



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Graduación

*Foco en el vínculo interinstitucional de las prácticas pedagógicas en la Formación
Docente Inicial*

Autor: Mora del Fresno

Legajo: 27060

Mentor de Tesis: Jennifer Guevara

Tigre, diciembre de 2020

INDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
INTRODUCCIÓN	4
EL VINCULO INTERINSTITUCIONAL EN LA FORMACION DOCENTE.....	7
OBJETIVOS Y PRECISIONES METODOLOGICAS	21
RESULTADOS I: ORGANIZACIÓN FORMAL E INFORMAL DEL VINCULO INTERINSTITUCIONAL	26
3.1 Organización formal del vinculo interinstitucional.....	27
3.2 Organización informal del vínculo interinstitucional.....	36
RESULTADOS II: FACTORES QUE PROMUEVEN EL CONFLICTO O LA COLABORACION EN EL VINCULO INTERINSTITUCIONAL	44
4.1 Factores que promueven el conflicto en el vínculo interinstitucional.....	45
4.2 Factores que promueven la colaboración en el vínculo interinstitucional	50
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	58
ANEXOS	68

AGRADECIMIENTOS

A Jenni Guevara, profesora de una gran materia y mentora de este trabajo. Por ayudarme incluso estando en el otro lado del mundo.

A mí familia. Por darme la oportunidad de estudiar y de hacerlo en una Universidad excelente.

A Facu. Por apoyarme en el largo proceso de escritura de esta tesis.

A mis compañeros. Por inspirarme, acompañarme, por convertirse en amigos y por ser parte de la locura de querer cambiar el mundo desde el primer día que nos encontramos compartiendo esta maravillosa carrera.

A mis maestros y mis profesores universitarios. Por su profesionalismo y responsabilidad con la disciplina que nos une, pero, sobre todo, por su atención personalizada, por mirarme siempre a los ojos, saber mi nombre, por escuchar lo que yo tenía para decir, por hacerme sentir valiosa, por estar disponibles, por ser educadores cariñosos y comprensivos. Para mí la Universidad de San Andrés es, sin lugar a dudas, un hogar.

A la vida. Por regalarme la pasión por la educación. Recuerdo un día volviendo de cursar con Jero Maña para San Isidro diciendo en el auto en voz bien alta “que acertados estamos en esta carrera”. Hoy lo pienso y acuerdo nuevamente con eso que dijimos ese día. La pasión por las cosas que uno hace, hace que tengan un color diferente, que brillen, que te atraviesen y se llenen de sentido. A mí, el paso por esta carrera en esta universidad no hizo más que mostrarme una y otra vez, lo mucho que me gusta, que me enorgullece y que me define ser educadora.

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN

Sabemos que la gran ruta de cambio educativo son los docentes (Rivas, 2014: 202). Solo ellos tienen la capacidad de conducir lo que sucede en las aulas hacia una mejoría en la calidad de la educación porque son ellos los que están en las aulas; los que miran a los alumnos y les enseñan. Similarmente, Mezzadra y Veleda afirman que “el futuro de la educación depende de contar con maestros y profesores sólidos, autónomos, críticos, creativos y comprometidos” (2014: 13). De hecho, pueden promulgarse políticas educativas excelentes, pero solo tendrán impacto si los docentes las llevan a la práctica en las aulas de las escuelas. Al fin y al cabo, la educación depende de lo que los maestros piensan (Fullan, 1991). Es imprescindible recordar que “su formación contribuye enormemente a transformar el sistema educativo” (Sahlberg, 2013: 125).

Sin embargo, los investigadores del campo coinciden en señalar que existen problemas persistentes en la formación docente (Aguerrondo & Vezub, 2011; Alliaud, n.d.; Mezzadra & Veleda, 2014; Negrin & Menghini, 2011; Narodowski, 2018; Souto, 2016; Pruzzo de Di Pego, 2002). En líneas generales, sugieren que la formación docente imprime un sello efímero en los docentes y de poco impacto en su futura práctica profesional (Tabachnick & Zeichner, 1981; Nóvoa, 1999). En la misma línea, Wideen, Mayer-Smith y Moon, (1998: 144) sostienen que “la formación docente es una intervención débil que yace entre el eterno ser estudiante y el proceso de socialización propio de la escuela”. Específicamente, la práctica es uno de los problemas que presenta la formación docente.

La práctica (y sus saberes) es una dimensión teórica y formativamente compleja. La adquisición de los *saberes de la experiencia* supone el acercamiento a “*un modo de saber* que no se representa con los patrones de las materias, ni con las epistemologías al uso” (Contreras Domingo, 2013: 127). Se trata de saberes tácitos que se gestan en situación y en interacción con el entorno y las personas que lo componen. De allí la importancia de las experiencias de práctica en la formación docente. En este sentido, podemos decir que la particularidad de la experiencia de prácticas será determinante para el desarrollo de un saber de la experiencia. Por eso, las prácticas se consideran una vía para mejorar la formación docente (Chaliès, Bruno-Méard, Méard, & Bertone, 2010).

Para que el trayecto de prácticas pueda llevarse a cabo, la institución formadora (en adelante IF) debe establecer vínculos con escuelas para que sus alumnos puedan realizar en ellas las prácticas pedagógicas. De esta manera, si bien el trayecto de prácticas implica un vínculo entre dos instituciones, también implica un vínculo entre tres actores que materializan el vínculo interinstitucional. Estos actores conforman la tríada de las prácticas (Chaliès et al., 2010) y son: el docente orientador (por parte de la escuela asociada), el profesor de prácticas (por parte de la IF) y el alumno practicante, que protagoniza la experiencia de las prácticas. Cada uno de ellos lleva a cabo diferentes tareas para que las prácticas se desarrollen. La designación de estas tareas está relacionada con el modelo de vinculación que adopten las instituciones que conforman el vínculo interinstitucional.

Dicho vínculo es determinante de la calidad de la experiencia de prácticas de los alumnos. Para sostener este argumento, Souto determina que “para comprender la potencialidad formativa de los espacios de práctica (...) es necesario pensar las relaciones interinstitucionales” (2011: 27) sugiriendo que tienen un gran impacto en ese potencial formativo. Así, se sugiere que la experiencia vivida en las prácticas (determinada por el vínculo interinstitucional) tiene incidencia directa en la manera de actuar que luego tendrán los futuros docentes en el campo profesional. En este sentido, nuevamente comprobamos que el trayecto de prácticas constituye una base fundamental con gran incidencia en la calidad de la formación general de los docentes.

El vínculo en cuestión, significa, en muchos casos, un problema que limita las oportunidades formativas para los alumnos (Darling- Hammond, 2006; Mezzadra & Veleza, 2014; Terigi & Diker, 1997). En líneas generales, “la parte práctica de la formación del profesorado se ha hecho con bastante desorden” (Zeichner, 2010: 124). Algunos autores destacan las pocas iniciativas para institucionalizar el vínculo en cuestión dejando que este dependa de la “buena voluntad” de los docentes orientadores que muchas veces se limitan únicamente a “prestar su curso”. La desconexión de los IF con la realidad de las escuelas y la falta de instrumentación de los formadores para proponer modos de abordaje de las problemáticas surgidas en las prácticas dificulta la concreción de experiencias de calidad para los futuros docentes. Definitivamente, el tipo de vínculo entre las IF y las escuelas asociadas es un factor importante para analizar al interior del trayecto de prácticas ya que tiene el potencial de resultar un impulsor o un obstáculo para su desarrollo adecuado. Este trayecto puede ser reproductor del sistema educativo o “caldo de cultivo” del cambio educativo.

A pesar de su importancia, es escaso lo que se sabe sobre este vínculo interinstitucional. En América Latina, los estudios que abordan el campo de las prácticas se enfocan principalmente en la perspectiva del alumno practicante y su proceso de aprendizaje (Davini, 2002; Rodríguez Martínez, 2005) y no en el vínculo interinstitucional y su impacto en la calidad de la formación docente. Considerando la falta de bibliografía en la región sobre este tema, esta tesina tiene por objetivo sistematizar el conocimiento producido acerca del vínculo interinstitucional entre las instituciones formadoras y las escuelas en el trayecto de prácticas de la formación docente inicial en el mundo anglosajón, con el fin de realizar un aporte a la vacancia vigente en el contexto latinoamericano.

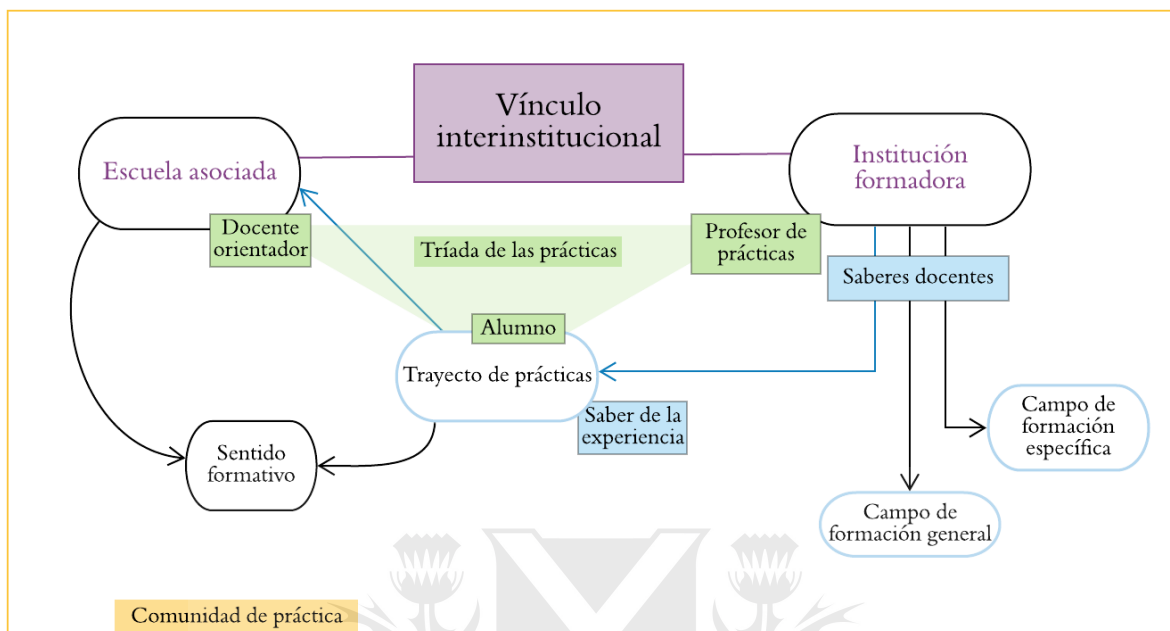
Este trabajo se organiza de la siguiente manera. En un próximo capítulo se presentan al lector los conceptos principales que conforman el marco teórico a partir del que se aborda la problemática del vínculo interinstitucional en la formación docente. Luego, dedicamos un capítulo a la descripción de los objetivos y precisiones metodológicas que se emplean en este trabajo. Le siguen dos capítulos de resultados, ordenados de acuerdo con los objetivos específicos de la tesina. Al final, en un último apartado, se describen las conclusiones encontradas en el trabajo.

CAPITULO 2: EL VINCULO INTERINSTITUCIONAL EN LA FORMACION DOCENTE

En este capítulo nos ocupamos de presentar los conceptos teóricos que enmarcan esta investigación. Para ello presentamos, a continuación, un gráfico que engloba las relaciones entre los conceptos teóricos que se mencionan y luego estos mismos se explican en más detalle (*ver Figura 1*). Empezamos por definir el concepto de comunidad de práctica ya que todas las relaciones que se estudian en este trabajo están enmarcadas en estos espacios. Luego, definimos la formación docente inicial como proceso formativo que establece aquellos saberes que es preciso que los docentes adquieran para desempeñarse como tales. La formación se desarrolla en una institución formadora que organiza los saberes en campos de formación y que se asocia con escuelas asociadas para proveer a los estudiantes de espacios formativos en la práctica real de la docencia. En estas escuelas se materializa el trayecto de prácticas de la formación docente. Asimismo, la asociación entre la institución formadora y la escuela asociada conforma un vínculo interinstitucional en el que interactúan tres actores clave: el docente orientador, el profesor de prácticas y el alumno practicante. Todos ellos componen lo que se llama “tríada de las prácticas”.

A continuación, presentamos un diagrama explicativo que servirá de referencia en la explicación de las coordenadas teóricas.

Universidad de
San Andrés

Figura 1: El vínculo interinstitucional en su contexto¹

Comenzamos por enmarcar el objeto de estudio en la perspectiva de las **comunidades de práctica**² puesto que todos los aspectos que se estudian en este trabajo, que guardan relación con el vínculo interinstitucional, incluyen procesos que implican la socialización entre docentes dentro de una comunidad. Una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparte un interés común que los conecta y mantiene unidos y que desea aprender a realizar mejor las tareas interactuando entre ellos con regularidad. A su vez, los miembros de estas comunidades son practicantes, es decir que lo que hacen involucra su participación en la comunidad y que lo que aprenden de la comunidad afecta lo que hacen (Wenger, 1998). Asimismo, Barab, Barnett y Squire (2002) definen comunidad de práctica como “una red social persistente y sostenida de individuos que comparten y desarrollan una base de conocimientos superpuestos, un conjunto de creencias, valores, historia y experiencias focalizadas en una práctica común o en una empresa común” (en Guevara, 2016: 19). En suma, Schön (1987) afirma que estas comunidades de práctica están asociadas a instituciones y que, por ende, sus miembros pueden identificarse sencillamente puesto que comparten los valores y visiones propias de la institución. Por último, cabe destacar que “la

¹ Fuente: elaboración propia

² Se marca en negrita el texto cuando se hace referencia a un término que este explicitado en el esquema del marco conceptual.

inserción en una comunidad de práctica no puede pensarse por fuera de las relaciones de poder que se tejen en esa comunidad (Lave y Wenger, 2003, en Guevara, 2016: 20).

Consideramos que todas las interacciones entre los miembros de la tríada de las prácticas, y las instituciones que estos representan en el marco de los vínculos interinstitucionales que conforman el campo de las prácticas, se dan al interior y entre comunidades de prácticas. Algunas de estas comunidades preexisten a la formación de los vínculos interinstitucionales y otras se generan con estos, insertando a los alumnos practicantes en estas nuevas comunidades. En este sentido, confluyen en todo este panorama de relaciones varias comunidades de práctica que dialogan en favor de la formación de los futuros docentes promoviendo la socialización entre docentes de diferentes niveles educativos.

En definitiva, una comunidad de prácticas de docentes reúne personas que tienen una formación en común y que comparten experiencias similares en torno a una práctica que todos viven y en la que todos intervienen. La formación inicial y el campo de prácticas que incluye, constituyen las primeras experiencias de los alumnos dentro de comunidades de práctica dentro de las cuales se enriquecen y aportan para llevar a cabo su labor como docentes.

De esta manera, la **formación docente inicial** es una de las primeras experiencias de inmersión que experimentan quienes quieren ser docentes en el mundo que le atañe a esta profesión. Como se dijo anteriormente, “los docentes tienen en sus manos buena parte del futuro de la sociedad (...) Por eso, su formación inicial es un pilar irremplazable para alcanzar una mejora profunda y sistémica de la educación” (Mezzadra & Veleda, 2014: 18). Concretamente, la formación docente inicial se trata de un proceso que, justamente, inicia a los futuros docentes en todo aquello que la docencia implica, los saberes que se precisan y también en la experiencia de práctica antes de enfrentarse al mundo escolar. Para ser docente es necesario tener dominio en diferentes áreas de conocimiento como la cultura en general, las diferentes asignaturas y las disciplinas académicas en las que se enmarcan, los contenidos curriculares, la infancia, estrategias de enseñanza y teorías acerca de la psicología del aprendizaje (Ávalos, 2009; Darling-Hammond, 2006; Terigi, 2007). Asimismo, es fundamental que los docentes desarrollen algunas competencias que son relevantes para su rol como por ejemplo la empatía, la habilidad para trabajar en equipos, la convicción de que todos los alumnos pueden aprender, y la confianza en la capacidad transformadora de la escuela (Haberman & Post, 2008, Veleda, Rivas y Mezzadra, 2013). En definitiva, “Hoy en día, se requiere que el docente demuestre un repertorio cada vez más amplio

de cualidades, conocimientos, habilidades y comprensiones tanto personales como profesionales”³ (Mattsson, Eilertsen, & Rorrison, 2011: 3). En este sentido, podemos identificar saberes que son relevantes para la docencia que se relacionan con el mundo teórico y otros saberes que provienen de la experiencia de la práctica. A todos estos requerimientos responde la formación docente inicial con diferentes dispositivos y espacios pedagógicos que se describen más adelante.

De todas maneras, el proceso de la formación inicial no es homogéneo para todo el mundo. Algunos países le asignan más recursos y valor que otros a la formación docente (Darling-Hammond, 2017). En otras palabras, si bien hay quienes consideran que el sistema de formación es el principal determinante de la calidad educativa, hay otros que se enfocan mayormente en otros aspectos del sistema educativo que también consideran fundamentales para garantizar calidad. Por otra parte, Zeichner (1999) sostiene que la formación docente es vista, en muchos casos, como un medio para alcanzar determinados objetivos y no como un fin en sí mismo. En línea con este argumento, Liston (1996) se ha referido a la formación docente como un mero instrumento subestimado que le permite a las universidades alcanzar un estatus superior que atrae mejores investigadores a estas instituciones. Asimismo, Darling Hammond (1997: 7) afirma, que en varias instituciones

Los programas de formación docente están financiados en un nivel básico por lo que, en ocasiones, fallan al momento de tener en cuenta la complejidad y la exigencia que implican los estudios clínicos que se incluyen en los programas, y algunos de los ingresos generados por la matrícula pagada por los estudiantes de formación docente a menudo se destinan para financiar otros programas universitarios

Verificamos con estos ejemplos que la formación docente puede ser considerada un medio para alcanzar otro fin. Podemos concluir que la formación docente es un proceso que, si bien determina la calidad educativa en todas partes del mundo, presenta diferencias en la forma de ser gestionada por cada gobierno de la educación.

Como se mencionó recientemente, es preciso que el proceso de la formación inicial instruya a los docentes en ciertos saberes específicos de la docencia para poder desempeñar su profesión (Terigi, 2013). Para abordar estos saberes la **institución formadora** organiza la enseñanza de estos saberes en tres campos de formación. Estos son: el campo de la formación general, el campo de la

³ La traducción es propia.

formación específica y el trayecto de prácticas. El primero aborda los saberes pedagógicos básicos que debe saber un docente en tanto que es un educador que debe conocer las bases de la pedagogía más allá del contenido específico de la asignatura en la que vaya a desenvolverse como docente. El campo de la formación específica aborda los saberes propios de la disciplina o asignatura en la que cada docente elige especializarse. Por ejemplo, un profesor de matemática va a adquirir los saberes propios de la disciplina de la matemática en este campo de formación. Por último, el **trayecto de las prácticas** aborda un saber que se adquiere en la experiencia. “Hay dimensiones y facetas de la realidad profesional con la que maestras y maestros se ponen en relación en su práctica cotidiana (...) que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales” (Contreras Domingo, 2013: 126). Es por esta razón que este saber que no puede codificarse en el espacio de una materia disciplinar y se adquiere en espacios diferentes, creados y organizados específicamente para su adquisición (Schön, 1992; Korthagen, 2001). En otras palabras, el docente debe aprender a relacionarse con un no-saber que está en la vivencia de la situación y que siempre estará ahí porque no se puede estar preparado para todas las posibles circunstancias que sucedan en el acto de enseñanza y aprendizaje. El saber de la experiencia “tiene que ver en gran medida con el paso que lo vivido va dejando como actitud y orientación ante la vida, como modo de relacionarse con los acontecimientos, que aunque ayda tener una orientación, a la vez acepta la necesidad de pensar de nuevo las cosas” (Contreras Domingo, 2013: 129). Para adquirir este saber, es fundamental que la formación cuente con un espacio pedagógico que brinde posibilidades que permitan su adquisición. En respuesta a esta cuestión se originó el trayecto de prácticas.

Para que el trayecto de prácticas opere, es necesario que la institución formadora se vincule con una **escuela “asociada”**, por su carácter de socia con la IF en la tarea de enseñanza de los alumnos para que se conviertan en docentes. Se trata de instituciones educativas que forman parte de un vínculo organizado de una manera determinada con una IF para contribuir y tener un rol en la enseñanza de los saberes de la experiencia de los futuros docentes en el marco de las prácticas pedagógicas. Estas últimas exigen a los alumnos realizar una inmersión, con condiciones acordadas entre ambas instituciones, en una escuela y llevar a cabo allí sus prácticas pre profesionalizantes.

Es importante mencionar que algunos autores consideran que la experiencia de prácticas de los alumnos debe tener lugar en ciertas escuelas asociadas que cumplan características específicas.

Por ejemplo, Davis y Moely (2007) piensan que las practicas deberían realizarse en instituciones educativas de entornos vulnerables para acercar a los alumnos a las realidades y desafíos que estos contextos de enseñanza presentan a los docentes. En la misma línea, otros autores sugieren que las prácticas pueden desarrollarse incluso en organizaciones comunitarias porque en ellas, las relaciones de poder entre las personas se vuelven horizontales y se logra un ambiente en donde se favorece el reconocimiento y la valorización de las diferentes culturas por parte de los docentes (Boyle-Baisey McIntyre, 2008; Seidl y Friend, 2002). Similarmente, Rivas (2014: 206) sostiene que las prácticas tienen que ocurrir en más de una escuela y en escuelas de diferentes contextos “en aula y fuera del aula, viendo todo lo que ocurre en la vida real del sistema (...) con maestros acompañantes preparados y pagos para esa función en las mejores escuelas porque hay que aprender de aquellos que logran enseñar en los contextos reales”.

Ambas instituciones, la IF y la escuela asociada, y los actores de la tríada asignan un **sentido formativo** a las prácticas pedagógicas. El sentido formativo hace referencia a la intensión formativa que se le asigna, en este caso, al trayecto de prácticas. En otras palabras, el sentido formativo responde a la pregunta que se formulan los formadores acerca de qué desean que sus alumnos sepan y sean capaces de hacer al finalizar el trayecto. En el caso de las prácticas existen dos formadores, el docente orientador y el profesor de prácticas, que provienen de dos instituciones formadoras diferentes, la IF y la escuela asociada respectivamente. Como tales, estos atribuyen un sentido formativo al trayecto de prácticas en tanto que participan en ella. Teniendo en cuenta que las prácticas tienen una dimensión política que se relaciona con las intenciones que están detrás de la toma de decisiones que impactan en ellas, podemos decir que el sentido formativo que se le asigna a las prácticas es una decisión política (Malet, 2011). Al fin y al cabo, la intencionalidad de formar de una manera por sobre otras es una decisión atravesada por relaciones de poder. Es importante que los formadores estén alineados para que la experiencia formativa del alumno sea rica. En ocasiones “distintos actores participantes de la residencia pueden pensarla de diferentes maneras y ello significa al residente enfrentarse a un campo de tensiones, a una ‘tirantez’, en tanto los puntos de vista pueden no coincidir, debiendo él reportar a más de un formador simultáneamente” (Souto, 2011: 39).

La bibliografía acuerda en que el espacio de **prácticas** es una instancia de máxima importancia teniendo en consideración todo lo que implica para el desarrollo y aprendizaje de los practicantes de la IF como futuros docentes (Anijovich & Cappelletti, 2014; Darling-Hammond,

2017; Edelstein & Coria, 1995; Morduchowicz, 2006; Richardson-Koehler, 1984; Rodríguez Martínez, 2005; Zeichner, 2010a). En concreto, la formación en contextos reales de enseñanza es esencial porque ofrece a los alumnos practicantes oportunidades de aprendizaje necesarias para la docencia que otros espacios no permiten, así como también posibilita asociar los saberes teóricos con experiencias situacionales. En esta línea, se exploran, a continuación, definiciones de las prácticas propuestas por diferentes autores.

Mattsson, Eilertsen, y Rorrison (2011: 54) sugieren que el espacio de prácticas pedagógicas de la formación docente “es un tiempo en el que los docentes de pre servicio pueden enfocarse en ser docentes”⁴. Para estos autores se trata de un espacio en el que los practicantes pueden explorar diferentes estrategias, métodos y pedagogías para poder comprender mejor la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con Souto (2011: 24),

La residencia es un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar en la práctica, a los futuros docentes. Es formación y no enseñanza, de carácter preprofesional, en tanto anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin, las que aunque aproximan a la realidad, no lo son aún.

Podemos pensar que tanto Souto (2011) como Mattsson, Eilertsen, y Rorrison (2011) coinciden en que las prácticas constituyen una experiencia exploratoria para los practicantes que los preparará para el futuro desempeño en su práctica profesional como docentes. Cabe destacar que Souto (2011) remarca una función formativa del dispositivo de prácticas.

Por su parte, Guevara (2016: 8) sostiene que “las prácticas son experiencias de inserción profesional controlada, que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en las salas o en las aulas, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados”. A su vez, la autora aclara que también se les puede denominar prácticum ya que “es un espacio diseñado específicamente para proveer una aproximación a la práctica real en una versión controlada y/o simplificada” (Guevara, 2016: 25). La mirada que tiene sobre las practicas propone que se trata de un espacio de aprendizaje que se relaciona con el actual foco del campo pedagógico puesto en el aprendizaje más que en la enseñanza. Se cree que “son los aprendices

⁴ La traducción es propia. El autor se refiere al docente orientador como “docente de pre-servicio”.

quienes deben construir sus propios conocimientos y construir sus propias habilidades, y donde la tarea principal de los docentes es proveer las condiciones en y a través de las cuales dichos procesos pueden suceder” (Biesta, 2015 en Guevara, 2016: 27).

Tomando los postulados de los autores mencionados, acordamos en que el trayecto de prácticas se trata, justamente, de un espacio formativo volcado principalmente hacia el aprendizaje más que la enseñanza directa. Este ofrece a los practicantes un momento inmersivo de su futura práctica profesional de manera controlada y supervisada. Es decir, se trata de una aproximación a la realidad pero que tiene un componente “artificial” ya que se trata de una situación creada para un fin formativo determinado. Sin lugar a duda, las prácticas docentes constituyen un espacio que puede ser potente en términos formativos. Guevara (2016: 8) establece que “las prácticas docentes son espacios fecundos que invitan a ser explorados desde su potencial para la transmisión” y (Souto, 2011: 23) sugiere que “en [las prácticas] reside un valioso potencial formativo”.

Asimismo, las prácticas son realidades complejas y multirreferenciales. En palabras de Souto (2011: 17),

[l]as prácticas (...) son realidades complejas. No hay único tipo de componente, hay multidimensionalidad, hay atravesamientos de lo social, lo político, lo personal, lo consciente y lo inconsciente, lo curricular, etc. Las prácticas no pueden ser analizadas desde una sola lectura, deben ser miradas multirreferencialmente.

Es por ello que abordamos el dispositivo formativo de las prácticas considerando esta realidad, haciendo hincapié en los componentes que lo constituyen; el vínculo interinstitucional que permite la realización de las prácticas, la tríada de las prácticas, las relaciones al interior de ella y el impacto de estas relaciones en las oportunidades de aprendizaje de los practicantes.

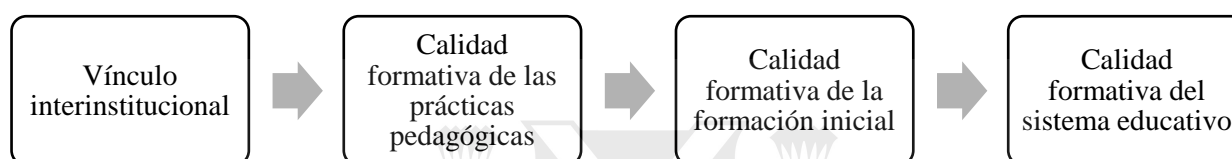
Como se anticipó anteriormente, una peculiaridad que presenta el trayecto de prácticas es que implica la conformación de un **vínculo interinstitucional**. La definición de “vínculo” según la Real Academia Española es “unión o atadura de una persona o cosa con otra”. Es decir, en el caso de las prácticas se trata de un *vínculo* ya que hay dos instituciones que se unen para un fin determinado que es contribuir de manera conjunta a la formación de futuros docentes en el marco del campo de prácticas de su formación inicial. Como sabemos, estas instituciones que hacen al *vínculo interinstitucional* son: la institución formadora y la escuela asociada.

El vínculo interinstitucional es determinante para la formación de los alumnos practicantes ya que “la gramática de la institución formadora y su interacción con las instituciones asociadas

opera como parte del currículum real de las prácticas y residencias (van den Akker, Kuiper & Hameyer, 2003 en Guevara, 2016: 40). En otras palabras, las características propias de cada vínculo interinstitucional tienen efectos directos en la experiencia y, por ende, en el aprendizaje de los alumnos inmersos en dicho vínculo. Asimismo, como se adelantó en el capítulo introductorio, la formación docente tiene impacto en la calidad del sistema educativo puesto que al final “todo (la calidad educativa) dependerá de la docencia” (Rivas, 2014: 155)⁵ (ver figura 2).

A continuación, podemos ver la Figura 2 que muestra cómo el vínculo interinstitucional tiene impacto en la calidad del sistema educativo.

Figura 2: Impacto de la calidad del vínculo interinstitucional e intrapersonal en el sistema educativo⁶



Existen diferentes modelos de vinculación entre la IF y las escuelas asociadas que se explican a continuación. Uno de ellos es el *school based model* o modelo basado en la escuela (Darling-Hammond, 2006). Este se caracteriza por el rol central de los docentes orientadores en el proceso de formación de los practicantes. Se considera que los docentes orientadores realizan una labor profesional como acompañantes y tutores de los alumnos practicantes por lo que suelen ser recompensados por ello (generalmente con dinero). En este modelo se suele lograr un vínculo interinstitucional duradero. Por el contrario, en el *university based model* o modelo basado en la universidad, los profesores de práctica y la IF tienen toda la responsabilidad formativa de los alumnos practicantes (Darling-Hammond, 2006). “Los docentes orientadores [de la escuela asociada] pueden participar, aunque de manera limitada, en la evaluación de los futuros docentes” (Guevara, 2016: 28).

De manera similar, García y Estebanz García (1998) proponen tres modelos de relación entre las IF y las escuelas asociadas: el modelo de yuxtaposición, el modelo de consonancia y el modelo de disonancia crítica. El primero se caracteriza por la hegemonía de la universidad que se encarga de las planificaciones de las prácticas de enseñanza de los alumnos. La yuxtaposición se relaciona con el hecho de que “primero viene la teoría (formación bastante académica, conceptual

⁵ El texto entre paréntesis es una aclaración propia.

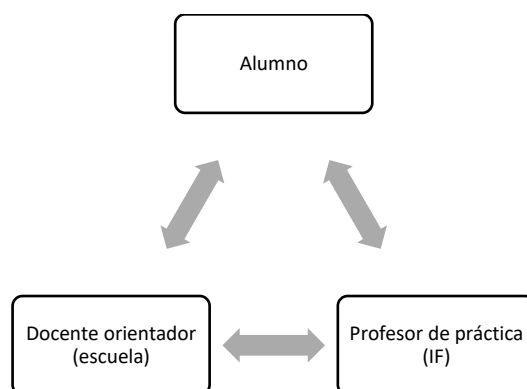
⁶ Fuente: elaboración propia.

y proposicional) y las prácticas vienen después como una ocasión para aplicar conocimientos” (pág. 101). En el modelo de consonancia se asume que el docente orientador tiene una capacitación para poder enseñarle a un novato cómo ser docente. En este modelo se procura que la propuesta de enseñanza de la escuela esté en consonancia con la de la universidad. Ambas instituciones conforman un equipo pedagógico de enseñanza y ambas instituciones se benefician del vínculo. Por último, en el modelo de disonancia crítica, las universidades tratan de inculcar en los practicantes “una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza” (pág. 104) para no caer en el “excesivo realismo” que significa creer que la situación de enseñanza se reduce a la situación que se observa.

Con respecto a los modelos presentados, la bibliografía muestra una tendencia por parte de varios sistemas educativos a virar hacia modelos basados en la escuela en los que la figura del docente orientador y de la institución educativa que este representa tienen un rol cada vez más protagonista en lo que refiere al proceso de aprendizaje en la práctica de los alumnos practicantes (Darling Hammond, 2017; Brouwer & Korthagen, 2016; Burns, Jacobs, & Yendol-hoppey, 2016; Richardson-Koehler, 1984; Valencia, Martin, Place, & Grossman, 2009; Zeichner, 2010b, 2010a)

Como se anticipó previamente, el vínculo interinstitucional se materializa en la relación de tres actores que conforman la **tríada de las prácticas** (Chalies, Escalié, Bertone, & Clarke, 2012). Estos son: el **alumno practicante**, el **docente orientador** (que representa a la escuela asociada), y el **profesor de prácticas** (que representa a la IF). (Ver figura 3). La relación interpersonal que mantienen estos actores impacta en la calidad del vínculo entre las instituciones involucradas en el trayecto formativo de las prácticas porque no están dadas las condiciones institucionales para que el vínculo sea independiente de la dimensión personal (Mezzadra & Veleda, 2014).

Figura 3: Tríada de las prácticas⁷



Pondremos primero el foco en los formadores, que son el docente orientador y el profesor de prácticas, y luego detallaremos las particularidades que atañen al alumno practicante.

Los formadores de la tríada de las prácticas

El espacio de prácticas es complejo con respecto a los otros campos de formación docente ya que involucra a dos instituciones y en particular, a dos formadores de instituciones diferentes y cuyas responsabilidades en el proceso de aprendizaje de los practicantes son diferentes también. Ambos formadores, tanto el profesor de práctica como el docente orientador, deben generar el andamiaje necesario para que el trayecto de prácticas sea formativo para el alumno (Guevara, 2016; Souto, 2011).

El profesor de práctica

Los profesores de práctica son los docentes que están a cargo de los talleres de prácticas de la IF en que los alumnos se preparan para ser docentes. En este sentido, ellos representan a la IF y acompañan a los alumnos en su recorrido por el trayecto de prácticas. Ellos llevan a cabo diferentes tareas como: intervenir en las decisiones que se refieren al ingreso y a la permanencia de los alumnos en las escuelas asociadas; contribuir en el desarrollo de los alumnos en tanto futuros docentes; establecer relaciones significativas y duraderas entre la IF y las escuelas asociadas; y promover el trabajo en equipo entre los docentes orientadores y los alumnos practicantes (Guevara,

⁷ Fuente: Elaboración propia.

2016). Debido a que realizan estas tareas de coyuntura, algunas investigaciones sugieren que el profesor de prácticas funciona como el ‘pegamento’ que articula el espacio de prácticas (Toll, Nierstheimer, Lenski & Kollof, 2004). La metáfora funciona para explicar que es la IF representada por el profesor de práctica la que pone en marcha la conformación del vínculo interinstitucional con las escuelas asociadas y el vínculo interpersonal con el docente orientador.

El docente orientador

Los docentes orientadores son aquellos que están a cargo de un curso en una escuela y que trabajan diariamente en aquello para lo cual los alumnos practicantes se están preparando. Es decir, que los docentes orientadores han estado en la misma posición que los alumnos practicantes cuando transitaban su propia formación inicial como docentes. Ellos contribuyen a la formación de los alumnos practicantes en su curso mostrándoles la realidad educativa con la que se enfrentan a diario. “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 formación” (Guevara, 2016: 31). Los docentes orientadores son propicios para acompañar este proceso formativo puesto que ellos están allí donde se gesta ese saber de la experiencia que los alumnos practicantes están llamados a adquirir.

Los docentes orientadores pueden asumir diferentes roles formativos. En primer lugar, los docentes orientadores pueden ser “*gatekeepers*” o guardianes de la profesión a la que se dedican (Smith, 2001). Desde esta perspectiva se considera que únicamente los practicantes más capaces pueden llegar a ser docentes y que esto se corrobora en la experiencia de la práctica docente, es decir que los docentes orientadores tienen una voz con poder ya que pueden participar de la selección de los futuros docentes.

A su vez, los docentes orientadores pueden ser considerados como “modelos o anti-modelos de práctica” (Glenn, 2006: 32). Suele considerárselos como “portadores de ‘buenas’ o ‘malas’ prácticas de enseñanza.

Además, tienen un rol complejo ya que poseen una doble lealtad formativa. Los docentes orientadores son, principalmente, maestros de los estudiantes de su curso en la escuela. Esto puede

entrar en conflicto con el compromiso para con la formación de los practicantes. “Así, tienden a intentar sortear la instancia de práctica con la menor disrupción para sus estudiantes, lo que no siempre resulta en mayores oportunidades de formación para los practicantes” (Souto, 2011: 41).

En definitiva, más allá de las dificultades que el docente orientador puede generar en el vínculo interinstitucional e interpersonal, su figura es formativamente imprescindible ya que el “está allí donde el saber y el sabor de la experiencia se produce” (Souto, 2011: 41) y es ese el saber que le da origen al trayecto de las prácticas.

El alumno practicante

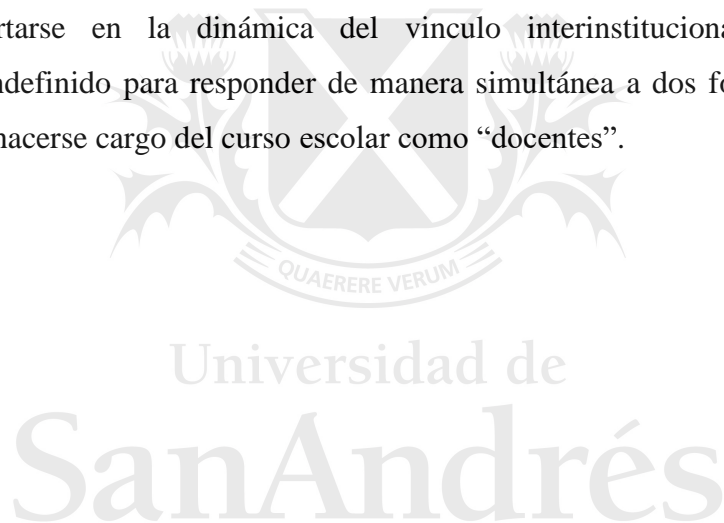
El alumno practicante es el sujeto principal del trayecto de prácticas ya que es en favor de su formación que las prácticas toman forma. Él debe completar el trayecto de prácticas, junto con los otros dos trayectos de su formación, para poder convertirse en docente.

Souto (2011) sostiene que los practicantes hacen un pasaje en su paso por las prácticas pedagógicas. Se trata de un pasaje de roles porque los alumnos dejan de ser estudiantes por un momento para ser docentes. También se trata de un pasaje temporal ya que la experiencia de las prácticas pre profesionalizantes no se condice con la temporalidad del resto de las materias que cursan en los otros trayectos formativos. Por otro lado, este dispositivo formativo implica un pasaje espacial debido a que no se realiza en la institución formadora, sino que el practicante debe migrar a otros espacios, que en este caso son las escuelas asociadas. En definitiva, se trata de un pasaje entre dos posiciones: la de alumno que se tiene en la IF a la de docente de un curso en una escuela real. En relación con este último punto, Borel (2011) hace notar especialmente la posición compleja en la que se sitúan los alumnos practicantes en el trayecto de las prácticas pedagógicas debido a su doble rol de alumnos y docentes. En concreto, esta autora explica que ocupan un rol indefinido, ya que no son esencialmente alumnos y tampoco cuentan con la autonomía de un docente. Pedagógicamente, se ha construido un rol claro acerca del alumno, que se define como un sujeto situado, desde la perspectiva tradicional reinante, en el lugar del “no saber” y que es “completado” por un docente que posee el saber que el otro necesita. Desde esta mirada, el

practicante no puede situarse ni como alumno ni como docente y de ahí que su función, tanto aprendiente como enseñante, resulta compleja.

Edelstein y Coria (1995: 33) incluso señalan la particularidad de la definición de “practicante” por la negativa, es decir “‘ser practicantes’ como equivalente a ‘no ser docentes’”. En definitiva, la constitución de la identidad del sujeto practicante supone la presencia de un “otro” al que se refiere situando así al practicante “en situación de carencia respecto a una posición a la que se aspira, la de docente, a la vez que ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno” (Edelstein & Coria, 1995: 33). En este sentido, podemos determinar que el practicante se haya en una posición de transición.

Podemos concluir que los autores antes mencionados acuerdan en lo que respecta a la complejidad de la posición que ocupan los alumnos practicantes, que deben realizar “pasajes múltiples” e insertarse en la dinámica del vínculo interinstitucional desde un lugar pedagógicamente indefinido para responder de manera simultánea a dos formadores diferentes como “alumnos” y hacerse cargo del curso escolar como “docentes”.



CAPITULO 3

OBJETIVOS Y PRECISIONES METODOLOGICAS

Con este trabajo nos proponemos sistematizar el conocimiento producido a través de investigaciones empíricas sobre los vínculos entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas asociadas en donde se realizan las prácticas pre profesionalizantes en el universo anglófono con el fin de contribuir al debate local. En este marco, desarrollamos los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la organización formal e informal del vínculo entre el instituto de formación y las escuelas asociadas a partir de las investigaciones empíricas sobre la temática.
2. Identificar en las producciones relevadas los factores que contribuyen a la colaboración y/o el conflicto en el desarrollo del vínculo interinstitucional.

En línea con estos objetivos, ofrecemos una revisión bibliográfica de 25 textos de literatura académica provenientes en su mayoría del contexto angloparlante publicados en los últimos veinte años.

El trabajo de recolección implicó búsquedas en las bases de datos DOAJ, EBSCO, ScienceDirect, Repositorio Digital San Andrés y Taylor and Francis⁸ para identificar artículos publicados en revistas académicas con referato. Las palabras clave que fueron utilizadas para realizar las búsquedas se limitaron casi enteramente a terminología en inglés y fueron: *practium*, *practium triad*, *mentor teachers*, *student teachers*, *university supervisor*, *cooperating teacher*, *university tutor*, *school*.

De la búsqueda emergieron 219 producciones. Para el corpus se aplicaron algunos criterios que pudieran determinar este proceso en favor de asistir a los objetivos específicos de este trabajo de investigación. La totalidad de los artículos fue revisada en función de los criterios propuestos por Clarke, Triggs & Nielsen (2014, en Guevara, 2016b, pág. 248). Estos criterios son:

1. El artículo se funda en una indagación empírica rigurosa.

En este sentido, todos los textos del corpus bibliográfico son investigaciones empíricas que se rigen por el método científico, son revisadas por pares y están estar publicadas en

⁸ Se accedió a las bases de datos mencionadas mediante la Biblioteca Max Von Busch de la Universidad de San Andrés. Dicha universidad se ubica en Victoria, Buenos Aires, Argentina.

revistas académicas con referato. De esta manera, los textos ensayísticos fueron excluidos de los resultados del trabajo de investigación, aunque sí fueron utilizados para la presentación del tema, justificación del problema y marco teórico.

2. El artículo tiene un abordaje teórico rico y elaborado.
3. El artículo representa una contribución significativa al campo de referencia. De esta manera, se tuvieron en consideración aquellos textos bibliográficos que hicieran aportes en relación con el vínculo interinstitucional, y especialmente sobre su organización formal e informal y sobre los factores que promueven al conflicto o colaboración en el desarrollo de dicho vínculo.

Dicha selección redundó en un total de 25 investigaciones que, a partir de una primera lectura general se clasificaron en subtemas. Luego de ser clasificados se llevó a cabo una segunda lectura profunda para comprender los aportes de cada texto en particular. Los textos fueron clasificados en los siguientes subtemas:

- Organización formal del vínculo interinstitucional
- Organización informal del vínculo interinstitucional
- Factores que contribuyen al conflicto en el vínculo interinstitucional
- Factores que contribuyen a la colaboración en el vínculo interinstitucional

Por último, realizamos un análisis de los aportes de cada autor y articulamos sus postulados para poder generar una discusión teórica entre ellos con el fin de sistematizar el conocimiento acerca del tema en cuestión respondiendo a los objetivos específicos que estructuran el trabajo. Es preciso aclarar que comprendemos que existe una limitación clara en relación con las diferencias de los contextos de producción del conocimiento y que sería erróneo interpretar los aportes como directamente aplicables y transferibles de un contexto a otro (Steiner-Khamsi, 2014).

La Tabla 1 presenta el corpus de la presente investigación:

Tabla 1: Corpus bibliográfico seleccionado para la investigación⁹

Clasificación	Texto
Organización formal del vínculo interinstitucional	Diamond, F., Parr, G., & Bulfin, S. (2017). University–School Partnerships in English Pre-service Teacher Education: A Dialogic Inquiry into a Co-teaching Initiative. <i>Changing English: Studies in Culture and Education</i> , 24(3), 266–284. https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1298036
	Sedumedi, T. D. T., & Mundalamo, F. J. (2012). Understanding field assessment of pre-service teachers on school practicum. <i>Africa Education Review</i> , 9(sup1), S73–S90. https://doi.org/10.1080/18146627.2012.755247
	Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum involvement of university faculty in preservice practicum supervision. <i>Journal of Teacher Education</i> , 53(1), 6–19. https://doi.org/10.1177/0022487102053001002
	Wang, L., & Ha, A. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors. <i>European Physical Education Review</i> , 18(1), 47–61. https://doi.org/10.1177/1356336X11430654
	Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a pre-service teacher education program: A student perspective. <i>Asia-Pacific Journal of Cooperative Education</i> , 8, 23–36.
	Dever, M. T., Hager, K. D., & Klein, K. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. <i>Teacher Educator</i> , 38(4), 245–255. https://doi.org/10.1080/08878730309555321
	Williams, A., & Soares, A. (2010). Sharing Roles and Responsibilities Perceptions of some key players Sharing Roles and Responsibilities in Initial Teacher Training : perceptions of some key players. <i>Cambridge Journal of Education</i> , 32(November 2012), 37–41. https://doi.org/10.1080/0305764022011645
	Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i> , 39(3), 223–234. https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308
Mitchell, J., Clarke, A., & Nuttall, J. (2007). Cooperating Teachers' Perspectives Under Scrutiny: A comparative analysis of Australia and Canada. <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i> , 29(4), 294–305. https://doi.org/10.1080/13598660601111109	

⁹ La tabla es de elaboración propia.

	Leshem, S. (2014). How do teacher mentors perceive their role , does it matter ? <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i> , 42(3), 261–274. https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870
	Diamond, F., Parr, G., & Bulfin, S. (2017). University–School Partnerships in English Pre-service Teacher Education: A Dialogic Inquiry into a Co-teaching Initiative. <i>Changing English: Studies in Culture and Education</i> , 24(3), 266–284. https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1298036
	Carter, B. (2012). Facilitating preservice teacher induction through learning in partnership. <i>Australian Journal of Teacher Education</i> , 37(2), 1–16. https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n2.1
Organización informal del vínculo interinstitucional	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. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 25(2), 285–296. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003
	Ortlipp, M. (2003). The Risk of Voice in Practicum Assessment. <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i> , 31(3), 225–237. https://doi.org/10.1080/0955236032000149364
	Hutchinson, S. A. (2011). Boundaries and bricolage: Examining the roles of universities and schools in student teacher learning. <i>European Journal of Teacher Education</i> , 34(2), 177–191. https://doi.org/10.1080/02619768.2010.548860
	Kim, T., & Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: cooperating teachers’ conceptual metaphors. <i>Journal of Education for Teaching</i> , 7476. https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643658
	Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. <i>Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning</i> , 8(March 2014), 17–30. https://doi.org/10.1080/713685510
	Hyland, F., & Lo, M. M. (2006). Examining Interaction in the Teaching Practicum: Issues of Language, Power and Control. <i>Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning</i> , 14(2), 163–186. https://doi.org/10.1080/13611260500493535
Factores que promueven el conflicto en el desarrollo del	Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 34, 38–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.002
	Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. <i>Journal of</i>

vínculo interinstitucional	<i>Teacher Education</i> , 55(5), 407–420. https://doi.org/10.1177/0022487104269804
Factores que promueven la colaboración en el desarrollo del vínculo interinstitucional	Hutchinson, S. A. (2011). Boundaries and bricolage: Examining the roles of universities and schools in student teacher learning. <i>European Journal of Teacher Education</i> , 34(2), 177–191. https://doi.org/10.1080/02619768.2010.548860
	Dever, M. T., Hager, K. D., & Klein, K. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. <i>Teacher Educator</i> , 38(4), 245–255. https://doi.org/10.1080/08878730309555321
	Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 34, 38–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.002
interinstitucional	Kim, T., & Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: cooperating teachers' conceptual metaphors. <i>Journal of Education for Teaching</i> , 7476. https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643658
	Grundy, S., Robison, J., & Tomazos, D. (2001). Interrupting the Way Things Are: Exploring new directions in school/university partnerships. <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i> , 29(3), 203–217. https://doi.org/10.1080/13598660120091829
	Wong, A. C. K. (2011). How is the internship going anyways? An action research approach to understanding the triad relationship between interns, mentors, and field advisors. <i>Educational Action Research</i> , 19(4), 517–529. https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625704

Universidad de
San Andrés

CAPITULO 4

RESULTADOS I: ORGANIZACIÓN FORMAL E INFORMAL DEL VINCULO INTERINSTITUCIONAL

En este capítulo sistematizamos y organizamos el corpus relevado relacionado, tanto a la organización formal como informal del vínculo interinstitucional que se origina en el trayecto de prácticas de la formación docente inicial.

En una primera sección, organizamos la revisión bibliográfica de la literatura que se encuadra en el tema de la organización formal. Por organización formal nos remitimos a aquellas cuestiones de la estructura del vínculo que son establecidas mediante acuerdos y procesos formalizados entre las partes que lo componen, que le dan forma y que no pueden ser alterados por las individualidades que vivifican dicho vínculo.

En una segunda sección reunimos la sistematización del saber acerca de la organización informal del vínculo interinstitucional. Asimismo, al referirnos a la organización de índole informal, tomamos en cuenta aquellas cuestiones del vínculo interinstitucional que son alteradas y determinadas en cierta medida por la relación entre las personas que componen la tríada de las prácticas, es decir, quienes llevan a la práctica los procesos que implica el vínculo que los une.

3.1 Organización formal del vínculo interinstitucional

A continuación, revisamos las investigaciones enfocadas en las decisiones político-institucionales que estructuran el vínculo de una forma específica, que delimita los márgenes de acción y movimiento y de los miembros que forman parte del vínculo y la manera en que este se puede desenvolver para que los practicantes adquieran los conocimientos requeridos. Los aspectos incluidos dentro de esta categoría son: (1) la estructura organizacional del vínculo, incluyendo las políticas y reformas educativas que abordan este tema, (2) la conformación de la tríada de las prácticas, (3) los roles y responsabilidades formales de las instituciones involucradas en el vínculo en cuestión y (4) la estructura de la experiencia práctica en sí misma.

Los textos bibliográficos del corpus de este trabajo que corresponden a este apartado cuestionan y repiensen los elementos del campo de las prácticas que se refieren a la estructura formal que organiza el vínculo entre la IF y la escuela asociada. Los principales temas que aborda la bibliografía se mencionan a continuación. En primer lugar, se destaca que algunas investigaciones se refieren a la relevancia formativa de la institución formadora (Beck & Kosnik, 2002; Mitchell, Clarke, & Nuttall, 2007; Williams & Soares, 2010). En otras palabras, la literatura cuestiona la importancia del rol de la IF en el vínculo interinstitucional en términos de las oportunidades de aprendizaje que, gracias a su participación en el vínculo, pueden ser ofrecidas a los practicantes. Por otra parte, la bibliografía se centra en el proceso de evaluación de los practicantes, actividad que comprende la participación y validación de ambas instituciones educativas (Leshem, 2014; Mitchell et al., 2007; Sedumedi & Mundalamo, 2012; Williams & Soares, 2010). Por último, una porción del corpus bibliográfico sugiere incorporar al esquema interinstitucional tradicional de la tríada de las prácticas, a los pares de los practicantes debido a su potencial formativo (Carter, 2012; Diamond, Parr, & Bulfin, 2017; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman, & Stevens, 2009).

Relevancia formativa de la Institución Formadora

En un contexto internacional que promueve el viraje hacia *school based models* o modelos basados en la escuela (Darling Hammond, 2006) en los que se otorga a las escuelas y sus docentes orientadores cada vez más protagonismo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los

alumnos practicantes en el trayecto de prácticas (Mitchell et al., 2007), la formación impartida por las instituciones formadoras empezó a verse cuestionada (Williams & Soares, 2010). Incluso en algunos países como, por ejemplo, Inglaterra, se constituyeron escuelas como centros de formación de modo que las personas pudieran formarse como docentes en estas escuelas y no en las instituciones formadoras, en el marco de un desajuste entre la creciente demanda por docentes y la carente oferta de estos profesionales. Debido a esto, se empezó a buscar, cada vez más, desde la política educativa, que en el vínculo interinstitucional del trayecto de prácticas, el rol central lo tuviera la escuela asociada en lugar de la IF.

Por otra parte, uno de los trabajos relevados describe que “en muchos programas de formación docente, la supervisión de las prácticas es conducida por un equipo de supervisores especialmente elegido, típicamente estudiantes de doctorado, profesores retirados, maestros con licencia de su junta escolar o profesores de educación jubilados”¹⁰ (Beck & Kosnik, 2002: 6). En otras palabras, se destaca que desde la IF se plantea el rol del profesor de prácticas, que actúa en representación de esta institución, como un rol transitorio o de poco prestigio. Podríamos intuir que, al asignar a los profesores con menos prestigio como profesores de prácticas, las IF no consideran su propia participación en el vínculo interinstitucional como de máxima importancia.

Inspiradas por el contexto recién descrito en que el que la institución formadora es cuestionada y, cada vez más, reemplazada por nuevas funciones que adquieren las escuelas asociadas, varias investigaciones logran probar que el rol de la IF, y el de la escuela asociada, son fundamentales para la formación de los practicantes, futuros docentes, y que la coparticipación de ambas instituciones en el vínculo subyacente al trayecto de prácticas tiene el potencial de beneficiar a todos los miembros que de él forman parte (Williams y Soares, 2010; Beck & Kosnik, 2002). En concreto, el aprendizaje del saber de la experiencia es una responsabilidad compartida entre ambas instituciones y los respectivos formadores que las representan.

En relación con la responsabilidad por la formación compartida recién mencionada, Williams y Soares (2010) sostienen que el bagaje teórico con que los docentes deben contar debe adquirirse mayormente en la IF ya que es una institución especializada en las teorías de la educación. En este sentido, “los mentores valoran la contribución de la universidad en relación

¹⁰ La traducción es propia.

con la investigación”¹¹ (Williams & Soares, 2010, pág. 95). Esto significa que el trabajo en conjunto con la IF también implica un beneficio para la escuela asociada ya que pone a los docentes en contacto con la investigación educativa más reciente. A modo de resumen, y en palabras de Williams y Soares (2010: 95)¹²

[las escuelas necesitan] mantener la participación de las universidades. Las escuelas tienden a trabajar de forma aislada. Trabajan duro en su propia institución y no miran más allá. Los tutores universitarios tienen una visión más amplia y están al día con la investigación educativa actual.

Las escuelas asociadas suelen presentar un “deseo de un mayor contacto con el profesorado”¹³ (Mitchell et al., 2007: 17). Efectivamente, esta distancia marcada entre las instituciones y sus respectivos formadores (docentes orientadores y profesores de prácticas) podría acrecentar la desconexión entre el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje de la experiencia de práctica por lo que resulta importante repensar los espacios de intercambio entre ambas de modo que esta brecha comience a cerrarse.

En esta línea, Beck y Kosnik (2002) detallan los beneficios de un modelo que podría presentarse como una posible respuesta a la desconexión entre las instituciones. Para contrarrestar el problema relacionado con el desprestigio de la figura del profesor de prácticas, el modelo en cuestión propone que el rol de profesor de práctica sea ocupado por los profesores de mayor calificación de las IF para impulsar su prestigio. En primer lugar, porque la participación de profesores de mayor calificación en el trayecto de prácticas es una fuente de motivación y compromiso para los docentes orientadores, lo que promueve una mejor predisposición para con el funcionamiento de la tríada. A su vez, el modelo beneficia a los miembros la universidad porque permite que se fortalezca la relación entre los profesores de práctica y los practicantes al disponer del espacio para conocerse en mayor profundidad en otro contexto por fuera de la IF. Asimismo, el modelo favorece el enriquecimiento de los cursos universitarios, ya que los alumnos suelen participar más en clase y entrar en un diálogo más significativo, conectado con las vivencias de las prácticas. A su vez, la participación de los profesores en la práctica preprofesional les permite apropiarse de una gran cantidad de ejemplos prácticos para llevar a las clases de los cursos universitarios, que son familiares para los alumnos, con los que ellos fácilmente pueden vincularse.

¹¹ La traducción es propia. Los autores se refieren a los docentes orientadores como “mentores”.

¹² La traducción es propia. Los autores llaman “tutores universitarios” a lo que en este trabajo denominamos profesores de práctica. Asimismo, se refieren a la IF como “universidad”.

¹³ La traducción es propia.

De esta manera, se entiende que este modelo puede también significar un acercamiento entre el mundo de la universidad y el mundo de la práctica en la realidad escolar.

La evaluación de los practicantes

La evaluación de los practicantes supone una responsabilidad compartida de ambas instituciones. Es necesario que tanto la escuela asociada como la institución formadora tengan un rol activo en los procesos que implican la evaluación de los practicantes ya que solo la complementariedad de las visiones de ambas instituciones puede abarcar la totalidad de los contenidos, competencias y habilidades que deben ser evaluadas al finalizar las prácticas pedagógicas (Williams & Soares, 2010).

Sedumedi y Mundalamo (2012) también acuerdan con que ambas instituciones deben participar activamente de los procesos evaluativos. Señalan que quienes llevan a cabo estas prácticas de certificación, tanto profesores de práctica como docentes orientadores, deben estar calificados para evaluar a los practicantes. El docente orientador cumple el rol de una figura evaluadora esencial ya que se trata de una figura profesional que tiene un vasto conocimiento acerca de la asignatura específica que enseña el practicante ya que se desempeña como docente de esa asignatura en la escuela asociada. Definitivamente, argumentan los investigadores, “todos los mentores de la escuela son presumiblemente especialistas en las asignaturas”¹⁴ (Sedumedi & Mundalamo, 2012: 82). En segundo lugar, los profesores de prácticas también cumplen un rol certificante clave debido sus aportes que consideran especialmente los contenidos que los practicantes adquieren en la IF. De esta manera, los profesores de prácticas actúan como nexos entre ambos tipos de conocimientos, los más teóricos y los de la experiencia.

En cuanto al rol certificante del docente orientador, la literatura señala que mayoría de ellos se ven a sí mismos más como sostenes emocionales que como asesores o evaluadores. Por ello, suelen optar por elogiar a los practicantes en lugar de asumir un rol correctivo sobre sus prácticas (Leshem, 2014; Mitchell et al., 2007; Sedumedi & Mundalamo, 2012). Otra interpretación posible sugiere que los docentes orientadores tienen un trabajo arduo y difícil, en el que predominan “sentimientos de aislamiento e incertidumbre”¹⁵, especialmente en los casos en los que los

¹⁴ La traducción es propia. Los autores se refieren a los docentes orientadores como “mentores”.

¹⁵ La traducción es propia.

practicantes asignados presentan problemas en la experiencia de la práctica (Mitchell, Clarke y Nutall, 2007; 6).

Los trabajos revisados también destacan la importancia de que los docentes orientadores reciban formación específica para cumplir el rol certificante. En este sentido, Leshem (2014) agrega que mientras quienes tienen una formación específica pueden funcionar como sostén para los practicantes; quienes no la reciben tienden a centrarse en tareas como asistir a los alumnos en la planificación de las clases, equipar la clase con las herramientas de enseñanza necesarias, ser modelo para el practicante y enseñarle la cultura escolar.

Algunos trabajos también muestran la importancia de que quienes evalúan posean expertise específica: “los alumnos practicantes evaluados por aquellos educadores *que eran especialistas en su materia* se beneficiaron inmensamente, porque (...) reflexionaron sobre cómo podrían mejorar su propio conocimiento de la materia y también cómo podrían entregar dicho conocimiento”¹⁶ (Sedumedi & Mundalamo, 2012: 86). Es decir, el conocimiento específico en la asignatura por parte de los evaluadores es relevante en términos de la calidad formativa de la evaluación efectuada por ellos. Entonces, se puede acordar en que “la evaluación es determinada por el nivel y la especialización del evaluador”¹⁷ (Sedumedi & Mundalamo, 2012: 84).

De esta manera, indicamos que estas investigaciones invitan a repensar las decisiones que toman las instituciones en relación con la designación de los formadores que, en representación de estas, evalúan a los practicantes y, también, acerca del ofrecimiento de formación específica para el rol de formador de las prácticas.

Los pares de los practicantes

En las secciones anteriores hicimos foco en los formadores de la tríada de las prácticas (docente orientador, profesor de prácticas y practicante) cuya interrelación se puede ver como una expresión manifestada del vínculo interinstitucional sobre el que se está trabajando. La literatura sugiere incorporar un cuarto miembro en el esquema la tríada de las prácticas debido al potencial formativo de su rol. Se trata de los pares de los practicantes (Carter, 2012; Goodnough, Osmond,

¹⁶ La traducción y la marcación en cursiva son propias.

¹⁷ La traducción es propia.

Dibbon, Glassman, & Stevens, 2009). Enmarcados en la perspectiva las comunidades de práctica, estos investigadores revalorizan el potencial formativo de los compañeros de los practicantes.

En concreto, el supuesto base es que los practicantes pueden beneficiarse al conformar una comunidad de práctica en la que compartir los aprendizajes adquiridos en sus experiencias similares. Los pares de practicantes “pueden tener un impacto significativo en el programa de formación docente inicial y en la comprensión de los otros compañeros acerca de lo que la enseñanza compartida podría ser”¹⁸ (Carter, 2012, pág. 110). En otras palabras, el investigador sugiere que el rol de los pares puede contribuir a que las prácticas se acerquen, en mayor medida, a la realidad escolar en la que los docentes que en varias ocasiones trabajan en conjunto, a la par de otros compañeros. Asimismo, si se reconoce la importancia del rol del practicante par y se diseña la estructura del campo de prácticas teniendo esto en cuenta, se favorecerá la conformación de comunidades de práctica entre los futuros docentes, entre ellos y en sus futuros espacios de trabajo. En definitiva, el rol del practicante debe ser repensado en función de su potencial rol formativo para con sus pares ya que “todos los miembros de la comunidad de aprendizaje de la que será parten, tienen que intervenir. No se pueden subestimar, especialmente los pares”¹⁹ (Carter, 2012: 111).

Un posible modelo que puede servir como ejemplo o como fuente de inspiración para repensar la interacción entre los roles de la tríada de las prácticas del vínculo interinstitucional es el *peer coaching model* (ver figura 3). Concretamente, este modelo se define como “un método de entrenamiento en parejas de estudiantes, practicantes, o docentes de aula que se observan entre ellos y se proveen de asistencia y consultoría acerca de cómo aplicar correctamente habilidades docentes, así como propuestas de soluciones alternativas a las necesidades instruccionales identificadas”²⁰ (Wynn & Kramer, 1999, en Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman, y Stevens, 2009: 21). Asimismo, los trabajos afirman que este método de enseñanza en parejas provee a los practicantes de oportunidades de aprendizaje de la experiencia por observar a los compañeros, así como también minimiza el aislamiento docente y fomenta una mayor socialización de prácticas y reflexión sobre estas.

¹⁸ La traducción es propia.

¹⁹ La traducción es propia.

²⁰ La traducción es propia.

El modelo presenta varios beneficios. “El beneficio más significativo de este modelo de triada (...) fue la colaboración que se materializó entre las parejas de alumnos practicantes”²¹ (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman, & Stevens, 2009: 290). Específicamente, esta colaboración se evidencia en el hecho de que los alumnos practicantes cuentan con un compañero con quien pueden compartir; sus ideas al momento de planificar, la experiencia de aula, y cómo se encuentran emocionalmente al terminar de dar una clase. La horizontalidad en la relación de los practicantes en la pareja pedagógica permite que todos los posibles conflictos relacionados con la asimetría de poder no tengan lugar (veremos en detalle estos conflictos en la sección 4.2). Además, el modelo puede implicar un beneficio para la calidad educativa de las escuelas asociadas ya que con pareja pedagógica se reduce el ratio docente-alumnos, lo que permite una atención más personalizada a cada alumno. Por último, también se destaca un beneficio que presenta este modelo en lo que refiere a la confianza del practicante. Estos futuros docentes indican que el hecho de poder compartir sus ideas pedagógicas y planes de clase con un compañero previo a presentárselos al docente orientador y/o profesor de prácticas les permite sentirse más confiados a la hora de tener este intercambio con los formadores.

Sin embargo, el modelo también puede presentar algunas limitaciones. Para empezar, compartir la clase con otro practicante, puede provocar la modificación del comportamiento de los practicantes generando una competencia entre ellos en lugar de que se haga foco en el aprendizaje de los alumnos de la escuela. La cuestión de estar siendo evaluados en conjunto podría fomentar una comparación entre ellos que devenga en esta competencia y que, de esta manera, su vínculo se vea perjudicado. Algunos practicantes, entrevistados en uno de los trabajos revisados, comentan que “podía estar la sensación de tratar de superarse unos a otros y tratar de asumir siempre más responsabilidades que la otra persona”²² (Goodnough et al., 2009:293).

Otra posible limitación del modelo es que se genere una dependencia entre los miembros de la pareja pedagógica de modo tal que los practicantes no puedan desarrollar las habilidades para ser docentes capaces de enseñar sin otro, especialmente en contextos educativos en los que los docentes suelen enseñar en modelos diferentes, sin pareja pedagógica. Por lo tanto, una crítica que enfrenta este modelo es que no imita la realidad, que es uno de los principales objetivos que persigue el trayecto de prácticas de la formación docente. “Es irreal pensar que tendrás la

²¹ La traducción es propia.

²² La traducción es propia.

posibilidad de enseñar colaborativamente en muchas aulas”²³ (Goodnough et al., 2009: 294). De la misma manera, en palabras de estos investigadores, “algunos practicantes pueden tornarse demasiado dependientes del otro alumno practicante en términos de planificación y conducción de las actividades diarias del docente”²⁴ (Goodnough et al., 2009: 292).

Por otra parte, algunas parejas pedagógicas presentan problemas en el manejo del aula compartida y precisan de virar a otros estilos de co-docencia en los que uno tiene un rol protagónico marcado y el otro participa como asistente del anterior. En otras palabras, para algunas parejas pedagógicas puede resultarles difícil manejar el aula de a dos. En casos en donde esta dificultad se presenta en la pareja pedagógica, los alumnos de la escuela suelen mostrarse confundidos debido a la no claridad de la diferenciación de los roles de sus docentes. En este sentido, podemos pensar que el modelo presenta una limitación respecto de la pérdida de la individualidad de los docentes. “Los alumnos practicantes (...) consideran que los practicantes en el modelo tradicional son vistos como individuos, mientras que ellos son vistos como parte de un dúo”²⁵ (Goodnough et al., 2009: 292).

Entre las vacancias identificadas en la bibliografía revisada correspondiente a este apartado, notamos que esta no se centra en el rol de la escuela asociada como institución, es decir, no se cuestiona cómo la escuela asociada organiza su participación en el vínculo interinstitucional y en la formación docente, cuando, en realidad, su función educativa primordial se enfoca en sus otros alumnos. En otras palabras, la literatura no contempla los mecanismos que pone o no en juego la escuela para afrontar los desafíos que le presenta el vínculo con la IF.

Tampoco se encuentran investigaciones que, desde la perspectiva del alumno practicante, se pregunten por los procesos de formalización del vínculo interinstitucional. Queda pendiente cuestionarse acerca de si existen o no procesos o instancias formales en el que los practicantes son seleccionados para una u otra escuela asociada, la conozcan, entiendan su cultura organizacional, establezcan una relación con el docente orientador, etc. Estas carencias identificadas que presenta la bibliografía que se refiere a la organización formal del vínculo interinstitucional pueden

²³ La traducción es propia.

²⁴ La traducción es propia.

²⁵ La traducción es propia.

significar interesantes oportunidades de investigación que podrían implicar importantes aportes al campo académico.

Más allá de los nudos temáticos específicos las investigaciones revisadas en este apartado tienen algunas particularidades metodológicas. La mayoría de ellas se basa en una única estrategia metodológica; entrevistas semi estructuradas o administración de cuestionarios y encuestas (Diamond et al., 2017; Grudnoff, 2011; Leshem, 2014; Mitchell et al., 2007; Williams & Soares, 2010). Esto invita a matizar los resultados y afirmaciones derivados de ellas, ya que emplean metodologías a partir de las cuales únicamente se obtiene información de las palabras de los otros, como lo son los cuestionarios y las entrevistas semi estructuradas (*ver anexo, Tabla 2*).



3.2 Organización informal del vínculo interinstitucional

En esta sección revisamos aquellas investigaciones del corpus cuyos objetivos abordan de manera específica la organización informal del vínculo interinstitucional de las prácticas pedagógicas. La dimensión informal del vínculo interinstitucional refiere a lo personal de las relaciones que componen dicho vínculo por lo que, este apartado requiere referirse al sujeto y sus relaciones, es decir, al nivel de los individuos más que al nivel institucional. En síntesis, sistematizamos en lo que sigue, el conocimiento existente acerca de cómo se desarrollan los vínculos entre los miembros de la tríada y entre las instituciones (IF y escuelas asociadas) en la práctica. En el apartado anterior definimos “las reglas de juego”, es decir, aquellas estructuras que formalizan el desarrollo de las prácticas. En esta sección, analizamos cómo estas “reglas de juego” cobran vida en la escena real de los vínculos interinstitucionales. Específicamente, nos remitimos a las relaciones interpersonales entre los formadores de la tríada, y entre cada uno de ellos y los alumnos practicantes, así como también a las identidades profesionales y personales de los involucrados en el vínculo interinstitucional y en la manera en que estas impactan en los procesos que antes fueron definidos como parte de la organización formal del vínculo en cuestión.

Específicamente, la literatura revisada se enfoca en tres temas centrales. En primer lugar, se describe cómo la identidad personal y profesional específica de los formadores (tanto docentes orientadores como profesores de prácticas) tiene implicancias directas en el devenir de los procesos formales del trayecto de prácticas (Haigh & Ell, 2014; Smith, 2010; Ssentamu-Namubiru, 2010). Es decir, que dentro de los márgenes que establece la estructura formal del vínculo interinstitucional, las identidades profesionales y personales de cada formador afectan el desarrollo de las prácticas en diferentes sentidos.

En segundo lugar, los investigadores se centran en la complejidad intrínseca del rol de los formadores de la tríada en el desarrollo de las prácticas. En efecto, los formadores operan un “doble rol” para con los alumnos practicantes. En otras palabras, los formadores de la tríada de las prácticas deben actuar tanto como sostenes emocionales de los practicantes como aquellos que evalúan los saberes adquiridos por los practicantes, certificantes y correctivos de sus acciones en el aula. La bibliografía sugiere que suele generarse una tensión entre estos dos roles dicotómicos que los formadores de la tríada de las prácticas desempeñan simultáneamente (Hyland & Lo, 2006; Maynard, 2000; Ortlipp, 2003; Peterson et al., 2010).

En tercer lugar, la literatura se refiere a la complejidad extrínseca de los formadores en el vínculo interinstitucional. Tanto los docentes orientadores como los profesores de prácticas se ven forzados a cooperar entre ellos, siendo estos profesionales con distinta formación de base, diferente desempeño de tareas dentro del sistema educativo y posiblemente, diferentes creencias acerca de sus roles y de la docencia en general (Ortlipp, 2003). Por ende, es notable que la relación entre los formadores no supone una armonía natural, sino que, para lograrse, se requiere de un esfuerzo de ambas partes. De todas formas, encontramos que las investigaciones que se abocan al tema de la relación entre los formadores se posicionan desde la perspectiva del profesor de prácticas en un contexto de aprendizaje basado en la escuela o en un *school based model* en el que la escuela y los docentes orientadores juegan un rol protagónico. En este sentido, queda por mencionar que no se encuentra bibliografía que se concentre exclusivamente en la relación de los formadores desde la perspectiva del docente orientador o en un contexto de aprendizaje basado en la universidad o *university based model*.

Identidad profesional y personal de los formadores del vínculo interinstitucional

Para empezar, la identidad de los formadores, es decir, las cualidades personales individuales de cada uno de los docentes orientadores y de los profesores de prácticas inciden en la manera en que los procesos del trayecto de prácticas se llevan a cabo efectivamente, como, por ejemplo, el proceso de evaluación (se ahonda en este caso particular más adelante). En concreto, la bibliografía sugiere que las siguientes cuestiones provocan que el despliegue de los procesos del trayecto de prácticas en la práctica esté sujeto a la identidad de los formadores: (1) los diferentes juicios que emiten los formadores que devienen en diferentes estrategias para relacionarse y evaluar a los practicantes; (2) las diferentes creencias acerca de la educación y de la docencia que los formadores traen consigo de sus historias, formación y experiencias que terminan por impactar en las decisiones que estos toman en la forma de llevar a cabo los procesos del campo de prácticas; y, por último (3) la interpretación de los criterios de evaluación de la performance de los practicantes (Haigh & Ell, 2014; Smith, 2010; Ssentamu-Namubiru, 2010).

El proceso de evaluación de los practicantes es un caso que ejemplifica de manera clara las cuestiones descritas anteriormente ya que constituye un proceso decisivo para el desarrollo de los practicantes en el trayecto de las prácticas. Si bien un componente de la evaluación se asocia a la

organización formal del vínculo, la literatura evidencia que otra gran parte se juega en su organización informal.

Con respecto a este proceso, los formadores suelen priorizar una de entre dos dimensiones al momento de evaluar a los practicantes: la dimensión personal del practicante y la dimensión de la profesionalidad del practicante. Es decir, los formadores toman decisiones basándose en un juicio por el que valoran más alguna de estas dos dimensiones. Este juicio impacta de manera categórica en la evaluación final del practicante. Haigh y Ell (2014) sostienen que, si bien la mayoría de los formadores priorizan la dimensión asociada a la profesionalidad del practicante, algunos otros valoran más las variables relacionadas con las cualidades personales de los alumnos al momento de evaluarlos. En definitiva, queda claro que los formadores “utilizan varias estrategias al emitir distintos juicios de valor [acerca de las dos dimensiones]”²⁶ (Haigh & Ell, 2014: 15)

Asimismo, los formadores traen consigo diferentes creencias arraigadas acerca de la educación y de la docencia que están sujetas a su experiencia y formación de base (diferente para cada formador de la tríada de las prácticas). Esto influye en las decisiones que toman, en su forma de relacionarse con los practicantes y en las estrategias de evaluación que eligen ponderar. En relación con estas creencias al momento de evaluar a los practicantes, “algunos formadores abordan este proceso desde la premisa de que el practicante desaprobó el curso y luego buscan argumentos que desafíen esta decisión”²⁷ (Haigh & Ell, 2014: 15). De forma contraria, otros formadores parten de la base de que el practicante aprobó el curso y luego desafían ese argumento. Los investigadores sostienen que estas diferentes premisas de abordaje pueden impactar en las evaluaciones finales de los practicantes de maneras distintas.

Por otra parte, si bien en general los formadores creen que la reflexión es una habilidad clave que los docentes deben tener desarrollada al finalizar su formación inicial, algunos otros consideran que esta habilidad puede adquirirse en el transcurso de la práctica profesional. En este sentido, es probable que los formadores juzguen esta habilidad de manera diferente en los practicantes en función de sus consideraciones acerca de si puede desarrollarse o no en la práctica profesional. Además, la mayoría de los formadores considera que los contenidos específicos de la asignatura en la que se especializan los practicantes y las estrategias de manejo de aula pueden ser

²⁶ La traducción es propia.

²⁷ La traducción es propia.

adquiridas en etapas posteriores a la práctica pedagógica, aunque algunos otros optan por reprobar a los alumnos que no demuestren tener estas habilidades desarrolladas en la instancia de las prácticas. En resumen, “aunque puede haber un amplio acuerdo sobre áreas clave para juzgar a los practicantes, los jueces individuales varían en sus puntos de vista sobre lo que es "esencial" y lo que puede "excusarse" o "arreglarse más tarde"”²⁸ (Haigh et al., 2013: 19). Dicho de otro modo, la carencia de criterios comunes en la evaluación de los practicantes provoca que el juicio individual de cada docente orientador y profesor de prácticas, atravesado por sus contextos e historias particulares, sea determinante en la toma de estas decisiones.

Por último, los formadores también interpretan los criterios de evaluación dispuestos por las instituciones educativas, de diferentes maneras por lo que la evaluación de estos criterios queda sujeta a lo que los formadores entienden por ellos. En este sentido, la evaluación por parte de los formadores queda sujeta a “variables dependientes del contexto que cambian constantemente en función de los supervisores individuales, los estudiantes y el entorno del aula”²⁹ (Ssentamu-Namubiru, 2010, pág. 316) ya que no suele existir un común acuerdo entre ellos acerca de lo que cada una de estas variables significa. Por ejemplo, algunos formadores, consideran que por “materiales instruccionales” se entiende: tiza, pizarrón y borrador. Contrariamente, otros formadores consideran otros elementos al evaluar esta variable en el desempeño de los practicantes.

De esta manera, queda claro cómo, nuevamente, la identidad profesional y la personalidad de los formadores tiene una gran injerencia en el devenir de los procesos del campo de las prácticas de la formación docente. Al final, “los criterios a menudo no son transparentes y los procedimientos de evaluación pueden no estar claramente articulados”³⁰ (Haigh & Ell, 2014, pág. 11). En este sentido, entendemos que la organización formal del vínculo interinstitucional y del dispositivo de las prácticas no establecen criterios formales de evaluación, quedando algunas decisiones importantes libradas a la organización informal que adopte la tríada de las prácticas en cada caso y la combinación entre el contexto y las diferencias individuales de cada uno de sus miembros.

²⁸ La traducción es propia.

²⁹ La traducción es propia.

³⁰ La traducción es propia.

Complejidad intrínseca de los formadores del vínculo interinstitucional

La bibliografía revisada también sugiere que el rol de los formadores tiene una marcada complejidad en el campo de las prácticas pedagógicas. Algunos autores sostienen que los formadores, tanto los profesores de prácticas como los docentes orientadores, tienen un rol intrínsecamente complejo debido al doble rol que desempeñan para con los alumnos practicantes (Hyland & Lo, 2006; Maynard, 2000; Peterson et al., 2010) y a la relación que se desarrolla entre ellos (Ortlipp, 2003).

Los formadores deben integrar múltiples funciones al mismo tiempo, ya que deben ser sostenes emocionales de los alumnos practicantes y, a su vez, facilitarles una visión profesional y certificar sus saberes (Peterson et al., 2010). Esta integración no es tarea fácil para los formadores y tienden a generarse tensiones entre ambas funciones.

Sin lugar a duda, existe una dimensión que involucra la emocionalidad en el vínculo entre los miembros de la tríada y especialmente en la relación de cada formador con cada alumno practicante. En esta línea, Maynard (2000: 29) ratifica “la importancia de lo afectivo en el aprendizaje de los estudiantes: la estrecha relación que existe entre lo personal y lo profesional”³¹. Es decir, que la dimensión afectiva tiene un valor significativo que determina la relación interpersonal de los miembros de la tríada de las prácticas. Para los formadores, “el acompañamiento y la formación funcionaron mejor cuando el docente orientador aceptó al educador por lo que él era como una persona completa”³² (Peterson et al., 2010: 163).

Ahora bien, en el proceso de relacionarse emocionalmente con los alumnos de forma integral, la generación de confianza aparece como una pieza clave. Asimismo, una manera de promover este vínculo de confianza por parte de los formadores es lograr que los alumnos se sientan “bienvenidos, aceptados e incluidos”³³ (Maynard, 2000: 21). En definitiva, se hace referencia a que los practicantes se sientan aceptados como personas y como parte de la comunidad de maestros e incluidos en la comunidad de práctica que los une. De todas formas, los investigadores afirman que “como forma de construir confianza, los docentes orientadores trabajaron para posicionarse como aliados de los practicantes”³⁴ (Peterson et al., 2010: 164) y es

³¹ La traducción es propia.

³² La traducción es propia.

³³ La traducción es propia.

³⁴ La traducción es propia.

justamente por esto que se genera la tensión en relación con el doble rol. Los formadores se alían con los alumnos para que se genere confianza y las tareas certificantes o correctivas del rol se vuelven más difíciles de abordar y cumplir sin amenazar esta confianza.

Con respecto al último argumento presentado, es posible afirmar que la complejidad intrínseca de la función formadora en el campo de prácticas radica en su doble rol en el vínculo con el alumno debido a que el poder y autoridad del formador entra en tensión con la horizontalidad que se proponen para generar confianza. Como plantean Hyland y Lo, “los tutores no solo están allí para ofrecer orientación y apoyo, sino que también están allí para evaluar el desempeño de los estudiantes docentes y actuar como guardianes de la profesión”³⁵ (2006: 163). Los mismos investigadores demostraron que en muchas ocasiones los formadores, especialmente los profesores de prácticas, se proponen tener vínculos simétricos con los alumnos, pero en la práctica, acaban por imponer su autoridad desajustando esa horizontalidad.

Otro factor que obstaculiza la generación de confianza parece ser la inseguridad por parte de los formadores, específicamente de los docentes orientadores, que en algunos casos se sienten juzgados por los alumnos practicantes y los profesores de prácticas por lo que acaban por “disculparse por su práctica como maestro y como mentor”³⁶ (Maynard, 2000, pág. 26). Puede considerarse que esta actitud es generadora de incomodidad y desconfianza y que atenta contra el desarrollo efectivo de ambas funciones de los formadores, tanto la de sostén emocional como la de profesional que corrige y evalúa los saberes alcanzados.

Complejidad extrínseca de los formadores del vínculo interinstitucional

La relación entre ambos formadores, docente orientador y profesor de prácticas, en el marco del vínculo interinstitucional, presenta una complejidad extrínseca para su rol, propia del vínculo interinstitucional. Los formadores se ven forzados a relacionarse con otros que no se desempeñan en el mismo sector del sistema educativo y que poseen otra formación específica de base. Es decir, un docente orientador que trabaja en una escuela debe colaborar con un profesor de prácticas, que se desempeña en el nivel superior y viceversa. Además, estos formadores suelen poseer diferentes

³⁵ La traducción es propia.

³⁶ La traducción es propia. La autora se refiere al formador del campo de prácticas como “mentor”

creencias acerca de sus roles y de la docencia en general debido a la diferencia de la formación, lo que tiende a presentar implicancias en su forma de relacionarse entre ellos.

Por ejemplo, en el caso del profesor de prácticas, este desempeña su rol en representación de la IF en una institución educativa que no es la propia. Se trata del caso de un formador que migra a otro espacio de trabajo donde es “visitante”. Ortlipp (2003) sostiene que, en la dimensión informal de la relación entre los miembros de la tríada de las prácticas, se sitúa al profesor de prácticas en una posición compleja. Al exponer sus propias ideas acerca de la planificación, el aprendizaje y/o la evaluación del practicante, este podría poner en riesgo su identidad y la subjetividad de su rol como profesor de prácticas. Ahora bien, optar por mantenerse en silencio también podría arriesgar su identidad como maestro. En definitiva, “para estos supervisores es más seguro elegir el silencio porque les permitía mantener su identidad (...) como representantes de la institución formadora e invitados corteses”³⁷ (Ortlipp, 2003: 230). Podemos pensar que la preferencia por el silencio por parte del profesor de prácticas podría deberse a que este puede tener la convicción de no contradecir al docente orientador o manifestar un posible desacuerdo para no generar o potenciar conflictos y poner en riesgo la continuidad del vínculo interinstitucional entre la IF y dicha escuela asociada. De esta manera, el posible conflicto entre el profesor de prácticas y el docente orientador se convierte en un conflicto tácito en favor de sostener la estructura formal del dispositivo pedagógico del campo de las prácticas pedagógicas. Asimismo, Ortlipp (2003) plantea que el profesor de prácticas puede no sentirse legitimado para dar su opinión acerca del desarrollo de los alumnos practicantes debido al poco tiempo dedicado a la observación de su performance en comparación con el tiempo dedicado por el docente orientador. En este sentido, pareciera que la opinión del docente es más válida por haber pasado más tiempo con el practicante asignado.

Al final, “el silencio puede ser más seguro”³⁸ (Ortlipp, 2003: 235) y en la mayoría de los casos este “permite a los supervisores constituirse como representantes "agradables" de la institución”³⁹ (Ortlipp, 2003: 235). Para terminar, ratificamos que este conflicto tácito existe para reproducir un sistema en el que la voz de uno de los miembros de la tríada no es escuchada cuando,

³⁷ La traducción es propia. El autor se refiere al profesor de prácticas como “supervisor”

³⁸ La traducción es propia.

³⁹ La traducción es propia. El autor se refiere a la escuela asociada como “el centro”.

en realidad, solo con las diferencias y la diversidad se propicia el debate acerca de las ideas, la evolución, el crecimiento y la mejora continua.

Entre las vacancias identificadas, en la literatura revisada en este apartado no se contemplan los temas planteados desde la perspectiva de los practicantes. Ellos no forman parte de las investigaciones mencionadas anteriormente, por lo que no se conoce lo que, a ellos, los protagonistas de las prácticas, les sucede en lo que respecta a la dimensión informal de su experiencia en el vínculo interinstitucional y en la posición que ocupan en la tríada de las prácticas. Podría resultar interesante que futuras investigaciones se preguntasen acerca de las complejidades que enfrenta el rol del practicante que debe entender las demandas de dos formadores diferentes y también, cómo impacta en el practicante el tipo de relación que tengan estos formadores entre ellos.

Asimismo, es notable que la bibliografía trabajada que refiere a las complejidades extrínsecas del rol de los formadores se centra primordialmente en el rol del profesor de prácticas y los desafíos específicos a los que este debe enfrentarse al migrar a otra institución educativa. En cambio, no contempla las complejidades específicas del rol del docente orientador que debe recibir a un profesor de prácticas y a un practicante en su escuela y “ceder”, en alguna medida, su curso. También resultaría interesante que futuras investigaciones se enfoquen en esta cuestión.

Más allá de los nudos temáticos trabajados por la literatura, resulta interesante notar que, de las investigaciones revisadas, todas ellas a excepción de una se basan en una única estrategia (Haigh & Ell, 2014; Hyland & Lo, 2006; Maynard, 2000; Ortlipp, 2003; Smith, 2010; Ssentamu-Namubiru, 2010) y que la estrategia más utilizada fue la de análisis documental (Haigh & Ell, 2014; Peterson et al., 2010; Smith, 2010; Ssentamu-Namubiru, 2010). En esta línea, estos trabajos reconstruyen las prácticas a partir de relatos realizados por los participantes en, por ejemplo, notas escritas por un docente orientador de las conclusiones de reuniones llevadas a cabo con sus pares para debatir acerca de su rol; o de los libros de supervisión de profesores de prácticas. La excepción la constituye la investigación de Hyland y Lo (2006) que se vale de la observación directa, es decir, se trata de la única investigación en la que los investigadores observan las prácticas en situación, y no los relatos que los actores pueden (vía oral o vía escrita) producir sobre ellas (*ver anexo, Tabla 3*).

CAPITULO 5

RESULTADOS II: FACTORES QUE PROMUEVEN EL CONFLICTO O LA COLABORACION EN EL VINCULO INTERINSTITUCIONAL

En este capítulo sistematizamos y organizamos el corpus relevado basándonos en la previa identificación de factores que promueven, por un lado, el conflicto en el vínculo interinstitucional, y por otro lado, la colaboración de dicho vínculo. Es preciso aclarar que tanto el conflicto como la colaboración en el vínculo interinstitucional pueden estar vinculados con cuestiones inherentes a la organización formal o informal de manera indistinta. De esta manera, puede ser identificado un factor de conflicto o de colaboración que implique cuestiones más relacionadas con las instituciones o con los sujetos de las prácticas.

En una primera sección, se organiza la revisión bibliográfica de la literatura en la que se encuentran factores que promueven el conflicto en el vínculo interinstitucional.

En una segunda sección se reúne la sistematización del saber acerca de los factores que promueven la colaboración en el vínculo interinstitucional del trayecto de prácticas.

4.1 Factores que promueven el conflicto en el vínculo interinstitucional

En esta sección trabajamos con los resultados de las investigaciones que, desde sus objetivos, se proponen encontrar y describir las causas de los conflictos que se presentan en los vínculos interinstitucionales, independientemente de si se trata de cuestiones relacionadas con la organización formal o informal de dicho vínculo. Es preciso señalar que, en muchos de los casos, los factores promovedores de conflicto se refieren a cuestiones propias de las relaciones interpersonales entre los actores de la tríada de las prácticas que actúan en representación de las instituciones.

El análisis del corpus de investigaciones relevado muestra tres nudos temáticos. Por un lado, la asimetría de poder de los miembros de la tríada de las prácticas, en general, y de los formadores (docente orientador y profesor de prácticas), en particular. Los trabajos analizan las consecuencias de estas relaciones asimétricas, sobre todo para el practicante. En segundo lugar, se identifica la existencia de juicios preexistentes en el vínculo interinstitucional como un factor que promueve el conflicto al interior de dicho vínculo. Por último, el tercer factor que contribuye al conflicto en el vínculo interinstitucional es el devenir histórico del vínculo entre el mundo de los estudios superiores y el mundo de la escuela. En definitiva, la histórica brecha que separa la IF y la escuela impacta en la experiencia de la práctica pre profesionalizante y en las posibilidades de aprendizaje que permite a los practicantes.

Asimetría de poder

En primer lugar, algunos estudios sostienen que las relaciones entre los miembros de la tríada de las prácticas son inevitablemente jerárquicas y que esta forma de relacionarse puede devenir en distintos conflictos (Bullough & Draper, 2004; Hutchinson, 2011; Hyland & Lo, 2006; Ibrahim, 2013).

De acuerdo con los investigadores mencionados, hay una cuestión de poder en la dinámica de los formadores de la tríada de las prácticas que es inevitable. Pueden darse dos dinámicas; una en la que el docente orientador tenga más poder que el profesor de prácticas; o al revés, una en la que el profesor de prácticas tenga más poder que el docente orientador. Pero, de todas formas, siempre uno de los formadores tiene más incidencia y autoridad que el otro. Esto puede generar

conflictos potenciales en el funcionamiento de la tríada de las prácticas y del vínculo interinstitucional en general (Bullough & Draper, 2004a; Hutchinson, 2011; Ibrahim, 2013).

Hutchinson (2011) agrega que el formador con menos autoridad tiende a esforzarse más por mostrar que posee conocimientos sobre la realidad escolar. En el caso de los profesores de prácticas, sobre las teorías educativas. En el caso de los docentes orientadores, buscan demostrar que están a la altura del otro formador con rol más dominante. A su vez, en varias ocasiones los formadores con rol menos dominante no quieren contradecir a los que tienen mayor autoridad aun cuando no están de acuerdo para no generar conflictos. En definitiva, se ve la existencia de conflictos tácitos por temor al conflicto explícito. La lectura de Hutchinson (2011) es que, debido a la relación asimétrica entre los formadores, estos no se permiten discutir sus diferencias libremente, razón por la que el conflicto queda silenciado para que el sistema de las prácticas y del vínculo interinstitucional no se vea afectado de ninguna forma y continúe funcionando normalmente. En resumidas cuentas, “en conversaciones donde la disonancia está suspendida, el potencial de expansión/ transformación del sistema de aprendizaje es limitado”⁴⁰ (Hutchinson, 2011: 188).

A su vez, la relación asimétrica entre los formadores y la disputa por el poder y la autoridad podría presentar consecuentes conflictos que recaigan en los alumnos practicantes limitando sus oportunidades de aprendizaje (Bullough & Draper, 2004). En casos en los que ambos formadores se ven envueltos en conflicto tácito debido a la asimetría de poder entre ellos, acaban por disputarse “la adhesión” del alumno practicante. Cada formador intenta socavar al otro indirectamente a través del alumno, desautorizándose entre ellos. Al final, el alumno se ve forzado a “elegir” a que formador seguir debido a las confusiones que podrían generarle los formadores con mensajes contradictorios.

Existencia de juicios preexistentes en el vínculo interinstitucional

En la literatura también se plantea que el antes mencionado problema podría radicar en la expectativa de relaciones horizontales y el encuentro con una realidad diferente (Ibrahim, 2013). En resumen, se sostiene que los conflictos se enraízan en que los juicios preexistentes que poseen

⁴⁰ La traducción es propia.

los miembros de la tríada, tanto acerca de los demás miembros, así como de la relación que se desarrollaría entre ellos, no se condicen con la realidad.

En esta línea, los trabajos revisados se enmarcan en la teoría del posicionamiento (Bullough y Draper, 2004) que “permit[e] comprender cómo los individuos en la tríada entienden sus roles y responsabilidades y cómo entendieron lo que significa ser un ‘buen maestro’”⁴¹ (Bullough & Draper, 2004b: 408). Apoyándose en esta teoría, es posible entender cómo los actores que representan a las instituciones se perciben a ellos y a los demás. De esta manera, para que no haya conflictos entre estas, los posicionamientos percibidos por los miembros de la tríada tendrían que coincidir entre ellos. Es decir, la autopercepción de uno de ellos debería ser coincidente con la percepción que tienen los demás sobre ese mismo miembro de la tríada. En el caso de que hubiese disidencias, se podrían presentar diferentes conflictos.

Por ejemplo, en casos donde se adoptan modelos de vínculo interinstitucional basados en la escuela (*school based models*) los conflictos se pueden originar debido a la diferencia en las percepciones acerca del desempeño de los alumnos por parte de los profesores de práctica difieren y los docentes orientadores. Los primeros pasan poco tiempo observándolos, mientras que los docentes orientadores pasan con los alumnos la mayoría del tiempo. En base a estas diferentes creencias acerca de los alumnos, los formadores suelen adquirir diferentes estilos de supervisión.

Específicamente, Ibrahim (2013) menciona el caso de profesores de práctica que creían anticipadamente, basados en juicios preexistentes, que el desempeño de los alumnos sería deficiente por lo que utilizaban estilos de supervisión más directivos. Sin embargo, el investigador afirma que la colaboración del vínculo se basa en la horizontalidad de las relaciones. Por este motivo, la adopción de este estilo de supervisión directiva es promotora de conflictos más que de colaboración. En definitiva, “la dominancia de la supervisión directiva (...) derivó en que los practicantes tuvieran visiones negativas acerca de ellos mismos” (Ibrahim, 2013: 44).

Devenir histórico

La bibliografía sugiere, además, que los conflictos que se ponen de manifiesto en el vínculo interinstitucional e intrapersonal entre los miembros de la tríada de las prácticas tiene un devenir

⁴¹ La traducción es propia.

histórico (Grundy, Robison, & Tomazos, 2001). Los trabajos plantean que los problemas se enraízan en la naturaleza academicista que tienen los profesores de prácticas o miembros de las IF. Estos formadores realizan investigación a partir de la realidad educativa sin dejar un aporte significativo a las escuelas, que parecieran ser únicamente objetos de estudio de los que solo se extrae información. En palabras de Grundy, (2001: 205)⁴²

la investigación académica en las escuelas ha tendido a explotar el conocimiento de los docentes para el beneficio de la carrera académica o a vilipendiar a los docentes presentando a los docentes y su trabajo como intrínsecamente 'tecnocráticos, sexistas, racistas, incompetentes y arraigados en la mediocridad.

En este sentido, las investigaciones sostienen que históricamente los profesionales de la educación de las instituciones de formación docente han mantenido un vínculo con los docentes de instituciones escolares en el que estos últimos no han sido beneficiados y que, consecuentemente, ha promovido la desconfianza de estos docentes para con los académicos. Esta historia impacta, según los autores, en la generación de juicios preexistentes negativos y en el incremento de la separación entre el mundo de la IF y el mundo de las escuelas, cada vez más reacias a colaborar entre ellos.

En conclusión, “la reciprocidad se desarrollaría solo si hubiera un intento genuino de privilegiar los problemas y preocupaciones de la escuela y los maestros como sujetos de investigación y mejora.”⁴³ (Grundy et al., 2001: 205). En otras palabras, estos investigadores sugieren que los académicos deberían realizar investigaciones basándose en la experiencia escolar, pero garantizar un retorno para las escuelas, que facilitan la información que precisan, de modo que ambas instituciones se beneficien y el vínculo interinstitucional se desarrolle de manera más colaborativa.

Como consecuencia de este conflicto institucional histórico, se evidencian algunos problemas en el desarrollo de las prácticas. En algunos casos, se observan escuelas que sitúan al practicante como un observador de la clase y no como un explorador de la práctica docente. En otras palabras, algunos docentes orientadores se muestran reacios a permitir que los alumnos practicantes pongan en juego estrategias de enseñanza conocidas en las IF que ellos mismos desconocen (Allen & Peach, 2007). Asimismo, algunos practicantes consideran que, debido a la

⁴² La traducción es propia.

⁴³ La traducción es propia.

separación entre el mundo de la IF y el mundo de la escuela asociada, pareciera que al momento de enfrentarse a la realidad escolar no poseen las herramientas necesarias para manejar esa situación (Allen & Peach, 2007). En definitiva, la desconexión entre el aprendizaje en la práctica y el aprendizaje en la IF puede resultar en una devaluación por parte de los alumnos a los aspectos teóricos de la enseñanza que se adquieren en la institución formadora (Britzman, 2003).

Una mirada transversal a la literatura permite identificar que la mirada crítica se posa mayoritariamente en el rol del docente orientador. En esta línea, la bibliografía revisada no presenta una mirada crítica sobre el rol y posicionamiento del practicante en los conflictos interinstitucionales. En las distintas producciones, el practicante parece estar concebido desde un rol pasivo e inocente, que queda a la espera de que el docente orientador le permita practicar. Se presupone que el practicante aporta la novedad e innovación en términos de estrategias didácticas, a la vez que se asume que el docente orientador es quien causa el conflicto cuando se resiste a darle libertad.

Algo similar sucede con el profesor de prácticas, de quien se asume que no tiene un compromiso genuino con el desarrollo de la escuela asociada y que tanto él como la IF, perciben el vínculo interinstitucional como algo meramente transaccional que necesitan sostener para que los practicantes puedan desarrollar sus prácticas en el espacio correspondiente. Asimismo, se presupone que el profesor de prácticas no pasa el tiempo suficiente observando al practicante por lo que se devalúa su opinión con respecto al desempeño y desarrollo de los alumnos.

Más allá de los nudos temáticos identificados, aquí también predomina la entrevista como técnica de recolección privilegiada, aunque algunas investigaciones utilizan observaciones directas. Lo anterior refuerza las limitaciones señaladas en secciones privadas. Se destaca la investigación de Ibrahim (2013) que utiliza instrumentos variados y complementarios: entrevistas semi estructuradas, la observación directa y la administración de cuestionarios (*ver anexo, Tabla 4*).

4.2 Factores que promueven la colaboración en el vínculo interinstitucional

En esta sección sistematizamos los resultados de las investigaciones que describen factores que promueven la colaboración en el vínculo interinstitucional. Dichos factores pueden referirse, tanto a la organización formal como informal del vínculo, por lo que, dependiendo de la naturaleza de cada factor descrito, se lo trabaja desde un nivel institucional o referido a los actores de la tríada de las prácticas.

Los principales factores que identifica la literatura se mencionan a continuación. En primer lugar, se describe a la confianza entre los miembros de la tríada de las prácticas como un factor central que fortalece la colaboración del vínculo interinstitucional (Grundy et al., 2001; Kim & Danforth, 2012). Otro factor identificado es la generación de relaciones horizontales entre los miembros de la tríada de modo que se creen comunidades de prácticas entre ellos (Grundy et al., 2001; Wong, 2011). Por último, se destaca que la comunicación clara acerca de los intereses de ambas partes involucradas en el vínculo interinstitucional es un factor clave para lograr la amalgamación entre ellas (Dever, Hager, & Klein, 2003; Grundy et al., 2001).

Lo primordial: la confianza

Para empezar, los trabajos señalan que “una relación productiva entre mentor y mentorado depende del desarrollo del sentido de mutua confianza entre ellos”⁴⁴ (Kim & Danforth, 2012: 68). La existencia de vínculos de confianza entre los miembros de la tríada parecería ser la clave de la colaboración del vínculo interinstitucional. Esta confianza mutua se construye sobre la base de la comprensión de las perspectivas de cada uno de los miembros de la tríada.

Por un lado, los docentes orientadores precisan, sobre todo, confianza por parte de los profesores de prácticas para sentirse seguros del saber académico que poseen. Especialmente en los vínculos interinstitucionales basados en la universidad, en los que se privilegian los saberes más académicos y la figura del profesor de prácticas, los docentes orientadores precisan de reafirmarse en su rol para poder desempeñarlo con confianza.

⁴⁴ La traducción es propia. El autor denomina “mentor” a lo que en este trabajo de investigación llamamos *docente orientador* y “mentorado” al *alumno practicante*.

Por otro lado, los profesores de prácticas deben sentirse legitimados en la escuela para poder efectuar su rol (Grundy et al., 2001). Solo si hay confianza mutua los integrantes de la tríada podrán genuinamente interesarse por la mejora constante y el desarrollo de la potencialidad de su vínculo y de la formación de los futuros docentes en el trayecto de las prácticas pedagógicas.

Cabe destacar, que se sostiene que el rol del profesor de prácticas es fundamental, sobre todo al inicio de las prácticas, para gestionar la relación entre el docente orientador y el alumno y lograr “sentar las bases” para que se genere confianza entre los tres debido a que él es quien, usualmente primero se encarga de iniciar el vínculo entre ambas instituciones educativas. En este sentido, se sugiere que el profesor de prácticas debe ser una persona confiable y que conozca el contexto y la realidad escolar (Wong, 2011). En resumen, “la relación trídica entre el alumno, el mentor y el asesor de experiencias de campo es mejor concebida como una comunidad de práctica” (Wong, 2011: 527)⁴⁵.

Vínculos horizontales y creación de comunidades de prácticas

La literatura también llega a la conclusión de que la horizontalidad en la relación entre los miembros de la tríada de las prácticas, que deviene de la confianza entre ellos, es un factor clave para promover la colaboración (Grundy et al., 2001; Kim & Danforth, 2012). Por ejemplo, la relación horizontal entre el alumno practicante y sus formadores favorecería que este se sintiera más libre para poder explorar estrategias de enseñanza o recursos conocidos en la IF. Las relaciones más democráticas, tanto entre los miembros de la tríada como al interior de cada institución educativa, son fundamentales para garantizar la colaboración en el vínculo interinstitucional y para alcanzar la máxima potencialidad pedagógica que puede ofrecer el dispositivo de las prácticas para los futuros docentes.

El desarrollo de relaciones horizontales basadas en la confianza, favorece la flexibilidad en los docentes orientadores logrando que estos “den una oportunidad” a los practicantes para explorar y practicar (Kim & Danforth, 2012)⁴⁶. En este sentido, cabe destacar que la capacidad de

⁴⁵ La traducción es propia. El autor se refiere como “asesor de experiencias de campo” al profesor de prácticas.

⁴⁶ Los docentes orientadores que fueron entrevistados en esta investigación se referían a esta actitud de “dar una oportunidad” de dos formas diferentes. Algunos de ellos hacían referencia a dar espacio, ceder el protagonismo, y quedar a la espera de las estrategias o ideas que el alumno trajera. Otros docentes describían que para ellos dar se trataba de un rol más activo. “Los

ser flexibles se describe como una cualidad fundamental que los docentes orientadores deben poner en práctica en el vínculo interinstitucional “para que los alumnos puedan intentar de implementar sus propias ideas en la clase” (Kim & Danforth, 2012: 76)⁴⁷.

Asimismo, los autores afirman que el docente orientador debe tener la voluntad de construir una relación virtuosa con el alumno y con el profesor de prácticas para poder, entonces, gestar una estructura beneficiosa para todos los actores de la tríada de las prácticas. En concreto, “el concepto general es que un docente orientador con mente abierta permitirá que los alumnos practicantes participen en los procesos de toma de decisiones” (Kim & Danforth, 2012: 77)⁴⁸. Para lograr la horizontalidad en las relaciones entre los miembros de la tríada de las prácticas, se sugiere que se promueva la creación de comunidades de prácticas, espacios “donde la ‘comunicación’ esté basada en ‘conversación’ en lugar de ‘promulgación’”(Wong, 2011: 205).

Comunicación clara de los intereses de cada institución

Por último, también se señala la importancia de que al formalizar el vínculo interinstitucional, se establezcan claramente los intereses de ambas instituciones y de los tres miembros de la tríada de las prácticas y que todos estos intereses sean tenidos en cuenta en el transcurso de las prácticas (Grundy et al., 2001). A su vez, debe tenerse la conciencia de que “los potenciales colaboradores deben ser suficientemente diferentes para estimular el cambio en cada uno de ellos” (Grundy et al., 2001: 205)⁴⁹. Si los miembros de la tríada fueran homogéneos o tuvieran exactamente las mismas ideas de la docencia no se pondrían en cuestionamiento estos ideales. Al ser diferentes, en cambio, se da lugar a discusiones y debates que promoverían el desarrollo positivo del trayecto de prácticas y la calidad de la formación en general.

Por otro lado, algunas investigaciones sugieren que es necesario “poner en marcha actividades diseñadas para mejorar la comunicación y la comprensión [entre las instituciones] es beneficioso particularmente para los alumnos practicantes y dichas actividades también realzan la

docentes orientadores deberían ‘dar’ a los alumnos practicantes ideas en lugar de ‘dejarlos’ solos” (Kim & Danforth, 2012: 74) . En resumen, para algunos docentes dar una oportunidad se refiere a dar independencia y para otros implica darles insumos y herramientas para llevar a la práctica.

⁴⁷ La traducción es propia.

⁴⁸ La traducción es propia.

⁴⁹ La traducción es propia.

asociación entre la universidad y la escuela” (Dever, Hager, y Klein, 2003: 254)⁵⁰. Es decir que, crear instancias o terceros espacios (Zeichner, 2010b) entre las IF y las escuelas asociadas para que los miembros de la tríada de las prácticas se vinculen en un marco institucional determinado favorece la colaboración del vínculo.

Con respecto a la metodología implementada por las investigaciones que se agruparon en esta sección, vuelve a destacarse la predominancia de una única estrategia metodológica. En ninguna de ellas se explicita la participación de alumnos practicantes, aspecto que pareciera reforzar lo expresado en secciones anteriores en torno a la necesidad de tematizar el rol del practicante.



⁵⁰ La traducción es propia.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

La complejidad del vínculo interinstitucional del trayecto de las prácticas pedagógicas impacta directamente en la calidad de la formación docente, ya que puede resultar en un catalizador o un restrictor de las oportunidades de aprendizaje de los futuros docentes. A pesar de la importancia de este tema, es poco lo estudiado sobre este vínculo interinstitucional, especialmente en el ámbito local. En el marco de este contexto, buscamos, con este trabajo, sistematizar el conocimiento producido acerca del vínculo interinstitucional entre las IF y las escuelas asociadas en el mundo anglosajón para realizar un aporte a la academia local. Específicamente nos enfocamos en caracterizar tanto la organización formal como informal del vínculo en cuestión; y los factores que contribuyen al conflicto y a la colaboración de dicho vínculo.

Para llevar a cabo el trabajo y poder alcanzar los objetivos propuestos elaboramos un marco integrado que permite conceptualizar el problema tomando centralmente los aportes de las perspectivas de comunidad de práctica (Barab, Barnett y Squire, 2002, Schön, 1987 y Wenger, 1998); del saber de la experiencia que busca adquirir con el trayecto de prácticas (Contreras Domingo, 2013); y de la tríada de las prácticas, que establece las tres figuras, en cuya relación se materializa el vínculo interinstitucional en gran medida (profesor de prácticas, docente orientador y alumno practicante) (Chalies, Escalié, Bertone, & Clarke, 2012).

Posteriormente se realizó una primera recolección bibliográfica utilizando algunas palabras claves, con terminología en inglés y referidas al tema en cuestión, en diferentes bases de datos. A partir de esta primera búsqueda emergieron 219 producciones de las que se seleccionaron 25 que cumplieran con los criterios requeridos según Clarke, Triggs & Nielsen (2014); se identificaron artículos fundados en una indagación empírica rigurosa, que contasen con un abordaje teórico elaborado y amplio, y que representasen una contribución al campo de referencia teniendo en cuenta los objetivos propuestos en este trabajo. Por último, se realizó una clasificación del corpus bibliográfico seleccionado en cuatro subtemas, directamente relacionados con los apartados de los capítulos de resultados y se generaron discusiones teóricas entre los autores para sistematizar el conocimiento acerca de las cuestiones mencionadas, referidas al vínculo interinstitucional de la formación docente inicial.

En estas conclusiones, la propuesta se trata de detallar los principales hallazgos obtenidos y destacar los principales aportes de este trabajo para el campo de la formación docente en particular, y de la pedagogía, en general.

Un primer descubrimiento que encontramos al recorrer el corpus bibliográfico seleccionado fue el impacto que el modelo de vínculo formal (basado en la escuela o basado en la universidad) tiene sobre el desarrollo del vínculo interinstitucional. De esta manera, se podría establecer que el tipo de modelo de cada vínculo interinstitucional es un “gran determinante” de como vínculo interinstitucional se va a desarrollar porque propone distintos tipos de vínculos entre los miembros de la tríada. Es decir, los posibles conflictos que pueden impactar en el vínculo y la forma en que pueden hacerlo está determinada por el modelo de vínculo. Por ejemplo, si se trata de un vínculo basado en la escuela es más posible que se presenten conflictos en los que se desacredite al profesor de prácticas, o que este último elija el silencio para resguardar su posición y de esa manera se “evite” el conflicto explícito generando un conflicto tácito. Por el contrario, en un modelo basado en la universidad es más posible que los docentes se sientan amenazados por la presencia y la autoridad de los académicos de la IF y se resista a compartir su curso o a ofrecer su conocimiento llanamente con el practicante por temor a no estar a la altura de las últimas innovaciones educativas.

Asimismo, en un contexto que, como se vio, separa el conocimiento académico del saber práctico de la realidad escolar, el modelo de vínculo determina qué saber triunfa sobre el otro. Dependiendo del modelo de vínculo, este se desarrolla creando mayores oportunidades de aprendizaje de un saber por sobre el otro. Si se trata de un vínculo interinstitucional basado en la escuela, el practicante tendrá más oportunidades de aprendizaje orientadas a los saberes que posee el docente orientador, producto de la experiencia de clase. Caso contrario, en un vínculo basado en la universidad, se promoverán oportunidades en las que el practicante pueda aplicar los saberes adquiridos en la IF directamente en el contexto escolar. La separación binaria entre los saberes teóricos que se aprenden en la IF y la práctica que se adquiere solo en la escuela dificulta la adquisición del saber de la experiencia (Contreras Domingo, 2013). El saber de la experiencia no se puede adquirir ni en la IF ni en la escuela como tales, sino en el dispositivo pedagógico que deriva de la interacción entre ambas.

Otro hallazgo de este trabajo, relacionado con el enunciado anterior, es la importancia y necesidad de construir vínculos más horizontales entre los formadores de la tríada de las prácticas

para que el vínculo interinstitucional sea más colaborativo. Podemos concluir que todos los factores que promueven el conflicto en el vínculo interinstitucional se enraízan en la asimetría de poder que existe entre el docente orientador y el profesor de prácticas, que se balancea entre ellos según el modelo adoptado por cada vínculo. El desbalance de poder entre los miembros restringe el desarrollo de los factores que promueven la colaboración en el vínculo, como la generación de confianza que es primordial, la creación de comunidades de prácticas que debería gestarse entre los miembros que componen la tríada de las prácticas, y la comunicación clara entre ambas instituciones. Si el poder está condensado en un solo formador, representante de una institución, se inhabilita la obtención de los beneficios de la colaboración entre las instituciones y se promueven los conflictos, tácitos y explícitos, que limitan las oportunidades de aprendizaje de los practicantes. Es por eso por lo que se precisa fortalecer la horizontalidad de las relaciones entre los formadores de la tríada y de las instituciones, creando modelos de vinculación que se inscriban en la perspectiva de las comunidades de práctica y establezcan una organización formal de los vínculos que no permita que la asimetría de poder se pueda manifestar.

Un tercer hallazgo se asocia con los posicionamientos que las investigaciones realizan en torno a la figura de los miembros de la tríada. En relación con los docentes orientadores, se evidencia una percepción de estos actores como figuras de resistencia. Es decir, se los percibe como aquellos que se resisten a participar de las prácticas o de “ceder” el curso a los practicantes. En cambio, se piensa al practicante únicamente como aquel que aporta a la escuela las últimas innovaciones educativas. Se considera que el practicante debe esperar a que el docente le conceda oportunidades de practicar. Estos posicionamientos fijos atraviesan la totalidad del corpus revisado, y permiten formular algunos interrogantes en torno a los autores de estos trabajos. En efecto, muchos de ellos son realizados por profesores de prácticas que, desde las universidades, realizan investigación a partir de su práctica. ¿Qué continuidades y modificaciones encontraríamos en el corpus si las investigaciones fueran realizadas por los docentes orientadores o los practicantes?

Un último hallazgo de este trabajo se deriva del análisis de las estrategias metodológicas utilizadas por las investigaciones. La abrumadora mayoría de ellas se enfoca en una única técnica de recolección: la entrevista. La utilización de entrevistas como única técnica de recolección invita a repensar algunos de los resultados obtenidos. Por un lado, porque la transmisión del saber de la experiencia no siempre puede ser puesta en palabras. Por otro, porque en un contexto de asimetría

de poder entre los miembros de la tríada, las entrevistas pueden otorgar información sesgada. No obstante, estos reparos, son escasas las investigaciones que se apoyan en más de una estrategia metodológica a los fines de triangular los resultados. También, son infrecuentes las reflexiones éticas sobre el involucramiento de los autores de los trabajos en el propio cambio empírico que investigan.

A partir de la sistematización de la literatura del mundo angloparlante es posible recuperar la discusión local, sugerir ciertos futuros interrogantes y líneas de investigación acerca del tema sobre los cuales podría profundizar la academia local. En primer lugar, cabría ahondar en los procesos de formalización de los vínculos interinstitucionales que se establecen en las IF locales, así como en los modelos que se adoptan y cómo estos le confieren poder a los miembros de las tríadas y de qué maneras. En otras palabras, sería interesante preguntarse si existen procesos de formalización de los vínculos, quién los establece, que tipos de modelos de vinculación se promueven desde la organización formal.

A diferencia de la investigación angloparlante, el corpus de investigaciones locales suelen focalizarse en la perspectiva de los alumnos practicantes (Bedacarratx, 2012; Butelman et al., n.d.; Souto, 2016). No obstante, es poco lo que sabemos sobre los profesores de práctica y los docentes orientadores en el contexto local. Dada la importancia de estos actores para el proceso formativo, la propuesta para la comunidad académica local sería ampliar la perspectiva e investigar cuales son las problemáticas y complejidades que enfrentan los docentes orientadores y los profesores de prácticas.

Para terminar, queda por destacar la importancia de la producción científica en el campo de la formación docente, que es un gran determinante de la calidad educativa en general, motor del aprendizaje. Es imperioso robustecer el corpus de investigaciones empíricas sobre estos temas para tomar mejores decisiones en lo que refiere a la formación y generar impactos positivos en los sistemas educativos y la educación en general.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. (2009). “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”. En Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. *Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*. *Educar*, 47(May), 211–235.

Aiello, B. G. (2011). Prácticas y residencias docentes: cuando enseñar conocimientos es un desafío. En R. Menghini, & M. Negrin, *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (págs. 169-180). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a pre-service teacher education program: A student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8, 23–36.

Alliaud, A. (n.d.). *Experiencia, saber y formación*. 141–157.

Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6–19. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001002>

Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 17(54), 903–926. Retrieved from

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART54009&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n054/pdf/ART54009.pdf>

Borel, M. (2011). ¿Docentes o alumnos? En R. Menghini, & M. Negrin, *Prácticas y residencias en la formación docente* (págs. 217-225). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Boyle-Baise, M. y McIntyre, D. J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in pds or community settings. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Oxon: Routledge.

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (rev. ed.). Albany, NY: State University of New York Press.

Brouwer, N., & Korthagen, F. (2016). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.

Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004a). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>

Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004b). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>

Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-hoppey, D. (2016). Action in Teacher Education The Changing Nature of the Role of the University Supervisor and Function of Preservice Teacher Supervision in an Era of Clinically-Rich Practice The Changing Nature of the Role of the University Supervisor and. *Action in Teacher Education*, 38(4), 410–425. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226203>

Butelman, I., Mezzano, A. C. De, Souto, M., Garay, L., Crema, M., & Fernandez, L. M. (n.d.). *Pensando las instituciones*.

Carter, B. (2012). Facilitating preservice teacher induction through learning in partnership. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n2.1>

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. doi: 10.3102/0034654313499618

Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767–774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012>

Contreras Domingo, J. (2013). Learning from experience in initial teacher training. 7827(3), 125–136.

Darling-Hammond, L. (2006). “Constructing 21st- Century Teacher Education”. En *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, N° 3, May/June 2006, pp. 300-314.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2009, February). Teacher education and the American future. Charles W. Hunt Lecture. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Davis, T. y Moely, B. (2007). Preparing Pre-service Teachers and Meeting the Diversity Challenge Through Structured Service-Learning and Field Experiences in Urban Schools. En T.

Townsend y R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Dordrecht: Springer.

Dever, M. T., Hager, K. D., & Klein, K. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. *Teacher Educator*, 38(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/08878730309555321>

Diamond, F., Parr, G., & Bulfin, S. (2017). University–School Partnerships in English Pre-service Teacher Education: A Dialogic Inquiry into a Co-teaching Initiative. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 24(3), 266–284. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1298036>

Edelstein, G., & Coria, A. (1995). Los sujetos de las prácticas. G. Edelstein y A. Coria (Comps.), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, 36-61.

Edelstein, G., & Coria, A. (1995). Los sujetos de las prácticas. In *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (pp. 36–61).

Fullan, Michael G. (1991/1995). *The new meaning of educational change*, Cassell Educational Limited, England

García, C. M., & Estebanz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Idus.Us.Es*. Retrieved from https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31841/Modelos_de_colaboracion_entre_la_universidad.pdf;sequence=1

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>

Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223–234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>

Grundy, S., Jasman, A., Mountford, A., Newbound, P., Phillips, A., Robison, J., ... Tomazos, D. (1999). Exploring an emerging landscape: A metaphor for university academics working with, in

and for schools. *The Australian Educational Researcher*, 26(3), 37–56.
<https://doi.org/10.1007/bf03219704>

Grundy, S., Robison, J., & Tomazos, D. (2001). Interrupting the Way Things Are: Exploring new directions in school/university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 203–217. <https://doi.org/10.1080/13598660120091829>

Guevara, J. (2016a). ¿Como se enseña a ser docente en educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Guevara, J. (2016b). The practicum triad : contributions from Anglophone research.

Haberman, D. y Post, L. (2008). Teachers for multicultural schools. En M. Cochran- Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Haigh, M., & Ell, F. (2014). Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education*, 40, 10–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.001>

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. <https://doi.org/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: Partnership in Learning*, 14(2), 163–186. <https://doi.org/10.1080/13611260500493535>

Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 34, 38–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.002>

Kim, T., & Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: cooperating teachers' conceptual metaphors. *Journal of Education for Teaching*, 7476. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643658>

Korthagen, F. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México: UNAM.

Leshem, S. (2014). How do teacher mentors perceive their role , does it matter ? Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>

Malet, A. (2011). Macropolítica de las prácticas docentes para la educación superior. En R. Menghini, & M. Negrin, Prácticas y residencias en la formación de docentes (págs. 77-88). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Mattsson, M., Eilertsen, T., & Rorrison, D. (2011). A Practicum Turn in Teacher Education. The Netherlands: Sense Publishers.

Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 8(March 2014), 17–30. <https://doi.org/10.1080/713685510>

Mezzadra, F., & Veleza, C. (2014). Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina (1ra edición). Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

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, 2945. <https://doi.org/10.1080/13598660601111109>

Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Unesco, 31.

Narodowski, M. (2018). El colapso de la educación (primera edición ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Narodowski, M. (s.f.).

Negrin, M., & Menghini, R. A. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. 15–19.

Negrin, M., & Menghini, R. A. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Ortlipp, M. (2003). The Risk of Voice in Practicum Assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 225–237. <https://doi.org/10.1080/0955236032000149364>

Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A. C., Brugger, L., Dirk, A., Peterson, S. M., ... Hightower, A. D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. 1267(May). <https://doi.org/10.1080/13611261003678895>

Pruzzo de Di Pego, V. (2002). La transformación de la formación docente. Desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías. 209–213.

Richardson-Koehler, V. (1984). Barriers to the Effective Supervision of the Student Teaching: A Field Study. 28–34.

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas: un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires: Debate.

Rivas, A., Veleza, C. y Mezzadra, F. (2013). *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa*. Buenos Aires: Granica.

Rodríguez Martínez, C. (2005). La socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de caso. *Matemáticas Un Aspecto Que Mejora*, 139–151. Retrieved from <http://www.redalyc.org/BusquedasAvanzadas.oa%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20605408%0ACómo>

Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. — (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Sedumedi, T. D. T., & Mundalamo, F. J. (2012). Understanding field assessment of pre-service teachers on school practicum. *Africa Education Review*, 9(sup1), S73–S90. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.755247>

Seidl, B. y Friend, G. (2002). Leaving authority at the door. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 421–433.

Sennet, R., & Galmarini, M. A. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.

Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education - Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36(1–2), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.08.001>

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio de múltiple formación. En R. A. Menghini, & M. Negrin, *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (págs. 23-47). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. A. Menghini, & M. Negrin, *Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes* (págs. 23-47). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Souto, M. (2016). Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. 4, 49–64.

Souto, M. (2016). Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 49-64.

Ssentamu-Namubiru, P. (2010). Teaching practicum supervisors' identity and student assessment on the practicum: An assorted mind-set? *Africa Education Review*, 7(2), 305–322. <https://doi.org/10.1080/18146627.2010.515423>

Steiner-Khamsi, G. (2014). Transferir la educación y desplazar las reformas. *Formación Del Discurso En La Educación Comparada*.

Tabachnick, B.R., & Zeichner, K.M. (1981) "Are the effects of university teacher education washed out by school experiences

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: ¿Qué debe saber un docente y por qué?*

Terigi, F., & Diker, G. (1997). *La formación de los maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

unesco. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: orealc unesco.

Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>

van den Akker, J.J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Enschede: Springer.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

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. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>

Williams, A., & Soares, A. (2010). *Sharing Roles and Responsibilities Perceptions of some key players Sharing Roles and Responsibilities in Initial Teacher Training : perceptions of some key*

players. *Cambridge Journal of Education*, 32(November 2012), 37–41.
<https://doi.org/10.1080/0305764022011645>

Wong, A. C. K. (2011). How is the internship going anyways? An action research approach to understanding the triad relationship between interns, mentors, and field advisors. *Educational Action Research*, 19(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625704>

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>

Zeichner, K. (2010a). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(68), 123–150.

Zeichner, K. (2010b). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Universidad de
San Andrés

ANEXOS

Tabla 2: Estrategias metodológicas implementadas por la bibliografía del apartado 3.1⁵¹

Referencia bibliográfica	Estrategia metodológica	Entrevistas semi estructuradas	Observación directa	Cuestionarios y encuestas	Análisis documental	Focus Groups	TOTAL
Beck y Kosnik (2002)							3
Carter (2012)							2
Diamond et al. (2017)							1
Grudnoff (2011)							1
Goodnough et al. (2009)							2
Leshem (2014)							1
Mitchell et al. (2007)							1
Sedumedi & Mundalamo (2012)							2
Williams y Soares (2010)							1
TOTAL		4	2	5	3	0	

Tabla 3: Estrategias metodológicas implementadas por la bibliografía del apartado 3.2⁵²

Referencia bibliográfica	Estrategia metodológica	Entrevistas semi estructuradas	Observación directa	Cuestionarios y encuestas	Análisis documental	Focus Groups	TOTAL
(Haigh & Ell, 2014)							1
(Smith, 2010)							1
(Ssentamu-Namubiru, 2010)							1
(Maynard, 2000)							1
(Hyland & Lo, 2006)							1
(Peterson et al., 2010)							3
(Ortlipp, 2003)							1
TOTAL		2	1	0	4	2	

⁵¹ La tabla es de elaboración propia.⁵² La tabla es de elaboración propia.

Tabla 4: Estrategias metodológicas implementadas por la bibliografía del apartado 4.1⁵³

Referencia bibliográfica	Estrategia metodológica	Entrevistas semi estructuradas	Observación directa	Cuestionarios y encuestas	Análisis documental	Focus Groups	TOTAL
(Ibrahim, 2013)							3
(Bullough & Draper, 2004)							1
(Hutchinson, 2011)							1
(Allen & Peach, 2007)							1
(Grundy et al., 1999)							1
TOTAL		3	2	2	0	0	

Tabla 4: Estrategias metodológicas implementadas por la bibliografía del apartado 4.2⁵⁴

Referencia bibliográfica	Estrategia metodológica	Entrevistas semi estructuradas	Observación directa	Cuestionarios y encuestas	Análisis documental	Focus Groups	TOTAL
(Kim & Danforth, 2012)							1
(Dever et al., 2003)							2
(Wong, 2011)							1
TOTAL		1	2	0	0	1	

Universidad de
San Andrés

⁵³ La tabla es de elaboración propia.

⁵⁴ La tabla es de elaboración propia.