



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

La *Colaboración* entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía

Carmen Montecinos¹
Horacio Walker²

Introducción

Los docentes en ejercicio tienen un rol muy importante para mejorar la formación inicial de los profesores en el país. El proceso de aprender a enseñar requiere que un estudiante de pedagogía participe en actividades pedagógicas que cuenten con la mentoría de profesores experimentados. Son los y las profesoras quienes están mejor preparados para introducir y socializar al docente en formación en las complejidades del trabajo escolar; fomentar prácticas que generen aprendizajes de calidad en contextos específicos y apoyarlos a contribuir más ampliamente al desarrollo de la comunidad escolar.

En este artículo proponemos que para cumplir este rol se requiere de una relación estrecha de colaboración entre los centros de práctica y los programas de pedagogía. En la situación actual, sin embargo, constatamos que predomina una relación vertical y de instrumentalización focalizada en los objetivos que tiene la universidad por sobre las necesidades que los docentes, en los centros de práctica, han definido como prioridades en su proyecto

de mejoramiento educativo. Es necesario explorar modelos que permitan establecer una nueva relación mediante la cual el centro escolar y las carreras de pedagogía definan conjuntamente los términos de una colaboración que sea simultáneamente adecuada para generar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de los centros escolares, para los profesores en formación y para los docentes del sistema escolar.

Mayor participación del sistema escolar en la formación de profesores

La participación de los establecimientos escolares en la formación inicial de profesores se ha vuelto cada vez más importante, en parte por el considerable aumento de carreras de pedagogía en los últimos años. Según datos del reciente informe de propuestas para fortalecer la profesión docente que entregó en julio de 2010 el Panel de Expertos para una Educación de Calidad, el número de matriculados en carreras de pedagogía ha subido, entre 2000 y 2009, en un 150 por ciento. Actualmente hay más de 80.000 estudiantes en 900 programas de pedagogía

¹ Profesora Titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

² Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.



"Son los y las profesoras quienes están mejor preparados para introducir y socializar al docente en formación en las complejidades del trabajo escolar".

distribuidos a lo largo del país. Junto con haber mayor número de profesores en formación inicial, las carreras de pedagogía han incrementado el número de asignaturas prácticas en sus mallas. Este aumento reconoce el carácter situado, colaborativo y social del proceso de aprender a enseñar. Los nuevos currículos admiten la importancia estratégica de la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos (Ávalos, 2002). Esto ha implicado que la gran mayoría de las carreras requieran que los futuros profesores ingresen a las aulas y centros escolares desde el segundo o tercer semestre de su proceso de formación. En algunas carreras hay una asignatura de práctica en cada uno de los 8, 9 o 10 semestres que dura. Ambos factores, aumento de carreras y aumento de cursos de formación práctica, conducen a una fuerte demanda al sistema escolar para que ejerza algún rol en la formación inicial de docentes.

Según se constató en una reciente investigación³, en la que participaron 1650 estudiantes de pedagogía que se encontraban realizando una actividad de práctica durante el primer o segundo semestre del año 2008, la disposición de los docentes de aula a trabajar con ellos fue descrita como muy positiva (Montecinos, Solís, Contreras, Rittershausen, Núñez & Walker, 2009). Más del 80% de los profesores de básica y de media fue referido como involucrándose activamente en el trabajo que el practicante necesitaba desarrollar para cumplir con las tareas que le pedía la universidad. Cerca de un 90% de los profesores en formación encuestados señaló que los docentes de aula les brindaron amplias oportunidades para conversar y mostraron una buena disposición para apoyar sus procesos de aprendizaje.

¿Será esta mayor presencia de la universidad una oportunidad para que los centros escolares puedan alcanzar los objetivos de mejoramiento que se han propuesto? En este artículo proponemos que efectivamente es una oportunidad para las instituciones escolares, en la medida que se redefina la forma actual

de vinculación que las universidades han tendido a generar con los centros de práctica. Esta redefinición supone una relación más horizontal que busca que los objetivos educacionales de los centros escolares y los de las carreras de pedagogías sean logrados de mejor manera producto de esta colaboración. A continuación se analizarán factores que inciden en que la relación actual sea menos horizontal de lo deseado. Luego, se ofrecerán algunos ejemplos de nuevas formas de vinculación colaborativa.

Problemas a resolver en la vinculación universidad-sistema escolar

Los centros de práctica y las instituciones formadoras de profesores han tenido por mucho tiempo una relación problemática de desconexión mutua (Zeichner, 2010). Ésta se ha manifestado en, al menos, cuatro formas. Una de ellas se representa en la diferenciación en el estatus que se otorga al conocimiento que se produce en los centros universitarios en desmedro del conocimiento práctico que, a través del ejercicio de la docencia, se genera en



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

³ Proyecto Fondecyt 1070807. "El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar".

los colegios. Las universidades continúan ejerciendo hegemonía con respecto a la construcción y diseminación del conocimiento sobre los procesos de enseñar, y a los colegios se les ve sólo como campos clínicos (Gorodetsky, Barak & Hadari, 2007; Barab & Diffy, 2000).

En segundo lugar, la desconexión se expresa por la disociación que se establece entre la teoría y la práctica. Las instituciones formadoras se identifican con la teoría y con la idea que esta teoría se aprende en la universidad y luego se pone en práctica en los colegios (Korthagen & Kessels, 1999; Tom, 1997). Por el contrario, los docentes tienden a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho porque es la práctica escolar la que enseña cómo enfrentar los problemas reales (Grossman & Loeb, 2008).

En tercer término, las actividades que los estudiantes de pedagogía deben realizar en los centros de práctica habitualmente están definidas desde los currículos universitarios, sin una conversación con las instituciones escolares. En ausencia de una participación sustantiva de éstas en la definición del componente de formación práctica, se tiende a no tomar en cuenta las necesidades de quienes están siendo llamados a colaborar. Las formas de trabajar en el aula y las formas de relacionarse entre docentes pueden ser potenciadas al incluir la participación del docente en formación. No obstante, es frecuente que los colegios consideren que las prácticas de pedagogía, al introducir nuevos actores en los procesos de aula, interrumpen algunos procesos cotidianos frente a los cuales existen costumbres establecidas.

Esta desconexión también genera problemas para las carreras de pedagogía que inciden en las oportunidades de formación práctica de los futuros profesores. Nuestra investigación ha mostrado que en las carreras de pedagogía básica, el 80% de las actividades prácticas iniciales y poco más del 60% de las prácticas intermedias y profesionales se desarrolla en cursos de primero a tercero básico (Montecinos, et al., 2009). En pedagogía en educación media, las prácticas se concentran en 1° y 2° año de educación media. Estos hallazgos plantean interrogantes sobre cómo y quién toma las decisiones que organizan la ubicación de los estudiantes de pedagogía en los

centros escolares. Considerando la desconexión descrita en la literatura, se puede hipotetizar que estos datos evidencian que las decisiones de este tipo se toman por los centros de práctica, tomando en cuenta fundamentalmente aspectos coyunturales como la aplicación de pruebas tipo SIMCE y PSU. De ser así, los objetivos de la formación, que requieren que los futuros profesores adquieran una experiencia más heterogénea en el desempeño de tareas docentes, no se estarían logrando.

Un cuarto elemento que puede estar contribuyendo a esta desconexión obedece a que existen diferentes nociones acerca del proceso de aprender a enseñar y que se expresan en expectativas diferentes respecto a la función que cumplen las instituciones escolares. Cochran-Smith (1991) propone un marco analítico que permite diferenciar tres enfoques de formación práctica de acuerdo a las metas formativas. El primero es el de la *consonancia*, que vincula a los estudiantes de pedagogía con docentes mentores que son considerados como modelos de desempeño en la docencia. Desde esta perspectiva, en los procesos de formación inicial solamente podrían participar profesores de excelencia. El segundo enfoque, denominado *disonancia crítica*, tiene como foco la preparación de los estudiantes de pedagogía para contextualizar a las escuelas dentro de relaciones de poder más amplias, con el fin de cuestionar las prácticas escolares prevalentes y construir alternativas. Desde esta perspectiva, el docente de aula es más bien un insumo para hacer el análisis crítico de la realidad escolar, asignándosele un rol mucho menor como profesional que apoya la formación de los futuros profesores.

Por último, el enfoque de la *resonancia colaborativa* propone preparar a los futuros docentes a indagar en la práctica en colaboración con profesores en ejercicio que están implementando mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva, los profesores del sistema escolar, por una parte, modelan buenas prácticas y, por otra, se involucran con los estudiantes de pedagogía en conversaciones enriquecedoras acerca de sus métodos, y razones para usarlos. Tanto los profesores como los practicantes se hacen preguntas críticas que se responden a través de una indagación sistemática con el propósito de construir, en conjunto, nuevos conocimientos y nue-



"Nos parece que el rol que se asigna a los docentes del sistema escolar cuando la práctica se limita a observar o a ejercitar formulaciones teóricas, restringe los aportes que los profesores pueden hacer a la formación inicial docente".

vas prácticas. Esta perspectiva busca, además, una mayor paridad entre el conocimiento generado en la academia y el construido en los centros escolares.

Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez & Walker (2010) examinaron cómo se representan como espacios formativos los centros de práctica de once carreras de pedagogía media en Chile. Del análisis de los programas de asignaturas prácticas se desprendieron tres metáforas. La primera representa al centro de práctica como un texto que el profesor en formación debe leer; como se hace con un libro o un artículo, para comprender las teorías que aprende en la universidad. Desde esta perspectiva, la actividad central de los estudiantes de pedagogía en los centros escolares es la observación de diversas situaciones de aula. Este tipo de práctica prima entre aquellas que se requieren en los cuatro primeros semestres de la carrera (fase de práctica inicial). El

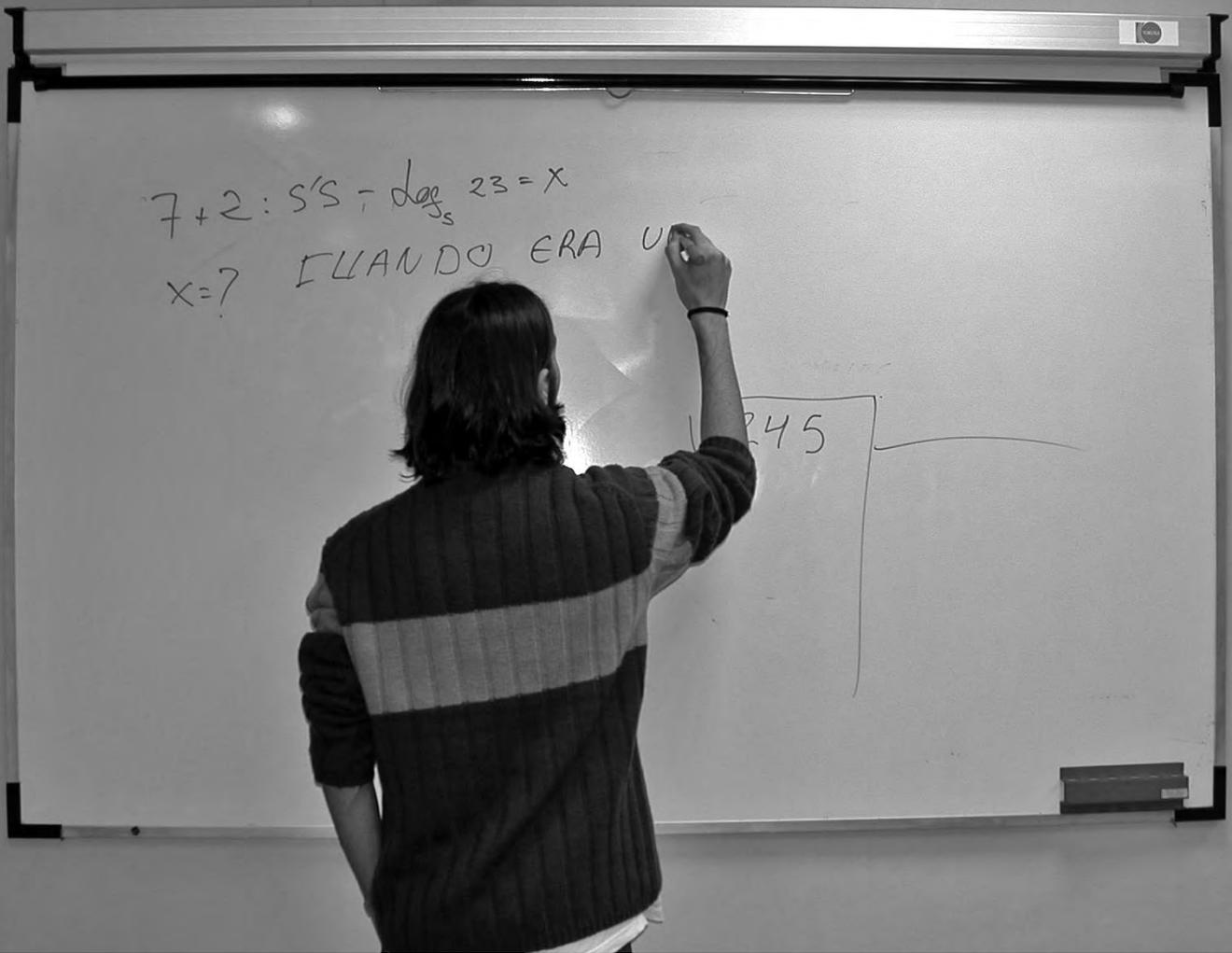
rol del profesor de aula, en esta fase, se limita a prestar su sala y a entregar información que el estudiante de pedagogía necesita para completar los trabajos de observación que le pide la universidad. La observación que se hace en la sala de clases se analiza una vez que el futuro profesor vuelve a clases en la universidad, más que a través de una conversación reflexiva con el docente de aula.

La segunda metáfora representa al centro educativo como un *contexto* que se usa para obtener información que le permite al practicante desarrollar las propuestas teóricas típicamente asociadas a los cursos de didáctica, currículum y evaluación. Desde esta perspectiva, la actividad central de los estudiantes de pedagogía consiste en trabajar con otros para diseñar una tarea asociada a la preparación de la enseñanza, pero que no necesariamente requiere de ser puesta en práctica. Ocasionalmente, puede que se practique cómo evaluar o cómo diseñar material

didáctico, si el profesor de aula está dispuesto a ceder una sesión de clase. Este tipo de práctica prima entre el quinto y séptimo semestre de carrera (fase de práctica intermedia). El rol del profesor en este enfoque, generalmente se limita a prestar su aula, compartir sus planificaciones, instrumentos de evaluación, materiales didácticos para que los futuros docentes puedan cumplir con las tareas que les dan en la universidad. A veces, el profesor ofrece apoyo al practicante, pero esto depende de su propia iniciativa. Con frecuencia el rol del profesor de aula también incluye un control de la asistencia del practicante.

La tercera metáfora representa al centro educativo como un *escenario* en el cual el practicante debe desempeñar el conjunto de competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. Esta metáfora recoge la tradición de la práctica profesional. En esta práctica se pide al profesor en formación involucrarse en interacciones con estudiantes en forma sistemática y prolongada en el tiempo, con toda la complejidad que ello implica. Si bien al comenzar el semestre es el docente del aula el actor principal en este escenario y el practicante un actor secundario, se espera que a medida que avanza el semestre estos papeles se inviertan. En este tipo de práctica se pretende que el profesor de aula participe activamente apoyando al futuro profesor a planificar las clases, ofreciendo retroalimentación que lo ayude a mejorar, dándole orientaciones sobre manejo de grupo y apoyando sus procesos reflexivos.

Es necesario preguntarse si las representaciones descritas son las más adecuadas para satisfacer simultáneamente las necesidades que tienen tanto las carreras de pedagogía como las de mejoramiento que los profesores de los centros de formación práctica han definido. Nos parece que el rol que se asigna a los docentes del sistema escolar cuando la práctica se limita a observar o a ejercitar formulaciones teóricas, restringe los aportes que los profesores pueden hacer a la formación inicial docente. Cambiar estas formas de concebir la formación práctica y el rol de los profesores en el proceso de aprender a enseñar requiere de una colaboración sustantiva e institucionalizada entre las carreras de pedagogía y el sistema escolar. En términos concretos, esta colaboración implica un trabajo conjunto para diseñar, implementar y evaluar el currículum de formación



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

práctica que se sustente en metas compartidas. Los docentes universitarios y del sistema escolar comparten sus conocimientos profesionales y la toma de decisiones. Los directivos de la universidad y del sistema escolar trabajan mancomunadamente para asegurar que las condiciones y problemas administrativos sean resueltos oportunamente.

Una colaboración así entendida permite diseñar un currículo de formación pertinente a los procesos de mejoramiento en el sistema escolar y preparar a los profesores para responder a las demandas que implica atender a una población estudiantil altamente heterogénea. A la vez, los colegios que colaboran en la formación inicial tienen acceso a más recursos humanos y estrategias innovadoras para apoyar sus procesos de mejora (Montecinos, Walker, Solís, Núñez, Contreras & Rittershaussen, 2010). El fin compartido por ambas instituciones es ofrecer una educación de calidad a todos las niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

Nuevas iniciativas para fortalecer la colaboración Universidad-Sistema Escolar

Una revisión de la experiencia internacional nos muestra que existen varios modelos para promover una colaboración para el beneficio recíproco entre universidades y centros de práctica. Haremos una reseña de algunas, identificando cuál podría ser su relevancia para repensar la forma en que las universidades se han venido relacionando con los colegios para organizar la formación práctica de los futuros profesores.

El modelo del Reino Unido ha introducido diversas reformas para transferir más atribuciones y responsabilidades a los colegios en la formación de los profesores (James Report, 1972; Squirrell, Gilroy, Jones & Ruddock, 1990). En Oxford (Corney, 1987), por ejemplo, se produjeron un conjunto de reestructuraciones en el programa de formación de profesores, basadas en las ideas de Hargreaves y Dawe (1990). Estos autores han



"El trabajo con los practicantes puede estimular una mayor reflexión, más atención a las características de los estudiantes del aula, y la posibilidad de observar la implementación de nuevas prácticas pedagógicas".

propiciado una colaboración fundada en tres principios: a) la concentración de practicantes en un número limitado de colegios para hacer más viable un mayor nivel de colaboración de la universidad con esos colegios; b) una alianza sólida entre profesores universitarios y docentes de los centros de práctica para contribuir en conjunto con la planificación, implementación y evaluación de la preparación de los futuros docentes; y, c) una mayor integración entre la formación en las aulas universitarias y aquella que transcurre en las aulas de los centros escolares de formación. La relevancia de este ejemplo para Chile es la conveniencia de contar con principios orientadores que otorguen un marco referencial para el desarrollo de convenios de colaboración entre universidades y centros de práctica. Por otra parte, esto también supone que son las universidades y no los estudiantes de pedagogía quienes identifican a los centros escolares que participarán de la formación inicial de profesores.

En Estados Unidos existen diferentes modalidades de vinculación entre las universidades y los centros escolares. Un modelo interesante para el caso chileno es el de los centros escolares de desarrollo profesional. Éstos representan una alianza institucionalizada entre carreras de pedagogía y centros escolares cuya misión incluye mejorar simultáneamente la calidad de la formación inicial y la calidad de los aprendizajes en el sistema escolar. Esto implica el diseño de diversas acciones de colaboración en los ámbitos de la formación de nuevos profesores, el desarrollo profesional de los docentes del centro escolar; la indagación para fortalecer la práctica pedagógica y mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de los centros escolares. Un rasgo distintivo de este modelo es el mayor tiempo que permanecen los futuros profesores en los centros de práctica, superando en las prácticas profesionales el tiempo que permanecen en la universidad. La práctica profesional es a tiempo completo y el profesor del sistema escolar asume un rol de mentoría sustentado en un proceso de formación que la universidad le ha ofrecido para cumplir con este rol. La universidad ofrece amplias oportunidades a los docentes del sistema escolar para aprender a ser mentor. Ser un buen docente de niños o jóvenes de enseñanza media no se transfiere directamente a ser un buen mentor (Orland, 2001).

Por otra parte, este modelo asume que una buena colaboración abre oportunidades de desarrollo profesional para quienes trabajan en los centros de práctica. Por ejemplo, el trabajo con los practicantes puede estimular una mayor reflexión, más atención a las características de los estudiantes del aula, y la posibilidad de observar la implementación de nuevas prácticas pedagógicas. Los que han participado de estas experiencias advierten, sin embargo, que implementar este tipo de colaboración requiere de una inversión mayor de tiempo para tener un contacto regular con los docentes universitarios para enfrentar algunas tareas, en particular; la evaluación de los practicantes (Duquette, 1998).

Zeichner (2010) describe otros ejemplos que muestran formas alternativas de trabajo colaborativo entre profesores universitarios y de los centros de práctica:

- Contratación de docentes para cumplir funciones simultáneas en un colegio y en la



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

universidad. Los profesores del sistema escolar enseñan cursos en la universidad involucrando compromisos de mayor dedicación y permanencia en tiempo, así como mayor conocimiento del currículo de las carreras de pedagogía y del sistema escolar (Boyle-Baise & McIntyre, 2008; Beynon, Grout & Wideen, 2004; Bullough, Draper, Smith & Burrell, 2004).

- Incorporación en los programas de asignaturas de conocimientos generados por docentes del sistema escolar. Por ejemplo, el análisis de muestras del trabajo que realizan profesores del sistema escolar por medio de videos que están en páginas web. Estos ejemplos son de profesores que quieren compartir sus conocimientos para que estudiantes de pedagogía y otros docentes las vean y aprendan de ellos. Tanto Stanford University y la University of Wisconsin-Madison han utilizado estos recursos en sus programas de formación inicial.

- Docentes de la universidad enseñan cursos de didáctica en los centros de práctica modelando la enseñanza en situaciones reales. Luego se realizan discusiones de análisis en las que participan docentes del sistema escolar y estudiantes de pedagogía, con todos los elementos de contexto que inciden en la efectividad (University of Washington-Seattle, Michigan State University; Feiman-Nemser & Beasley, 2007; Troen, Kamii & Boles, 1997).

Por otra parte, también han emergido instancias separadas de la institucionalidad directa de los programas de formación. Un ejemplo es el Centro de Pedagogía de Montclair State University y de Brigham Young University (Patterson, Michelli & Pacheco, 1999). Estos centros tienen como objetivo fortalecer la vinculación entre las carreras de pedagogía y los centros de práctica a través de actividades como convenios de colaboración, selección de centros de práctica, capacitación de profesores mentores y oferta de seminarios de desarrollo profesional docente abiertos, sin costo a los profesores del sistema escolar. Zeichner (2010), señala que no es claro hasta qué punto estas instancias han logrado independizarse

culturalmente de la visión de supremacía académica que tradicionalmente han demostrado las entidades formadoras.

Entre estos tipos de iniciativas se han ido perfilando algunos ejemplos de una nueva generación de formas de vinculación que Zeichner (2010) ha caracterizado como híbridas o pertenecientes a un "tercer espacio". Utilizando trabajos de Gutiérrez (2008) y Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo (2004), el "tercer espacio" se caracteriza por la inclusión de discursos provenientes de los dos contextos que tradicionalmente han operado en desconexión. Estas experiencias rechazan la dicotomía entre teoría y práctica o entre el conocimiento académico y el práctico, promoviendo la integración de los elementos que se han presentado como dicotómicos. Con ello se promueve una sinergia entre polos que se han configurado en extremos opuestos y un cambio en la epistemología de la formación inicial, desde una preparación que ha considerado el conocimiento académico como la principal fuente de saberes sobre aprender a enseñar, hacia un enfoque donde el conocimiento de profesores expertos es tratado con igual respeto.

Comentario de cierre

Concordamos con Zeichner (2010) cuando plantea que todos estos ejemplos, a pesar de que no cambian algunos de los problemas estructurales que han afectado a la formación inicial, como el bajo reconocimiento social y económico de la profesión docente, la falta de un adecuado financiamiento para la formación inicial y el bajo estatus de las Facultades de Educación en las universidades, sí ofrecen instancias que intentan fusionar distintos tipos de experticia y de conocimiento en función de mejorar el apoyo que los futuros profesores necesitan para

"Formar a los nuevos profesores requiere que los profesores universitarios asumamos un rol activo como socios igualitarios de las escuelas y liceos en la construcción de alternativas pedagógicas que involucran dar respuestas contextualizadas a los desafíos que generan estas brechas".



Foto: Víctor Pérez.

aprender a enseñar. Aunque no hay suficiente evidencia de los resultados de este tipo de iniciativas, algunos estudios han demostrado que cuando las experiencias prácticas están bien organizadas y coordinadas entre los centros de práctica y los programas de formación, los futuros profesores logran altos niveles de preparación (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rusty & Shuman, 2005; Zeichner & Conklin, 2005).

Las investigaciones reiteradamente muestran una brecha entre los logros de aprendizaje de niños que están creciendo en condiciones de pobreza y sus pares de clase media y alta. Creemos que acortar esta brecha es más difícil si quienes formamos profesores en las universidades estamos ajenos a los esfuerzos que realizan día a día los docentes en el sistema escolar por resolver problemas que desde las teorías pueden ser inimaginables. Formar a los nuevos profesores requiere que los profesores universitarios asumamos un rol activo como socios igualitarios de las escuelas y liceos en la construcción de alternativas pedagógicas que involucren dar respuestas contextualizadas a los desafíos que generan estas brechas. Esto implica un proceso de negociación continua ya que las necesidades de los centros escolares en tiempos de reforma van cambiando y también las competencias docentes para satisfacerlas. La formación práctica de los futuros docentes es una forma concreta para atender a estos requerimientos.

Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barab, S. A. & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). New York: Routledge.
- Beynon, J., Grout, J. & Wideen, M. (2004). *From teacher to teacher educator*. Vancouver, CA: Pacific Education Press.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D. J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 307-330). New York: Routledge.
- Bullough, R. V., Draper, M. J., Smith, L. & Burrell, J. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education* 42(2), 104-118.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M.C., Núñez, C. & Walker, H. (2010). Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI(1), 85-105.

- Corney, G. (1987) *Collaboration in teacher education: a British example of shared school-university support for teacher interns*. University of Oxford.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp.390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Duquette, C. (1998). Perceptions of mentor teachers in school-based teacher education programs. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 176-179.
- Feiman-Nemser, S. & Beasley, K. (2007). Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers. En D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser, & D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 139-160). Cambridge, MA: Harvard Press.
- Gorodetsky, M., Barak, J. & Hadari, H. (2007). A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice. En M. Zeller Mayer & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp. 99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Grossman, P. & Loeb, S. (2008). (Eds.). *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148-164.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-241.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- Moje, E., Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Montecinos, C., Solís, M.C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Núñez, C. y Walker, H. (2009) *El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Investigación Educativa, 26 y 27 de noviembre, Viña del Mar, Chile.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I. & Rittershaussen, S. (2010) Lineamientos para el diseño del currículum del área de formación práctica de las carreras de pedagogía. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-256). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO. Santiago, Chile.
- Orland, L. (2001). Reading a Mentoring Situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Squirrell, G., Gilroy, P., Jones, D. & Ruddock, J. (1990). *Acquiring knowledge in initial teacher education: Reading, writing, and the PGCE Course* (Library and Information Research Report N°. 79). London: British Library.
- Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, SUNY Press.
- Troen, V., Kamii, M. & Boles, K. (1997, April). *From carriers of culture to agents of change: Teacher-initiated professional development in the learning/teaching collaborative inquiry seminars*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Zeichner, K. (2010). University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61; 89.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.Press.