionales únicamente cumplen con la función de poner en práctica lo aprendido en la universidad. Las prácticas se conciben, en cambio, como un espacio de aprendizaje central para los maestros en formación, que contribuye decisivamente a configurar sus representaciones de la práctica docente y su conocimiento como profesionales. Estos modelos subrayan la necesidad de contar con un “currículo de prácticas” que especifique de manera clara las acciones a realizar por el nuevo maestro y conecte la práctica con las asignaturas que lleva en la universidad (Darling-Hammond, 2009) y que facilite el seguimiento oportuno por parte del maestro tutor desde la escuela y del profesor tutor de prácticas universitario. Igualmente, ponen el énfasis en la importancia del acompañamiento y la guía del maestro tutor durante los periodos de práctica y en la necesidad de colaboración entre éste y los tutores de universidad.

Una de las propuestas que se ha planteado para lograr mejor conexión entre escuela de prácticas y universidad es la creación de “terceros espacios” o “espacios híbridos” entre escuela y universidad. El planteamiento de un tercer espacio representa una nueva forma de actividad, que se aleja tanto de las reglas y formas de conocimiento más típicas de la universidad como de las de la escuela (Grudnoff et al. 2017; Forgasz, Heck, Williams, Ambrosetti & Willis, 2017; Zeichner, 2010). Este espacio híbrido busca poner fin a las tensiones que resultan de la formación

conceptualizada bajo diferentes ambientes culturales (universidad y escuela) y se encarga de reunir a profesionales de ambos espacios para hacer emerger conjuntamente el conocimiento necesario para la práctica de los maestros en formación; del mismo modo, posibilita la reflexión conjunta que generalmente es difícil de establecer dentro de otros espacios y apoya la socialización de diferentes aprendizajes que adquiere el estudiante en la universidad y en la escuela de prácticas (Onrubia, Mauri & Colomina, 2017; Mauri et al., 2019; Williams, White, Forgasz & Grimmett, 2018). En estos espacios no hay jerarquía del conocimiento; idealmente, en ellos el conocimiento práctico y el conocimiento académico trabajan de manera conjunta a favor de la formación docente.

Diferentes universidades han propuesto diversas maneras de trabajar desde los espacios híbridos. En sus diversas formas de concreción, lo importante del trabajo desde estos espacios es la construcción de un lenguaje común entre la universidad y la escuela, por lo que es necesario disponer de tiempo compartido para consolidar la experiencia colaborativa, así como reconocer y valorar el conocimiento que cada institución aporta a la formación docente. De manera general, lo que se busca con los espacios híbridos es crear experiencias teóricas y prácticas dentro de un solo contexto, sin apropiaciones ya sea de la universidad o la escuela de práctica y llevar una práctica guiada y organizada que verdaderamente brinde al futuro maestro la oportunidad de aprender sobre la profesión (Jackson & Burch, 2019; Mauri et al., 2019; Moraru & Ríos, 2018).

Avanzar en la línea de una mayor colaboración entre escuela y universidad en las prácticas profesionales, sin embargo, no es sencillo. El presente artículo, que forma parte de una investigación más amplia, tiene como finalidad contribuir a comprender los factores que pueden favorecer o dificultar la colaboración entre universidad y escuelas de prácticas a través del caso específico de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC) situada en el Estado de Zacatecas, analizando las representaciones al respecto de los tres principales colectivos implicados en las prácticas: los estudiantes de maestro, los maestros tutores de estos estudiantes desde las escuelas de prácticas y los profesores tutores de prácticas desde la universidad. Para abordar el estudio, nos centramos en tres niveles de análisis: las ideas de los distintos perfiles de participantes sobre la colaboración entre Escuela Normal y escuelas de prácticas, las acciones favorecedoras de esta colaboración que se llevan efectivamente a cabo entre ambas instituciones y la valoración de los distintos participantes sobre estas actuaciones. En concreto, el trabajo se plantea cuatro objetivos: (i) explorar las ideas de los tres perfiles de participantes sobre la colaboración entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas (ii) conocer las acciones que se llevan a cabo en el programa formativo para favorecer la colaboración entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas (iii) explorar cómo valoran estudiantes y maestros formadores dichas acciones (iv) identificar similitudes y diferencias entre las representaciones al respecto de los tres colectivos participantes.

Método

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). En específico, se realizó un estudio de caso (Creswell, 2007) con la finalidad de conocer las ideas, las acciones y las valoraciones que hacen los participantes con relación a la colaboración entre universidad y escuela de prácticas que se realiza en el programa de formación de maestros de la BENMAC a través de las asignaturas de prácticas profesionales. El estudio de caso que presentamos es de tipo explicativo (Yin, 1984), ya que parte de situaciones reales de interés que surgen en las prácticas profesionales y reúne los elementos teóricos necesarios que fundamentan el trabajo de campo. A través del caso particular, las asignaturas de prácticas profesionales de BENMAC, se pretende obtener información más amplia sobre la colaboración entre escuelas de prácticas y universidad como instrumento que ayuda a vincular teoría y práctica durante las prácticas profesionales.

Participantes y situaciones de observación

Para realizar esta investigación, hemos elegido a la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC) ubicada en la ciudad de Zacatecas, México. La elección de esta institución corresponde a la importancia que tiene para nosotros contribuir con un trabajo significativo para la formación docente dentro del contexto zacatecano, así como al interés que supone poder contrastar los resultados obtenidos en este marco con los de trabajos realizados en otros contextos.

Los participantes en este estudio pertenecen a la licenciatura en educación primaria. Esta licenciatura se realiza a lo largo de ocho semestres conformados por 291 créditos divididos en 55 asignaturas. El trayecto formativo de prácticas está presente a lo largo de los ocho semestres y su organización propone un acercamiento gradual a la práctica. La malla curricular, diseñada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) corresponde al plan de estudios del año 2012.

Los grupos participantes se conforman por estudiantes de octavo semestre, los maestros tutores de las escuelas de prácticas de estos estudiantes y sus profesores asesores de prácticas desde la BENMAC (maestros BENMAC). Para el ciclo académico 2017-2018 (periodo en que se realizó la investigación) la BENMAC contaba con seis profesores asesores para 25 alumnos matriculados en octavo semestre, además de 25 maestros tutores de las escuelas de prácticas. De este total, se seleccionaron 15 estudiantes de octavo semestre, de los cuales 11 son mujeres y 4 son hombres; 15 maestros tutores, siete mujeres y ocho hombres y los seis profesores asesores de la Escuela Normal (maestros BENMAC) de los cuales tres son mujeres y tres son hombres.

Procedimiento de recogida de datos

Para la recolección de datos se llevaron a cabo entrevistas individuales a profundidad. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado (Brenner, 2006; Willig, 2013) lo que permitió dar flexibilidad al guion de preguntas en función a las respuestas de los participantes. Los guiones de las entrevistas se diseñaron de acuerdo con los objetivos del trabajo. Para su elaboración, se revisó previamente la malla curricular y los planes de estudio de la licenciatura en Educación Primaria de la BENMAC. Se diseñaron tres guiones de entrevista, uno para cada uno de los grupos de participantes: estudiantes, maestros tutores de las escuelas, maestros BENMAC. Los tres guiones parten de una estructura similar en cuanto a las dimensiones que contemplan, con las adaptaciones de lenguaje y énfasis que se han considerado pertinentes.

7

Procedimiento de análisis de datos

La técnica utilizada para analizar los datos corresponde a un análisis temático (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2013). Esta técnica, utilizada especialmente para tratar datos cualitativos, permite reconocer y ordenar información en cuanto a su contenido y su significado, además, ayuda a entender el significado de las experiencias de los participantes y a dar sentido a las acciones que realizan (Willig, 2013).

Para realizar el análisis, se hizo una primera codificación inductiva (Mayring, 2014) en la que se identificaron distintos códigos, que posteriormente fueron agrupados en categorías con temáticas más generales. Para corroborar la categorización, se refinó de manera iterativa la asignación de códigos a cada categoría hasta obtener la codificación definitiva, que permitió establecer la frecuencia de citas y el número de participantes de cada código y cada categoría. A lo largo de todo el proceso de análisis y a efectos de asegurar la consistencia del mismo, se utilizó la codificación colaborativa (Smagorinsky, 2008). Esta técnica consiste en realizar el proceso de codificación de manera conjunta entre dos codificadores. Típicamente, este trabajo conjunto se realiza entre un investigador experto y un segundo codificador en formación, que puede ser un estudiante de doctorado (en nuestro caso, el director del trabajo de tesis en que se enmarca la investigación y la autora de la misma). La codificación se discute sistemáticamente entre ambos investigadores, se revisa la información y se acota hasta establecer acuerdos sobre cada código.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados relativos a las ideas, las acciones y las valoraciones que expresan los tres perfiles participantes sobre la colaboración entre

universidad y escuela de práctica en la formación docente. En un primer momento se presentan los resultados del grupo de estudiantes. Enseguida, se presentan los resultados correspondientes al grupo de maestros tutores. Finalmente, abordamos los resultados de los maestros BENMAC.

Resultados de estudiantes

Ideas expresadas por los estudiantes

En los resultados sobre las ideas expresadas por los estudiantes, se identificaron tres códigos que a su vez conforman las tres categorías generales que se vinculan a estas ideas. En la Tabla 1 se presentan estas categorías, así como los códigos que las conforman, en conjunto con el total de citas y el número de participantes que las expresan:

Tabla 1

Categorías y códigos referentes a las ideas expresadas por los estudiantes

No.	Categoría/Código	Citas	Participantes
1	La colaboración entre maestros de la BENMAC y maestros tutores fortalece la práctica de los estudiantes	2	2
2	El estudiante siente la responsabilidad de que continúe la buena relación entre la BENMAC y la escuela de práctica	1	1
3	Se tiene la idea de que la BENMAC es la responsable de la teoría y la escuela de práctica sólo de la práctica	1	1

Como se observa en la tabla, la presencia de ideas sobre la colaboración entre universidad y escuela de prácticas es muy escasa entre los estudiantes entrevistados. Aun así, en la idea con mayor presencia, dos estudiantes señalan que la colaboración entre maestros de la BENMAC y maestros tutores fortalece la práctica de los estudiantes:

Se trata de unir para fortalecer el trabajo en este caso, de nosotros que estamos ya en servicio y pues más que nada recibir el apoyo de ambas partes por si alguna situación llegara a suceder se tiene el respaldo de ambas instituciones. *Estudiante E808.*

Resultados de estudiantes

Acciones identificadas y descritas por los estudiantes

En cuanto a las acciones, el análisis llevó a identificar tres categorías generales que agrupan 11 códigos vinculados a estas acciones (Tabla 2).



Tabla 2

Categorías y códigos referentes a las acciones expresadas por los estudiantes

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	La selección de las escuelas se realiza siguiendo diferentes criterios	<ul style="list-style-type: none"> • La coordinadora de las prácticas es la encargada de buscar las escuelas de práctica • Se toman en cuenta sugerencias de los estudiantes para la elección de las escuelas • Se buscan escuelas con características que favorezcan la práctica de los estudiantes 	27	13
2	Hay comunicación entre la BENMAC y las escuelas de práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros BENMAC asisten a la escuela para saber cómo van los estudiantes • Los maestros de las escuelas asisten a reuniones en la BENMAC 	11	7

3	Los maestros de las escuelas de práctica cumplen ciertos criterios para ser tutores	<ul style="list-style-type: none">• Se buscan maestros tutores que puedan apoyar al trabajo final del estudiante	6	6
---	---	--	---	---

La mayoría de los estudiantes vincula la idea de colaboración con acciones que se realizan al momento de seleccionar las escuelas de práctica. En particular, señalan las acciones que sigue la coordinadora de la asignatura de prácticas profesionales para seleccionar las escuelas de prácticas y mantener comunicación con directivos y maestros de dichas escuelas. En otro aspecto, los estudiantes, en su mayoría, apuntan a la comunicación entre maestros tutores y maestros BENMAC e indican que se da únicamente en momentos puntuales cuando los estudiantes están inmersos en las escuelas de práctica:

La maestra encargada de séptimo semestre del curso de práctica es la que acude a las primarias a solicitar la escuela y si el director y el colectivo docente aceptan pues se acude a esas escuelas. *Estudiante E802.*

Nuestra maestra, la persona que coordina el curso de prácticas previamente visita las escuelas, pide autorización y ve a los maestros que están dentro de cada grupo que nos puedan apoyar en nuestra práctica, que primero ellos accedan ¿verdad? *Estudiante E811.*

Resultados de estudiantes

Valoraciones sobre la colaboración entre universidad y escuela de prácticas

En cuanto a las valoraciones que hacen los estudiantes sobre la colaboración entre instituciones, se identificaron tres categorías generales que agrupan los 19 códigos vinculados a estas ideas (Tabla 3).

Tabla 3

Categorías y códigos referentes a las valoraciones expresadas por los estudiantes

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	Valoración positiva del trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Hay una buena comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas • Las acciones que realizan los coordinadores de la práctica de la BENMAC favorecen la comunicación con la escuela de prácticas 	26	12
2	Aspectos de mejora en el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • No hay suficiente comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas • No todos los maestros de la BENMAC se involucran en la comunicación con la escuela de prácticas 	21	11
3	Propuestas para mejorar el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Debería de ampliarse la comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas • Otros maestros de la BENMAC deberían de involucrarse con el trabajo en la escuela de prácticas • La comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas debería de incluir a los estudiantes 	19	13

Como se observa en la tabla, los estudiantes expresan mayoritariamente valoraciones positivas referentes al trabajo conjunto entre la BENMAC y las escuelas de práctica. Con mayor presencia, los estudiantes consideran que hay una buena comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas, que se da gracias al trabajo que realizan los coordinadores de la práctica de la BENMAC, así mismo los estudiantes coinciden en señalar que la comunicación ha mejorado durante su último año de formación. Cabe señalar que solo algunos estudiantes reconocen que esta colaboración favorece su trabajo dentro de la práctica. Por otra parte, con una presencia también mayoritaria, se encuentran las valoraciones referentes a los aspectos de mejora. En esta parte, los estudiantes expresan que, si bien, sí hay comunicación entre instituciones, ésta no es suficiente como para llevar un trabajo colaborativo constante, por lo que la mayoría de los estudiantes proponen diversas actividades que puedan favorecer la comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas:

E: Y bueno ¿cómo valorarías tú la relación entre la escuela normal y la escuela donde realizas tus prácticas? Es: es muy buena. Porque en ningún momento a nosotras se nos ha dejado solas como maestras en formación, sino que, desde la presentación, desde el permiso para pedir esa escuela, fue la escuela Normal, la escuela Normal se encargó de eso. *Estudiante E807.*

La maestra ha optado por traerlos y darles algunos cursos de lo que nosotros necesitamos como docentes en formación y lo que tenemos permitido hacer y lo que no. También les está diciendo lo que ellos nos pueden dejar hacer, pero también que ellos siguen siendo la autoridad... Me parece muy conveniente que si tienes un practicante sepas todo lo que implica tener uno y, no nada más que vas a tener quien te cuide al grupo. *Estudiante E813.*

Resultados de los maestros tutores

Ideas expresadas por los maestros tutores

En los resultados sobre las ideas expresadas por los maestros tutores, se identificaron dos códigos que a su vez conforman las dos categorías generales que se vinculan a estas ideas (Tabla 4).

Tabla 4

Categorías y códigos referentes a las ideas expresadas por los maestros tutores

No.	Categoría/Códigos	Cita	Participantes
1	Algunos maestros tienen una percepción errónea sobre lo que implica el trabajo como maestro tutor	1	1
2	Es un compromiso y responsabilidad ser maestro tutor Independientemente de que no hay convenio	1	1

El reducido número de ideas sobre la colaboración entre universidad y escuela de prácticas indica que no hay un referente claro sobre este trabajo colaborativo. En las dos ideas que aparecen, los dos maestros vinculan la idea de colaboración con el rol que ejercen como maestros tutores; por un lado, uno de ellos apunta hacia la percepción errónea de lo que implica el trabajo como tutor, mientras que otro refuerza el sentido de colaboración a través del compromiso que adquiere al momento de recibir a un estudiante en formación:

Varios compañeros incluso me dicen que es genial que tenga practicante, que es como anteriormente se nos llamaba, pero yo les digo que no es tan fácil, que en realidad es una responsabilidad, porque si está en el grupo, nos eligieron a nosotros, algo bueno han de haber visto, entonces algo bueno se tiene que llevar y ver la forma de que ella lo logre, no que simplemente estuvo aquí, pero le sirvió de nada. *Maestro tutor MT812.*

Yo creo que es una parte de compromiso, yo maestro, es un compromiso, es una responsabilidad; tengo bajo mi cuidado un practicante que yo tengo que encauzar por el camino correcto, entonces no hay ese convenio, pero si hay esa parte de compromiso de nosotros maestros, a los que nos interesa porque no a todos les interesa. *Maestro tutor MT805.*

Resultados de los maestros tutores

Acciones identificadas y descritas por los maestros tutores

En cuanto a las acciones, el análisis llevó a identificar cinco categorías generales que agrupan 11 códigos vinculados a estas acciones (Tabla 5).

Tabla 5

Categorías y códigos referentes a las acciones expresadas por los maestros tutores

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	La selección de las escuelas se realiza siguiendo diferentes criterios	<ul style="list-style-type: none"> • Se pregunta a los maestros si quieren ser maestros tutores • La maestra encargada de las prácticas es la encargada de buscar las escuelas de práctica • Se buscan maestros tutores que favorezcan la práctica de los estudiantes 	27	1.
2	Hay comunicación entre la BENMAC y la escuela de práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros de las escuelas de práctica asisten a reuniones a la BENMAC • Los maestros de la BENMAC asisten a la escuela para saber cómo van los estudiantes 	22	1.
3	Acciones de los estudiantes con relación a la colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante da a conocer aspectos de su práctica al maestro tutor 	3	3
4	Acciones desde la BENMAC con relación a la colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • La BENMAC solicita los maestros tutores observaciones escritas de la práctica del estudiante 	2	2
5	Acciones de los maestros tutores con relación a la colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros tutores facilitan la colaboración entre escuela de práctica y la BENMAC 	2	2

Como se observa en la Tabla 5, todos los maestros tutores indican que la selección de las escuelas se realiza siguiendo diferentes criterios, que incluyen la selección y aceptación de los maestros tutores, la selección de las escuelas de práctica y la labor de la BENMAC para establecer el convenio con dichas escuelas. Además, mayoritariamente los maestros tutores indican que la comunicación entre la

BENMAC y las escuelas de práctica se da, ya sea cuando los maestros tutores asisten a reuniones a la BENMAC o bien cuando los maestros de la BENMAC acuden a las escuelas de práctica principalmente a observar la práctica de los estudiantes. Esto apunta a que ciertas acciones de estudiantes, maestros tutores y maestros BENMAC referentes a la colaboración se dan únicamente en momentos puntuales de los periodos de práctica:

Nosotros hemos visitado en un par de ocasiones la escuela Normal donde hemos visto una serie de casos en los que los alumnos nos muestran la forma en la que trabajan con sus alumnos y nos ponen videos. También ahí los maestros de la Normal nos dicen el propósito, los objetivos que los alumnos deben cumplir en determinado tiempo con nosotros, es una manera de involucrarnos con nuestros alumnos de la escuela Normal. *Maestro tutor MT810.*

Resultados de los maestros tutores

Valoraciones expresadas por los maestros tutores

En cuanto a la valoración que hacen los maestros tutores sobre la colaboración entre la BENMAC y las escuelas de prácticas, se identificaron tres categorías generales que agrupan los 16 códigos vinculados a estas ideas (Tabla 6).

Tabla 6

Categorías y códigos referentes a las valoraciones expresadas por los maestros tutores

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	Valoración positiva del trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Hay una buena comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas • La colaboración entre la BENMAC y la escuela de prácticas favorece la práctica de los estudiantes • La disposición de las escuelas de práctica y maestros tutores favorece la comunicación y la práctica 	40	15
3	Propuestas para mejorar el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Deberían abrirse más espacios de colaboración entre la BENMAC y las escuelas de práctica 	22	12

		<ul style="list-style-type: none"> • La BENMAC debería dar cursos de actualización a los maestros tutores • Deberían establecerse acuerdos comunes para evaluar el trabajo de los estudiantes 		
2	Aspectos de mejora en el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • No hay suficiente comunicación entre la BENMAC y las escuelas de práctica 	5	4

Los maestros tutores destacan mayoritariamente valoraciones positivas del trabajo conjunto entre la BENMAC y las escuelas de práctica. Señalan con mayor presencia que hay una buena comunicación entre la BENMAC y la escuela de prácticas y que la colaboración favorece de manera general, la práctica de los estudiantes. Por otra parte, también la mayoría de los participantes aporta diferentes propuestas para mejorar el trabajo conjunto entre la BENMAC y las escuelas de práctica. Entre estas propuestas, las más recurrentes indican que deberían abrirse más espacios de colaboración entre la BENMAC y las escuelas de práctica, que la BENMAC debería dar cursos de actualización a los maestros tutores y que es necesario alcanzar acuerdos comunes en relación con la evaluación de los estudiantes. Otras valoraciones y propuestas sobre otros aspectos que intervienen en la colaboración entre universidad y escuela de práctica aparecen con menor medida dentro de las entrevistas. Presentamos un ejemplo de valoración positiva y de propuesta de mejora:

Ha habido una muy buena relación, siempre hemos tenido maestros en formación, antes solo venían dos alumnos como máximo, ellos debido a sus reglamentos solo podían venir dos, en cambio ahora recibimos tres y cada uno con su tutor. Siempre hubo una muy buena relación, una comunicación estrecha ya que siempre se les ha abierto las puertas para lo que se necesite. *Maestro tutor MT806.*

Que se abran más espacios, que vengan más alumnos de otros semestres a hacer sus prácticas en los grupos disponibles. Que se hagan encuentros, que vengan equipos a hacer alguna práctica o actividad, que haya un acercamiento más directo para que esta escuela les pueda servir para implementar nuevas cosas, porque aquí se les dan las oportunidades y además de eso la escuela está en una zona cercana a la Normal. Sería eso, que dieran más espacios, o que algunos maestros vinieran a apoyarnos con actividades, que hicieran cursos breves para estrechar nuestra relación. *Maestro tutor MT806.*

Resultados de los maestros BENMAC

Ideas expresadas por los maestros BENMAC

En los resultados sobre las ideas expresadas por los maestros BENMAC, se identificaron dos códigos, que a su vez conforman las dos categorías generales que se vinculan a estas ideas (Tabla 7).

Tabla 7

Categorías y códigos referentes a las ideas expresadas por los maestros BENMAC

No.	Categoría/Código	Citas	Participantes
1	La colaboración entre maestros de la BENMAC y maestros tutores fortalece la práctica de los estudiantes	3	2
2	Se tiene la idea de que la BENMAC es la responsable de la teoría y la escuela de práctica sólo de la práctica	1	1

Como se observa, sólo una pequeña parte de los maestros BENMAC expresa que la idea de colaboración con la escuela de prácticas implica un trabajo de interacción que fortalece la práctica de los estudiantes:

Nosotros entendemos de esta relación más como una relación de interacción... en realidad el maestro tutor de la escuela de básica tiene que saber qué está haciendo el alumno de la Normal, cuál es el propósito de esta práctica, cómo ellos pueden también vincularse con sus trayectos o con sus trayectos de mejora. *Maestro BENMAC MB04.*

Resultados de los maestros BENMAC

Acciones identificadas y descritas por maestros BENMAC

En cuanto a las acciones, el análisis llevó a identificar tres categorías generales, que agrupan 16 códigos vinculados a estas acciones (Tabla 8).

Tabla 8

Categorías y códigos referentes a las acciones expresadas por los maestros BENMAC

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	La selección de las escuelas se realiza siguiendo diferentes criterios	<ul style="list-style-type: none"> • Se buscan escuelas con características que favorezcan la práctica de los maestros en formación • El convenio lo hace directamente la BENMAC con la escuela de prácticas 	22	6
2	Hay comunicación entre la BENMAC y las escuelas de práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros de las escuelas de práctica asisten a reuniones a la BENMAC 	7	6
3	Aportaciones de los maestros tutores con relación a la colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo del tutor es un trabajo de acompañamiento y guía 	5	2

Para los maestros BENMAC las principales acciones sobre la colaboración entre universidad y escuela de práctica están dirigidas a la selección de las escuelas de práctica. Así, el total de los maestros indica que la coordinadora de la asignatura de prácticas es la encargada de buscar las escuelas más adecuadas para la práctica, además de seleccionar a los maestros interesados en ser tutores, para garantizar, de alguna manera, una buena comunicación durante el periodo de práctica. Asimismo, el total de los maestros BENMAC indica que hay momentos específicos en los que se establece comunicación entre la BENMAC y las escuelas de práctica:

Entonces sí se busca que sean escuelas de organización completa es una de las características principales es efectivamente que sean escuelas públicas, que tengan... que sean de fácil acceso tanto para los alumnos como para el maestro de práctica docente, que la escuela digamos tenga pues las condiciones o las facilidades mejor dicho de aceptación de los alumnos para que permanezcan ahí prácticamente todo un año, si bien a intervalos entre una práctica y otra, pero si requerimos que la escuela esté convencida de cualquier

trabajo que van a hacer con los alumnos y de que acepte esas condiciones ¿no?, que los profesores se comprometan. *Maestro BENMAC MB05.*

Resultados de los maestros BENMAC

Valoraciones expresadas por los maestros BENMAC

En las valoraciones que hacen los maestros BENMAC sobre la colaboración entre instituciones, se identificaron tres categorías generales, que agrupan los once códigos vinculados a estas ideas (Tabla 9).

Tabla 9

Categorías y códigos referentes a las valoraciones expresadas por los maestros BENMAC

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	Valoración positiva del trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> La colaboración que se da entre la BENMAC y las escuelas de prácticas favorece la conexión de teoría y práctica de los estudiantes La gestión de las escuelas de práctica por parte de la coordinadora de las prácticas favorece el trabajo conjunto 	9	5
2	Propuestas para mejorar el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> Se necesitan convenios de trabajo colaborativo entre escuela de prácticas y la BENMAC 	8	5
3	Aspectos de mejora en el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> La falta de convenio entre instituciones dificulta la selección de los maestros tutores Hay poca comunicación entre la BENMAC y la 	4	2

		escuela de prácticas		
--	--	----------------------	--	--

De acuerdo con los resultados, mayoritariamente aparecen valoraciones positivas del trabajo conjunto entre la BENMAC y las escuelas de práctica. Al respecto, la tercera parte de los maestros indica que la colaboración que se da entre la BENMAC y las escuelas de práctica favorece la conexión de teoría y práctica de los estudiantes. Igualmente, con una presencia importante, están las propuestas que hacen los maestros para mejorar el trabajo conjunto entre la BENMAC y las escuelas de práctica. De manera general, los maestros coinciden en que es necesario establecer convenios de trabajo colaborativo entre escuela de prácticas y la BENMAC. Otras valoraciones y propuestas aparecen en menor medida a lo largo de las entrevistas:

Una fortaleza que encontramos es que entrar a una escuela nos dé la oportunidad de que los muchachos desarrollen estas acciones que en la medida de lo posible les permitan desarrollar en términos reales de la práctica para que los chicos puedan hacer esa vinculación... en esa medida el chico aprende más, aporta más, hace mejores lecturas, hace mejores explicaciones de su práctica porque se le permite estar en contextos reales. *Maestro BENMAC MB03.*

Discusión

Como señalábamos más arriba, nuestro trabajo tenía cuatro objetivos específicos: (i) explorar las ideas de los tres perfiles de participantes sobre la colaboración entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas (ii) conocer las acciones que se llevan a cabo en el programa formativo para favorecer la colaboración entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas (iii) explorar cómo valoran estudiantes y maestros formadores dichas acciones (iv) identificar similitudes y diferencias entre las representaciones al respecto de los tres colectivos participantes.

En cuanto al primero, los resultados obtenidos permiten afirmar, en síntesis, que los participantes comparten la idea de que la colaboración entre escuelas de prácticas y universidad es importante y contribuye positivamente a la formación de los estudiantes de maestro, pero que no detallan ni elaboran en mucha mayor medida en qué debe consistir o cómo debe caracterizarse conceptualmente dicha colaboración. El número de ideas que aparece al respecto es, como hemos visto, bajo en los tres perfiles de participantes y no muestra una definición conceptual clara de cuáles son los criterios de que delimitan una colaboración de calidad entre escuelas y universidad. En particular, podemos decir que la idea de co-construir los

conocimientos que surgen en la formación docente a través de la comunicación horizontal y la colaboración entre instituciones (Anagnostopoulos, 2007; Sewell et al., 2018; Zeichner, 2010) aparece de manera más implícita que explícita y algo parecido ocurre con la consideración de esta colaboración como una herramienta al servicio de la articulación de la teoría y la práctica, del conocimiento académico y el conocimiento práctico, en la formación de los estudiantes (Edwards, 2011; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2016).

Más que elaborarse conceptualmente, la idea de colaboración que sostienen los participantes puede explorarse a partir de las acciones que declaran como promotoras de esta colaboración y que dan respuesta a nuestro segundo objetivo. Estas acciones, muy similares entre los tres colectivos participantes, se centran básicamente en dos aspectos. Por un lado, en determinadas cuestiones de organización de las prácticas, fundamentalmente relacionadas con la selección de las escuelas, la selección de los maestros tutores y el papel de la coordinadora de prácticas de la BENMAC. Por otro, en la comunicación entre los maestros tutores desde las escuelas y los maestros tutores de las prácticas desde la BENMAC. Ambas cuestiones han sido señaladas como importantes por la literatura. Por un lado, distintos trabajos apuntan la importancia de los aspectos organizativos de las prácticas para su calidad y para la valoración que de ellas realizan los participantes, destacando la cuestión concreta de los convenios colaborativos entre universidad y escuelas de prácticas (Tejada, Carvalho & Ruiz, 2017; Zabalza, 2016). Por otro lado, los procesos de tutorización, tanto por parte de los maestros tutores como de los tutores de universidad, se destacan cada vez más como elementos clave de la calidad de la experiencia de prácticas para los estudiantes (Burns, Jacobs & Yendol-Hoppey, 2016; Cid et al., 2011; Méndez, 2012; Tejada et al., 2017).

La valoración que los participantes realizan de estas acciones (nuestro tercer objetivo) es globalmente positiva para los dos aspectos señalados y para los tres perfiles de participantes. Al mismo tiempo, se apuntan acciones de mejora que suponen, básicamente, reforzar estos dos aspectos. Por un lado, se propone reforzar los convenios entre universidad y escuelas de práctica como instrumento para consolidar los aspectos organizativos de las prácticas y los procesos de selección de escuelas de prácticas y maestros tutores (Zabalza, 2016). Por otro, se señala la necesidad de ampliar la comunicación entre maestros tutores desde las escuelas y los maestros tutores de las prácticas desde la universidad (Burns et al, 2016; González, Martín & Bodas, 2017; Mauri et al., 2019). Sin quitar importancia, obviamente, a los aspectos más organizativos y estructurales, queremos destacar la idea de la comunicación entre tutores como un requisito fundamental para avanzar hacia el tipo de trabajo conjunto y colaborativo que puede permitir generar “comunidades de práctica” entre estudiantes, maestros tutores y tutores de universidad en el *practicum* (Mauri et al, 2019) a partir de las cuales los futuros maestros desarrollen las capacidades necesarias para participar activamente como profesionales en escuelas que funcionen también como comunidades de práctica y de aprendizaje (Helgevold, 2016; Mtika et al., 2014).

Tanto estas valoraciones como la descripción de las acciones y las ideas señaladas presentan muchas coincidencias entre los tres perfiles de participantes (contestando así al cuarto y último objetivo propuesto). Cabe destacar, dentro de este resultado general, que son quizás los maestros tutores los que, en sus valoraciones, introducen algunos elementos diferenciales. Así, en primer lugar, proponen ampliar los tipos de espacios de comunicación y colaboración con los maestros BENMAC, planteando, por tanto, no sólo una mejora cuantitativa, sino también cualitativa de la comunicación entre ambas figuras y por extensión entre ambas instituciones. Así, por ejemplo, apuntan la necesidad de que el contacto con la BENMAC les provea de mayor formación. Además, apuntan la necesidad de establecer criterios comunes y más compartidos, por ejemplo, en cuanto a la evaluación de los estudiantes, apuntando a un tipo de colaboración más igualitaria entre escuela y universidad. Este tipo de propuestas se acercan a los planteamientos de creación de “terceros espacios” o “espacios híbridos” que describíamos más arriba (Grudnoff et al. 2017; Forgasz et al. 2017; Zeichner, 2010). Resultan, por ello y a nuestro juicio, especialmente interesantes, por las ventajas que se atribuyen a estos espacios (Jackson & Burch, 2019; Mauri et al., 2019; Moraru & Ríos, 2018; Williams et al. 2018) y por la idea de colaboración entre escuela y universidad que comportan (Mtika et al, 2014; Sewell et al., 2018). Nos parece también significativo y de interés que sean los maestros tutores quienes apunten en mayor medida estos planteamientos.

En conjunto, consideramos que los resultados obtenidos sugieren al menos tres líneas de trabajo para la mejora de la colaboración entre escuela y universidad en las prácticas profesionales. Somos conscientes de las limitaciones de nuestro trabajo, tanto en cuanto a que se ha realizado en un único contexto como en cuanto al interés de emplear instrumentos adicionales y complementarios de recogida de datos y de la necesidad de nuevos estudios que confirmen o maten estos resultados. Con todo y aunque sea con la necesaria cautela, entendemos que estas líneas de trabajo, además de ser útiles para el contexto en que se ha realizado nuestra investigación, resultan también relevantes en un sentido más general.

La primera de estas líneas tiene que ver con la importancia de desarrollar una representación compartida entre los distintos participantes implicados en las prácticas sobre la colaboración entre universidad y escuela, visto que, en nuestros datos, hemos encontrado pocas ideas explícitas al respecto. Se trata, por un lado, de dotarse de espacios de reflexión que permitan ir construyendo una representación, desde cada una de las instituciones, sobre qué supone dicha colaboración y por qué es importante promoverla y, por otro lado, de poder avanzar en la elaboración compartida de esa representación. Tanto la idea de co-construir los conocimientos que surgen en la formación docente a través de la comunicación horizontal y la colaboración entre instituciones (Anagnostopoulos, 2007; Sewell et al., 2018; Zeichner, 2010) como la consideración de esta colaboración como una herramienta al servicio de la articulación de la teoría y la práctica, del conocimiento académico y el conocimiento práctico, en la formación de los estudiantes (Edwards, 2011; Mauri et al., 2016) son, entendemos, ideas complejas, que exigen tiempo y espacio para que universidad y escuela las construyan y compartan.

La segunda línea de trabajo tiene que ver con la necesidad de reforzar y ampliar la comunicación entre tutores de prácticas desde la escuela y desde la universidad (Burns et al., 2016; González et al., 2017; Mauri et al., 2019) pues es una de las ideas que encontramos de forma más transversal y reiterada en nuestros resultados. Como hemos señalado, a menudo los maestros tutores de las escuelas tienen poca información acerca de los planes y programas de estudio que llevan los alumnos dentro de las universidades y los profesores universitarios muchas veces desconocen las actividades y la organización de la escuela de prácticas (Zeichner, 2010). Ello dificulta sustancialmente desarrollar unas prácticas de calidad y hace que los estudiantes perciban la universidad y la escuela como contextos radicalmente separados y que les plantean exigencias no sólo distintas, sino en último término contradictorias, contribuyendo a perpetuar la escisión entre teoría y práctica y entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, que constituye una de las limitaciones básicas de los modelos tradicionales de formación inicial de maestros (Korthagen, 2017).

La tercera línea de mejora a la que apuntan nuestros resultados tiene que ver con la creación de espacios que permitan que la comunicación entre tutores de escuela y tutores de universidad evolucione hacia una colaboración genuina entre unos y otros, en la línea de los espacios híbridos o “terceros espacios” propuestos por diversos autores (Grudnoff et al., 2017; Forgasz et al., 2017; Zeichner, 2010). Nuestros datos apuntan la disposición de los maestros tutores desde la escuela a implicarse en la construcción de estos espacios y señalan también que uno de los aspectos sobre los que podría resultar adecuado empezar a establecer este tipo de colaboración es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Algunas experiencias recientes (Mauri et al., 2019; Onrubia et al., 2017) confirman el interés y la potencialidad de desarrollar “espacios compartidos” de evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes en prácticas y señalan algunas direcciones para concretar esta colaboración.

Referencias bibliográficas

Anagnostopoulos, D., Smith, E. R., & Basmadjian, K. G. (2007). Bridging the university-school divide e horizontal expertise and the “two-worlds” pitfall. *Journal of Teacher Education*, 58, 138-152. doi: 10.1177/0022487106297841

Álvarez, C. & Osoro, J.M. (2014). Colaboración universidad–escuela para la innovación escolar. Una investigación–acción en proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215–227. <https://www.usc.es/revistas//index.php/ie/article/viewFile/1483/2409>.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burns, R.W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2016). Preservice teacher supervision within field experiences in a decade of reform. *Teacher Education & Practice*, 29(1), 46–75.

Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127–154.

Curtis, E., Martin, R., & Broadley, T. (2019). Reviewing the purpose of professional experience: A case study in initial teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 83, 77-86.

Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. (2nd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Darling-Hammond, L. (2009). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.

Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C., & González-Geraldo, J.L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: la dialéctica entre los contextos universitario y escolar. En I. Carrillo, (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 261-289). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Forgasz, R., Heck, D., Williams, J., Ambrosetti, A., & Willis, L. D. (2018). Theorising the third space of professional experience partnerships. En J. Kriewaldt, A. Ambrosetti, D. Rorrison, & R. Capeness (Eds.), *Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience* (pp. 33-47). Springer.

González, R., Martín, A. M., & Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153–174. doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077

Grudnoff, L., Haigh, M., & Mackisack, V. (2017). Re-envisaging and reinvigorating school–university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180-193.

Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation—Establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22, 315–328.

Iglesias, M. J., Moncho, M., & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos*, 23, 49–64. doi.org/10.18172/con.3557

Jackson, A., & Burch, J. (2019). New directions for teacher education: investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional development in education*, 45(1), 138-150.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.

Lynch, D., & Smith, R. (2012). Teacher education partnerships: An Australian research-based perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 132–145. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss11/>

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 287-309. doi:10.14204/ejrep.39.15070

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: theory and practice*, 25, 469-485. doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076

Masood, F., Behlol, M.G. (2020). Re-envisaging teaching practicum: Factors of school-university partnership. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (6), 662-674.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssnar-395173>

Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629–642. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155

Moraru, M., & Ríos Santana, L. (2018). Transitando de estudiante a profesor: rearticulaciones en el tercer espacio de una práctica temprana comunitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 317-335.

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. doi:10.1016/j.tate.2013.12.006

Onrubia, J., Mauri, T., & Colomina, R. (2017). *Tutores de escuela y tutores de universidad evaluando colaborativamente en el practicum de maestro*. [Paper presentation]. XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Poio, Pontevedra. <https://reppe.org/wpcontent/uploads/2016/06/actas17.pdf>

Sewell, A., Cody, T. L., Weir, K., & Hansen, S. (2018). Innovations at the boundary: an exploratory case study of a New Zealand school-university partnership in initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 321-339.

Smagorinsky, P. (2008). The Method Section as Conceptual Epicenter in Constructing Social Science Research Reports. *Written Communication*, 25(3), 389–411. <https://doi.org/10.1177/0741088308317815>

Tejada, J., Carvalho, M., & Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

Williams, J., White, S., Forgasz, R., & Grimmett, H. (2018). Stories from the Third Space: Teacher Educators' Professional Learning in a School/University Partnership. In A. Fitzgerald, G. Parr, & J. Williams (Eds.), *Re-Imagining Professional Experience in Initial Teacher Education* (pp. 19-36). Springer.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. London: McGraw-Hill.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1–23. <http://revistapacticum.com>

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repasando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 123–149.