

La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas

The practicum triad: contributions from Anglophone research

Jennifer Guevara*

Resumen

Gran parte de las transformaciones curriculares recientes en materia de formación inicial docente tienden a incrementar el peso relativo de su componente práctico. A pesar de ello, nuestra región cuenta con escasos trabajos empíricos sobre las prácticas docentes en la formación inicial. Este artículo sistematiza las investigaciones anglófonas sobre la tríada de las prácticas (compuesta por el docente en formación, el profesor de prácticas y el docente co-formador u orientador) entre 2000 y 2014. El corpus (84 artículos) se organiza en cuatro ejes temáticos: (1) el proceso de convertirse en formador de prácticas, (2) el papel formativo de los profesores de práctica y docentes orientadores, (3) la retroalimentación en las prácticas docentes y (4) los conflictos entre los miembros de la tríada. El trabajo busca contribuir con evidencia empírica a la discusión regional sobre las prácticas docentes.

Palabras Clave: formación inicial docente; prácticas docentes; *practicum*; formador de docentes; tríada de las prácticas

Abstract

Much of the recent curriculum changes in initial teacher education tend to increase the relative weight of its practical component. However, our region has carried out few empirical studies on teaching practice in initial training. This article systematizes the Anglophone research on the practicum triad (composed of pre-service teachers, supervisors and cooperating teachers or mentors) between 2000 and 2014. We present 84 papers organized into four issues: (1) becoming a teacher educator, (2) the educational role of supervisors and cooperating teachers, (3) the feedback in field experiences and (4) the conflicts among the members of the triad. This work seeks to contribute with empirical evidence to the regional discussion on field experiences.

Key words: initial teacher education; field experiences; practicum; teacher educator; practicum triad

*Licenciada en Educación, Universidad de San Andrés. Becaria Doctoral del CONICET- Universidad de San Andrés

E-mail: jguevara@udesa.edu.ar

Introducción

En las últimas décadas, los docentes y su formación están en boca de todos. Los debates internacionales sobre la política educativa tienden cada vez más a posicionar a los docentes en el centro de la escena. En este contexto, la formación inicial docente ha transitado por numerosas reformas en distintos países. Algunas de ellas, han intentado resolver cuestiones de larga data -la formación inicial como una "empresa de bajo impacto" (Tabachnick & Zeichner, 1981; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) con un bajo grado de aproximación a la práctica profesional (Davini, 1995; Diker & Terigi, 1997)- a través de una jerarquización del componente práctico en la formación.

En este contexto, las prácticas han adquirido progresivamente mayor relevancia curricular, tanto a nivel internacional como local (Darling-Hammond, 2006; Vaillant, 2007). Algunos autores anglófonos leen este proceso en clave de un giro no demasiado novedoso de la formación docente hacia la práctica (Mattsson, Eilertsen & Vidar Rorrison, 2011; Reid, 2011; Zeichner, 2012); otros, resaltan la emergencia de nuevos modelos de formación centrados en la práctica (Ball & Cohen, 1999; Forzani, 2014). En cualquier caso, este viraje hacia la práctica nos invita a poner la lupa sobre la organización pedagógico-didáctica de las prácticas docentes en la formación inicial.

Este artículo revisa la profusa producción empírica anglófona sobre la tríada de las prácticas (practicante, docente orientador y profesor de prácticas) en la formación inicial docente entre 2000 y 2014. Esperamos que estos resultados enriquezcan con evidencias empíricas la discusión regional sobre las prácticas docentes.

En primer lugar, estableceremos algunas coordenadas teóricas para ubicar el componente práctico en la formación docente y la tríada de las prácticas en tanto actores centrales. Luego, detallaremos el abordaje metodológico que sostuvo esta revisión. En tercer lugar, presentaremos los resultados agrupados en ejes temáticos. Finalmente, desplegaremos algunas líneas que puedan iluminar investigaciones y abordajes prácticos en la región.

La tríada en los distintos modelos de prácticas y residencias

Las prácticas o *practicum* —(*early*) *field experiences*, *student teaching*, *practicum* o *clinical experiences*— son experiencias de inserción profesional controladas¹, que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en los salones de clase, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados. Según Edelstein y Coria (1995b), lo central de las prácticas es “el ‘acto principal’ de dar las clases largamente pensadas, fundamentadas [y] programadas” (p.38).

Los modelos curriculares que organizan las prácticas en la formación inicial difieren en cuanto al papel que otorgan a distintos actores que participan de ellas, sus vínculos y el rol de las instituciones intervinientes. Los tres actores centrales han sido bautizados como la “tríada de las prácticas” (Chalies, Escalie & Bertone, 2012; Goodnough *et al.*, 2009), compuesta por: (1) los docentes en formación o practicantes —*pre-service teachers* o *trainees*—, (2) los docentes orientadores o co-formadores, que reciben a los practicantes en sus salones de clase —*cooperating teachers* o *mentors*— y (3) los profesores de prácticas, a cargo del espacio curricular de práctica —*tutors* o *supervisors*—.

El rol de los dos actores formadores de la tríada —docentes orientadores y profesores de práctica—, así como su grado de participación en el proceso formativo, ha variado a lo largo del tiempo². Hoy, existe una variedad de modos de organización curricular de las prácticas. Aun así, es posible identificar dos grandes modelos: uno centrado en la institución formadora (*university-based*) y uno centrado en la institución receptora o asociada (*school-based*).

El primero posiciona a la institución formadora, en general, y al profesor de prácticas, en particular, como responsables principales. Así, los profesores de prácticas suelen estar a cargo de algún espacio curricular de la institución formadora destinado a orientar y acompañar la inmersión de los futuros docentes en las escuelas. Asimismo, suelen concurrir a las escuelas a observar a los practicantes un número acotado de oportunidades y, en base a ellas, evalúan su desempeño. En este modelo, las prácticas suelen constituirse en un proceso de corta duración con participación limitada de los docentes orientadores y las

instituciones receptoras³, a las que se considera casi únicamente como proveedoras de espacios para los docentes en formación. Los docentes orientadores pueden participar, aunque de manera limitada, en la evaluación de los futuros docentes.

Las críticas a este modelo “tradicional” (Darling-Hammond, 2008) han conllevado nuevas propuestas que ponen a las instituciones receptoras y a los docentes orientadores en el centro de la escena. En particular, este modelo promueve la creación de lazos interinstitucionales duraderos, orientados a la mejora de la enseñanza. Este viraje ha implicado un cambio de denominación de instituciones receptoras, que han pasado a nombrarse como asociadas en algunos países. De hecho, algunas instituciones formadoras ofrecen instancias de capacitación o asesoramiento a las escuelas asociadas. En lo que hace a los formadores, podemos encontrar distintas modalidades de trabajo, que van desde la creación de un equipo de trabajo que involucra a ambos actores e instituciones, hasta el pasaje de la responsabilidad total a los docentes orientadores —y la consecuente desaparición de los profesores de práctica—. En este modelo, el papel de los docentes orientadores adquiere mayor centralidad y, en ocasiones, su trabajo se profesionaliza. En particular, esto puede implicar la existencia de algún tipo de capacitación específica para la tarea y algún tipo de remuneración y/o reconocimiento.

En este proceso, son los practicantes quienes parecieran quedar en el medio: mientras los formadores pertenecen claramente a la institución formadora, los docentes orientadores están insertos en las instituciones receptoras o asociadas. Ellos, por su parte, se encuentran en una etapa transición entre ambos tipos de instituciones, en tanto están dejando de ser estudiantes para pasar a ser docentes (Davini, 2002). Por eso, para algunos autores, las prácticas son un rito de pasaje para la inserción en la comunidad profesional docente (Edelstein y Coria, 1995b; McNamara *et al.*, 2002).

En suma, las prácticas son, al mismo tiempo, un espacio nodal en la formación inicial docente y uno de enorme complejidad que requiere de mayor atención por parte de los investigadores. En particular, el estudio de la tríada de las prácticas es

un posible y prometedor abordaje, que comenzaremos a profundizar a través de la producción anglófona reciente.

Metodología

En América Latina contamos con pocas investigaciones empíricas sobre la tríada de las prácticas y, en particular, sobre los actores formadores de la tríada (profesores de práctica y docentes orientadores)⁴. En este contexto, es posible que el campo de la formación docente a nivel regional, aún en proceso de consolidación, pueda beneficiarse del diálogo de los aportes provenientes del mundo anglófono, cuyas investigaciones empíricas cuentan con una tradición de larga data. No se trata, por supuesto, de interpretar estos aportes en clave de soluciones mágicas o recetas que pueden ser directamente “aplicadas” a la práctica, sino más bien del establecimiento de un vínculo de enriquecimiento y discusión que considere estos aportes sin desconocer las realidades locales. Así, este trabajo ofrece una articulación bibliográfica de 15 años de literatura anglófona que posee escasa circulación en América Latina.

Iniciamos la recolección del corpus empírico en enero de 2013 y finalizó en el mismo mes en 2015. En primer lugar, realizamos búsquedas booleanas de carácter exploratorio en bases de datos (*EBSCO, Taylor and Francis y Science Direct*), a fin de identificar las principales publicaciones periódicas en la temática.

Esta primera búsqueda permitió identificar 9 revistas claves en el campo de las prácticas en la formación inicial docente. A continuación, revisamos todos los números editados por dichas revistas entre 2000 y 2014: la búsqueda arrojó un total de 118 artículos. Asimismo, optamos por incluir en el corpus, además, 7 trabajos que, a pesar de no pertenecer a las publicaciones seleccionadas, representaban aportes centrales para la revisión de la temática en cuestión desde la perspectiva anglófona. La centralidad de estos artículos se determinó por la cantidad de ocasiones en las que aparecieron citados en otros trabajos incluidos en el corpus y la originalidad de sus aportes.

Tanto en la etapa de búsqueda como en la selección posterior, se aplicaron una serie de criterios previamente establecidos. En primer lugar, los artículos debían

ser aportes pertinentes sobre el tema bajo análisis, es decir, debían estar enfocados en la tríada de las prácticas (ya sea en sus actores o vínculos institucionales derivados). Este punto implicó la exclusión de aquellos artículos orientados hacia temas transversales del trayecto formativo como, por ejemplo, los artículos sobre reflexividad en la formación inicial docente. Asimismo, intencionalmente excluimos aquellos artículos centrados exclusivamente en el proceso de aprendizaje de los docentes en formación y sus procesos cognitivos. Dos argumentos centrales orientaron este proceso: el primero, que el volumen existente de literatura enfocada en el proceso de aprendizaje de los docentes en formación amerita la elaboración de una revisión de literatura exclusiva sobre la temática; el segundo, que estos estudios se encontraban mayormente anclados en distintas ramas de la psicología, por lo que excedía al campo pedagógico-didáctico en el que se ubica este artículo. De este modo, la revisión considera los trabajos que estudian la tríada, en general, y los formadores, en particular.

En segundo lugar, los trabajos debían ser resultados de investigaciones empíricas (finalizadas o en curso) o revisiones sistemáticas de literatura. En consecuencia, se excluyeron los *dossiers*, ensayos y reflexiones que, en algunos casos, sí fueron incluidas en la introducción y la presentación del tema en el presente artículo. Vale aclarar que no se limitó la selección de trabajos según su abordaje metodológico: los artículos provienen de variados enfoques cuantitativos y cualitativos y utilizan distintos métodos y técnicas.

Finalmente, la totalidad de los artículos fue revisada en función de una versión adaptada de los criterios propuestos por Clarke, Triggs & Nielsen (2014): (a) el artículo se funda en una indagación empírica rigurosa; (b) el artículo tiene un abordaje teórico rico y elaborado; (c) el artículo representa una contribución significativa al campo de referencia. De esta manera, conformamos un corpus de 84 artículos científicos, como detalla la Tabla 1. Puede apreciarse que casi el 40% de los artículos pertenece a la publicación *Teaching and Teacher education*, en la que se han publicado la mayor parte de las investigaciones sobre la tríada de las prácticas.

Tabla 1

Revistas examinadas y cantidad de artículos del corpus documental

Revista	Editorial	País de publicación	Cantidad de artículos
TEACHING AND TEACHER EDUCATION	Elsevier	Estados Unidos, Holanda, Reino Unido	30
ASIA-PACIFIC JOURNAL OF TEACHER EDUCATION & DEVELOPMENT	Australian Teacher Education Association	Australia	8
THE JOURNAL OF TEACHER EDUCATION	American Association of Colleges for Teacher Education	Estados Unidos	7
TEACHER EDUCATION QUARTERLY	California Council of Education	Estados Unidos	3
EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION	Association for Teacher Education in Europe	Reino Unido	11
THE TEACHER EDUCATOR	Routledge	Reino Unido	2
MENTORING AND TUTORING	Routledge / National Council of Professors of Educational Administration	Reino Unido	11
STUDYING TEACHER EDUCATION	Routledge	Reino Unido	3
TEACHER DEVELOPMENT	Routledge	Reino Unido	2
Otras revistas	-	-	7
TOTAL			84

Fuente: elaboración propia

El corpus atravesó un proceso de análisis de contenido que incluyó dos fases de categorización: una más exhaustiva y detallada y otra de asociación de categorías en grandes temáticas. De este modo, organizamos la síntesis de las contribuciones estableciendo relaciones entre ellas y describiendo los resultados coincidentes y divergentes que informan. Se identificaron cuatro temas recurrentes que definen y organizan el análisis: el proceso de convertirse en formador de prácticas, el papel formativo de los profesores de práctica y docentes orientadores, la retroalimentación en las prácticas docentes y los conflictos entre los miembros de la tríada.

El proceso de convertirse en formador de prácticas

¿Cómo se llega a ser formador de prácticas? Existe una concepción muy difundida que supone que un buen docente será un buen formador de docentes (Lunenberg,

Korthagen & Swennen, 2007). Esta concepción desconoce la existencia de un saber específico propio de quienes forman docentes:

“la ausencia de investigaciones sobre enseñar a enseñar (...) puede tener mucho que ver con el hecho de que la formación de docentes no ha sido (hasta hace muy poco) valorada como un área de experticia especializada”⁵ (p. 201.)

Los trabajos que se incluyen en este apartado buscan documentar el proceso de convertirse en formador de prácticas y analizan los principales desafíos que enfrentan durante dicho proceso. Para ello, muchas de estas indagaciones utilizan el método biográfico, la investigación colaborativa y autoinvestigación, aunque en algunas excepciones encontramos estudios con diseños por encuesta, que intentan abordar un universo más extenso.

Tal como adelantamos, la literatura ha tendido a mostrar que no existe transferencia directa entre los saberes necesarios para formar en un determinado nivel de enseñanza y los vinculados a la formación de docentes para dicho nivel (Orland, 2001). Es decir, los saberes que los docentes construyen en la enseñanza son necesarios pero no suficientes para afrontar la tarea de formar nuevos docentes.

En el caso de los profesores de práctica, el pasaje de una tarea a otra implica una transformación de la identidad profesional, ya que la nueva tarea requiere del abandono de la docencia para el nivel de referencia. Así, a pesar de provenir de carreras exitosas como docentes en los niveles inicial, primario o secundario del sistema educativo, el proceso de construcción de su identidad como formadores tomaría entre dos y tres años (Murray & Male, 2005; Trent, 2013). En él, se reconocen al menos tres etapas: la “salida del aula”, la etapa transicional y la etapa de estabilización.

En cuanto a la primera etapa, el ingreso al sistema de educación superior representa un punto de inflexión en las trayectorias de los profesores de prácticas (Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006). Algunos estudios vinculan esta “salida del aula” con factores extrínsecos —por ejemplo, la búsqueda de una mejora salarial o de condiciones laborales y el agotamiento derivado de la cantidad de años

de enseñanza a grupos de niños y adolescentes— e intrínsecos, como de tipo motivacional o vocacional (Goodwin *et al.*, 2014). Otros afirman que el motor principal es un fuerte compromiso profesional de los docentes consigo mismos, con los futuros maestros y con su comunidad profesional (Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006).

En segundo lugar, el “espacio transicional” (Margolin, 2011) trae aparejada la superación de variados desafíos. Murray & Male (2005) han identificado algunos de ellos: desarrollar una nueva identidad profesional como formador de docentes; aprender nuevas normas y roles institucionales propios del nivel superior; trabajar con adultos en situación de aprendizaje (en lugar de niños); y asumir la demanda de iniciarse en la investigación, en tanto una de las funciones de las instituciones de nivel superior. El trabajo de Dinkelman *et al.* (2006) agrega que en este proceso de transición los formadores

“retienen elementos de su identidad anterior mientras luchan por construir una nueva (...). Determinar hasta qué punto su nueva identidad profesional es independiente de y continua en conflicto con su identidad previa como docentes de aula es una dimensión importante de sus experiencias de transición”⁶ (p. 21).

Finalmente, en la etapa de estabilización, los formadores afianzan su nuevo oficio, muchas veces acompañados de formadores más experimentados (Goodwin *et al.*, 2014). Kwan y López-Real (2010) realizan un estudio de casos en el que reconstruyen el proceso formativo de docentes formadores de docentes en su etapa de estabilización. Desde la perspectiva de comunidades de práctica, los autores encuentran que factores como la cultura institucional y la presencia de otros formadores de docentes son claves en esta última etapa. Justamente, para Williams, Ritter & Bullock (2012) esta fase consiste en el desarrollo de una “pedagogía personal de la formación”, que se construye en interacción con otros miembros de la comunidad en el marco de una institución formadora. En esta línea, el trabajo de Vanassche & Kelchtermans (2014) vuelve a señalar que las creencias de los formadores sobre qué es la buena enseñanza y un buen docente, se asocian al tipo de formador de docentes que se busca ser.

Para los docentes orientadores, los desafíos son algo diferentes ya que, en su caso, la construcción de una identidad como orientadores no se relaciona con el abandono de la tarea de aula en su nivel de pertenencia. Se trata, más bien, del sostenimiento de dos roles en paralelo. Aun así, se han evaluado algunas experiencias de entrenamiento para estos actores, muchas de ellas con buenos resultados (Dever, Hager & Klein, 2003; Hennissen *et al.*, 2010; Yavuz, 2011). Estas instancias estarían orientadas a un cambio en la concepción del propio rol y la conformación de una nueva identidad, tal como señalamos en el apartado anterior (Leshem, 2014).

No obstante, Goodwin *et al.* (2014) argumenta que, además del entrenamiento, los futuros docentes orientadores necesitan socializarse en los fundamentos más profundos que sostienen la formación de docentes; para esta tarea, es necesario un cierto grado de socialización profesional. En la misma línea, el estudio de Bullough (2005) muestra que, más allá del entrenamiento, el proceso de convertirse en docente orientador requiere del establecimiento de vínculos de pertenencia con pares formadores y con la institución formadora. En palabras del autor:

“no se trata solo de cómo promover el desarrollo de ciertas habilidades específicas, sino de cómo ayudar a quienes trabajan en las escuelas con los docentes en formación a (re)concebirse a sí mismos como mentores y del mentorazgo como una tarea diferente de la docencia.” (pp. 153-154).

El papel formativo de los profesores de práctica y docentes orientadores

¿Cómo se define la tarea realizada por profesores de práctica y docentes orientadores? ¿Cómo se configuran ambos roles formativos? Los trabajos que aunamos en este eje buscan definir y caracterizar el papel formativo de ambos formadores de la tríada. Utilizan una amplia variedad de enfoques y métodos que van desde cuestionarios aplicados a los actores de la tríada, hasta inmersiones de tipo etnográfico, pasando por abordajes cualitativos basados en entrevistas.

El profesor de prácticas

Si bien el auge de los estudios sobre los profesores de prácticas en el ámbito anglófono tuvo lugar en la década de 1970 y 1980, algunos trabajos recientes deciden revisitar el rol de estos actores⁸. Incluso en el marco de modelos que empoderan la figura del docente orientador, algunas investigaciones sostienen que el profesor de prácticas funciona como el “pegamento” que articula el espacio de prácticas (Toll *et al.*, 2004). En particular, lo hace a través de las siguientes tareas: la intervención en las decisiones atinentes al ingreso y permanencia de los docentes en formación en las escuelas asociadas; el desarrollo profesional de los docentes orientadores y los futuros docentes; el establecimiento de relaciones significativas y duraderas entre instituciones formadoras y escuelas asociadas y la promoción del trabajo en equipo entre docentes orientadores y en formación (Hopper, 2001; Ievers *et al.*, 2012).

Además, algunos trabajos sugieren que sus aportes son particularmente valiosos (y complementarios a los de los docentes orientadores) en lo que atañe a la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar como el manejo del tiempo en la clase, el tratamiento de los contenidos y los problemas de disciplina y la facilitación de la reflexión sobre la propia práctica (Bates, Ramirez & Drits, 2009; Tillema, 2004).

En contraste, otros trabajos señalan las limitaciones de la figura del profesor de prácticas. La principal de ellas está ligada a la cantidad de horas de su cargo. Ibrahim (2013) sostiene que los profesores de prácticas pasan muy poco tiempo observando a los docentes en formación, lo cual amenaza la posibilidad de realizar un adecuado seguimiento y evaluación de su desempeño. En la misma línea, Wilson (2006) argumenta que la escasez de tiempo también puede afectar la posibilidad de establecer más y mejores relaciones colaborativas con los docentes orientadores.

Por otra parte, parte de la literatura revisada llama la atención sobre el hecho de que los profesores de prácticas cumplen un doble papel formativo. Por un lado, se encuentra su rol enseñante frente a los futuros docentes; por otro, se asume que, en el ejercicio de esta tarea, los formadores se constituyen en un modelo para sus estudiantes (Korthagen, 2005). En palabras del autor, “de manera intencional

o no, enseñan a sus estudiantes al mismo tiempo que enseñan sobre la enseñanza” (p. 111)⁹. De hecho, la modelización es una estrategia de enseñanza que recupera las tradiciones de la enseñanza artesanal de los oficios, en la que el experto muestra al novato “cómo se hace”. En su versión implícita, la modelización podría asociarse a la vieja idea de “predicar con el ejemplo”. En lo que respecta a su formato explícito, la modelización requiere poner en palabras un cúmulo de saberes tácitos. Algunos autores lo vinculan al “pensar en voz alta” e incluso a la metacognición (Lunenberg *et al.*, 2007).

Algunas experiencias de formación sistemática reconocen esta doble tarea y trabajan para lograr que los profesores de práctica logren mayor “congruencia” entre sus prácticas de enseñanza y su posición de “modelos” (Loughran & Berry, 2005; Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008). Los autores afirman que la práctica de la modelización mejora el desempeño profesional de los docentes en formación, al tiempo que establece un puente entre la teoría y la práctica. De este modo, los estudiantes no solamente escuchan y leen sobre el uso de determinadas estrategias, recursos o abordajes, sino que los experimentan. Por otro lado, la modelización mejora las propias prácticas de enseñanza de los formadores de docentes, en tanto les permite expandir su repertorio de estrategias, reflexionar sobre su propia tarea y repensar la relación teoría-práctica (Swennen *et al.*, 2008).

En la vereda contraria, otros trabajos reportan dificultades en la implementación de la modelización (Wideen *et al.*, 1998) e, incluso, descreen de sus efectos y/o cuestionan los supuestos subyacentes (Timmerman, 2009). Por una parte, encuentran obstáculos para modelizar algunas estrategias que implican “poner el cuerpo”, por ejemplo, situaciones de juego propias del nivel inicial o juegos de roles (Wideen *et al.*, 1998). Más aún, la modelización explícita requiere de una gran exposición por parte del profesor de prácticas, en tanto puede dar lugar —e incluso promover explícitamente— a que sus prácticas de enseñanza sean cuestionadas por los futuros docentes (Wideen *et al.*, 1998). Loughran & Berry (2005) argumentan que la dificultad no estriba únicamente en explicitar el propio hacer, sino, sobre todo, en definir qué explicitaciones son relevantes y pertinentes en cada situación dada. En otra línea, Ferguson & Brink (2004) documentan

obstáculos en los casos en los que los profesores de práctica no concuerdan con la perspectiva curricular vigente. Finalmente, algunos autores critican la concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje que subyace a la modelización. En otras palabras, esta estrategia de enseñanza se erige sobre el supuesto de que los docentes en formación incorporan de manera directa los “modelos positivos” y rechazan los “modelos negativos” (Timmerman, 2009).

El docente orientador

Los trabajos sobre el docente orientador proliferaron durante la última década, al tiempo del desarrollo de experiencias prácticas basadas en las escuelas asociadas. No existe consenso sobre el papel formativo efectivo de los docentes orientadores, aunque sí una aceptación generalizada de que su presencia permanente en los espacios de práctica los vuelve los actores más propicios para acompañar y guiar a los docentes en formación¹⁰.

Algunas investigaciones señalan que la tarea de los docentes orientadores se encuentra habitualmente invisibilizada (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011). Su labor está rodeada de tareas que son, al mismo tiempo, “mundanas” y fundamentales en el proceso de acompañamiento de los nuevos. Ahora bien, la literatura ha identificado distintos roles que los docentes orientadores pueden asumir ante su tarea.

En primer lugar, en términos de su posición en la comunidad docente, los orientadores pueden posicionarse como controladores de acceso (*gatekeepers*) de la profesión. Esta postura supone que solo los mejores candidatos pueden convertirse en docentes y que la práctica es el terreno en el que se juega esta selección. Es en los casos en los que los docentes orientadores participan de la evaluación sumativa de los practicantes, en los que pueden asumir este rol como agentes de selección (Smith, 2001).

Luego, los docentes orientadores pueden constituirse en modelos o anti-modelos de práctica (Glenn, 2006), de un modo similar al que ya señalamos para los profesores de práctica. Esta función es tanto auto-percibida (Borko & Mayfield, 1995) como esperada desde las propias instituciones formadoras, que suelen ubicar a los docentes orientadores como portadores de “buenas” o “malas”

prácticas de enseñanza (Glenn, 2006). Por una parte, en su rol de modelos los docentes orientadores contextualizan la práctica (Wang, 2001), es decir, ponen las perspectivas y propuestas que los practicantes traen de la institución formadora en situación. Por otra, pueden officiar como “abogados de la práctica” en tanto reivindican el valor de la experiencia práctica por sobre otros saberes que sostienen la tarea de enseñanza (Wang, Strong & Odell, 2004). De este modo, Clarke, Killeavy & Moloney (2013) argumentan que los orientadores suelen depositar toda su confianza en su propio saber experiencial, desestimando otras fuentes de saber pedagógico. Evidentemente, este aspecto puede afectar negativamente la experiencia formativa de las prácticas docentes.

En cualquier caso, hay un asunto que atraviesa el papel formativo de los docentes orientadores en su totalidad. Su participación en las prácticas está signada por una “doble lealtad” que los ubica en una posición ambigua frente a los docentes en formación (Jaspers *et al.*, 2014; Parker-Katz & Bay, 2008; Rajuan, Douwe & Nico, 2007; Sim, 2011). Su compromiso con la formación de los futuros docentes colisiona, en ocasiones, con su compromiso con la educación de sus estudiantes, situación que obstaculiza la incorporación de este actor como formador en las prácticas. Por caso, la recepción de practicantes conlleva, para los orientadores, la interrupción de ciertos procesos de enseñanza y del desarrollo de hábitos y rutinas de trabajo, e incluso de una pausa en el contrato pedagógico establecido con un determinado grupo de alumnos (Ritter, 2007; Williams *et al.*, 2012). En este contexto, la lealtad para con los estudiantes puede prevalecer sobre la lealtad para con los docentes en formación dado que, en ocasiones, la tarea del docente orientador no es elegida ni remunerada (Ciascai, 2001). Entonces, la formación de docentes implicaría una carga laboral extra que, además, entraría en conflicto con su tarea central —y remunerada— de formación en el nivel inicial, primario o secundario.

La retroalimentación en las prácticas docentes

Como ya señalamos, el corazón de las prácticas es el momento efectivo en que los futuros docentes dan clase. Estas instancias de “implementación” son supervisadas

por los docentes orientadores y, al menos una vez, observadas por los profesores de prácticas. La retroalimentación post práctica ha demostrado ser un componente fundamental para garantizar el carácter formativo de estas instancias. Así, existe un importante volumen de literatura anglófona que se enfoca en la discusión sobre el tipo y la calidad de la retroalimentación que profesores de práctica y docentes orientadores brindan a quienes se están formando. Estas investigaciones se enraízan en la línea iniciada por Kenneth Zeichner en la década de 1980 y recurren al análisis temático y de discurso para ahondar en la retroalimentación e interacciones que allí tienen lugar.

La retroalimentación puede involucrar a distintos actores (docente orientador, profesor de práctica, pares). Asimismo, puede asumir formas diversas: en su carácter escrito, puede ser abierta o cerrada; en su carácter oral, puede asumir la forma de una heteroevaluación, de una coevaluación, de una autoevaluación o de una conversación reflexiva.

Los trabajos identificados en este eje son metodológicamente variados. Por un lado, algunos utilizan el análisis documental de grillas de observación; otros, el análisis del discurso de conversaciones post práctica. Asimismo, encontramos abordajes cuantitativos realizados a través de encuestas y, finalmente, métodos combinados.

Ahora bien, una de las principales características identificadas por la literatura es la variabilidad extrema de la retroalimentación que reciben los practicantes. Entre las diferencias identificadas, aquellas que refieren a los umbrales de aprobación y a los criterios de evaluación son las que preocupan más a los investigadores (Soares & Lock, 2007; Tillema, 2009; Wang, 2001). Hudson (2013) diseña una indagación original en la que recibe la retroalimentación de ocho formadores sobre la videograbación de una misma situación de práctica. La retroalimentación brindada fue variada no solo en su forma y sino también en su contenido positivo o negativo. Asimismo, algunos sugieren que estas diferencias pueden asociarse a que, en la mayoría de los casos, la retroalimentación recae en un único formador, por lo que los factores personales y relacionales pueden incidir en la retroalimentación brindada (Soares & Lock, 2007). El trabajo de Ell & Haigh

(2014) tampoco encuentran consenso entre los formadores en cuanto al umbral de preparación para enseñar. Las autoras sugieren que, en tanto la titulación docente certifica para una profesión, es necesario ir más allá del “instinto” en la decisión sobre la aptitud para enseñar y avanzar hacia la construcción de un umbral y estándares para la evaluación de las prácticas docentes.

El estudio de Hutchinson (2011) muestra que buena parte de la retroalimentación no está orientada por una única perspectiva teórica, sino por un *bricolage* de teorías, abordajes y enfoques que derivan en una mirada situacional de lo que ocurre en el aula. Así, las discusiones versan sobre

“qué puede y no puede hacerse con estudiantes de una edad determinada, qué puede y no hacerse en un momento determinado del año, qué recursos son más adecuados para motivar a unos estudiantes en particular, qué formas de agrupamiento pueden resultar más adecuadas (...) y como motivar a los estudiantes ‘difíciles’”¹¹ (p. 186).

Por otra parte, algunos trabajos intentan identificar el tipo y calidad de retroalimentación que reciben los docentes en formación. Entre los trabajos que estudian la retroalimentación escrita pueden identificarse al menos cuatro tipos de retroalimentación: descriptiva, cuestionadora, evaluadora y aconsejadora. No obstante, los instrumentos de evaluación no son neutrales y favorecen un tipo de retroalimentación por sobre otras. Mientras las grillas de evaluación estructuradas favorecen la retroalimentación evaluadora y aconsejadora, los formatos menos estructurados de documentación de lo observado promueven la presencia de los otros dos tipos de devoluciones (Bunton, Stimpson & Lopez-Real, 2002) y permiten mayor agencia a los formadores de docentes, a quienes les reconocen un saber profesional específico (Caughlan & Jiang, 2014). Finalmente, la retroalimentación parece variar según se trate de instancias sumativas o formativas y según si existe una relación previa de confianza mutua entre el formador y el practicante (Hayes, 2001).

Por su parte, en los modelos de práctica con base en la escuela, la responsabilidad por la retroalimentación cae en manos de los docentes orientadores. Algunas investigaciones hallaron que las devoluciones que estos

actores brindan tienen un carácter superficial de poco valor formativo (Braund, 2001; Chaliès *et al.*, 2004), por ejemplo, “trucos que, sin embargo, difícilmente los ayudan a interpretar y elaborar las experiencias desde una perspectiva más conceptual o teórica” (van Velzen & Volman, 2009: 345). Otras, dan cuenta de su carácter práctico y técnico (Rajuan *et al.*, 2007) y dan cuenta del foco puesto sobre el vínculo de los practicantes con los niños (Mitchell, Clarke & Nuttall, 2007; Nilssen, 2010).

Solamente en contadas ocasiones, estas instancias se convierten en diálogos reflexivos que contribuyen al pensamiento en conjunto y en situación de ambos actores (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000).

Aun así, la presencia permanente de los docentes orientadores en la totalidad de las situaciones de práctica de quienes se están formando, los vuelve actores clave para el andamiaje y el trabajo con las contingencias de la práctica (Engin, 2012). En esta línea, otros trabajos comenzaron a identificar la importancia de otra instancia de retroalimentación, la previa a la práctica. En estas instancias, los docentes orientadores tienden a brindar un amplio abanico de consejos a los practicantes, mientras que en las devoluciones posteriores a la práctica expresan preocupaciones y se ocupan de chequear que estas estén alineadas con la percepción de los futuros docentes (Timperley, 2001).

Los estudios que analizan las devoluciones post práctica en las que participan tanto profesores de práctica como docentes orientadores muestran que la retroalimentación que ambos brindan es diferente, y hasta podría considerarse complementaria. Mientras los profesores de práctica traccionan la reflexión e intentan promover la autoevaluación entre los practicantes a su cargo (Soslau, 2012), los docentes orientadores focalizan sus devoluciones en el análisis de la situación de enseñanza específica y los consejos orientados al desarrollo de habilidades prácticas (Akcan & Tatar, 2010; Kwan & Lopez-Real, 2005).

No obstante, la intencionalidad formativa de esta instancia no implica que siempre se trate de una conversación reflexiva y pacífica. Más bien, es habitual que emerjan situaciones de incomodidad o tensión. Mientras algunas investigaciones sugieren que esta tensión a la incompatibilidad entre el rol acompañante y

certificante propio del formador de docentes, otros argumentan que se debe a desacuerdos entre practicantes y formadores respecto de la finalidad y el funcionamiento de la retroalimentación (Tillema, Smith & Leshem, 2011). En este punto, la combinación de distintas modalidades de devolución (en grupo o en soledad, oral o escrita, con ambos formadores o solo uno, fomentando la heteroevaluación, la coevaluación o la autoevaluación) y la explicitación del proceso y los resultados esperados son algunas de las estrategias que disminuyen las tensiones que emergen en estas instancias (Copland, 2010).

Finalmente, otras indagaciones buscan identificar en qué medida la retroalimentación permite el diálogo entre los saberes teóricos y los saberes prácticos. Según Tigchelaar & Korthagen (2004), la clave está en superar los enfoques de tipo aplicacionista —en los que la teoría precede y determina la práctica— para avanzar hacia tipos de retroalimentación que trabajen con las experiencias específicas y reales de los docentes en formación y sus acciones inmediatas, que promuevan la reflexión sobre estas experiencias y acciones y que favorezcan las experiencias de cooperación entre formadores y practicantes.

Fuentes de conflicto entre los miembros de la tríada

Ahora bien, hasta ahora nos hemos aproximado a la tríada de las prácticas desde una perspectiva que privilegia su dimensión formativa. No obstante, los vínculos entre los miembros de la tríada (y entre las instituciones a las que pertenecen) no son siempre armoniosos. Los trabajos que agrupamos aquí atienden a los conflictos entre los miembros de la tríada. Todos ellos realizan abordajes de tipo cualitativo, mayormente a través de los métodos de observación participante o entrevista en profundidad.

La entrada en escena de este tipo de trabajos se vincula a una denuncia de cierto grado de ingenuidad por parte de quienes únicamente atienden a la dimensión formativa y aseveran que:

“una mirada más de cerca a la política del mentorazgo, particularmente a la relación triádica que es habitual en la formación docente, revela una historia mucho más complicada de la que se cuenta habitualmente: una historia de

negociación de poder y de posicionamiento y ser posicionado para influenciar el aprendizaje, preservarse a sí mismo y lograr mantener un control moderado sobre la propia situación".¹² (Bullough Jr & Draper, 2005, p. 418).

Al fin y al cabo, lo que estos trabajos reconocen que los vínculos entre los miembros de la tríada son complejos, exceden lo meramente formativo y están atravesados por cuestiones como la asimetría de poder, los afectos y las perspectivas irreconciliables sobre la docencia. Hyland & Lo (2006) ilustran esta cuestión con un elocuente ejemplo. Frente a la ausencia de diálogo entre profesor de prácticas y docente orientador o entre el primero y los practicantes, parte de la literatura diagnóstica que es necesario extender los canales de comunicación. No obstante, una nueva lectura podría argumentar que la ausencia de preguntas de los practicantes no se debe a la escasez de canales de comunicación, sino al desbalance de poder inherente a la relación profesor-estudiante, que desalienta a los estudiantes de expresarse en caso de desacuerdo con su profesor (op.cit).

En este grupo de trabajo es posible identificar tres fuentes de conflicto entre los miembros de la tríada, no necesariamente excluyentes entre sí. La primera de ellos, la cuestión afectiva, sitúa a las prácticas como una situación emocionalmente demandante; en palabras de Maynard (2000), se trata de una instancia en la que se evidencia "la cercana relación que existe entre lo personal y lo profesional"¹³ (p. 29). A través de entrevistas con los tres miembros de la tríada, el trabajo de Maynard evidencia la predominancia de referencias afectivas (positivas o negativas). Por caso, los docentes en formación hacen hincapié en cómo los docentes orientadores los hacen sentir bienvenidos, aceptados, incluidos, acompañados y reconocidos.

Del otro lado, los orientadores suelen experimentar emociones intensas que han sido caracterizadas con la figura de la "ruleta rusa" (Hennissen *et al.*, 2011). Por un lado, se destaca el sentimiento de ser desplazados del centro de la escena en su propio salón de clases. Por otro, Bullough Jr & Draper (2004) dan cuenta del gran trabajo emocional que conlleva compartir la jornada laboral con los docentes en formación. En este sentido, tal como señala Awaya *et al.* (2003), el vínculo entre docente orientador y profesor de prácticas organiza y define el currículum de las

prácticas en la escuela asociada. Mientras en algunos casos las relaciones se caracterizan por la relación paternal y de suma confianza (Stanulis & Russell, 2000), en otras es de paridad y colaboración (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005; Peterson *et al.*, 2010). Una investigación señala los riesgos que esto último conlleva en términos de la "dependencia, confusión respecto del manejo de la clase, la pérdida de individualidad y la competencia entre practicantes (Goodnough *et al.*, 2009: 287).

Una segunda fuente de conflicto entre los miembros de la tríada es el encuentro de visiones irreconciliables sobre la enseñanza y el oficio docente. Phelan *et al.* (2006) tematizan esta cuestión desde la dificultad del encuentro entre lo "nuevo" y lo "viejo", o entre novatos y experimentados. Es posible que ambos se encuentren divididos por visiones irreconciliables sobre qué, cómo y para qué enseñar, lo que deviene situaciones de tensión suelen resultar en el uso o abuso de poder por parte de los formadores, que buscan "imprimir" su huella en los recién llegados a la comunidad docente (Buendía, 2000). No obstante, una situación similar puede ocurrir entre formadores, sobre todo en los casos de modelos "tradicionales" de práctica, en los que no existen lazos institucionales que promuevan el acercamiento de visiones incongruentes (Trent, 2014). En otros casos, el conflicto puede no ser declarado pero sostenerse de manera implícita. El trabajo de Valencia *et al.* (2009) documenta situaciones en las que los profesores de práctica evitan exponer potenciales mejoras para la situación de práctica para sostener la relación armoniosa con la institución asociada, en general, y con el docente orientador, en particular.

En tercer orden, las asimetrías de poder entre los miembros de la tríada pueden redundar en situaciones conflictivas. Para comenzar, Brown & Danaher (2008) identifican que los intereses competitivos entre profesores de práctica y docentes orientadores resultan en asimetrías, disonancia y potenciales conflictos. Entre otras cosas, aquí se juega la "doble lealtad" que señalamos para el caso de los docentes orientadores, ya que sus intereses como docente de un grupo de estudiantes pueden contraponerse con los de profesor de prácticas, cuyo interés central es la formación de nuevos docentes. En otros casos, se trata de intereses vinculados al

ejercicio del rol preponderante en la definición de los contenidos a enseñar de los practicantes, o en la evaluación de su desempeño. De este modo, la defensa de los propios intereses y de la identidad de cada una puede llevar a una "colisión" entre profesores de práctica y docentes orientadores (Trent, 2014).

Este tipo de conflictos pueden ser también frecuentes entre profesores de práctica y docentes en formación. En algunas ocasiones, los estilos de seguimiento de los profesores de prácticas podrían redundar en que los practicantes se "cierren" al aprendizaje (John, 2001). Cuando esto ocurre, profesor de prácticas y practicante parecieran quedar "atrapados" en una situación de interacción que configuran como realidad de tipo "ganar o perder" en la que las oportunidades de mejora de la propia práctica quedan obturadas. Algunos autores detectan la importancia de la ampliación de oportunidades de negociación que habiliten la circulación del poder en la relación (Loizou, 2011; Remington Smith, 2007; Ritchie, Rigano & Lowry, 2000).

Entonces, cuando las prácticas no son oportunidades de enseñanza y aprendizaje, ¿qué ocurre en estos espacios? Algunos autores sugieren que los docentes en formación pueden estar aprendiendo no tanto a enseñar, sino a manejar a sus formadores (Maynard, 2000) o a jugar las reglas del juego (Chalies *et al.*, 2012). En estos casos, los conflictos relatados podrían devenir en que las prácticas se transformen en oportunidades de aprendizaje echadas a perder (Valencia *et al.*, 2009).

Discusión y notas finales

Las prácticas docentes, en general, y la tríada, en particular, son un tema de insuficiente desarrollo empírico en nuestra región. Si bien circulan interesantes desarrollos teóricos, es escasa la producción de evidencias que permita, a la vez, consolidar y enriquecer las líneas de pensamiento existentes.

Este artículo sistematizó las investigaciones anglófonas sobre la tríada de las prácticas entre 2000 y 2014. El corpus se organizó en cuatro ejes temáticos: (1) el proceso de convertirse en formador de prácticas, (2) el papel formativo de los

profesores de práctica y docentes orientadores, (3) la retroalimentación en las prácticas docentes y (4) los conflictos entre los miembros de la tríada.

En relación al primer eje, las investigaciones muestran que llegar a ser formador de prácticas involucra no solo un viraje de tareas, sino uno de identidad. Los saberes necesarios para desempeñarse como formador de prácticas no se derivan directamente de la experiencia como maestro de los niveles inicial, primario o secundario. Necesitamos investigaciones que documenten estos procesos y puedan realizar recomendaciones de política que orienten los inicios de los formadores, tanto para profesores de práctica como para docentes orientadores.

En lo que respecta al segundo eje, la revisión da cuenta de la relevancia de pensar la organización curricular y pedagógica de las prácticas desde una perspectiva triádica. Esto implica visibilizar el papel formativo del docente orientador y, en consecuencia, considerar la existencia de dos formadores. Más aun, a lo largo del trabajo se evidenció la complementariedad de los aportes del profesor de prácticas y el docente orientador. Su potencial formativo podría verse potenciado si estos dos actores trabajan en equipo. Entonces, parece evidente que pueden realizarse aportes significativos a través de investigaciones que estudien la formación en las prácticas desde una perspectiva triádica. Si bien contamos con algunos estudios en la región enfocados en el docente en formación, pocos ponen la lupa sobre los formadores, su quehacer y sus relaciones.

En tercer lugar, la retroalimentación se configura como un nudo crítico en las prácticas docentes. Llama aquí la atención la variedad de tipos, criterios y umbrales posibles que la organizan. Para investigar sobre esta cuestión, existen algunos desafíos ligados al acceso a la información, dado que la devolución post práctica suele ser un momento íntimo entre formadores y practicantes. Aun así, estudiar la retroalimentación puede ser un terreno fértil para acceder al currículum real de las prácticas.

Finalmente, nuestro último eje adquiere relevancia si pensamos en el progresivo pasaje hacia modelos colaborativos entre instituciones formadoras y asociadas. La construcción de una relación interinstitucional, mediada por la relación entre profesor de prácticas y docente orientador es una tarea que requiere

de la inversión de un tiempo y un esfuerzo sostenido. A nivel de la investigación, sería interesante incorporar el vínculo entre profesor de práctica y directores de escuela, que son quienes abren las puertas de sus instituciones, seleccionan a los docentes orientadores y dan forma a la relación.

Recibido: 03/06/2015

Aceptado: 05/11/2015

Notas

¹El concepto de situaciones controladas refiere a que, si bien los futuros docentes se insertan en instituciones en las que podrían desempeñarse finalizada su formación —es decir, contextos reales y no simulados de práctica profesional—, la experiencia es controlada en cuanto implican para los docentes en formación la asunción de tareas docentes limitadas durante un tiempo limitado y en presencia de otro docente que se encuentra a cargo. Otros autores han tematizado esta cuestión a partir del concepto de “ficción” (Edelstein y Coria, 1995a).

²En Argentina, por ejemplo, a fines del Siglo XIX, las Escuelas Normales otorgaban total responsabilidad sobre los practicantes a los docentes orientadores, quienes se ocupaban de guiarlos, certificar su asistencia y evaluar su desempeño. Vale aclarar que esto era posible en tanto las Escuelas Normales contaban con un Departamento de Aplicación, esto es, una escuela modelo en la que se realizaban las prácticas. En las décadas subsiguientes aparecería la figura del profesor de prácticas, y rápidamente los docentes orientadores se convertirían en sus auxiliares (Resolución del 31 de agosto, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1953). En 1969, cuando la formación docente fue elevada al nivel terciario (Decreto 8051/68), las prácticas comenzaron a realizarse en instituciones educativas externas a las formadoras. Este proceso implicó la separación de la formación y la práctica docente en dos instituciones con objetivos diferenciados. A partir de entonces, la participación de los docentes orientadores depende más bien de los arreglos institucionales y los vínculos particulares entre ambos formadores.

³ Nos referimos a la institución en la que los docentes en formación realizan sus prácticas.

⁴ Existen, sí, una variedad de experiencias locales más o menos documentadas que pueden encontrarse, por ejemplo, en las actas de eventos científicos locales.

⁵ Traducción propia.

⁶ Traducción propia.

⁷ Traducción propia.

⁸ Es necesario reparar en que la totalidad de estos estudios se ubica en países en los que la formación docente se encuentra inserta en la Universidad, las trayectorias formativas y la inserción institucional de los profesores de prácticas difieren en alguna medida de las de los países en los que la formación docente tiene lugar en el nivel terciario.

⁹ No obstante, es probable que esta doble tarea no funcione del mismo modo en la formación para todos los niveles de enseñanza, y la afirmación debería ser revisada de manera comparada.

¹⁰ En este apartado seguiremos el análisis de una revisión de literatura reciente (Clarke *et al.*, 2014) que organiza la literatura el papel formativo y las actitudes y percepciones de los docentes orientadores en las prácticas y residencias.

¹¹ Traducción propia.

¹² Traducción propia.

¹³ Traducción propia.

Bibliografía

AKCAN, S., & TATAR, S. (2010) "An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience". *Teacher Development*, 14(2), 153-172.

- AWAYA, A., MCEWAN, H., HEYLER, D., LINSKY, S., LUM, D., & WAKUKAWA, P. (2003) "Mentoring as a journey". *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56.
- BALL, D.L., & COHEN, D.K. (1999) "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education", en DARLING-HAMMOND, L. & SYKES, G. (comps.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, Jossey Bass.
- BATES, A.J., RAMIREZ, L., & DRITS, D. (2009) "Connecting university supervision and critical reflection: Mentoring and modeling". *The Teacher Educator*, 44(2), 90-112.
- BORKO, H., & MAYFIELD, V. (1995) "The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach". *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- BRAUND, M. (2001) "Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction". *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 189-200.
- Brown, A., & Danaher, P. (2008) "Towards collaborative professional learning in the first year early childhood teacher education practicum: Issues in negotiating the multiple interests of stakeholder feedback". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-161.
- BUENDÍA, E. (2000) "Power and possibility: The construction of a pedagogical practice". *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 147-163.
- BULLOUGH JR, R., & DRAPER, R.J. (2004) "Mentoring and the Emotions". *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271-288.
- BULLOUGH JR, R., & DRAPER, R.J. (2005) "*Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory*". *Educational Administration Abstracts*, 40(2), 407-420.
- BULLOUGH, R.V. (2005) "Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity". *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Bunton, D., Stimpson, P., & Lopez-Real, F. (2002) "University tutors' practicum observation notes: Format and content". *Mentoring & Tutoring*, 10(3), 233-252.
- CAUGHLAN, S., & JIANG, H. (2014) "Observation and Teacher Quality Critical Analysis of Observational Instruments in Preservice Teacher Performance Assessment". *Journal of Teacher Education*, 65(5), 375-388.
- CIASCAI, L. (2001) "Developments in 'Mentoring' in Romanian Initial Teacher Training". *Mentoring and Tutoring*, 9(2), 101-111.
- CLARKE, A., & JARVIS-SELINGER, S. (2005) "What the Teaching Perspectives of Cooperating Teachers Tell US about Their Advisory Practices". *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(1), 65-78.
- CLARKE, A., TRIGGS, V., & NIELSEN, W. (2014) "Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature". *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- CLARKE, M., KILLEAVY, M., & MOLONEY, A. (2013) "The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland". *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 364-375.
- COPLAND, F. (2010) "Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view". *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466-472.
- CHALIES, S., ESCALIE, G.S., & BERTONE, C.A. (2012) "Learning 'Rules' of Practice within the Context of the Practicum Triad: A Case Study of Learning to Teach". *Canadian Journal of Education*, 35(2), 3-23.

- CHALIÈS, S., RIA, L., BERTONE, S., TROHEL, J., & DURAND, M. (2004) "Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews". *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006) *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. (2008) "The case for university-based teacher education". En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, D. J. MCINTYRE, & K. E. DEMERS (comps.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York, Routledge-Association of Teacher Educators.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, M.C. (comp.). (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.
- DEVER, M.T., HAGER, K.D., & KLEIN, K. (2003) "Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers". *The Teacher Educator*, 38(4), 245-255.
- DIKER, G., Y TERIGI, F. (1997) *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- DINKELMAN, T., MARGOLIS, J., & SIKKENGA, K. (2006) "From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation". *Studying Teacher Education*, 2(1), 5-23.
- EDELSTEIN, G., Y CORIA, A. (1995a) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- EDELSTEIN, G., Y CORIA, A. (1995b) "Los sujetos de las prácticas" en *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- ELL, F., & HAIGH, M. (2014) "Getting beyond "gut feeling": understanding how mentors judge readiness to teach". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(2), 1-13. DOI: 10.1080/1359866X.2014.934200
- ENGIN, M. (2012) "Questioning to scaffold: an exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions". *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 39-54. DOI: 10.1080/02619768.2012.678485
- FAIRBANKS, C.M., FREEDMAN, D., & KAHN, C. (2000) "The role of effective mentors in learning to teach". *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102.
- FERGUSON, J., & BRINK, B. (2004) "Caught in a bind: Student teaching in a climate of state reform". *Teacher Education Quarterly*, 31(4), 55-64.
- FORZANI, F.M. (2014) "Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning From the Past". *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. DOI: 10.1177/0022487114533800
- GLENN, W.J. (2006) "Model versus Mentor: Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher". *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- GOODNOUGH, K., OSMOND, P., DIBBON, D., GLASSMAN, M., & STEVENS, K. (2009) "Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions". *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. DOI: 10.1016/j.tate.2008.10.003
- GOODWIN, A.L., SMITH, L., SOUTO-MANNING, M., CHERUVU, R., TAN, M.Y., REED, R., & TAVERAS, L. (2014) "What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators". *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. DOI: 10.1177/0022487114535266

- HAMEL, F.L., & JAASKO-FISHER, H.A. (2011) 'Hidden labor in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council'. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 434-442.
- HAYES, D. (2001) "The impact of mentoring and tutoring on student primary teachers' achievements: A case study". *Mentoring and Tutoring*, 9(1), 5-21.
- HENNISSSEN, P., CRASBORN, F., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., & BERGEN, T. (2010) "Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues". *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207-214.
- HENNISSSEN, P., CRASBORN, F., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., & BERGEN, T. (2011) "Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills". *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049-1058.
- HOPPER, B. (2001) "The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements". *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 211-222.
- HUDSON, P. (2013) "Feedback consistencies and inconsistencies: eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson". *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-73. DOI: 10.1080/02619768.2013.801075
- Hutchinson, S.A. (2011) "Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and schools in student teacher learning". *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 177-191. DOI: 10.1080/02619768.2010.548860
- HYLAND, F., & LO, M.M. (2006) "Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control". *Mentoring & Tutoring*, 14(2), 163-186.
- IBRAHIM, A.S. (2013) "Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program". *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45.
- IEVERS, M., WYLIE, K., GRAY, C., NÍ ÁINGLÉIS, B., & CUMMINS, B. (2012) "The role of the university tutor in school-based work in primary schools in Northern Ireland and the Republic of Ireland". *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 183-199. DOI: 10.1080/02619768.2012.687718
- JASPERS, W.M., MEIJER, P.C., PRINS, F., & WUBBELS, T. (2014) "Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher". *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- JOHN, P.D. (2001) "Winning and losing: A case study of university tutor-student teacher interaction during a school-based practicum". *Mentoring and Tutoring*, 9(2), 153-168.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2005) "Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue". *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21, 107-115.
- KWAN, T., & LOPEZ-REAL, F. (2010) "Identity formation of teacher-mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework". *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 722-731.
- KWAN, T., & LOPEZ-REAL, F. (2005) "Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- LESHEM, S. (2014) "How do teacher mentors perceive their role, does it matter?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261-274.
- LOIZOU, E. (2011) "The diverse facets of power in early childhood mentor-student teacher relationships". *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373-386.

- LOUGHRAN, J., & BERRY, A. (2005) "Modelling by teacher educators". *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- LUNENBERG, M., KORTHAGEN, F., & SWENNEN, A. (2007) "The teacher educator as a role model". *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- MARCELO GARCÍA, C., Y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1998) "Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado". *Revista de educación*, 317, 97-120.
- MARGOLIN, I. (2011) "Professional development of teacher educators through a transitional space": A surprising outcome of a teacher education program". *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 7-25.
- MATTSSON, M., EILERTSEN, T., & VIDAR RORRISON, D. (2011) *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam, Sense Publishers.
- MAYNARD, T. (2000) "Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training". *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30. DOI: 10.1080/713685510
- MCNAMARA, O., ROBERTS, L., BASIT, T.N., & BROWN, T. (2002). "Rites of passage in initial teacher training: ritual, performance, ordeal and numeracy skills test". *Educational Research Journal*, 28(6), pp. 863-878.
- MITCHELL, J., CLARKE, A., & NUTTALL, J. (2007) "Cooperating teachers' perspectives under scrutiny: a comparative analysis of Australia and Canada". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(1), 5-25.
- MURRAY, J., & MALE, T. (2005) "Becoming a teacher educator: Evidence from the field". *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- NILSSEN, V. (2010) "Encouraging the habit of seeing in student teaching". *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 591-598.
- ORLAND, L. (2001) "Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor". *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- PARKER-KATZ, M., & BAY, M. (2008) "Conceptualizing Mentor Knowledge: Learning from the Insiders". *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1259-1269.
- PETERSON, S.M., VALK, C., BAKER, A.C., BRUGGER, L., & HIGHTOWER, A.D. (2010) "'We're not just interested in the work': Social and emotional aspects of early educator mentoring relationships". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175.
- PHELAN, A.M., SAWA, R., BARLOW, C., HURLOCK, D., IRVINE, K., ROGERS, G., & MYRICK, F. (2006) "Violence and subjectivity in teacher education". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 161-179.
- RAJUAN, M., DOUWE, B., & NICO, V. (2007) "The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- REID, J.-A. (2011) "A practice turn for teacher education?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 293-310.
- REMYNTOON SMITH, E. (2007) "Negotiating Power and Pedagogy in Student Teaching: Expanding and Shifting Roles in Expert-Novice Discourse". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 87-106.
- RITCHIE, S.M., RIGANO, D.L., & LOWRY, R.J. (2000) "Shifting power relations in 'the getting of wisdom'". *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 165-177.

- RITTER, J.K. (2007) "Forging a Pedagogy of Teacher Education: The Challenges of Moving from Classroom Teacher to Teacher Educator". *Studying Teacher Education*, 3(1), 5-22.
- SIM, C. (2011) "You've either got [it] or you haven't—conflicted supervision of pre-service teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 139-149.
- SINCLAIR, C., DOWSON, M., & THISTLETON-MARTIN, J. (2006) "Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?" *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263-279.
- SMITH, P. (2001) "Mentors as gate-keepers: an exploration of professional formation". *Educational Review*, 53(3), 313-324.
- SOARES, A., & LOCK, R. (2007) "Pre-service science teachers' perceptions of written lesson appraisals: the impact of styles of mentoring". *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 75-90. DOI: 10.1080/02619760601120056
- SOSLAU, E. (2012) "Opportunities to develop adaptive teaching expertise during supervisory conferences". *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 768-779.
- STANULIS, R.N., & RUSSELL, D. (2000) "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers". *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- SWENNEN, A., LUNENBERG, M., & KORTHAGEN, F. (2008) "Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(5-6), 531-542.
- TABACHNICK, B.R., & ZEICHNER, K.M. (1981) "Are the effects of university teacher education washed out by school experiences?" *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- TIGCHELAAR, A., & KORTHAGEN, F. (2004) "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour". *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.
- TILLEMA, H. (2004) "The dilemma of teacher educators: Building actual teaching on conceptions of learning to teach". *Teaching Education*, 15(3), 277-291.
- TILLEMA, H. (2009) "Assessment for Learning to Teach". *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167.
- TILLEMA, H.H., SMITH, K., & LESHEM, S. (2011) "Dual roles—conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum". *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 139-159. DOI: 10.1080/02619768.2010.543672
- TIMMERMAN, G. (2009) "Teacher educators modelling their teachers?" *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.
- TIMPERLEY, H. (2001) "Mentoring conversations designed to promote student teacher learning". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- TOLL, C.A., NIERSTHEIMER, S.L., LENSKI, S.D., & KOLLOFF, P.B. (2004) "Washing Our Students Clean Internal Conflicts in Response to Preservice Teachers' Beliefs and Practices". *Journal of Teacher Education*, 55(2), 164-176.
- TRENT, J. (2013) "Becoming a Teacher Educator: The Multiple Boundary-Crossing Experiences of Beginning Teacher Educators". *Journal of Teacher Education*, 64(3), 262-275.
- TRENT, J. (2014) "When communities collide: the shared construction and defence of community and identity during a teaching practicum". *Teacher Development*, 18(1), 29-45.

- VAILLANT, D. (2007). *Organización de las prácticas y de las residencias pedagógicas: una perspectiva internacional*. Trabajo presentado en Reunión técnica sobre Residencias pedagógicas, MINCYT, INFD, Buenos Aires.
- VALENCIA, S., MARTIN, S., PLACE, N., & GROSSMAN, P. (2009) "Complex Interactions in Student Teaching: Lost Opportunities for Learning". *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- VAN VELZEN, C., & VOLMAN, M. (2009) "The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration". *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.
- VANASSCHE, E., & KELCHTERMANS, G. (2014) "Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework". *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- WANG, J. (2001) "Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice". *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.
- WANG, J., STRONG, M., & ODELL, S. (2004) "Mentor-Novice Conversations About Teaching: A Comparison of Two U.S. and Two Chinese Cases". *Teachers College Rec Teachers College Record*, 106(4), 775-813.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J., & MOON, B. (1998) "A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry". *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- WILSON, E.K. (2006) "The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants". *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 22-31.
- WILLIAMS, J., RITTER, J., & BULLOCK, S.M. (2012) "Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community". *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 8(3), 245-260.
- YAVUZ, A. (2011) "The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university". *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43-59.
- ZEICHNER, K.M. (2012) "The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.