

Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas

*Role of the collaborating teacher in contexts of professional practice
from the voice of its protagonists*

CATHERINE FLORES GÓMEZ

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. catherine.flores@usach.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-6877-8025>]

JOSÉ FRANCISCO PÉREZ QUINTERO

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. jose.perezq@uacademia.cl
[<https://orcid.org/0000-0003-0286-7647>]

PAULA VILLALOBOS VERGARA

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. paula.villalobos@umce.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-1569-8064>]

RESUMEN

El presente estudio busca comprender cómo los profesores colaboradores perciben su rol y qué tipo de acciones de mentoría proveen a los profesores en formación de Pedagogía en Educación General Básica en una universidad pública en Chile. Para ello, se realizaron dos grupos focales y dos entrevistas semiestructuradas con nueve profesores colaboradores. La información fue audio-grabada y luego transcrita para su análisis. Los resultados muestran la persistente desconexión entre la universidad y la escuela. Adicionalmente, se ofrece información respecto de los múltiples roles que asumen los profesores colaboradores, el tipo de acciones de mentoría que ellos proveen y las dificultades que enfrentan en la tarea de contribuir a la formación de los futuros profesores. Los hallazgos sugieren la necesidad de conocer mejor a los profesores colaboradores para abordar sus necesidades de desarrollo profesional, convirtiéndolos así en un valioso agente en la formación inicial docente y la mejora de la calidad de la educación.

Palabras clave: formación inicial docente, profesor colaborador, práctica profesional, mentoría.

ABSTRACT

This study seeks to understand how collaborating teachers perceive their role and what type of mentoring they provide to teachers in training in Pedagogy in Basic General Education at a public university in Chile. For this, two focus groups and two semi-structured interviews were carried out with nine collaborating teachers. The information was audio-recorded and later transcribed for analysis. The results show the persistent disconnect between the university and the school. Additionally, information is offered regarding the multiple roles assumed by collaborating teachers, the type of mentoring they provide and the difficulties they face in the task of contributing to the training of future teachers. The findings suggest the need to get to know collaborating teachers better in order to address their professional development needs, thus making them a valuable agent in initial teacher training and improving the quality of education.

Key words: initial teacher training, collaborating teacher, professional practice, mentoring.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias prácticas en la formación de los futuros docentes constituyen el componente más influyente y significativo en el proceso de aprender a enseñar (Conway y Baugh, 2018), definiéndolas como: “la oportunidad de enseñanza aprendizaje más auténtica que un programa de formación puede ofrecer” (Savage, Cannon y Sutters, 2015, p. 22), y reconocidas como el componente que tiene el poder de dar forma al desarrollo profesional de los profesores en formación (Leshem, 2012). Adicionalmente, estas experiencias prácticas proveen al profesor en formación oportunidades de aprendizaje de estrategias instruccionales ofrecidas por el profesor colaborador a través de la mentoría brindada, y que propician un clima de aula positivo (Chizhik, Chishik, Close y Gallego, 2017), de modo que una mentoría efectiva es una condición esencial para el desarrollo del conocimiento y la práctica en el lugar de trabajo de los profesores en formación. Por lo tanto, la mentoría realizada en el contexto de la escuela es central para los programas de formación inicial.

Consecuentemente, todo proceso de consolidación de la formación inicial docente debe incluir un estudio cuidadoso del componente práctico o practicum, ya que éste constituye un elemento esencial en todas las etapas del proceso formativo, posibilitando a los profesores una serie de competencias cognitivas y experiencias situadas que les permiten estar mejor preparados para el ejercicio de la profesión y avanzar en la construcción de su identidad profesional (Gu y Benson, 2015), lo que debiera permitir alcanzar aprendizajes de calidad en los estudiantes (Wang, Lin, Spalding, Klecka, y Odell, 2011).

Como resultado de los esfuerzos por mejorar la formación inicial, el desarrollo de relaciones armoniosas con las escuelas a través, principalmente, de la participación de los

profesores colaboradores en la formación de los futuros profesores reviste particular importancia (Clarke, Triggs y Nielsen, 2014; Lawson, Çakmak, Gündüz y Busher, 2015). En el contexto de este estudio, el profesor colaborador es aquel que asume un rol de guía conjuntamente con el supervisor universitario en términos de apoyar en la formación de los futuros profesores, ofreciendo a éstos el espacio de su sala de clases, experiencias profesionales y la posibilidad de recibir retroalimentación en relación con múltiples observaciones y evaluaciones (Leatham y Peterson, 2010), proporcionándoles guía, asistencia y su conocimiento pedagógico (Graves, 2010; Lu, 2010). En tal sentido, es importante que el profesor colaborador desarrolle una relación profesional, cuyo propósito es maximizar los beneficios y oportunidades para que los profesores en formación aprendan con y de él (Ferrier-Kerr, 2009).

Las alianzas entre las entidades formadoras y las escuelas, promovidas por las reformas educacionales, se basan en la creencia que las universidades y las escuelas pueden contribuir a la formación inicial de los docentes de maneras distintas y en el reconocimiento que el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido (Vaillant y Marcelo, 2018). Sin embargo, esta vinculación ha sido reconocida como desconectada y compleja (Latorre, 2009; Montecinos y Walker, 2011). Se ha demostrado que estos canales de comunicación limitados dan como resultado roles y responsabilidades mal definidos de los miembros de la tríada formativa, de modo que éstos a menudo no están seguros de las formas en que deben apoyar a los profesores en formación (Allen, 2014), ni tampoco de cómo interactuar entre sí al apoyarlos (Yayli, 2017). Consecuentemente, un tema recurrente en la literatura es la falta de conocimiento acerca del rol de los profesores colaboradores, de los tipos de mentoría que ellos proveen (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2011; Grossman, 2010; National Research Council, 2010), y de la naturaleza de su trabajo cuando toman la responsabilidad de guiar a un docente en formación (Allen, 2014).

Sin una comprensión clara de las formas en que los profesores colaboradores participan, o se espera que participen en la formación inicial docente, es difícil saber cuál es la mejor manera de apoyar o facilitar ese trabajo.

La discusión de este tópico ha sido organizada en tres elementos importantes. Primero, se presenta la revisión de la literatura en el área. Segundo, se discute la metodología utilizada seguida por una sección que presenta los resultados, los cuales destacan la realidad de la labor de los profesores colaboradores en contexto. En tercer lugar, se discuten consideraciones clave en torno a los hallazgos principales.

El profesor colaborador como modelador de la práctica y la reflexión pedagógica

La contribución del profesor colaborador en la profesionalización de los docentes en formación es considerada por Mena, Hennissen y Loughran (2017) “una piedra angular de los programas de formación inicial docente” (p. 48). Éstos aportan al desarrollo profesional de los profesores en formación, valor que se expresa en facilitar la autonomía; esto incluye

asistir a los profesores en formación en asumir la responsabilidad por la adquisición del conocimiento y de las habilidades necesarias para la enseñanza. El profesor colaborador facilita experiencias de aprendizaje auténticas orientadas al desarrollo profesional del profesor en formación permitiéndole avanzar en la construcción de su identidad profesional (Gu y Benson, 2015), lo que debiera promover aprendizajes de calidad en los estudiantes (Wang *et al.* 2011).

La literatura en el área ha identificado a los profesores colaboradores en roles de agentes socializadores, guardianes de la profesión, modelos de buenas y malas prácticas (Clarke *et al.* 2014; Hamman, Fives y Olivarez, 2007). Los prototipos de prácticas de enseñanza ejemplares refieren a la capacidad del profesor colaborador de ejecutar experiencias pedagógicas efectivas para los estudiantes del sistema escolar, señalándose que los profesores en formación se beneficiarían de estas prácticas fundamentalmente a través de la observación (Matsko, Ronfeldt, Nolan, Klugman, Reininger y Brockman, 2018). En esta línea, Zeichner (2012) plantea que: “ser un buen profesor colaborador implica mucho más que proveer acceso a la sala de clases o el modelamiento de una práctica particular, esto implicaría más bien una práctica de mentoría, lo cual sería bastante más complejo” (p. 61). A través de la mentoría, los profesores en formación aprenden acerca de los procesos de enseñanza, específicamente la adquisición de habilidades básicas y el conocimiento profesional (Mena *et al.* 2017).

Al respecto, estudios realizados en Chile reportan que los profesores en formación consideran al profesor colaborador como un “antimodelo”, produciendo en ellos un conflicto de identidad profesional (Romero y Maturana, 2012; Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker, 2011). Otras investigaciones manifiestan discrepancias entre las estrategias que los profesores en formación han aprendido en la universidad y aquellas que son desarrolladas por el profesor colaborador (Ambrosetti, 2014). Al respecto, Shaw y Mahlios (2008) plantean que: “muchos profesores colaboradores alientan a los futuros profesores a no dar importancia a los conocimientos aprendidos en la universidad bajo el argumento que el aprendizaje real se produce en la práctica” (p. 34).

En esta línea, se argumenta que los profesores colaboradores son vistos no como un recurso sino como un impedimento en la mejora de la formación inicial docente y la calidad de los profesores (Kumashiro, 2010). Por su parte, Dierking y Fox (2012) sostienen que los profesores colaboradores: “proveen modelos concretos, lo que ha sido definido como una letanía de restricciones, reglas y lineamientos” (p. 129), lo cual podría complicar los esfuerzos de los profesores en formación de aplicar la teoría en la práctica.

Asimismo, los profesores colaboradores que se relacionan con los estudiantes en práctica bajo la premisa de “hundirse o nadar” o que simplemente esperan la imitación de sus propias prácticas, se involucran en procesos formativos distintos a aquellos profesores que brindan retroalimentación, reflexionan rápidamente y dan a conocer los argumentos que sustentan las decisiones que toman respecto de la enseñanza (Valencia, Martin, Place y Grossman, 2009). Como señala Stalmeijer, Dolmans, Wolfhagen, Muijtjens y Scherpbier (2015), la metacognición de los expertos se hace disponible a los novatos a través de actividades

basadas en la práctica y en el contexto social, o en el caso de la formación inicial, durante las experiencias prácticas.

Aunado a esto, la distinción entre las instancias técnicas y las reflexivas han sido caracterizadas por Leatham y Peterson (2010), a través de la diferencia existente entre parecer un profesor y pensar como uno. Si los profesores colaboradores y aquellos en formación creen que es suficiente saber cómo llevar a efecto una clase sin conocer cómo ayudar a los estudiantes a aprender, entonces ambos serán más proclives a sub-valorar aquellos aspectos de las experiencias prácticas que promueven la reflexión. Sobre este particular, Hoff (2010), argumenta que las críticas realizadas a la mentoría de profesores en formación se explicarían porque tradicionalmente las tareas de enseñanza de los profesores en formación han sido aleatorias, y que generalmente las alianzas con profesores colaboradores no han considerado las características de estos últimos.

En esta línea, la formación práctica se entiende como un espacio para la reflexión pedagógica y didáctica, el cual permite la revisión de las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza tanto para reconocer los modelos o teorías implícitas heredadas y aplicadas en el ejercicio docente – en contraste con los conocimientos teóricos adquiridos en los programas formativos – como para la creación de conocimiento práctico (Campos, 2016). Consecuentemente, los académicos formadores de profesores han comenzado a responder a la necesidad de apoyar a los profesores en formación en lo que refiere a la reflexión acerca de su práctica, reconociendo que la mera imitación de estrategias de enseñanza no es suficiente en el nuevo contexto de formación de profesores en el cual los profesores en formación necesitan reflexionar acerca de sus decisiones pedagógicas y, en base a esto, planificar la instrucción futura (Lit y Lotan, 2013; Peck, Gallucci y Sloan, 2010).

En este marco de referencia, la reflexión sistemática permitiría alcanzar altos niveles de profundidad en la reflexión de la práctica y el desarrollo de conocimientos profesionales en los profesores (Allas, Leijen y Toom, 2017). El profesor en formación requiere de un apoyo más explícito para poder implementar exitosamente lo observado. Sobre este particular, Anderson y Stillman (2011) argumentan que: “un profesor en formación en su estudio registró en sus notas, con el modelaje tú sabes a dónde quieres llegar, pero debes descubrir por ti mismo cómo llegar allí’ (p. 452); de esto se deduce que los profesores en formación rara vez observan el trabajo previo de planificación y reflexión que sustenta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la luz de lo planteado anteriormente, cabe destacar la importancia de la selección y la formación de los profesores colaboradores, especialmente, si tomamos como referencia la literatura en mentoría de profesores novatos que argumenta que ser un buen profesor no necesariamente significa lo mismo que ser un buen mentor (Bullough, 2012; Orland-Barak, 2011) y el llegar a ser un buen mentor se plantea como un proceso que toma años (Gilles y Wilson, 2004; Koballa, Kittleson, Bradbury y Dias, 2010). En este contexto, la práctica profesional no debiera concebirse como la repetición de acciones asimiladas a través de los años, sino más bien, nuevas oportunidades para experimentar y poner en práctica metodologías y hacer las transformaciones necesarias (Balduzzi y Lazzari, 2015; Leshem, 2012).

El profesor colaborador y su aporte a la formación inicial docente

Generalmente, las universidades prestan poca atención a la selección de los centros de práctica y a la preparación de los profesores colaboradores (Bretones, 2013), confirmando la ausencia de mecanismos institucionales de selección de profesores colaboradores, adecuados al propósito formativo de los futuros docentes (Hass, 2012; Romero y Maturana, 2012). Al respecto, Greenberg, Pomerance y Walsh (2011) manifiestan que la selección de los profesores cooperadores es mayormente determinada por las escuelas, sin tomar en consideración la compatibilidad entre el profesor en formación, la disciplina a enseñar y el profesor colaborador.

Esta situación parece responder a la falta de una definición al interior de las escuelas de las características de un buen profesor colaborador (OEI, 2010; Romero y Maturana, 2012), lo cual hace difícil identificar aquellos atributos del profesor colaborador que contribuyen a alcanzar prácticas de calidad. Una consecuencia indeseable de esta falta de caracterización del profesor colaborador se ve reflejada en la escasa preparación a la que éstos se enfrentan (Butler y Cuenca, 2012; Clarke *et al.* 2014). A tal efecto, un reporte realizado en relación con la formación inicial docente en 2011 en USA, realiza varias recomendaciones respecto de la selección de los profesores colaboradores, invisibilizando por completo la formación de éstos (Greenberg, Pomerance y Walsh, 2015).

Los profesores colaboradores tienden a tener una formación insuficiente para su trabajo como mentores, ya que el foco de su quehacer profesional está en sus alumnos (Clarke *et al.* 2014; Zülküf y Saglamel, 2015), lo cual conduce a que muchos de ellos se sientan poco preparados para su rol de mentor y supervisor de profesores en formación (Uusimaki, 2013), con escaso tiempo para asistir a actividades de desarrollo profesional (Fives, Mills y Dacey, 2016). Sin embargo, es conocido su interés por más desarrollo profesional y el deseo de una expansión de su rol como formadores de profesores (Kahn, 2001), sumado a una mejor comprensión de su rol y de cómo llevar a efecto conversaciones difíciles con los profesores en formación (Black, Olmsted y Mottonen, 2016; Montecinos y Walker, 2011).

Tradicionalmente, la contribución de los profesores colaboradores a la formación de sus futuros colegas ha consistido en la apertura de sus aulas o en “prestar el curso” sin que esta contribución sea comprendida como una obligación profesional. Habitualmente, los saberes de la enseñanza y el conocimiento práctico de los profesores colaboradores no han sido considerados como parte de los conocimientos formales de la formación docente, razón por la cual se critica a la formación inicial como desconectada de la realidad de su práctica; por consiguiente, es crucial que tanto los investigadores como los profesionales vayan más allá de las concepciones simplistas hacia conocimientos más detallados y matizados que promuevan un mejor entendimiento de cómo se concibe y promulga el trabajo de los profesores colaboradores.

Sin tales entendimientos, los formadores de docentes se ven limitados en las formas en que pueden apoyar a los profesores colaboradores. Consecuentemente, la pregunta central

que guía este estudio es: *¿Cómo entienden su rol los profesores colaboradores y la naturaleza de la mentoría en contexto?* Esta pregunta será abordada a través de dos propósitos específicos: (1) comprender cómo perciben su rol los profesores colaboradores y (2) examinar qué tipos de acciones de mentoría proveen los profesores colaboradores en su trabajo como co-formadores en la formación inicial docente.

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012), apoyada epistémicamente en el paradigma interpretativo, ya que se centró en comprender el fenómeno en estudio desde el punto de vista de los sujetos para dar a conocer el significado de sus experiencias prácticas.

La principal unidad de información se focaliza en nueve (9) profesores colaboradores, quienes han ejercido este rol con estudiantes de diversas universidades, incluyendo la universidad donde se desarrolla la investigación. Los participantes fueron elegidos intencionalmente basados en criterios (Colás y Buendía, 1998), entre los que destacan: a) las posibilidades de acceso, b) la representación de profesores colaboradores que trabajaran en colegios de la red de centros de práctica de la universidad estudiada y, finalmente, c) la configuración de un grupo que hubiera cumplido el rol de profesor colaborador por al menos tres (3) años.

Es importante señalar que la universidad en la que se focaliza este estudio no selecciona a los profesores colaboradores, siendo ésta una decisión que radica en los directores de escuela. Tampoco cuenta con un sistema de desarrollo profesional para los profesores colaboradores. Conviene resaltar que los participantes recibieron por escrito los detalles de la investigación incluyendo explicaciones respecto a la confidencialidad que rige el estudio; en tal sentido, todos los informantes firmaron un consentimiento informado manifestando su intención de participar.

La recolección de información incluyó: (a) dos grupos focales de una hora de duración en el que participaron 4 y 5 profesores colaboradores en cada sesión respectivamente y (b) dos entrevistas individuales semiestructuradas con dos profesores que fueron elegidos aleatoriamente posterior a la realización de los grupos focales y que mostraron la disposición a participar. Las entrevistas individuales buscaban profundizar en aquellos temas que surgieran de los grupos focales, ambas instancias fueron grabadas y, posteriormente, las transcripciones fueron analizadas usando el software para análisis de datos cualitativos Atlas.Ti versión 8.3.0.

El análisis de la información obtenida se basó en las recomendaciones de Lincoln y Guba (1985). Inicialmente, se examinaron las respuestas de los participantes del grupo focal y entrevistas para determinar patrones comunes en función del desarrollo de categorías y temas (Strauss y Corbin, 2008). Posteriormente, se utilizó el método de análisis inductivo, revisando los datos en un esfuerzo por identificar palabras, frases, patrones y eventos que

fueran notables. Las palabras y frases que se identificaron dentro de los datos eran “categorías de codificación”, y sirvieron como una forma de clasificar los datos descriptivos y, al mismo tiempo, facilitar su administración (Bogdan y Biklen, 2007). Finalmente, con el objetivo de incrementar la credibilidad de los hallazgos se realizó una revisión de pares durante todo el proceso de análisis (Lincoln y Guba, 1985). Para cautelar la confidencialidad de los testimonios recogidos, se utilizó la siguiente codificación: Focus group 1 (F1), Focus group 2 (F2), Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) y Profesor Colaborador 1 (PC1) y así hasta el (PC9).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizan en torno a dos grandes niveles interpretativos. Por un lado, cómo perciben su rol los profesores colaboradores y, por otro, el tipo de acciones de mentoría que proveen en su trabajo como colaboradores o guía en la formación inicial docente. De acuerdo con lo señalado por los profesores colaboradores respecto a cómo definen su rol, las respuestas se enmarcan en el desconocimiento de su labor específica en relación con los profesores principiantes. Además, reconocen no recibir ningún tipo de lineamientos desde las instituciones formadoras que les permita definir con mayor precisión su trabajo como colaborador en la formación de los nuevos profesores:

(F1:PC3): ...esto del rol del profesor guía es algo que no sé... muchos años que no está definido y creo que muchas veces hemos conversado sobre todo cuando hay practicantes y llega el momento de evaluar [a los practicantes] que no está definido.

(F1:PC1): ...cuando he sido profesor guía, creo que nunca he recibido algún lineamiento.

Asociada a la ausencia de lineamientos, los profesores colaboradores describen la escasa vinculación con la universidad que caracteriza el ingreso de estudiantes en práctica.

(F2:PC5): ...dijeron que iban a llegar alumnas en práctica y se presentó a la estudiante de mi curso y que iba a empezar en tal fecha, no dijeron nada más, ni de parte de dirección del colegio, ni por parte de la universidad. Yo creo que ahí faltó que viniera una persona de la universidad.

En estrecha relación con la falta de lineamientos provenientes de la universidad respecto de su rol, los profesores colaboradores expresan sus ideas respecto de cómo debieran ellos vincularse con las instituciones formadoras.

(F1:PC4): Quizás sería bueno hacer una reunión antes de que vinieran las chiquillas [profesoras en formación], que vinieran quizás de la universidad y nos hicieran una pequeña reunión.

No obstante, en lo recién planteado, los participantes ven necesario construir un vínculo de reciprocidad que favorezca una mayor articulación entre el conocimiento formal originado desde la universidad con el conocimiento generado desde la práctica.

(F2:PC7): *...que la universidad me aporte con ciencias...así como me prepare como mejor profesor guía, mientras yo le doy experiencia, que sea un trabajo en equipo.*

(E1:PC8): *...la universidad nos puede ofrecer algo, me gustaría que fuera como tal vez cursos de didáctica en los cuales nosotros pudiéramos actualizarnos más sobre estrategias.*

En otro orden de ideas, los profesores colaboradores dan cuenta de la necesidad de proveer condiciones institucionales que permitan generar espacios de trabajo colaborativo formales y sistemáticos entre supervisores y profesores en formación, escenario que contribuiría positivamente al desarrollo de la labor.

(E2:PC9): *...un profesor guía debería tener una hora para trabajar con su profesor practicante, donde deberían conversar lo que van a pasar la otra semana.*

(F2:PC6): *...la ausencia de tiempo asignado dentro de la jornada laboral es un obstáculo para dedicarse a organizar y planificar la tarea específica de supervisión.*

Un análisis más profundo de los datos arroja información relevante en torno al vínculo que los profesores colaboradores establecen con los profesores en formación, el cual es definido como de aprendizaje mutuo, relación en la cual los primeros aportan su experiencia y saber práctico y los profesores en formación aportan lo que se define como:

(F2:PC7): *...conocimientos que venía fresquito de la universidad.*

(F2:PC5): *...porque sabíamos que eran niñas nuevas [profesoras en formación], que venían recién saliendo de la universidad, que venían con nuevos conocimientos, pero también se iba a unificar con la experiencia de nosotros.*

(E1:PC8): *...los alumnos en práctica me van nutriendo de esas cosas que tal vez yo pueda tener obsoletas...el tema del ticket de salida, eso es novedoso, ah sí me gusta, ya lo voy a incorporar a mi clase.*

Cabe destacar que, sumado a esta idea de aprendizaje mutuo, los profesores colaboradores resaltan la tutoría que realizan y la contextualización de lo aprendido en la univer-

sidad a través, principalmente, de la codocencia. Al respecto, los profesores colaboradores destacan el impacto positivo que tiene esta práctica en el aprendizaje de los alumnos del curso, debido a la posibilidad que se les otorga de ser expuestos a metodologías innovadoras desarrolladas por dos docentes trabajando colaborativamente.

(F1:PC2): *... un rol de tutor donde debe ir retroalimentando también como cada práctica que va realizando el estudiante en práctica... súper acompañado y guiado y siempre con la retroalimentación.*

(E2:PC9): *... al haber codocencia había una fluidez en el desarrollo de la clase y la ganancia la tuvieron los alumnos, ellos fueron los que tuvieron más ganancia.*

(E2:PC9): *... es como aterrizar lo que se sabe o lo que se aprende en la universidad al contexto en el que trabajamos acá y cómo se hace eso, yo creo que, a través de la codocencia, que es el mejor implemento que tenemos en el fondo para conocer la realidad.*

Otro rol relevante para los profesores colaboradores corresponde a la posibilidad de modelar ciertas competencias a través de su desempeño en el aula, con el propósito que esta práctica sea utilizada como referente.

(F1:PC1): *...yo creo que el primero es como modelador, puede ser, donde el profesor practicante ve nuestra práctica y frente a esa práctica va adquiriendo ciertas competencias dentro del aula.*

(F1:PC3): *Además de ser como modelos somos como el apoyo, porque si además de lo que puedan observarnos también es cómo podemos enseñar de forma explícita, porque hay cosas que no se enseñan en la universidad y es necesario que un profesor te haya dicho 'así se hace' y es un rol importante que cumplimos nosotros.*

Como una forma de establecer relaciones efectivas con el profesor en formación, se destaca la contención que ofrecen los profesores colaboradores frente a situaciones de frustración en el aula.

(F1:PC3): *Que preparen sus clases con mucha dedicación y cariño y no les resultó... decirles no pasa nada, llevo tantos años y todavía no me resultan clases, no pasa nada y yo creo que eso es súper importante para los profesores en formación.*

(F1:PC1): *...el apoyo es académico, profesional, emocional, muchas veces porque es complejo...contención.*

Asimismo, realizan la labor de contextualización que ellos realizan al facilitar al profesor en formación un mayor conocimiento del contexto institucional, con el propósito de facilitar la socialización y validación del futuro profesor frente al resto de los docentes y a los padres, madres y apoderados. Además, comparten el conocimiento respecto de los estudiantes y sus experiencias de vida. Tales elementos estarían mediando la pertinencia e impacto del trabajo pedagógico.

(F2:PC5): *...también eso, como contarle las historias de los estudiantes, porque es importante conocerlos al momento de enfrentarse a hacer una clase.*

(F1:PC2): *...nos preocupamos de que se sientan cómodas, que sean igual que nosotros, de estar en la sala de profesores, porque estamos como en codocencia.*

(F2:PC6): *... también pueden estar en la reunión de apoderados, pueden participar porque nadie lo enseña en la universidad y uno llega al primer año y no quiere ver a los apoderados.*

En estrecha relación con lo expuesto en torno al rol del profesor colaborador, se describen cualidades personales que deben estar presentes en quienes asumen dicha tarea. En este plano, se incluyen habilidades interpersonales y actitudinales tales como:

(F1:PC1): *...la primera es como la disposición... más que los contenidos creo yo.*

(F1:PC2): *... la empatía debe ser como la base...claro, tiene que ser generoso también, ser generoso, como en el espacio, las prácticas.*

(F1:PC1): *...Amable.*

En este marco de referencia, el análisis de la información recabada nos permitió identificar los siguientes temas relevantes relacionados con los dos niveles interpretativos asociados a su rol como profesores colaboradores y al tipo de mentoría que proveen en la formación inicial docente: a) variedad de roles desconectados del programa formativo, b) tutor en una relación de aprendizaje mutuo y en una situación de codocencia, c) modelador de la práctica, d) socializador al contexto y e) proveedor de apoyo emocional.

Variedad de roles desconectados del programa formativo

Considerando la alta valoración que se otorga al componente práctico en la formación inicial docente y el gran número de iniciativas que han sido desarrolladas en Chile con el

propósito de mejorar la calidad de ésta, resulta alarmante que los datos de este estudio muestren una persistente desconexión entre los programas formativos y lo que se espera que realicen los profesores colaboradores de las escuelas que han sido elegidas como centros de práctica y con las cuales se comparte la responsabilidad de formar a los futuros docentes. Este hallazgo refrenda resultados de otros estudios realizados en el contexto chileno (Latorre, 2009; Montecinos y Walker, 2011).

Resultados similares son presentados por estudios más recientes, en los que los profesores colaboradores plantean la necesidad de una mejor comunicación con las universidades y la existencia de una guía clara y escrita respecto de sus responsabilidades al apoyar a un profesor en formación (Sánchez, Goodwin y Roegman, 2016; Young y Macphail, 2015). Esta falta de rigor en las experiencias prácticas ha hecho a los programas de formación docente vulnerables a la crítica.

Otro hallazgo importante dice relación con la tensión expresada por los profesores colaboradores, quienes manifiestan el deseo de ser parte de la formación de los futuros profesores en un contexto educacional que no otorga tiempos institucionales para ello. Similares resultados fueron reportados por Ambrosetti (2014), quien plantea que la colocación de profesores en formación debe ser realizada cuidadosamente, a fin de asegurar que el profesor colaborador tenga el tiempo suficiente para ofrecer una retroalimentación adecuada y una guía consistente. Adicionalmente, como parte del vínculo deseado, se plantea la posibilidad de recibir de parte de la universidad formación específica como profesores colaboradores, particularmente, en temas de actualización del conocimiento pedagógico.

Cabe destacar que, a pesar de no recibir ningún lineamiento respecto de lo que se espera que realicen en el proceso de guiar a los profesores en formación, los profesores colaboradores participan de formas diversas en la formación de éstos. Este hallazgo es compartido por el estudio de Beck y Kosnik (2010), el cual muestra que a pesar de que muchos profesores colaboradores no tienen claridad de su rol, éstos dedican una cantidad considerable de tiempo a apoyar a los profesores en formación. Entre los roles y el tipo de mentoría que cumplen los profesores colaboradores de este estudio se encuentran:

Tutor en una relación de aprendizaje mutuo y en una situación de codocencia

Un hallazgo que aporta al campo de estudio es el reconocimiento de la codocencia como la forma predominante de integración de los profesores en formación a las escuelas. Particularmente relevante resultan aseveraciones como: *...la codocencia nos ayudó mucho, es un aporte no sólo para la estudiante en práctica, sino que para nosotros como profesores porque también nos enriquece con los conocimientos que ellos traen* (E2:PC9). Este hallazgo está en línea con lo planteado por Ganser (1997) respecto de que los profesores colaboradores también se ven influenciados por la relación profesional con los estudiantes en práctica y esto podría conducir a un rejuvenecimiento profesional.

Adicionalmente, la codocencia se visualiza como una ganancia para los estudiantes de la clase, quienes tendrían la posibilidad de ser expuestos a pedagogías innovadoras y ser atendidos de mejor forma al poder contar con dos profesores dentro de la sala de clases: ... *Porque hay dos perspectivas, dos personas distintas que en el fondo queremos sacar adelante a un grupo curso y eso finalmente, siempre tiene buenos resultados* (F1:PC4).

Como parte del esfuerzo por promover una asociación entre la educación superior y las escuelas, muchos programas de formación inicial docente han incluido la codocencia entre profesores colaboradores y futuros docentes. El fundamento de este enfoque es que la enseñanza conjunta puede fomentar el aprendizaje recíproco, en el que ambas partes son beneficiarias del proceso. Los futuros profesores aportan un nuevo espíritu de optimismo e innovación a la enseñanza, mientras que los profesores veteranos aportan su experiencia y familiaridad con los alumnos (Davies *et al.* 2013; Newton, Poon, Nunes y Stone, 2013). Un hallazgo refrendado en este estudio por las declaraciones de la mayoría de los participantes.

En un segundo plano, aparece la identificación con un rol de tutores o mentores que permite a los profesores en formación “aterrizar” lo que se aprende en la universidad. Esta expresión se relaciona con la idea de adecuar al contexto aquellos lineamientos teóricos entregados en la institución formadora. Esto podría revelar la preocupación de los profesores colaboradores de que el conocimiento entregado por la universidad es demasiado teórico y que a través de un modelamiento de la práctica ellos proveen el balance necesario entre la teoría y la experiencia práctica (Clarke *et al.* 2014). Asociado a esto, emerge la idea de la enseñanza explícita de algunos conocimientos que no se enseñan en la universidad como el llenado del libro de clases, las reuniones de apoderados, el ingreso de notas, entre otros.

En torno a la descripción de su rol, surgen algunas características esenciales que debieran tener los profesores colaboradores, destacando entre éstas: la empatía, la generosidad, la amabilidad y la buena disposición. Si bien estas cualidades personales son necesarias en un buen mentor, llama la atención que la excelencia en la enseñanza, la experiencia docente, poseer habilidades en la gestión de clase, el conocimiento disciplinar, entre otros, no fueran mencionados (Day y Gu, 2014; Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce y Hunter, 2014). Esto podría interpretarse como que los profesores colaboradores privilegian un rol asociado al cuidado y a proporcionar un espacio confortable a los profesores por sobre el rol de proveedores de oportunidades de desarrollo de prácticas de enseñanza dirigidas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Modelador de la práctica

A través del modelaje, los participantes en este estudio declaran ofrecer a los futuros profesores un espacio de formación. Si bien, de parte de las universidades existe una fuerte expectativa de que las prácticas profesionales otorguen la oportunidad a los profesores en formación para observar el modelamiento de la enseñanza, esta concepción es un tanto

problemática. En este contexto, el conocimiento del profesor colaborador acerca de la pedagogía y la enseñanza puede ofrecer al profesor en formación un conocimiento útil, pero un foco excesivo en la demostración de competencias prácticas podría inhibir el pensamiento crítico e impedir que el profesor en formación logre una comprensión más compleja de la enseñanza (Clarke *et al.* 2014).

Aunado a esto, la evolución de los estilos de enseñanza de los profesores en formación durante la práctica es el resultado directo del modelamiento realizado por el profesor colaborador (Hoff, 2010); sin embargo, la investigación es limitada en relación al modelamiento de prácticas instruccionales efectivas por parte de los profesores colaboradores (Melder, 2014).

Socializador al contexto

Los resultados de este estudio y la literatura reconocen que los profesores colaboradores tienen un papel importante en la gestión del contexto y en la introducción de los profesores en formación al desarrollo profesional docente. Por lo tanto, es relevante que el profesor guía anime a los profesores en formación a establecer relaciones con los profesionales del centro escolar (Latour, 2005), incluyendo otros actores de la escuela, la administración, los asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados (Denis, 2017), situación que igualmente se devela en este estudio.

Dentro de este contexto, Crasborn y coautores (2011) recomiendan que los profesores colaboradores deben ser conscientes de los contextos culturales y políticos que invocan, especialmente aquellos relacionados con los discursos de la escuela en sí, donde el aula es sólo uno de una serie de sistemas interrelacionados que los profesores en formación encuentran mientras practican. La transición de profesor en formación a profesor en ejercicio está siempre marcada por un proceso que requiere el reconocimiento del nuevo rol profesional.

En realidad, el aprendizaje que se produce en la práctica implica que los valores, creencias y perspectivas que los profesores en formación detentan estén siempre siendo desafiados por la cultura de la escuela. En suma, el contexto contribuye fuertemente a la experiencia práctica, y los profesores colaboradores son los llamados a asegurar que este elemento de la práctica esté completamente involucrado y sea utilizado como parte de las experiencias de los profesores en formación en el centro escolar.

Proveedor de apoyo emocional

Un aspecto importante del rol de los profesores colaboradores es la naturaleza de la relación que ellos son capaces de construir con el profesor en formación. Los resultados de este estudio destacan la importancia de que el profesor en formación se sienta bienvenido y acogido. La necesidad de entregar apoyo emocional frente a situaciones de frustración en el aula aparece también como una forma de participación de los profesores colaboradores.

En línea con estos hallazgos, la investigación en el área sostiene que el éxito de una práctica profesional, para ambos, profesores colaboradores y profesores en formación, depende fuertemente del tipo de relaciones que éstos construyen, enfatizando la contención emocional que caracteriza la práctica de mentoría (Denis, 2017; Young y Macphail, 2015).

En el contexto nacional, el incremento en el número de cursos de experiencias prácticas proporcionadas de forma temprana aparece como una forma de mejorar la formación inicial docente, lo cual significa que los profesores colaboradores asumirán una responsabilidad creciente en la formación de los futuros profesores. Sin embargo, a pesar de que las universidades comparten con los profesores colaboradores la responsabilidad de formar a los futuros profesores, no los preparan para ese rol, debido a que la selección de los profesores colaboradores es a menudo definida por la escuela, y tomando en consideración que éstos son un talento humano crítico, los hallazgos son pertinentes no sólo para el análisis de rol de los profesores colaboradores actuales sino también para el de los futuros colaboradores.

Dentro de este contexto, la relevancia de implementar la codocencia en la formación inicial docente se basa en hallazgos de investigaciones previas, según las cuales la codocencia en las escuelas se logra mejor si se demuestra, practica y aprende como una de las opciones de enseñanza durante la etapa de formación de los futuros profesores (Thomas, Herring, Redmond y Smaldino, 2013). En otras palabras, es más probable que las personas utilicen una estrategia en particular si la han aprendido y lo vieron en la práctica durante su formación. Consecuentemente, se espera que las escuelas junto con las instituciones universitarias formulen un concepto compartido de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la calidad de los procesos formativos.

Sin embargo, los datos sugieren que muchos profesores colaboradores podrían no tener un entrenamiento apropiado para guiar a los profesores en formación. En este estudio, el profesor colaborador se focaliza más en las técnicas y el conocimiento de labores administrativas al apoyar al profesor en formación, que en alcanzar altos niveles de profundidad en la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de conocimientos profesionales en los profesores (Allas *et al.* 2017). Esto llama la atención ya que es sabido que una parte del profesorado en Chile es evaluada y en esta evaluación se releva el valor de la reflexión en la práctica.

La inexistencia de alusiones de parte de los profesores colaboradores en este estudio, a prácticas centradas en la reflexión o a la necesidad de promover en los profesores en formación la capacidad de determinar la racionalidad que sustenta sus acciones, podría deberse a que el profesor colaborador no está consciente de cómo debe apoyar el crecimiento profesional del profesor en formación en esta área, un vacío que un programa de desarrollo profesional podría llenar.

En una línea similar, la provisión de retroalimentación constructiva se considera una actividad significativa de los profesores colaboradores (Russell y Russell, 2011; Sayeski y Paulsen, 2012; Yavuz, 2011); no obstante, los profesores en el estudio no revelaron nada específico sobre la retroalimentación que proporcionan y la palabra “retroalimentación” fue

pronunciada por un solo profesor, lo que sugiere que la provisión de retroalimentación no recibe el énfasis que merece.

En definitiva, la universidad en estudio necesita asegurar que los profesores colaboradores comprendan la importancia de su rol y proveer los apoyos necesarios para que aquéllos sean modelos de las mejores prácticas (Chesley y Jordan, 2012; Chizhik *et al.* 2017). Para ello, resulta necesario establecer una colaboración intencionada entre los académicos universitarios y los profesores colaboradores, resaltando la responsabilidad de las universidades en destinar recursos que permitan la realización del diseño, desarrollo e implementación de estos planes formativos.

CONCLUSIONES

Los propósitos esenciales de este estudio se orientaron a examinar las percepciones de los profesores colaboradores respecto de su rol y los tipos de acciones de mentoría que ellos proveen a los profesores en formación. Basado en los hallazgos de la investigación, existen dos temáticas que tienen implicancias para la calidad de las experiencias prácticas.

La primera, se relaciona con cuán preparados están los profesores colaboradores para el ejercicio de su rol; en tal sentido, dado el discurso generalizado en relación con la mejora en la calidad de la enseñanza, existe la necesidad de capacitar a los profesores formadores para ejercer sus roles (Killian y Wilkins, 2009). El contribuyente más significativo en la implementación de mejores prácticas de parte de los profesores colaboradores es la capacitación (Lafferty, 2018). Capacitar a los profesores colaboradores para que transiten más allá del día a día en su práctica de mentoría y supervisión hacia un análisis profundo de las conexiones entre la pedagogía y la teoría, puede mejorar la aplicación que hacen los profesores en formación de la teoría en sus prácticas de enseñanza.

La segunda implicancia dice relación con la importancia de identificar las habilidades, disposiciones y conocimientos deseables de promover en los profesores colaboradores. Esto levanta la necesidad de explorar cuáles serían los componentes de un programa de formación de éstos, de modo que esta formación impacte positivamente en los futuros profesores y, consecuentemente, en la mejora de los aprendizajes escolares. Dentro de este contexto, en un programa de formación de profesores colaboradores la reflexión pedagógica es clave, no sólo como instancia que consolida la formación realizada en la universidad, sino que también es crucial para la modelación de la práctica docente. Por tanto, un programa formativo que responda a las complejidades que enfrentan profesores colaboradores y, por ende, profesores en formación en las prácticas de enseñanza fortalecería los procesos de las prácticas profesionales.

En consecuencia, los resultados del presente estudio tienen implicancias para futuras investigaciones; por un lado, exploraciones a mayor escala son necesarias no sólo en profesores colaboradores sino también en profesores en formación y cómo éstos perciben

el rol de los profesores colaboradores. Por otro lado, los hallazgos deben ser interpretados con precaución, ya que, al tratarse de un estudio cualitativo, éste se basa fuertemente en perspectivas individuales, por lo tanto, la generalización no puede ser aplicada.

AGRADECIMIENTOS

Universidad de Santiago de Chile, USACH. DICYT 032054FG. Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación.

REFERENCIAS

- Allas, R., Leijen, A., y Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615.
- Allen, J. M. (2014). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 742-750.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.
- Anderson, L., y Stillman, J. (2011). Student teaching for a specialized view of professional practice? Opportunities to learn in and for urban, high-needs schools. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 446-464.
- Balduzzi, L., y Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy development in the Italian context. *Early Years*, 35(2), 124-138.
- Beck, C., y Kosnik, C. (2010). Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.
- Black, G. L., Olmsted, B., y Mottonen, A. L. (2016). Associate teachers' perceptions of effective mentorship professional development. *The New Educator*, 12, 322-342.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (5ª Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Bretones, A. (2013). El prácticum del magisterio en educación primaria: Una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471.
- Bullough, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57- 74. <https://boardofed.idaho.gov/wp-content/uploads/2017/01/Bullough202012.pdf>
- Butler, B. M., y Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34, 296-308.
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273-287.

- Chesley, G. M., y Jordan, J. (2012). What's missing from teacher prep? *Educational Leadership*, 59(8), 41-45.
- Chizhik, E. W., Chishik, A. W., Close, C., y Gallego, M. (2017). Shared Mentoring in Instructional Learning Environments: Effectiveness of a lesson-study approach to student teaching supervision on a teacher education performance assessment. *Teacher Education Quarterly*, 44(2), 27-47.
- Clarke, A., Triggs, V., y Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Conway, C. M., y Baugh, M. (2018). *Music co-operating teachers' understandings of their work*. Poster session presented at the Music Research and Teacher Education National Conference of the National Association for Music Education, Atlanta, GA.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Davies, L. M., Anderson, M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., y Tyler, D. (2013). Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 93-106.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733193>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times*. Londres: Routledge.
- Denis, J. M. (2017). Key aspects of student teaching: A triumvirate approach. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(2), 54-61.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Dierking, R. C., y Fox, R. F. (2012). Changing the way, I teach: Building teacher knowledge, confidence, and autonomy. *Journal of Teacher Education*, 69, 129-144.
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790-797.
- Fives, H., Mills, T. M., y Dacey, C. M. (2016). Cooperating teacher compensation and benefits: Comparing 1957-1958 and 2012-2013. *Journal of Teacher Education*, 67, 105-119.
- Ganser, T. (1997, abril). Promises and pitfalls for mentors of beginning teachers. Ponencia presentada en Conference Diversity in Mentoring, Tempe, Estados Unidos.
- Gilles, C., y Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12:1, 87-106, DOI: 10.1080/1361126042000183020.
- Graves, S. (2010). Mentoring pre-service teachers: A case study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 14-20.
- Greenberg, J., Pomerance, L., y Walsh, K. (2011). Student teaching in the United States. National Council on Teacher Quality. Recuperado de:
https://www.nctq.org/dmsView/Student_Teaching_United_States_NCTQ_Report

- Greenberg, J., Walsh, K., y McKee, A. (2015). Teacher prep review: A review of the Nation's Teacher Preparation Programs. Revised. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Grossman, P. (2010). Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation. *Policy Brief*, 1-8.
- Gu, M., y Benson, P. (2015). The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187-206.
- Hamman, D., Fives, H., y Olivarez, A. (2007). Efficacy and pedagogical interaction in co-operating and student teacher dyads. *Journal of Classroom Interaction*, 41(42), 55-63.
- Hass, V. (2012). *Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (pág. s/n). Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile.
- Hoff, L. (2010). Cooperating teacher selection criteria: Are the most effective teachers recruited to work with student teachers? [Tesis Doctoral, Claremont Graduate University, California: EE. UU].
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., y Hunter, J. (2014) Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting, *Teachers and Teaching*, 20 (5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Kahn, B. (2001). Portrait of success: Cooperating teachers and the student teaching experience. *Action in Teacher Education*, 22(4), 48-58.
- Killian, J., y Wilkins, E. (2009). Characteristics of Highly Effective Co-operating Teachers: A Study of Their Backgrounds and Preparation. *Action in Teacher Education*, 30(4), 67-83. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10734453>
- Koballa, T. R., Kittleson, J., Bradbury, L. U., y Dias, M. (2010). Teacher thinking associated with science-specific mentor preparation. *Science Teacher Education*, 1073-1091.
- Kumashiro, K. K. (2010). Seeing the bigger picture: Troubling movements to end teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 56-65.
- Lafferty, K. E. (2018). The difference explicit preparation makes in cooperating teacher practice. *Teacher Education Quarterly*, (Summer), 76-95.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., y Busher, H. (2015). Research on teaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
- Leatham, K. R., y Peterson, B. E. (2010). Secondary mathematics cooperating teachers' perceptions of the purpose of student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 99-119.

- Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative Education*, 3, 413-421. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34065>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lit, I. W., y Lotan, R. A. (2013). A balancing act: Dilemmas of implementing a high-stakes performance assessment. *The New Educator*, 9, 54-76.
- Lu, H-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education - A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753.
- Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., y Brockman, S. L. (2018). Cooperating teacher as a Model and Coach: What leads to student teachers' perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62.
- Melder, C. B. (2014). Cooperating teachers as models of best practice: student teachers' perceptions. Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación, College of Education Louisiana Tech University, Luisiana: EE. UU. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/236621251.pdf>
- Mena, J., Hennissen, P., y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Montecinos, C., y Walker, H. (2011). *La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos*. (Proyecto FONDECYT 2011/1110505). Valparaíso, Chile: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- National Research Council. (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12882>
- Newton, X. A., Poon, R. C., Nunes, N. L., y Stone, E. M. (2013). Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.08.001>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana*. Santiago, Chile: OEI.
- Orland-Barak, L. (2011). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.
- Peck, C. A., Gallucci, C., y Sloan, T. (2010). Negotiating implementation of high-stakes performance assessment policies in teacher education: From compliance to inquiry. *Journal of Teacher Education*, 61, 451-463.
- Romero, M., y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- Russell, M. L., y Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *The Professional Educator*, 35, 16-35.

- Sánchez, S., Goodwin, A., y Roegman, R. (2016). The multiple roles of mentors. *Phi Delta Kappan*, 98(2), 66-71.
- Savage, S., Cannon, D., y Sutters, J. (2015). The yellow brick road to licensure: Mentoring student's teachers through the practicum experience. *Journal of Art Education*, 68(4), 22-27.
- Sayeski, K., y Paulsen, K. J. (2012). Student teacher evaluations of cooperating teachers as indices of effective mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 39, 117-130.
- Shaw, D. M., y Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, XXXVII (1), 127-147.
- Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., Muijtjens, A. M. M., y Scherpbier, A. J. J. A. (2015). The Maastricht clinical teaching questionnaire (MCTQ) as a valid and reliable instrument for the evaluation of clinical teachers. *Academic Medicine*, 85, 1732-1738.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Thomas, T., Herring, M., Redmond, P., y Smaldino, S. (2013). Leading change and innovation in teacher preparation: A blueprint for developing TPACK ready teacher candidates. *Techtrends*, 57(5), 55-63. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0692-7>
- Uusimaki, L. (2013). Empowering Pre-service Teacher Supervisors' Perspectives: A Relational-Cultural Approach towards Mentoring. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7). <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2053&context=ajte>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea.
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., y Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60, 304-322.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L., y Odell, S. (2011). Quality teaching and teacher education: A kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338. <https://doi.org/10.1177/0022487111409551>
- Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education*, 34, 43-59. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.516431>
- Yayli, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7(68), 187-202.
- Young, A., y Macphail, A. (2015). 'Standing on the periphery': Cooperating teachers' perceptions and responses to the role of supervision. *European Physical Education Review*, 21(2), 222-237.

Zeichner, K. (2012). Beyond Traditional Structures of Student Teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59-64.

Zülküf, M., y Saglamel, H. (2015). Student teaching from the perspective of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1), 1-16.