

La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores

Supervision of Teaching Practices: A Debt to Initial Teacher Training

Supervisão de Práticas de Ensino: uma dívida para Formação Inicial de Professores

Paola Andreucci Annunziata

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Correo electrónico: paolaandreucci@yahoo.cl
Telf.: +5623541330

RESUMEN

El propósito de esta síntesis bibliográfica especializada es revisar de manera crítica las distintas conceptualizaciones de la supervisión de la práctica docente, sus modelos y perspectivas, y arribar a una caracterización de supervisión que se pueda aplicar en un contexto de formación inicial de docentes con práctica graduada. Un segundo propósito de esta síntesis fue examinar las funciones que cumplen lo/as supervisor/as y supervisado/as en una relación de supervisión/tutoría y cómo ellas se interconectan. Para ello se utilizó una metodología de corte «sistemático» y «narrativo» y se revisaron investigaciones empíricas que cumplieran con el criterio de arbitraje. Los resultados señalan diversidad en las conceptualizaciones y su posterior implementación, dificultad en articular las funciones de los agentes educativos en los contextos que ofrecen las prácticas docentes y varias deudas pendientes en la perspectiva procesal e interrelacional del espacio-instancia de supervisión, a lo largo de la formación de profesores.

Palabras clave: supervisión de prácticas, supervisor, supervisado, práctica docente, formación inicial.

ABSTRACT

The purpose of this synthesis specialized literature was critically review the various conceptualizations of supervision, models and perspectives, as represented in literature and also get a characterization of supervision that can be applied in the context of initial training graduate teachers in practice. A second purpose of this synthesis was to examine the functions performed by him / supervisors / as supervised / as a ratio of supervision / mentoring and how they interconnect. We used a methodology cutting "systematic" and "narrative" and reviewed empirical studies that met the criteria of peer review. The results indicate diversity in the conceptualization and its implementation, difficulty in articulating the roles of actors in the contexts of educational offered teaching practices, and several outstanding debts in the procedural and inter-relational view of space-monitoring instance along the teacher training.

Key words: supervision of practice, supervisor, supervised teaching practice, initial training.

RESUMO

O propósito desta literatura especializada síntese foi rever criticamente as conceituações diversas medidas de vigilância, modelos e perspectivas, como representado na literatura e também obter uma caracterização de supervisão que pode ser aplicado no contexto da formação inicial professores de pós-graduação na prática. Um segundo propósito desta síntese foi o de examinar as funções desempenhadas por ele / supervisores / as / supervisionado como uma relação de supervisão / orientação e como eles se interconectam. Usamos uma metodologia de corte "sistemático" e "narrativa" e revisaram estudos empíricos que preencheram os critérios de revisão por pares. Os resultados indicam diversidade na conceituação e sua execução, dificuldade em articular os papéis dos atores nos contextos educativas oferecidas práticas de ensino, e várias dívidas pendentes na visão processual e inter-relacional de espaço de monitoramento de instância ao longo da formação de professores.

Palavras chave: supervisão do supervisor, prática, prática de ensino supervisionada, a formação inicial.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia internacional disponible y la literatura especializada acerca de las evaluaciones de desempeño en profesores que se inician en el ejercicio profesional, ha reparado sistemáticamente en los conocimientos y competencias que caracterizan la excelencia docente en el siglo XXI y, especialmente, la excelencia pedagógica inicial (Cuenca, Nucinski & Zavala, 2007; Darling-Hammond & Bransford, 2005; UNESCO, 2009; Vez Jeremías & Montero Mesa, 2009). Si bien el dominio de las disciplinas que se enseñarán puede ser considerado un requisito mínimo, este no bastaría para asegurar un desempeño adecuado enseñando dichas disciplinas, ni menos aún para garantizar excelencia pedagógica (Cox, Meckes & Bascopé, 2010; Giebelhaus & Bowman, 2002). Asimismo, se ha reparado en la literatura especializada sobre competencias definitorias de la profesión docente (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Branson, 2005; Ingvarson, 1998; Ingvarson & Kleinhenz, 2006; Shulman, 1987).

La formación docente, de acuerdo a esta visión predominante, debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre. Así lo exigiría la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Vista desde la complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano desde una perspectiva reflexiva y crítica ante la diversidad. Por tanto, el docente debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva y, desde una mirada problematizadora, exponer situaciones y proponer soluciones (Asensio-Aguilera, 2000; Chacón, 2006, 2008; Chacón & Contreras, 2006; Lee, 2005; Tejada, 2005; Rodicio & Cortizas, Sales-Ciges, 2006; 2011;) desde una lógica experiencial (Zabalza-Beraza, 2005) y biográfica (Alliaud, 2011; Fernández Cruz, 2010; Grossman & McDonald, 2008).

En otras palabras, se requiere un docente con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común. Estas competencias, capacidades o destrezas se encuentran en déficit en la formación de profesores y la situación de América Latina y Chile sigue la misma línea (Ávalos, 2009; Gaete, s/f; Michell, 2011; Núñez, 2003, 2007; Waissbluth, 2010).

Uno de los aspectos centrales, por lo tanto, que requiere una revisión profunda en los sistemas educativos de Latinoamérica es la profesionalización docente (Correa, 2008; Vaillant, 2008). El caso de Chile no es la excepción, pues existe un déficit considerable relacionado tanto con la formación inicial como con la formación permanente o continua de profesores y la innovación en este ámbito (Ávalos, 2001, 2002, 2003; Cox, 2009; Miranda & Rivera, 2009; Rodríguez & Castañeda, 2001; Soto, 2002). Específicamente, los aspectos más descuidados en la investigación en formación inicial son dimensiones circunscritas de la formación, como las prácticas profesionales, el aprendizaje sobre didácticas específicas y diversas dimensiones del formador de formadores y/o supervisor docente (Cisternas, 2011; Clarke & Collins, 2007; Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005; Gaete, s.f.; Zabalza & Cid, 2005).

Para mejorar la escuela desde la sala de clases (Elmore, 2010; Feiman-Nemser, 2008), es necesario reparar en las instancias procesales y contextuales en que la formación inicial se modela. La instancia de las prácticas profesionales -el prácticum- se constituye en un lugar-espacio-tiempo privilegiado para que, a través, de la guía y orientación del/

de la supervisor/a de prácticas se vayan modelizando, desarrollando y promoviendo las competencias pedagógicas de las y los profesores en formación (González-Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011; Korthagen, Loughean & Rusell, 2008; Latorre-Medina, 2007; Martínez-Serrano, 2006). Si bien existe relativo consenso en la literatura revisada sobre la importancia y beneficios que otorga la instancia formativa de la supervisión de prácticas para los propósitos antes mencionados y para la socialización e inducción temprana de los novales profesores y profesoras (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Ávalos, 2008; Bowman & McCormick, 2000; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Ferrier-Kerr, 2009; García-Fernández, 2006; Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2011; Martínez-Serrano, 2006; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Zeegers, 2005), además de beneficiar a los propios supervisores en su desarrollo profesional y personal (Bier et al., 2009; Hagger & McIntyre, 2006), existe controversia respecto de variados aspectos involucrados en su concepción, diseño e implementación: desde su nominación como supervisión en el sentido tradicional del término, hasta sus reales efectos transferenciales en el desempeño docente en el aula.

La presente revisión bibliográfica pretende otorgar un panorama global actualizado sobre la supervisión y/o tutoría de prácticas docentes y centrarse en los aspectos que constituyen un vacío actual de conocimiento para ofrecer alternativas investigativas al respecto.

1.1 SIGNIFICANCIA TEÓRICA Y PRÁCTICA

La instancia procesal de pre-prácticas y prácticas docentes es uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente. La construcción de conocimiento profesional durante esta instancia procesal constituye un momento importante para valorar la confluencia del conocimiento académico, derivado de la investigación formal y el conocimiento experiencial, fruto de la práctica docente. La complejidad del aprendizaje de la enseñanza es manifiesta en esta instancia, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento teórico, práctico, valórico y actitudinal que observan en el supervisor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos.

Este artículo aporta algunos resultados de una revisión bibliográfica crítica centrada en analizar la complejidad funcional asociada a la supervisión/tutoría que se realiza desde los centros de prácticas docentes orientándose a formular señalamientos curriculares para la supervisión como instancia formativa. En ella se trata de identificar, explorar y comprender los principios y concepciones que caracterizan el pensamiento sobre el papel que desempeña el supervisor/tutor, su figura en general y, particularmente, las funciones, roles y/o posiciones que implementa y considera que debería desarrollar durante la instancia procesal de prácticas docentes, aportando a su mejoramiento pedagógico, psicológico y didáctico como modelo/s de transmisión y producción de conocimientos prácticos y experienciales en pro de la optimización del desempeño del futuro profesor y de su atención a la formación de capacidades en este actor fundamental de la enseñanza (Ávalos, 2001; Feiman-Nemser, 2008; González-Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011; Korthagen, Loughean & Rusell, 2008; Shulman, 1987).

Esta identificación permite revelar un perfil de la acción tutorial que se está desarrollando en los centros de prácticas y que se integra en la formación inicial de los futuros titulados en el mundo y que podría implementarse en la formación tutorial en Chile. Con todo ello, se poseerá un referente empírico para valorar la acción de supervisión tutorial desarrollada en las pre-prácticas y prácticas docentes, al mismo tiempo que se pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este campo, en aras a desarrollar una práctica pre-profesional y profesional de mayor calidad.

2. METODOLOGÍA

Para realizar esta revisión bibliográfica, se ha elegido un diseño de corte «sistemático» y «narrativo» (Gough & Elbourne, 2002; Oakley, 2003) y se han seleccionado investigaciones empíricas desde los años 2000 a la fecha, provenientes de las bases de datos Web of Science, Scielo, Scopus y Google académico. Se utilizaron como términos de búsqueda los siguientes: «teacher supervision: supervisión docente», «mentor/s: tutor/es», «mentoring or supervision: tutoría o supervisión», «mentor/s + Practicum: tutor/es + Practicum», «mentoring or supervision + education: tutoría o supervisión + profesorado». Se consideraron sólo investigaciones que explicitaran la metodología empleada y síntesis de investigaciones que contaran con revisión de pares. Esta revisión bibliográfica se relaciona exclusivamente con la bibliografía de tutoría basada en investigaciones y ha sido extraída de diversas disciplinas que incluyen el contexto del docente en práctica. Para garantizar su credibilidad, a la bibliografía especializada se le aplicaron criterios específicos: es decir, trabajos recientes (con 10 años de antigüedad o menos) y artículos académicos revisados por pares, en los cuales se definen las metodologías de investigación. También se incluyeron presentaciones en congresos o seminarios (*proceeding paper*) que cumplieren con los criterios previos. Además, se incluyeron los trabajos de supervisión de investigadores originales tales como los de Lai (2005) y Pozo (2008). De un total de 190 artículos inicialmente seleccionados, se analizaron en profundidad 67 de ellos que cumplieron con dos propósitos:

- a) Aportar a la conceptualización de la instancia de supervisión de prácticas profesionales,
- b) Reparar en los roles, funciones y/o interacciones generadas entre supervisor/a y supervisado/a desde la perspectiva de uno/as y otro/as.

Se excluyó de este trabajo gran parte de la literatura revisada que no cumplió con los criterios especificados, especialmente reflexiones teóricas y ensayos sin revisión de pares. Se codificó la bibliografía que cumplió con los criterios considerando: año de publicación, fuente, tamaño de la muestra, técnicas de obtención de datos y aspecto de la supervisión estudiado. Se descartó la bibliografía que no estaba centrada en la investigación donde se revisaban específicamente los modelos y/o perspectivas, los procesos y las funciones involucradas en la supervisión/tutoría.

3. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA SUPERVISIÓN

Etimológicamente, la noción de «super-visión» instala la presencia de una mirada vertical que tiene la capacidad de proyectar la visión sobre lo manifiestamente develado. Desde las perspectivas de la filosofía y la pedagogía críticas, se ha generado una voz de alerta ante el mecanismo de «control» instaurado en la supervisión, como una potencial muestra de una actitud represora del sistema que pretende imponer un modelo rígido de funcionamiento en el profesor, reproduciendo prácticas de poder-control y desigualdad y adaptarlo a las condiciones ambientales en desmedro de su libertad de elección. *Controlar* es conceptualizado, en este sentido, como un sinónimo de vigilancia y ello supone el inminente castigo o reprimenda ante cualquier desviación (Foucault, 2009; Gaete, S.f.; Pozo, 2008; Santos- Gómez, 2011).

Bray & Nettleton (2006: 849) indican que la supervisión involucra «las funciones de profesor, jefe, asesor, consejero y experto» y que se le ha asociado a una relación jerárquica con connotaciones negativas ya que implica la evaluación del desempeño del profesor o profesora en formación. Según Walkington (2005b), la evaluación está asociada indisolublemente con la supervisión; los supervisores se forman un juicio sobre el desempeño de los novatos. Para Hudson & Millwater (2006), la supervisión tiene el objetivo fundamental de la realización de la evaluación. Zeegers (2005) describe a la supervisión como un *modelo de práctica obsoleta*, pero concuerda con la tendencia predominante que enfatiza la necesidad de desarrollar, en los profesores y profesoras, habilidades y competencias específicas durante el proceso práctico de aprender a enseñar.

En la Tabla N°1 se puede apreciar la conceptualización que los investigadores han desarrollado sobre la supervisión y el supervisor, especialmente, utilizando como ejes la relación de asimetría-simetría funcional, la evaluación –o ausencia de ella en el proceso- y las tareas desplegadas durante el proceso tutorial. En general, se pudo identificar en los estudios que tienden a coincidir el tipo de tareas desplegadas con una relación de simetría y ausencia de evaluación y viceversa, no obstante, lo anterior no es tan claro en las conceptualizaciones de «apoyador/amigo», «protector», «evaluador» y «comunicador», lo que hace necesario profundizar en la perspectiva de los agentes involucrados, las perspectivas y líneas teóricas a la base, y reflexionar sobre la pertinencia y oportunidad de implementación educativa de estas distinciones.

Tabla 1. Conceptualizaciones

Conceptualización Relación Funcional	Evaluación Despliegue
Apoyador y Amigo Asimetría/Simetría (Hall, et al., 2008; Hill et al., 2005; Kilcullen, 2007; Kwan & López-Real, 2005; Maynard, 2000)	Sí/No Ayuda en el desarrollo Define expectativas Comenta honestamente Da consejos y orienta Da protección, defiende Ofrece compañía Motiva y desafía

Modelo a seguir Asimetría (Bray & Nettleton, 2006; Greene & Puetzer, 2002; Kilcullen, 2007; Maynard, 2000)	Sí Ayuda mediante ejemplos Demuestra tareas De fine estándares Mantiene estándares Muestra comportamientos Integra teoría y práctica
Moderador Simetría (Bullough et al., 2003; Hall, et al., 2008; Maynard, 2000)	No Da oportunidades para realizar la tarea/trabajo Permite que el educando «desarrolle su sentido del yo» Da orientaciones y apoyo
Asesor Asimetría (Kilcullen, 2007; Kwan & López-Real, 2005)	Sí Aplica criterios al desempeño de los formandos Toma decisiones informadas sobre los avances
Colaborador Simetría (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000; Hall, et al., 2008; Webb et al., 2007)	No Trabaja en equipo Ofrece un entorno seguro Comparte y reflexiona con todos Da ayuda a los alumnos Identifica las necesidades
Instructor Asimetría (Bullough et al., 2003; Bray & Nettleton, 2006; Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000)	Sí Da instrucciones específicas sobre la realización de tareas Enseña habilidades básicas Entrega recursos Usa enseñanza explícita para comunicar conocimientos
Protector Asimetría (Hall, et al., 2008; Hill et al., 2005)	No Cuida y protege al alumno Hace un perfil de los alumnos Defiende las acciones
Colega Simetría (Bray & Nettleton, 2006)	No Trata al formando como un integrante de la profesión Lo defiende dentro de la escuela
Evaluador Asimetría/Simetría (Greene & Puetzer, 2002; Kilcullen, 2007; Le Maistre et al., 2006)	Sí/No Valora los avances de los alumnos Entrega información Participa en una evaluación mutua con el formando
Comunicador Simetría/Asimetría (Bray & Nettleton, 2006; Jewell, 2007; Lai, 2005)	No/Sí Participación del conocimiento y habilidades profesionales Entrega de métodos de comunicación Da información sobre los avances para desarrollar aprendizaje

En el ámbito educativo, según Cid, Pérez & Sarmiento (2011), se utilizan indistintamente los términos de «supervisor», «entrenador», «entrenador ejecutivo», «mentor» y «tutor». A pesar de las distinciones que algunos destacan entre tutoría y supervisión -fundamentalmente asociadas a la evaluación y a la jerarquía explícita de la supervisión vs. horizontalidad, orientación al apoyo y falta de evaluación en la tutoría-, los supervisores para la formación de docentes en práctica realizan tanto funciones de tutoría como de supervisión. Los tutores cultivan el desarrollo de los alumnos a través de la creación de relaciones (Hudson & Millwater, 2008). También utilizan dichas funciones interpersonales como apoyo, recomendaciones, empatía y modelación de roles (Le Maistre, Boudreau & Pare, 2006; Hall, Draper, Smith & Bullough, 2008). Sin embargo, según las disposiciones de los centros formadores de profesores, un requisito es que los supervisores evalúen las competencias funcionales de sus estudiantes (Walkington, 2005).

A lo largo de su carrera, las y los profesores en práctica a menudo experimentan en diversos recintos escolares, encontrándose así con una variedad de supervisores (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011). Por lo tanto, los tipos de relaciones de supervisión que se pueden formar entre un docente en práctica y su supervisor, pueden ser muy diferentes a los de un profesional que tiene supervisores durante un período de tiempo prolongado.

No obstante, el esquema clásico de la supervisión, entendida como el vínculo dentro del cual un profesional experimentado transmite conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas, parece presentar indudables beneficios tanto para supervisados como para supervisores, según la tendencia de los estudios revisados (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Hagger & McIntyre, 2006). Sigue estando vigente en la actualidad y, en cierto sentido, suele ser internalizado como un procedimiento natural.

4. PERSPECTIVAS Y MODELOS DE SUPERVISIÓN

Otra forma de aproximarse a la conceptualización sobre supervisión es adentrarse en los modelos o esquemas de los distintos tipos de supervisión, en que se relevan una u otra tradición en *supervisión* y *tutoría* o algunas de las funciones del supervisor sobre otras, para imprimirle una direccionalidad al trabajo en esa instancia. Según Peña Hita (2005) la asunción de diferentes *modelos de centralización-descentralización de los sistemas educativos* tiene un efecto directo sobre el diseño organizativo de la instancia de supervisión, consolidándose o evolucionando en o hacia uno de los tipos clásicos: centralizado, parcialmente centralizado o descentralizado. Desde una perspectiva complementaria, es posible diferenciar los modelos de supervisión, siguiendo a Müller (2007), en base a los *tipos de orientación actitudinal* que proveen: orientación educativa, vocacional-profesional o personal.

Articulando ambos ejes de comprensión de los modelos, sería posible elaborar una categorización que considerase las siguientes opciones (a partir de Peña Hita, 2005: 94-98; 102-104 y de Müller, 2007: 55): (1) *Supervisión científica*: este enfoque releva la investigación empírica y la eficiencia administrativa, mostrando una centralización del sistema educativo y una clara orientación educativa; (2) *Supervisión democrática*: este enfoque se centra en la dignidad del profesor y surge como reacción ante el predominio de la inspección y la función evaluativa en la administración y la supervisión. Este estilo

de supervisión es claramente descentralizado y se orienta tanto al desarrollo vocacional-profesional como al desarrollo personal del profesor; (3) *Supervisión como inspección*: se centra en la evaluación para mantener pautas comunes en la instrucción y para decidir sobre la promoción o retención del profesorado. Su implementación ideal supone asesoramiento asumiendo un modelo parcialmente centralizado y una orientación educativa; (4) *Supervisión como desarrollo del plan de estudios*: Este modelo se aleja de una mirada individual y se focaliza en los contenidos, unidades y materiales de la enseñanza. El supervisor, al tener que desarrollar el plan de estudios, organiza los materiales de éste, incorpora a los maestros en su producción y ejecución y actúa como alguien a quien puede recurrir cada profesor. Se trata de un modelo centralizado y con clara orientación educativa; (5) *Supervisión clínica*: Se centra en el desarrollo vocacional-profesional del docente mediante una relación democrática y colaborativa realizada *in situ*, garantizando la significación práctica que para el profesor tienen estos procesos. Además, cuenta con una planificación muy estructurada de cada una de las fases del trabajo que el docente ha de llevar a cabo y las relaciones que éste establece con el supervisor en cada fase. Esta característica es enfatizada en el estudio de estrategias narrativas y de reflexión dialógica de McCrary & Mazur (2010) y supone un sistema educativo, al menos parcialmente centralizado.

Uno de los aspectos que se propone analizar este último enfoque -que surge del ámbito de la práctica médica y paramédica, psiquiátrica y psicológica y se extiende a otros campos con una mirada ideográfica de la práctica profesional (Andreucci, 2010; Bray & Nettleton, 2006; Greene & Puetzer, 2002; Heflin, Pinheiro, Kaminetzky & McNeill, 2009; Hill, Del Favero & Ropers-Huilman, 2005; Kilcullen, 2007; Kostovich & Thurn, 2006; Meijer, 2009; Stenfors-Hayes, 2010)-, han sido las relaciones que se establecen entre supervisor-mentor y profesor en formación. Si bien son muchos los autores, según Peña Hita (2005), que pensarían que estas relaciones suelen establecerse como las que se dan entre colegas, destacando intercambios horizontales sin interacciones jerárquicas ni verticales, se piensa que, además de precisar cómo se logra esta horizontalidad y en qué fase del proceso de supervisión se propugna e instala, es necesario reparar con detención en la conveniencia, pertinencia y valor formativo de la *horizontalidad por la horizontalidad* (Steutel & Spiecker, 2000). Se reflexiona sobre la conveniencia de generar «contextos de intersección» (Hamel & Jaasko-Fisher, 2010: 434) en que las variadas voces, roles o posiciones de los supervisores posibiliten transiciones de autoridad hacia el profesor en formación.

Según Cid, Pérez & Sarmiento (2011), independiente del modelo o enfoque de supervisión que se implemente, ésta será más eficaz cuando se consideran prolijamente las finalidades de la misma y el supervisor sea y se muestre sensible a las necesidades de su/s supervisado/as. Esto implica que los supervisores o tutores consideren a los profesores en formación como aprendices adultos (Pozo, 2008), y tengan en cuenta su estilo de aprendizaje, su estilo afectivo y de personalidad y sus motivaciones y preocupaciones, además de sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la supervisión en sí misma -en relación a sus posibilidades y limitaciones para su propia formación como docente (Lindgren, 2005; Rajuan, Douwe & Verloop, 2007; Valencic & Vogrinc, 2007).

En términos más generales, la investigación sobre los enfoques o modelos de supervisión en el ámbito de las prácticas docentes -que se inicia en los años ochenta del siglo pasado- ha asumido diversas perspectivas: desde los aportes de la psicología cognitiva

(Anderson, 2006; Batt, 2010; Pozo, 2008), desde las teorías vigotskianas, neo-vigotskianas y socioculturales (Cartaut & Bertone, 2009), desde la práctica reflexiva, situada y personal (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; McCrary & Mazur, 2010), entre las más relevantes y con repercusiones en la actualidad. Poco o nada se ha dicho e investigado, no obstante, respecto de los enfoques interaccionales o centrados en la relación entre supervisor y supervisado (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Ferrier-Kerr, 2009). En la Tabla N° 2 se ofrece una propuesta de articulación entre perspectivas, líneas teóricas y modelos de supervisión, siguiendo las tendencias de la literatura revisada.

Tabla 2. Supervisión Docente según perspectivas, líneas teóricas y modelos

Perspectivas	Líneas Teóricas	Modelos	Tipos de Supervisión
OBJETIVA «Outside-In»	Empirismo	Supervisión Científica	Rendición de cuentas o «accountability» Productos predeterminados Modelos de actuación
	Conductismo	Supervisión como inspección	Supervisor como «manager» Habilidades/capacidades específicas Mentor como experto Imitación –transmisión de contenidos
	Cognitvismo	Supervisión como desarrollo del plan de estudios	No se da énfasis al contexto
SUBJETIVA «Inside-Out»	Reflexión en y sobre las prácticas	Supervisión democrática	Historia personal -transformacional Derivación de significados individuales
		Supervisión Clínica	Singularidad del contexto Del proceso se arriba al producto Interpretaciones personales Mentor como facilitador
INTERSUBJETIVA «Colaboration: distributed»	Constructivismo	Supervisión Clínica Contextual	«Distributed expertise» Aprendizaje, como actividad conjunta
	Socio-culturalismo	Supervisión en contextos de intersección	«Activity Theory»
	Intencionalidad Dialógica		Mentor como colega/ experto crítico Conversaciones de aprendizaje Comunidades de Práctica

Si bien se ha detectado una dificultad en este ámbito de indagación y teorización, que se ha detenido a realizar algunas distinciones entre *supervisión* y *tutoría* dado el eventual y relativo efecto negativo o iatrogénico que generaría la primera al instalar y mantener la asimetría jerárquica en el proceso de aprender a enseñar y evaluar dicho proceso, no se han realizado *estudios sistemáticos, de carácter longitudinal y con metodologías ad-hoc*, que releven el encuentro interaccional como unidad de análisis u *objeto* de estudio en sí mismo, a lo largo del proceso de supervisión. La literatura revisada ha optado por investigar las funciones, roles o posiciones que desempeñan supervisor y supervisado en la instancia de supervisión (Bray & Nettleton, 2006; Bullough et al., 2003; Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000; Freeman, 2008; Greene & Puetzer, 2002; Hall, Draper, Smith & Bullough Jr, 2008; Jaipal, 2009; Jewell, 2007; Jones, 2000; Kilcullen, 2007; Kwan & Lopez-Real, 2005; Laker, Laker & Lea, 2008; Le Maistre et al., 2006; Maynard, 2000; Walkington, 2005a, 2005b).

5. FUNCIONES DE SUPERVISORES Y SUPERVISADOS

Se analizan las funciones desde la perspectiva de los supervisores, formadores o tutores y desde la posición de los profesores en formación, pudiendo visualizar orientaciones equivalentes a las descritas en los modelos previos. El detalle de las funciones de los profesores-tutores se contempla en las Tablas Nº 3 y 4.

Tabla 3. Funciones del tutor desde su perspectiva como supervisor

Enfoque de investigación	Funciones del tutor
Enfoque: Profesores tutores Referencia Hall, Draper, Smith y Bullough Jr, 2008 Metodología: Cualitativa; encuestas y entrevistas con 264 profesores tutores en los EE.UU.	Da apoyo: al entregar información, motivaciones, compartir ideas, servir de guía, orientar, modelar y demostrar. Da apoyo en las tareas universitarias: oportunidades para hacer observaciones, un lugar para enseñar y completar los elementos de evaluación. Evaluador crítico: haciendo una crítica constructiva, motivando la reflexión y solucionando un problema. Profesor del equipo: colaboración y enseñanza conjunta, como un equipo.
Enfoque: Profesores tutores Referencia Jaipal, 2009 Metodología: Métodos mixtos, entrevistas semiestructuradas con 5 profesores tutores en Ontario, Canadá	«Modeling»: realización de tareas para que el futuro profesor, explícitamente, las observe Entrenamiento: dar pistas, información, sugerencias y recordatorios Estructura – consejo, ayuda, información y apoyo físico.

<p>Enfoque: Profesores tutores Referencia Kwan y Lopez-Real, 2005, págs. 279-281 Metodología: Cualitativa: entrevistas semi- estructuradas con 259 profesores tutores en Hong Kong.</p>	<p>Proveedor de información: discusión del desempeño del futuro profesor Consejero: ayuda a solucionar los problemas profesionales o personales. Observador: observa las clases, preparación y comportamiento profesional Modelo de la función: definición de un buen ejemplo de comportamiento profesional. Socio igualitario: apoyo y aprendizaje mutuo. Amigo crítico: crítica constructiva de la enseñanza del futuro profesor. In Instructor: da instrucciones específicas en cuanto a cómo enseñar.</p>
<p>Enfoque: Maestros tutores Referencia: Martínez-Serrano 2006 Metodología Cuantitativa: cuestionario tipo likert con 221 tutores en Granada, España</p>	<p>Colaborar en el desarrollo y concreción del programa de prácticas Proporcionar modelos de intervención docente y facilitar la reflexión continua sobre el sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje Posibilitar, orientar y valorar las intervenciones del futuro profesor Proporcionar información y evaluar el desempeño</p>
<p>Evaluador Asimetría/Simetría (Greene & Puetzer, 2002; Kilcullen, 2007; Le Maistre et al., 2006)</p>	<p>Sí/No Valora los avances de los alumnos Entrega información Participa en una evaluación mutua con el formando</p>
<p>Comunicador Simetría/Asimetría (Bray & Nettleton, 2006; Jewell, 2007; Lai, 2005)</p>	<p>No/Sí Participación del conocimiento y habilidades profesionales Entrega de métodos de comunicación Da información sobre los avances para desarrollar aprendizaje</p>

Los estudios con enfoque en profesores-tutores seleccionados, que representan localidades diferentes -EE.UU., Canadá, Japón y España- coinciden en las funciones que idealmente desempeñarían con sus supervisados y en denominarse a sí mismos “tutores”. Estas investigaciones son fundamentalmente de tipo cualitativo –con excepción del estudio español-, se enfocan en el autorreporte y se realizan en un momento determinado del curso de la instancia de supervisión, es decir, son de corte transversal y no precisan –la mayoría de ellos- en qué etapa del proceso se evalúa. Los que sí lo precisan evalúan al final del proceso y con uno a dos meses finalizada la supervisión (por ej., Martínez-Serrano, 2006). Desde la perspectiva de los supervisados, también visualizan que las funciones del tutor se relacionan principalmente con dar apoyo e instrucción y capacitación explícita con respecto al trabajo o habilidades. Los tutores hacen estas actividades integrando a los estudiantes docentes en el entorno de trabajo, dándoles consejos, tratándolos como colegas y teniendo una comunicación efectiva con ellos (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

No obstante, aquí se aprecia una tendencia mayor a denominar al tutor como *supervisor* y enfatizar su saber técnico-pedagógico y su experticia práctica por sobre sus cualidades como persona (Jewell, 2007; Maynard, 2000). Las investigaciones, desde la perspectiva de los formandos, siguen la misma línea metodológica de carácter cualitativo que los estudios desde la óptica de los supervisores, utilizando entrevistas, cuestionarios y grupos focales y realizando la indagación de modo transversal, al final del proceso de supervisión.

Tabla 4. Funciones del Tutor/Supervisor desde la perspectiva de los supervisados

Enfoque de la investigación	Función del tutor y componente de la función
Enfoque: Profesores tutores Referencia Jones, 2000 Metodología: Cualitativa: cuestionario con 50 profesores titulados en Inglaterra y Alemania	Proveedor de apoyo Amigo crítico: proveedor de críticas constructivas e información Colega universitario
Enfoque: Profesores tutores Referencia Maynard, 2000 Metodología: Cualitativa, entrevistas con 17 profesores estudiantes en Swansea, Gales	Ofrecimiento de acogida: se procura que el futuro profesor se sienta acogido, aceptado e incluido Entrega de apoyo: consejos, trabajo en equipo, comunicación e información «Modeling»: un practicante efectivo y permite que los formandos intenten diferentes técnicas y estrategias
Enfoque: Tutores de enfermeras Referencia Kilcullen, 2007 Metodología: Cualitativa: grupos focales con 29 futuras enfermeras en Dublín, Irlanda	Socialización: procurar que el alumno se sienta cómodo, presentándolo en la sala y procurando que tenga conocimiento de las reglas Apoyo en el aprendizaje: negociación de objetivos de aprendizaje, dando información constructiva, modelación y demostración «Modeling»: aborda los comportamientos y acciones de la enfermera Asesor: da información al alumno o da una calificación a su desempeño
Enfoque: Profesores tutores Referencia Jewell, 2007 Metodología: Cualitativa: entrevistas con 7 profesores con experiencia en Oklahoma, EE.UU.	Comunicador efectivo: permite y motiva el pensar y actuar de manera reflexiva Da apoyo: escucha y aconseja Supervisa: utiliza su experiencia y su conocimiento experto

La presente revisión bibliográfica ha revelado que se ha realizado un reducido número de investigaciones respecto de la función de los supervisados en una relación de tutoría. Walkington (2005a) considera que la función del profesor en formación es el de un participante activo. Como la supervisión es una relación mutua, el supervisado cumple una función tan importante como la del tutor (Freeman, 2008; Paris, 2010). La

literatura revisada, no obstante, es poco clara en cuanto a las funciones de los supervisados (Walkington, 2005a) -las que se han abordado con métodos diversos e insuficientemente fundamentados, como reflexiones escritas, observaciones y entrevistas- y los estudios han investigado preferentemente las funciones de ambos agentes -supervisores y supervisados- por separado. Ambrosetti & Dekkers (2010) insisten en la conexión que hay entre la función de un profesor en formación y su tutor y la interdependencia de estos roles. Se puede considerar que cada función del tutor tiene varias funciones correspondientes del profesor en formación; un supervisado puede realizar una o todas las funciones al mismo tiempo. Sin embargo, no se encontró ninguna investigación que haya estudiado la interdependencia de ambos grupos de funciones, a lo largo del proceso o en un momento del mismo, y no como una re-construcción a posteriori.

6. ASPECTOS ASOCIADOS A LA RELACIÓN SUPERVISOR-SUPERVISADO

Norman & Feiman-Nemser (2005) consideran que las expectativas que tienen tanto el supervisor como el supervisado respecto de la tarea a desarrollar, determinará la forma en que se puede abordar la relación de la tutoría y como cada una de estas expectativas interactúa con la otra. Además, Lucas (2001), en su estudio sobre relaciones de tutoría entre estudiantes de pregrado y educación primaria, constató que las funciones se habían redefinido de manera continua. Lucas (2001: 46) informa que el «tiempo, la experiencia conjunta y las percepciones e interpretaciones de cada persona redefinen continuamente las funciones del tutor y del tutorado». La tutoría sería un proceso interactivo en el cual el tutor y el alumno reaccionan de acuerdo a la función que están cumpliendo y las funciones de ambos participantes están interconectadas (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Tal como lo observaron Bullough y Draper (2004), las funciones que emprenden tanto el tutor como su tutorado están bajo la influencia de las interacciones en que ellos participan. La literatura sobre supervisión refleja que las funciones de la tutoría cambian a medida que evoluciona la relación (Bullough et.al., 2003; Kostovich & Thurn, 2006; Lai, 2005; Le Maistre et al., 2006; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2007). La fase de la relación de supervisión que se curse influirá en cómo funciona la relación, en las funciones que emprenda cada participante y en qué tipo de tutoría se genera dentro de la relación (Bouquillon et al., 2005). En relaciones de tutoría o supervisión formales, puede ocurrir que el profesor en formación tenga varios tutores, cada uno de los cuales emprende una fase diferente de la relación (Valverde, 2011). Tal como lo observó McCormack y West (2006), muchos supervisores a lo largo de la vida de un programa de supervisión fueron la clave de los resultados exitosos de los participantes. Otros aspectos claves, además de la precisión en las funciones de los agentes, son la selección y emparejamiento de supervisores y supervisados por características personales y/o por compartir la misma especialidad (Hobson et al., 2007; Rippon & Martin, 2006; Smith & Ingersoll, 2004).

7. ASPECTOS REFERIDOS A LA METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS REVISADOS

Se detectó coincidencia en *los métodos* utilizados para investigar las temáticas contempladas en la presente revisión: fundamentalmente *cualitativos y transversales*. Si bien

esta forma de investigar imprime cierta profundidad y especificidad al análisis, presenta las siguientes *limitaciones*: (1) La mayoría de los estudios se han realizado sobre las percepciones de supervisores y supervisados y, aunque la repetición o redundancia de resultados otorga un grado de confianza suficiente a lo obtenido, esta información no se ha contrastado con observaciones directas de ambos agentes interactuando, ni se ha cotejado con otras fuentes de información como: resultados de aprendizaje de los estudiantes a cargo, calificaciones obtenidas en la supervisión, apreciación de directivos de los centros de práctica, evaluación por pares de profesores en formación, entre los más relevantes; (2) la técnica utilizada, en la mayoría de los estudios, es la de cuestionario aplicado a supervisores y supervisados en un único momento del proceso -al final, habitualmente-, desconociendo la naturaleza ciertamente procesal del encuentro, lo que no permite cotejar apropiadamente los objetivos cambiantes de la supervisión, con los objetivos individuales de los supervisados y con la función tutorial propiamente tal; (3) no se han desarrollado instrumentos comunes de investigación. Cada estudio revisado aplicó su propio cuestionario y/o pauta de entrevista, según los objetivos propuestos para la investigación y los formatos disponibles en sus respectivos centros formativos y/o universidades. Se hace necesario construir y compartir protocolos comunes, similares a los utilizados para la observación de la docencia, que posibiliten estudios comparados entre centros, localidades y países (previa adaptación de los mismos), de mayor envergadura y significatividad, para la construcción de lineamientos comunes de mejoramiento y corrección de la supervisión docente; y (4) las muestras abordadas son diversas, de tamaños medianos o pequeños y no comparables. La supervisión, en los ámbitos del lugar de trabajo profesional, está adecuadamente descrita y definida. Sin embargo, en el contexto específico de la educación de profesores en práctica, no existe una clara definición de qué es supervisión, quiénes implementan la supervisión y cómo ésta ocurre (Lai, 2005; Hall, Draper, Smith y Bullough Jr., 2008). La diversidad de muestras no permite arribar a respuestas concluyentes a estas interrogantes, especialmente en el caso de los supervisados.

El primer gran paso para avanzar en la investigación en supervisión docente sería, por tanto, ligar estos ámbitos de indagación e implementación docente y aventurarse en *estudios longitudinales* que evalúen el proceso de supervisión a lo largo del desarrollo de las prácticas pre-profesionales y profesionales, realizando observaciones en al menos *tres momentos*: al inicio, al segundo año y al final del proceso. Lo anterior se puede complementar con: (1) una evaluación de seguimiento de un grupo aleatorio vs. intencionado de profesores en formación, durante su primera inserción profesional independiente y (2) una evaluación de impacto del modelo de supervisión implementado interviniendo en un grupo de manera tutorial colaborativa o co-tutorial u horizontal y, en otro, de manera tutorial tradicional, avanzando hacia la comparación de grupos intervenidos con distintos tipos de modelo (por ej. centralizados y no-centralizados).

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los propósitos de este trabajo bibliográfico especializado se enfocaban en revisar, de manera crítica, cómo la supervisión/tutoría está conceptualizada en la literatura y aplicarla a un contexto de formación de docentes en práctica. Un segundo propósito de esta síntesis fue examinar las funciones que cumplen los supervisores y supervisados en

una relación de tutoría y cómo ellos se interconectan o relacionan. Un propósito implícito era anudar este proceso de análisis sobre la supervisión, en el contexto de las prácticas docentes, con la formación inicial de profesores.

Se constata una coincidencia del desarrollo en formación inicial docente, profesionalización docente, focalización en las prácticas pre-profesionales y profesionales, y atención investigativa al formador de formadores en la instancia de supervisión o tutoría. En este sentido, *las líneas de investigación* que se proyectan serían:

En *primer lugar*, la indagación sobre la *eficacia* de las supervisiones, considerando variables de género, experticia vs. entusiasmo por la formación, complementariedad de características personales y disciplinarias entre supervisor/a y supervisado/a, electividad en la selección vs. designación de supervisores y comparación de estrategias de formación.

En *segundo lugar*, la indagación sobre la *eficiencia* de las supervisiones considerando la distribución de los agentes –díadas o grupos (pequeños vs. numerosos), rotación de supervisores vs. permanencia a lo largo de varios períodos de práctica y relación entre el profesor en formación, el supervisor en terreno (del centro de prácticas) y el supervisor académico (de la universidad o centro de formación) en torno a diversas oportunidades de aprendizaje (colaborativo vs. especializado).

La literatura ha revelado que hay un claro vínculo entre las funciones de los supervisores y las de los supervisados, no obstante, existe un vacío importante en la investigación acerca de la sinergia entre las funciones de ambos agentes y cómo estas funciones interactúan y reaccionan. Lo anterior se hace aún más visible al constatar la escasa investigación sobre la función de los supervisados en el contexto de docentes en práctica. Cherian (2007) indica que las funciones que se espera que cumplan los tutores y la forma cómo las realizan no están bien documentadas en la investigación actual. Esta visión cuenta con el respaldo de Hall et al. (2008), quien señala que a los profesionales a los que se les solicita que sean supervisores, a menudo comprenden de manera distinta su labor de cómo la han definido (o ideado) las autoridades o directivos que organizan la instancia formativa. Las múltiples funciones que puede asumir un supervisor, sugiere que su trabajo es complejo y multifacético (Hall et al., 2008; Lucas, 2001).

El *punto esencial* que emerge de este funcionamiento para la conclusión es el siguiente: la función del supervisor es dinámica, involucra aspectos tanto de la relación como del proceso y estos están contextualmente situados, es decir, el supervisor realiza funciones particulares en circunstancias relacionales particulares (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000; Kwan & López, 2005; Lai, 2005).

Fundamental, entonces, es emprender una indagación procesal que contextualice y compare distintos momentos o fases del proceso de supervisión, en ámbitos de prácticas docentes diferentes, con supervisores estables y ocasionales, enfocando el eje relacional desde ópticas novedosas y exotómicas. Es decir, tomando como unidad de análisis la díada de agentes -supervisor/supervisado(s)- y desprendiéndose de una análisis parcializado o disociado de cada agente que, luego, se pretende articular en un segundo momento.

Para pagar la deuda pendiente de y con la formación inicial es necesario complejizar la mirada sobre el objeto de estudio, des-estatificarlo; reanimarlo relacional y dialógicamente (McCrary & Mazur, 2010; Morin, 2007; Orland-Barak & Hasin, 2010; Orland-Barak & Klein, 2005; Pozo, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2011, mayo). Trayectorias biográficas y la formación inicial docente. Conferencia Inaugural Año Académico Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35, n. 6, 42-55.
- Anderson, J. (2006). *Cognitive psychology and its implications* (6ª ed.). New York: Worth Publishers.
- Asensio – Aguilera, J.M. (2000). La formación del docente en y para la complejidad. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, n. 12, 29-43.
- Ávalos, B. (2001). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. *Calidad en la Educación*, 9-24.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en búsqueda de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Edit.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* (pp. 559 – 594). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2008). Entrevista inédita en el marco del proyecto FONDECYT Nº 11060 128. En Miranda, C. y Rivera, P., Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, n.1, 155-169.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Batt, E.G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n. 4, 997-1005.
- Bier, M., Horn, L., Sunshine, S., Kazemi, E., Hintz, A., Kelley-Petersen, M., Stevens, R., Saxena, A., & Peck, Ch. (2009). Alianza estratégica entre los programas de formación inicial y los centros escolares de práctica. En C. Sotomayor y H. Walker (Eds.), *Formación Continua de Profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 335-355). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bowman, C.L., & McCormick S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261.
- Bray, L., & Nettleton, P. (2006). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27, 848-855.
- Bullough Jr, R.V., Young, J., Birrell, J.R., Clark, D.C., Egan, M.W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, n. 19, 57-73.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervisor of preservice teachers based on neo-vygostkian activity theory: case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n. 8, 1086- 1094.
- Cid, A., Pérez, A. Y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, n. 354, 127-154.
- Cisternas, T. (2011). Investigación sobre formación docente en Chile. Una aproximación a partir de la construcción de sus objetos de estudio. Tesis doctoral no publicada. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, n. 23, 160-173.
- Correa, R. (2008). Presentación. En C. Sotomayor y H. Walker (Eds.), *Formación Continua de Profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (pp. 11-12). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Cox, C. (2009). Las prácticas pedagógicas de excelencia y la combinación de paradigmas: A propósito de un análisis crítico sueco. *Estudios Públicos*, n. 115, 128 – 140.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Chacón, M.A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342.
- Chacón, M.A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, vol. 12, n. 41, 277-287.
- Chacón, M.A. Y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, n. 15, 20-127.
- Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 25-46.
- Cuenca, R., Nucinski, N. Y Zavala, V. (Eds.) (2007). *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., & BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, vol. 51, n. 2, 102-112.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, vol. 60, n. 8, 25-30.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol. 14, n. 3, 17-32.
- Ferrier – Kerr, J.L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, vol 25, n. 6, 790-797.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freeman, H.R. (2008). *Mentoring is a two way street: An examination of mentor/mentee relationships in a pre-service, residency-based, teacher education program*. Boston: Boston College.
- Gaete, M. (s.f.). Evaluación de las prácticas profesionales: el desafío de evaluar procesos. Centro de Estudios Pedagógicos. Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.captura.uchile.cl/jspui/bitstream/2250/2566/1/Evaluacion%20de%20las%20Practicas.pdf> (21/05/2011).
- García-Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, n. 341, 197-211.
- Giebelhaus, C.R., & Bowman, C.L. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort? *The Journal of Educational Research*, vol. 95, n. 4, 246-254.
- González – Sanmamed, M. Y Fuentes-Abeledo, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, n. 354, 47-70.
- Gough, D., & Elbourne, D. (2002). Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate. *Social Policy and Society*, vol. 1, n. 3, 225-236.
- Greene, M. T., & Puetzer, M. (2002). The value of mentoring: A strategic approach to retention and recruitment. *Journal of Nurse Care Quality*, vol. 17, n. 1, 67-74.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, vol. 45, n. 1, 184-205.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.

- Hall, K.M., Draper, R.J., Smith, L.K., & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of de roles and responsibilities of mentor teachers'. *Mentoring and Tutoring*, vol. 16, n. 3, 328-345.
- Hamel, F. D., & Jaasko-Fisher, H. A. (2010). Hidden labor in the mentoring of preservice teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n. 2, 434-442.
- Heflin, M.T., Pinheiro, S., Kaminetzky, C. P., & Mcneill, D.(2009). 'So you want to be a clinician-educator...': Designing a clinician-educator curriculum for internal medicine residents. *Medical Teacher*, vol. 31, n. 6, e233-e240.
- Hill, J.J., Del Favero, M., & Ropers-Huilman, B.(2005).The role of mentoring in developing African American nurse leaders. *Research and Theory for Nursing Practice*, vol. 19, n. 4, 341-357.
- Hobson, A., Ashby, P. Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, n. 25, 207-216.
- Hudson, P. (2004). From generic to specific mentoring: A five - factor model for developing primary teaching practices. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Melbourne.
- Hudson, P., & Millwater, J. (2008). Mentors' views about developing effective English teaching practices. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 33, n. 5, 1-13.
- INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (2005). Informe de la Comisión Convocada por el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para elaborar propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente en Chile. Santiago: Serie Bicentenario. Disponible en: [http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf\(22/05/2011\)](http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf(22/05/2011)).
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n. 1, 127-140.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching: A review of national and international developments*. Australia: The Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Jaipal, K. (2009). Re-envisioning mentorship: Pre-service teachers and associate teachers as co-learners'. *Teaching Education*, vol. 20, n. 3, 257-270.
- Jewell, M.L. (2007). What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study. *The Teacher Educator*, 42(4), 289-303.
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation to teaching, mentor support and assessment. *Mentoring and Tutoring*, vol. 8, n. 1, 63-80.
- Kilcullen, N.M. (2007). Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning. *Nursing Forum*, vol. 42, n. 2, 95-104.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n. 8, 1020-1041.
- Kostovich, C. T., & Thurn,K.E. (2006). Connecting: Perceptions of becoming a faculty mentor. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, vol. 3, n. 3, 1-15.
- Kwan, T., & López-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Nursing Education Scholarship*, vol. 3, n. 3, 1-15.
- Lai, E. (2005). Mentoring for in-service teachers in a distance teacher eduction programme: views of mentors, mentees and university teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Parramatta.
- Laker, A., Laker, J.C., & LEA, S. (2008). Sources of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring and Tutoring*, vol. 16, n. 2, 125-140.
- Latorre-Medina, M.J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, n. 343, 249-273.
- Lee, Hea-Jin. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflexive thinking. *Journal Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.

- Le Maistre, C., Boudreau, S., & Pare, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning*, vol. 18, n. 6, 344-354.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, vol. 31, n. 3, 251-263.
- Lucas, K.F. (2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and Tutoring*, vol. 9, n. 1, 23-47.
- Martínez-Figueira, E. y Raposo-Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, n. 354, 155-181.
- Martínez-Serrano, M. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto*, vol. 25, n. 2, 193-210.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, vol. 8, n. 1, 17-30.
- Mccrary, N.E., & Mazur, J.M. (2010). Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors. *Educational Technology Research and Development*, n. 58, 325-349.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n. 2, 297-308.
- Michell, B. (2011, enero - febrero). La educación chilena en la encrucijada. *Le monde diplomatique, Edición chilena*, vol. 11, n. 115, 4-5.
- Miranda, Ch. y Rivera, P. (2009) Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, n. 1, 155-169.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (9ª ed.). Buenos Aires: Gedisa.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores* (6ª ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n. 8, 1592-1597.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: Presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del Sistema Escolar de Chile* (pp. 455 – 517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, vol. 41, n. 2, 149-164.
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, vol. 1, n. 1, 21-33.
- Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, n. 26, 427-437.
- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, 379-402.
- Paris, L. (2010). Reciprocal mentoring residencies...better transitions to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35, n. 3, 14-26.
- Peña Hita, M.A. (2005). Las tecnologías al servicio de la actividad supervisora en la adquisición del conocimiento práctico personal de los futuros docentes. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada, España.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, n. 2. Recuperado el 13 de mayo de 2011, de <http://redie.uabc.mx/v07no2/contenido-tejada.html>.

- Rajuan, M., Douwe, B., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 15, n. 3, 223-242.
- Rippon, J.H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, n. 22, 684-702.
- Rodicio, M.L. Y Cortizas, M.I. (2011). La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, n. 354, 99-124.
- Rodríguez, J.G., & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103 - 146.
- Sales-Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, n. 3, 201-217.
- Santos - Gómez, M. (2011). La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. *Revista de Educación*, n. 354, 293-322.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, 1-22.
- Smith, T., & Ingersoll, R.(2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, vol. 41, n. 3, 681-714.
- Soto, M.H. (2002). Modelos y estrategias en la formación de profesores. Serie Documentos Pedagógicos. Vicerrectoría Académica, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.
- Stenfors-Hayes, T. (2010). Being a mentor for undergraduate medical students enhances personal and professional development. *Medical Teacher*, vol. 32, n. 2, 148-153.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2000). Authority in Educational Relationships. *Journal of Moral Education*, vol. 29, n. 3, 323-337.
- UNESCO (2009). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n. 2, 7-22. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Valencic, M., & Vogring, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, vol. 33, n. 4, 373-384.
- Valverde, P. (2011, mayo). Educación Parvularia. Formación Inicial. Trabajo con Familia. Presentación Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Vez Jeremías, J.M. y Montero Mesa, L. (2009). La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 63, n. 230, 101-121.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Walkington, J. (2005a). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 33, n. 1, 53-64.
- Walkington, J. (2005b). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 30, n. 1, 28-35.
- Zabalza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En L. Igleis, M.A. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp.19-34). Santiago de Compostela: Unidixital.
- Zabalza, M.A. Y Cid, A. (2005). Elementos nucleares en el Practicum. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (Coord.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior*. Adenda (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zeegers, M. (2005). From supervising practice to mentoring professional experience: Possibilities for education students. *Teaching Education*, vol. 16, n. 4, 349-357.