

***Nuevas epistemologías en formación del profesorado.  
Repensando las conexiones entre las asignaturas del  
campus y las experiencias de prácticas en la formación  
del profesorado en la universidad***

Ken ZEICHNER

Traducción:

Sandra Racionero (University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos)

Itxaso Tellado (Universitat de Vic, España)

**RESUMEN**

En este artículo, presento uno de los problemas centrales que ha plagado las universidades y centros de educación superior en la formación inicial del profesorado durante muchos años, la desconexión entre los componentes de los programas ofrecidos en el campus y la escuela. Primero, partiré de mi propia experiencia como educador y administrador de maestros/as durante los últimos treinta y tantos años en la Universidad de Wisconsin-Madison y de la literatura para mostrar varias dimensiones de este tema. Luego, utilizando el concepto de "hibridad" y "tercer espacio". El trabajo de crear espacios híbridos en la formación del profesorado representa un cambio de paradigma en la epistemología de los programas de formación del profesorado, dado que el conocimiento académico y práctico y el conocimiento que existe en la comunidad, convergen en nuevas formas menos jerárquicas del aprendizaje del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Formación basada en la práctica, Relación teoría-práctica.

Correspondencia

Ken Zeichner

University of Washington, Seattle

E-mail:

kenzeich@u.washington.edu

Recibido: 15/2/2010

Aceptado: 15/4/2010

***New epistemologies in teacher education. Rethinking  
the connections between campus courses and practical  
experiences in Teacher Education at university***

**ABSTRACT**

In this paper, I discuss one of the central problems that has plagued college and university-based pre-service teacher education for many years, the disconnect between the campus

and school-based components of programs. First, I will draw on my own experiences as a teacher educator and administrator over the last thirty plus years at the University of Wisconsin-Madison and the literature to lay out various dimensions of this issue. Then, utilizing the concept of hybridity and “third space”, I will discuss a variety of current work in programs across the U.S. that offers much promise in deepening the quality of teacher learning in college and university-based teacher education programs and the ability of teacher education graduates to enact desired teaching practices in complex school settings. This work in creating hybrid spaces in teacher education where academic and practitioner knowledge and knowledge that exists in communities come together in new less hierarchical ways in the service of teacher learning represents a paradigm shift in the epistemology of teacher education programs.

**KEY WORDS:** Teacher education, Field based teacher education, Theory-practice.

Los programas de formación del profesorado en Estados Unidos son las Cenicientas de las universidades americanas, con personal que son becarios estudiantes de tercer ciclo, temporales y a tiempo parcial, con pocos recursos para desarrollar lazos con las destinaciones de las prácticas. Raramente estos programas gastan ideas o dinero en coordinar lo que se aprende en el campus con lo que llega a las escuelas (FEATHERSTONE, 2007, 210).

A menudo, la parte práctica de la formación del profesorado se ha hecho con bastante desorden, dependiendo de la idiosincrasia de los lugares seleccionados sin precisión, con poca orientación sobre lo que en ellos ocurre y con poca conexión con el trabajo universitario (DARLING-HAMMOND, 2009, 11).

En este artículo, presento uno de los problemas centrales que ha plagado las universidades y centros de educación superior en la formación inicial del profesorado durante muchos años: la desconexión entre los componentes de los programas ofrecidos en el campus y la escuela. Primero, partiré de mi propia experiencia como educador y administrador de maestros/as durante los últimos treinta y tantos años en la Universidad de Wisconsin-Madison y de la literatura para mostrar varias dimensiones de este tema. Luego, utilizando el concepto de “hibrididad” y “tercer espacio”, presentaré el debate sobre la variedad de trabajos actuales, prometedores, a lo largo de los Estados Unidos, que profundizan en la calidad de la educación del profesorado, en los programas universitarios y que muestran la habilidad de los graduados en magisterio para llevar a cabo prácticas educativas deseables en entornos escolares complejos. El trabajo de crear espacios híbridos en la formación del profesorado representa un cambio de paradigma en la epistemología de los programas de formación del profesorado, dado que el

conocimiento académico y práctico y el conocimiento que existe en la comunidad, convergen en nuevas formas menos jerárquicas del aprendizaje del profesorado. Argumento que este cambio hacia una vía más democrática e inclusiva de trabajar con las escuelas y comunidades es necesario para que las universidades cumplan su misión en la formación del profesorado.

En este artículo, para poder centrarme en las conexiones entre lo que sucede en el campus y la práctica, uso el término “conocimiento académico” para representar las diversas formas de conocimiento y habilidad que existe entre profesorado y personal universitario. Haciendo esto, reconozco que es una simplificación excesiva ya que dentro de los centros educativos de educación superior y universidades hay varias culturas que a menudo están en tensión una con otra, dentro y fuera de las escuelas, de los centros y departamentos de educación (BULLOUGH *et al.*, 1997; GOODLAD, 1990; LABAREE, 2004). El uso que hago del término conocimiento académico incluye ambos conocimientos: los adquiridos en asignaturas de artes y ciencias y los adquiridos en asignaturas de educación. El análisis de las tensiones internas dentro de las instituciones que se dedican a la formación del profesorado está más allá del alcance de este artículo.

Durante la mayor parte de mi carrera como educador de maestros/as en la universidad, he tenido la responsabilidad de organizar y dar apoyo a las experiencias de prácticas en las escuelas y a las comunidades para futuros maestros/as y haciendo investigación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de magisterio en los programas de educación de formación inicial del profesorado. Una de las mayores dificultades para mí durante estos años ha sido movilizar la energía intelectual en mi departamento para fortalecer las conexiones entre lo que nuestros estudiantes de magisterio hacen en sus escuelas y sus lugares de prácticas y el resto de su programa de educación en magisterio. Mayoritariamente, la supervisión del trabajo de los estudiantes en prácticas y las clases en el campus se ha impartido en la UW-Madison por estudiantes de doctorado y este trabajo les sirve como su principal forma de manutención durante sus estudios de tercer ciclo (ZEICHNER, 2005).

Mientras que la mayoría de estos estudiantes de tercer ciclo se interesan por hacer un trabajo sobresaliente en enseñar y/o supervisar a los estudiantes en formación, muchos de ellos no están interesados en la formación del profesorado como campo de estudio y no participan en ninguna asignatura para estudiantes de tercer ciclo a su disposición que trate la literatura sobre formación del profesorado y aprender a enseñar. Aunque puede que sean expertos en enseñar a leer o enseñar matemáticas y tengan una exitosa experiencia en la enseñanza primaria, a menudo no son conscientes de lo que se conoce desde la investigación, sobre

cómo dar apoyo al aprendizaje del profesorado y su transferencia a los primeros años de enseñanza en el contexto de un programa universitario de formación del profesorado (ej., COCHRAN-SMITH y ZEICHNER, 2005; DARLING-HAMMOND, 2006; SMAGORINSKY, COOK y JOHNSON, 2003); tampoco ellos se ven a sí mismos, necesariamente, como educadores de maestros/as.

Incluso cuando los estudiantes de tercer ciclo tienen el conocimiento y la habilidad relacionada con dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes de magisterio y hacen un buen trabajo, su tiempo en el programa es limitado y cada otoño un nuevo grupo de estudiantes de tercer ciclo entra en el departamento con poco conocimiento de los temas específicos del trabajo que se ha llevado a cabo antes. Así, el proceso de inducirles la renovación continua del programa comienza de nuevo. Dado que los supervisores estudiantes de tercer ciclo vienen a menudo a Madison desde diferentes partes del mundo a completar sus estudios, con frecuencia no están familiarizados con las escuelas locales. Además, por la manera en que sus tareas están normalmente estructuradas, hace que trabajen en diferentes escuelas en cualquier momento cada semestre. También, con la excepción de dos grupos de educación primaria en desarrollo profesional en los que los estudiantes están con el mismo supervisor universitario y las mismas dos escuelas durante cuatro semestres, cada semestre un supervisor es responsable de trabajar con un grupo diferente de practicum o de estudiantes en formación, situación que hace más difícil poder profundizar en la supervisión del proceso (ZEICHNER y MILLER, 1997).

Incluso en los programas de UW-Madison y en otras instituciones en las que participan profesorado y personal fijo de forma significativa tanto en las clases del campus de formación del profesorado y en la supervisión de estudiantes en sus lugares de prácticas, la desconexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus con la que se ofrece en el lugar de prácticas ha sido un problema perenne (VICK, 2006). Este ha sido claramente documentado durante muchos años (ej., CLIFFORD y GUTHRIE, 1988; GOODLAD, 1990; LABAREE, 2004). Existen pocas iniciativas para profesorado funcionario para invertir tiempo en coordinar la formación y la práctica del profesorado en el campus y tutorizarla de cerca así como tutorizar el trabajo de los supervisores de prácticas. A veces, las instituciones han decidido usar cuerpos de profesorado de la práctica (por ejemplo, profesorado recientemente jubilado) para hacer el trabajo de supervisores de los estudiantes en prácticas, pero a menudo estos individuos muy dedicados y competentes carecen de autoridad para participar en decisiones sobre los programas de formación del profesorado y no tienen un contacto cercano con algunas partes del programa formativo del campus (BULLOUGH *et al.*, 1997; BULLOUGH *et al.*, 2004; CORNBLETH y ELLSWORTH, 1994; ZEICHNER, 2002).

Con frecuencia, el proceso de asignación del lugar de prácticas en la universidad se “externaliza” a la oficina central administrativa de asignación, en lugar de estar organizado desde los departamentos. Lo que acaba determinando el emplazamiento de los futuros maestros/as para sus experiencias en la escuela es la disponibilidad del profesor cooperador y las consideraciones administrativas, en lugar de atender lo que es mejor para el aprendizaje de los y las maestros/as principiantes (ZEICHNER, 1996).

En cuanto a las escuelas, a los maestros/as de las aulas a los que se les pide que tutoricen a los futuros maestros/as que se les emplaza en sus aulas por diversos lapsos de tiempo durante diferentes periodos de prácticas, se les solicita que hagan el trabajo de formador de profesorado además de llevar a cabo de forma completa sus responsabilidades de enseñar en el aula. Si en algún caso son recompensados por su trabajo, normalmente reciben lo que sería menos que el salario mínimo interprofesional si se calculara por hora. Bajo la mirada tradicional de la experiencia del área que ha sido dominante durante años, se espera de estos educadores maestros/as de la escuela que faciliten un lugar para los estudiantes de magisterio para practicar su enseñanza y frecuentemente no se les facilita el tipo de preparación y apoyo que necesitarían (VALENCIA *et al.*, 2009) para implementar una concepción más activa y educativa de la tutorización (CARROLL, 2007; MARGOLIS, 2007). Tal y como Gorodetsky, Barak y Harari (2007) destacan, incluso en la actual ola de asociaciones entre escuelas y universidades para la formación de maestros/as, las universidades continúan manteniendo la hegemonía sobre la construcción y difusión del conocimiento, y las escuelas permanecen en la posición de “lugares de práctica” (BARAB y DUFFY, 2000) donde los estudiantes de magisterio tienen que probar las prácticas ofrecidas por la universidad.

### ***La división tradicional de la formación del profesorado entre el campus y la práctica***

En el modelo históricamente dominante de “aplicación de la teoría” de la formación inicial del profesorado en los Estados Unidos, se supone que los futuros maestros/as aprenden teorías en la Universidad y luego van a la escuela a practicar o aplicar lo que han aprendido en el campus (KORTHAGEN y KESSELS, 1999; TOM, 1997). De forma alternativa, en algunos de los anteriores modelos de preparación del profesorado en los que hay muy poca preparación antes de la práctica y antes de que los candidatos asuman la responsabilidad completa de una clase, se asume que lo que la mayoría de los maestros/as principiantes necesitan aprender sobre la enseñanza se puede aprender en el lugar de trabajo en medio

de la práctica y que el papel de la universidad en el proceso se puede minimizar sin pérdidas importantes (GROSSMAN y LOEB, 2008).

Aunque hay un creciente consenso respecto de que lo que los maestros/as necesitan aprender es de y en la práctica más que prepararse para la práctica (BALL y COHEN, 1999; HAMERNESS *et al.*, 2005), existe mucho desacuerdo sobre las condiciones que tienen que existir para el aprendizaje de los maestros/as en y de la práctica y que éste sea educativo y duradero. Por ejemplo, el punto en el cual un maestro/a debe convertirse en maestro/a no oficial (ejerce de maestro/a aunque no ha terminado la carrera) es un tema sobre el cual ha habido mucha divergencia (STODDART y FLODEN, 1996). Defensores de los programas de “entrada temprana” han defendido que con una selección cuidadosa y un mínimo de formación anterior al trabajo, los individuos pueden convertirse en maestros/as no oficiales de forma bastante rápida y aprender lo que necesitan aprender sobre enseñar con el apoyo de un buen tutor (GROSSMAN y LOEB, 2008). Otros abogan por una entrada más gradual a la enseñanza asumiendo responsabilidades completas de una clase viniendo antes o a la vez de un importante componente de trabajo de asignaturas y un periodo extenso de práctica o residencia bajo la guía de un maestro/a tutor que es responsable de la clase. Los modelos de maestro/a en residencia, que son el foco de 100 millones de dólares de estímulo en el primer año de la administración de Obama, son un ejemplo de los programas que representan la última posición (BERRY, MONTGOMERY y SNYDER, 2008).

El problema perenne de los programas de formación del profesorado en las universidades tradicionales ha sido la falta de conexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus universitario, las asignaturas y las experiencias de la práctica. Aunque muchos programas de formación del profesorado ahora incluyen múltiples experiencias de la práctica a lo largo del programa y a menudo sitúan las experiencias prácticas en un tipo de asociación escuela-universidad (por ejemplo, escuelas de desarrollo profesional, escuelas socias), la desconexión entre lo que a los estudiantes se les enseña en las asignaturas del campus y las oportunidades de aprendizaje que promulgan estas prácticas en las escuelas en las que son ubicados es frecuentemente grande incluso dentro de las escuelas de desarrollo profesional y las escuelas socias (BULLOUGH *et al.*, 1997; BULLOUGH *et al.*, 1999; ZEICHNER, 2007).

Por ejemplo, es muy común para los maestros/as cooperantes, con los que los estudiantes trabajan durante sus estancias en las prácticas, conocer muy poco sobre los temas específicos de los métodos y las asignaturas fundamentales que los estudiantes han completado en el campus, y los que enseñan en las asignaturas del campus frecuentemente saben muy poco de las prácticas específicas utilizadas en

las clases de primaria en las que los estudiantes están destinados. Los estudiantes de magisterio frecuentemente no tienen oportunidades de observar, probar y recibir una retroalimentación concreta sobre sus métodos de enseñanza aprendidos en las asignaturas del campus. Incluso, si las prácticas defendidas en las asignaturas del campus existen en las clases en las que practican su enseñanza, no necesariamente tienen acceso al pensamiento o a los procesos de toma de decisiones de sus experimentados tutores (HAMMERNESSE *et al.*, 2005; ZEICHNER, 1996), los cuales normalmente están vastamente infracomensados por su labor compleja y difícil que se espera que hagan como tutores de futuros maestros/as. Darling-Hammond (2009) se refiere a esta falta de conexión entre las asignaturas del campus y la experiencia de las prácticas como el Talón de Aquiles de la formación de maestros y maestras.

Aunque muchos programas incluyen experiencias de práctica a lo largo del curriculum, el tiempo que los candidatos a maestros/as emplean en las escuelas a menudo no está tan cuidadosamente planificado con un “curriculum de prácticas” como las asignaturas del campus (TURNNEY *et al.*, 1985). Con la excepción de unas pocas tareas en las asignaturas de métodos en que se pide a los estudiantes que completen en sus lugares de prácticas, a los estudiantes y sus maestros/as cooperantes se les deja hacer sus tareas diarias como estudiantes en prácticas por sí mismos con poca orientación y conexión a las asignaturas del campus y a menudo se asume que las buenas prácticas educativas se cogen más que se enseñan (DARLING-HAMMOND, 2009; VALENCIA *et al.*, en prensa).

La investigación ha comprobado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros maestros/as más que un simple periodo de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (ZEICHNER, 1996). Rosaen y Florio-Ruane (2008) debaten cómo los supuestos sobre los propósitos de la experiencia de práctica en la formación de profesorado limitan su valor como experiencias de aprendizaje para el profesorado y a menudo ofrecen ideas para repensar las experiencias de la práctica como espacios de aprendizaje más productivos. Las ideas de Cochran-Smith y Lytle (2009) sobre el uso de las prácticas de enseñanza como un lugar de investigación son otro ejemplo del cambio de paradigma para pensar sobre el papel de las experiencias de la práctica en la formación de formadores. Dos de los estudios nacionales en más profundidad sobre formación del profesorado en Estados Unidos, han demostrado una construcción cuidadosa de las experiencias de práctica que al estar coordinadas con las asignaturas del campus son más influyentes y efectivas en apoyar el aprendizaje de los estudiantes de magisterio que unas experiencias de práctica sin orientación y desconectadas de la experiencia, que han venido dominando la formación de formadores en Norteamérica (DARLING-HAMMOND,

2006; TATTO, 1996). Existen numerosos estudios que han demostrado que durante muchos años, los obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes de magisterio estuvieron asociados a la vaga planificación y seguimiento de las experiencias de prácticas (ej., FEIMAN-NEMSER y BUCHMANN, 1985; GRIFFIN, 1983; STONES y MORRIS, 1977; ZEICHNER, 1996).

A lo largo de los años, los educadores de maestros/as han tratado una variedad de enfoques para reforzar las conexiones entre la educación del campus y los aprendizajes de la práctica, y algunos han argumentado que las experiencias de las prácticas deberían ser el foco central de los estudiantes de magisterio de las cuales emane el resto de programa (TURNNEY *et al.*, 1985; BALL y FORZANI, 2009). Estas estrategias han incluido el crear escuelas laboratorio en los mismos campus en los que enfoques educativos específicos se han podido demostrar bajo la guía del profesorado y personal universitario (FRASER, 2007). En lugar de abrir escuelas enteras en los campus, los formadores de maestros/as también han creado pequeños laboratorios de prácticas en los campus con habilidades y prácticas específicas a enseñar (BERLINER, 1985; GROSSMAN, 2005; METCALF y KAHLICH, 1996), han visto en el modelo de las asignaturas del campus las prácticas que esperan que los estudiantes usen en las clases de primaria, creando situaciones simuladas de clase o acumulando experiencias de clase utilizando herramientas como la hipermedia, casos escritos o de multimedia, y creando tareas para los y las estudiantes que se espera que lleven a cabo y analicen en sus lugares de prácticas. Además, en algunos programas, los mismos individuos hacen de instructores de métodos y de supervisores de prácticas (ej., COHN, 1981).

Desde el principio de los años 1970, John Goodlad ha abogado por la creación de Centros Pedagógicos en los campus universitarios como una estructura dentro de la cual la formación del profesorado tiene que estar localizada. De acuerdo con Goodlad (2004), esta estructura:

*“Es un espacio que reúne y junta de forma armoniosa y coherentemente los cuatro ingredientes esenciales de la formación del profesorado: general, educación liberal, el estudio de la práctica educativa y el ejercicio guiado del arte, la ciencia y la habilidad de enseñar” (pp. 2-3).*

Actualmente, hay un número de instituciones dentro de la National Network for Educational Renewal (<http://www.nnerpartnerships.org/>) que han implementado el concepto de Centro Pedagógico, como la Montclair State University y la Brigham Young University (PATTERSON, MICHELLI y PACHECO, 1999). Aunque en algunos casos estas estructuras han creado unos espacios neutrales en los que los constituyentes de la formación del profesorado (excepto para la amplia



comunidad) puede participar en la relación de beneficio mutuo y mutuo respeto, a mí me parece, como observador externo, que en esta asociación la universidad y la escuela han mantenido sus culturas y sus propios discursos separados y que el aspecto institucional del proceso de renovación ha sido limitado. El tipo de colaboración que se discutirá en este artículo se centra más en crear nuevos papeles para los formadores de maestros/as y vías para juntar el conocimiento académico, práctico y de la comunidad en el proceso de formación del profesorado, más que en un cambio estructural en las instituciones de formación del profesorado.

En este artículo, usaré el concepto de “tercer espacio” como lente de debate para varios tipos de cruce de fronteras entre campus y escuelas que actualmente se están promulgando en los programas de formación del profesorado a lo largo de los Estados Unidos. Con la aparición de la preparación de maestros/as enfocada en la escuela en el modelo residencial de maestro/a que se está promocionando en la actual administración federal de los Estados Unidos (BERRY *et al.*, 2008), las experiencias prácticas que ofrece el emplazamiento en prácticas por parte de la universidad está recibiendo una cantidad significativa de atención y las vías tradicionales de organizar tanto campus como la formación en el lugar de la experiencia se están repensando<sup>1</sup>.

### ***Creando nuevos espacios híbridos conectando conocimiento práctico y académico***

La idea de un tercer espacio aparece de la teoría de hibrididad y reconoce que los individuos dibujan múltiples discursos para dar sentido al mundo (BHABBA, 1990). Los terceros espacios implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa/o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también. El concepto de tercer espacio se ha utilizado en áreas de estudio como la geografía, las artes, estudios postcoloniales, estudios feministas y más recientemente en educación (ej., GUTIÉRREZ, 2008; MOJE *et al.*, 2004; SOJA, 1996), incluyendo la formación del profesorado (COCHRAN-SMITH y LYTLE, 1999)<sup>2</sup>.

Mi uso del tercer espacio en este artículo concierne la creación de espacios híbridos en programas de formación del profesorado que reúnen al profesorado de la universidad y educadores de la escuela y conocimiento práctico y académico en

1. Esto incluye la atención a cómo se enseña la práctica en otros programas de preparación profesional (GROSSMAN *et al.*, 2009).
2. Cochran-Smith y Lytle utilizan el término “tercera cultura” más que tercer espacio.

nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los futuros maestros/as. Contrariamente a la desconexión tradicional de campus y escuela y la valorización del conocimiento académico como la fuente autoritaria de conocimiento para el aprendizaje sobre formación de profesorado en centros tradicionales y modelos universitarios de formación del profesorado (SMAGORINSKY, COOK y JOHNSON, 2003), los terceros espacios facilitan conjuntamente el conocimiento práctico y académico en formas menos jerárquicas para crear nuevas oportunidades de aprendizaje para futuros maestros/as. Gutiérrez (2008) defiende que el tercer espacio es “un espacio transformador en el que el potencial para una forma ampliada de aprendizaje y desarrollo de nuevo conocimiento aumenta” (p. 152). Gorodetsky y Barak (2008) indican que las “comunidades marginadas” en las asociaciones escuela-universidad en la formación de profesorado son un tipo de tercer espacio, y reivindican que estos espacios híbridos animan a un estatus más igualitario entre sus participantes que en las asociaciones convencionales entre escuela y universidad.

Desde la perspectiva universitaria, la solución a la desconexión entre los campus y las escuelas en la formación del profesorado y el desarrollo profesional continuo para maestros/as de primaria se ha visto a menudo como tener que encontrar mejores formas de llevar las habilidades de lo académico universitario a los educadores de primaria (ZEICHNER, 1995). El hecho de crear terceros espacios en la formación de profesorado implica una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico para apoyar el aprendizaje de los maestros/as en formación.

### ***Cruzando fronteras y creando terceros espacios en la formación de profesorado***

Ahora describiré diferentes tipos de cruce de fronteras que se han llevado a cabo en algunos programas de formación de profesorado en universidades en años recientes, con el esfuerzo de acercar el conocimiento académico y práctico en una forma más sinérgica de dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes de magisterio. En estos experimentos de cambiar la epistemología de la preparación de los futuros maestros/as, donde el conocimiento académico en la universidad se ve como la primera fuente de conocimiento sobre formación, se tiende hacia una situación en la que el conocimiento académico de los maestros/as expertos de primaria se trata con igual respeto. Esta no es una lista comprensiva de todas las instituciones en las que este tipo de trabajo se está llevando a cabo. Mi objetivo es ilustrar diferentes tipos de espacios híbridos que se están creando en la formación del profesorado, con ello cito algunos ejemplos de aquellos con los que estoy más familiarizado.

### ***Acercando los y las maestros/as de primaria y su conocimiento a las asignaturas del campus y la experiencia de las prácticas***

Durante muchos años, ha sido muy común para las universidades contratar educadores de primaria como profesores adjuntos para enseñar secciones o porciones de las asignaturas obligatorias en los programas de formación del profesorado. Más allá de estos ejemplos a corto plazo, un gran número de programas han secundado a los maestros/as durante largos periodos de tiempo para estar involucrados en enseñar y co-enseñar, supervisar estudiantes y participar en la continua renovación y evaluación del programa. La posición de profesor asociado en la Simon Fraser University en British Columbia y en Brigham Young University (BEYNON *et al.*, 2004; BULLOUGH *et al.*, 2004) y la posición de maestro/a-en-residencia de la University of Wisconsin-Milwaukee (POST *et al.*, 2006) son ejemplos de este enfoque.

Por ejemplo, en la University of Wisconsin-Milwaukee, los maestros/as en el programa de residencia buscan crear conexiones más fuertes entre la preparación académica del profesorado, y las habilidades de la experiencia de los maestros/as urbanos. Los maestros/as con evidencias de un alto nivel de competencia en la clase están dos años trabajando en todos los aspectos de los programas de formación del profesorado incluyendo el reclutamiento de estudiantes, educación general y asignaturas de artes liberales, en la secuencia de educación profesional, con continuos esfuerzos de evaluación y renovación del programa, y apoyando a los graduados en sus años iniciales como maestros/as. Durante los dos años de residencia, estos maestros/as participan de seminarios en curso que tienen la intención de desarrollar las habilidades de liderazgo de los maestros/as y después del periodo de residencia vuelven a las escuelas públicas de Milwaukee. Tuve la oportunidad de entrevistar a varios profesores universitarios y maestros/as residentes durante los dos años que recientemente estuve como evaluador externo para la U.W.-Milwaukee "Proyecto de los Maestros/as para una Nueva Era". Varios de los profesores universitarios que entrevisté comentaban lo muy positivo que había sido el impacto de los maestros/as residentes en sus asignaturas.

### ***Incorporando representaciones de prácticas de maestros/as en las asignaturas del campus***

Una alternativa a traer maestros/as directamente a las actividades de formación del profesorado en el campus es crear las oportunidades para incluir las representaciones de las prácticas de estos maestros/as a dentro de las asignaturas. Un ejemplo de esta estrategia ha sido incorporar en el curriculum de las asignaturas del campus la escritura e investigación del profesorado de primaria (ej., GALLAS,

2004; GOLDSTONE, 2003; HANSON, 2008), así los estudiantes examinan tanto el conocimiento académico y práctico generado en relación a aspectos particulares de la enseñanza. Además de facilitar a los futuros maestros/as con el entendimiento de las complejidades particulares de la práctica educativa, esta estrategia también facilita nuevos modelos a los maestros/as que son capaces de aprender de su propia práctica a lo largo del tiempo.

Durante años, la Carnegie Foundation for the Advancement ha trabajado con maestros/as de infantil y primaria en todo el país para crear representaciones multimedia y basadas en la web de sus prácticas educativas (POINTER MACE, 2009). Con ello, un grupo de educadores de maestros/as en todo el país y contando con el apoyo de la Fundación Carnegie, ha utilizado las páginas web para maestros/as de infantil y primaria en sus asignaturas de los campus universitarios y han creado su propio espacio multimedia en la red para el uso de los websites de los maestros/as de infantil y primaria por parte de los estudiantes de magisterio<sup>3</sup>. Por ejemplo, Pam Grossman, una profesora de magisterio de Stanford, creó una página web en la que documentaba como incorporó el website de la experiencia de la maestra de inglés (Yvonne Divans Hutchinson) del Instituto de Los Ángeles en su asignatura de Didáctica de Inglés en Stanford. Un aspecto de este trabajo se centra en involucrar a los estudiantes en los debates basados en textos de literatura. Además de leer literatura sobre el tema, los estudiantes universitarios utilizan la página web de Hutchinson, que incluye imágenes de sus principales debates sobre los textos en los que los estudiantes están muy entregados, las entrevistas con Hutchinson y los comentarios de sus alumnos, así como los ejemplos del trabajo de éstos, y las metodologías y materiales que la maestra Hutchinson utiliza para prepararlos para los debates.

Una alternativa para el profesorado universitario de magisterio a usar ejemplos de las prácticas de los y las maestros/as de primaria, es crear los ejemplos prácticos a partir de sus propias experiencias de enseñanza a niños y niñas en primaria y secundaria, y utilizando estos ejemplos en las asignaturas universitarias. Un ejemplo es el trabajo de Flessner (2008) en la University of Wisconsin-Madison, que ha construido representaciones prácticas de sus enseñanzas a niños de primaria y luego ha utilizado estos ejemplos (videos, ejemplos de los trabajos de los niños) en sus clases universitarias de Didáctica de las Matemáticas. Otro ejemplo es la documentación estratégica de su enseñanza de las matemáticas en primaria, de Lampert y Ball (1998), utilizando hipermedia.

---

3. Se puede acceder a las páginas web de los maestros/as de infantil y primaria y de la profesora de magisterio a través de [www.insideteaching.org](http://www.insideteaching.org).

### ***Instrucción mediada y experiencias de la práctica***

Durante años, ha sido común para los instructores universitarios llevar a cabo en escuelas una parte o todas las asignaturas de didáctica de primaria y secundaria. Impartir una asignatura en una escuela en sí mismo no significa que la asignatura tenga que ser diferente a la versión ofrecida en el campus universitario. Sin embargo, algunos profesores sí han aprovechado la ubicación en la escuela y han conectado de forma estratégica su asignatura sobre métodos en la escuela a las prácticas y habilidad de los maestros/as de dicha escuela. Un ejemplo de ello es el trabajo de los últimos años de la University of Washington, en Seattle, en la que los instructores de magisterio de métodos de primaria y secundaria llevaban a cabo parte de sus asignaturas en la escuela de infantil y primaria. Motivados por su propia investigación en la que se demostraba que sus estudiantes no adquirían las ideas y prácticas que deseaban de las asignaturas ofrecidas en el campus, todo el profesorado de magisterio y educación de primaria y secundaria que impartían asignaturas de métodos se comprometieron a mediar entre sus asignaturas del campus y las experiencias de los estudiantes en las escuelas. Por ejemplo, en relación al programa de matemáticas en secundaria, “los estudiantes de prácticas no tenían una visión o un modelo concreto de cómo sería una clase en la que se utilizaban matemáticas para su comprensión” (CAMPBELL, 2008).

Una de cada dos reuniones semanales en la asignatura de métodos matemáticos para la formación de maestros/as de secundaria se llevaba a cabo en el Instituto local en el que los maestros/as utilizan prácticas similares a las que se estaban enseñando en la asignatura. La clase y el instructor observaron la misma clase de noveno grado cada semana con pequeñas reuniones con el maestro o maestra después de cada observación de clase.

El trabajo en Seattle es similar al trabajo que se hacía en la Michigan State University en los años 1990, donde se hicieron grandes esfuerzos para redefinir el papel del maestro/a cooperante en determinadas escuelas de desarrollo profesional en las que estos maestros/as podían tener un papel más activo en demostrar y ayudar a los estudiantes de magisterio y estudiantes en prácticas a analizar prácticas educativas concretas. Un ejemplo de este trabajo ha sido documentado por investigadores de Michigan State; un grupo de estudiantes de métodos de matemáticas de magisterio de primaria estuvo una semana en la clase de primaria de Kathy Beasley observando cómo enseñaba matemáticas. Antes y después de cada clase de matemáticas, el grupo de estudiantes de métodos se reunía con Kathy y su estudiante de prácticas de MSU para analizar las prácticas que se habían observado (FEIMAN-NEMSER y BEASLEY, 2007).

Un tercer ejemplo de esta mediación en la instrucción y las experiencias de la práctica es el trabajo de la última década de la University of Wisconsin-Madison, en la que la asignatura de métodos de alfabetización se ha llevado a cabo en una escuela de desarrollo profesional asociada con la universidad. En esta, el coordinador interno de la Escuela Profesional de Desarrollo trabaja con el instructor de métodos, que normalmente es un estudiante de doctorado, para ir trabajando el programa y conectando los conceptos y prácticas enseñadas en la asignatura con las habilidades que existen dentro del personal de la escuela. Dado que los estudiantes de métodos están estudiando sobre enfoques particulares de impartir alfabetización así como la alfabetización equilibrada, tienen la oportunidad de observar e interactuar con los maestros/as que son expertos en estas prácticas. Algunas veces la clase va en “grandes circuitos” (TROEN *et al.*, 1997) a un aula a ver cómo el o la maestra lleva a cabo una práctica en particular. Después de la observación se reúne con el maestro o maestra, e incluso hay veces que los maestros/as asisten a las clases de métodos y debaten su trabajo, a menudo aportando artefactos de su práctica, como los trabajos de sus estudiantes. En ambos casos, existe un esfuerzo deliberado por conectar estratégicamente el conocimiento académico y práctico para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de magisterio en relación a cómo llevar a cabo determinadas prácticas educativas recomendadas en las asignaturas de métodos.

### ***Formadores de maestros/as híbridos***

Algunas instituciones de formación de profesorado han establecido posiciones de profesorado para prácticas donde el trabajo de los docentes se sitúa tanto en escuelas de primaria como de secundaria y en la universidad. Comencé mi carrera como profesor universitario en este tipo de posición en mitad de los años setenta (HOWEY y ZIMPHER, 2006) como líder de un equipo en el proyecto National Teacher Corps en Syracuse, New York. Mi papel era supervisar el trabajo de un equipo de internos que estaban implicados en un programa de dos años de formación de profesorado en una escuela urbana de primaria. Como líder del equipo, necesitaba conocer íntimamente el contenido de la asignatura y el trabajo comunitario de los internos dado que supervisaba sus experiencias de prácticas y tenía que actuar tanto como miembro del personal en la escuela pública en la que había enseñado, como en el campus universitario.

Hay una variedad de diferentes tipos de posiciones híbridas como profesor de magisterio que existen hoy en toda la nación. Esto incluye posiciones donde profesorado dedicado a las prácticas (a menudo no permanente) trabaja para construir asociaciones con escuelas locales que se centran en la formación inicial

del profesorado y a veces en el desarrollo profesional del profesorado en activo (BOYLE-BAISE y McINTYRE, 2008), y posiciones donde el profesorado dedicado a las prácticas está centrado fundamentalmente en escuelas de primaria y secundaria, donde se ubica a los candidatos a maestro/a de escuela y se supervisa sus experiencias escolares.

Durante un periodo de tres años, en los años noventa, serví como profesor tutor para dos escuelas de primaria de desarrollo profesional que eran dos de las cuatro escuelas que estaban afiliadas con el programa experimental de la UW-Madison “Enseñar para la Diversidad” (LADSON-BILLINGS, 2001). Durante ese período, recibí crédito por un curso al año sobre mi trabajo en co-enseñanza de un seminario semanal sobre Enseñar para la Diversidad con un supervisor universitario de cada escuela donde ayudamos a los maestros/as en prácticas a analizar su trabajo en las escuelas en relación con una variedad de conceptos y perspectivas que les eran introducidas en sus asignaturas del campus. También trabajé con personal de escuelas para organizar y a veces participar en actividades de desarrollo profesional dirigidas al personal de las escuelas, estudiantes para profesorado y a veces padres y madres. Mientras estuve sirviendo como profesor universitario en educación primaria y en el Departamento de Curriculum e Instrucción, también estaba en las escuelas y periódicamente iba a las reuniones de personal. Estas posiciones de frontera se incrementaron de manera muy importante en todo el país con el aumento del movimiento de desarrollo profesional desde mediados de los ochenta (ZEICHNER, 2007).

### ***Incorporando conocimiento desde las comunidades a la formación del profesorado***

Durante muchos años los educadores de futuros maestros/as han defendido extender el lugar desde donde se imparte la formación de profesorado del campus y las escuelas hacia comunidades más amplias en las que las escuelas están situadas (ej., CUBAN, 1969; FLOWERS *et al.*, 1948). A pesar de que algunas experiencias de formación del profesorado basadas en la comunidad se han centrado en la formación de maestros/as en activo y en tutorizar estudiantes y no ofrecen a los estudiantes en prácticas un contacto con adultos de la comunidad más amplia, otras líneas de trabajo en formación del profesorado basada en la comunidad se han centrado en el uso estratégico de las habilidades que existen en la comunidad más amplia para educar futuros maestros/as sobre cómo ser maestros/as de éxito en sus comunidades (ej., BOYLE-BAISE y McINTYRE, 2008; MAHAN, 1982; SLEETER, 2008a; ZEICHNER y MELNICK, 1996). El trabajo de Barbara Seidel y Gloria Friend durante una década en Columbus, Ohio (SEIDEL y FRIEND, 2002), es un

ejemplo del más reciente enfoque de la enseñanza basada en la comunidad. En este trabajo, futuros maestros/as de educación primaria de la Ohio State University fueron emparejados con adultos del mismo estatus de un programa educativo de una iglesia bautista africano-americana. Los investigadores fueron capaces de documentar el impacto de estas relaciones igualitarias con adultos en el desarrollo de competencias culturales en los futuros maestros/as. Finalmente, el trabajo de los educadores de maestros/as en la University of Massachusetts-Boston ilustra otro enfoque que usa las habilidades de la comunidad en la formación del profesorado. En este caso, los miembros de la comunidad fueron usados como recursos para educar al profesorado sobre las comunidades para las que preparaban maestros/as para enseñar (KOERNER y ABDUL-TAWWAB, 2006).

### **Conclusión**

Desde el principio de la formación del profesorado en las universidades en Estados Unidos, los académicos han discutido en contra de las experiencias no guiadas y a favor de unas experiencias escolares cuidadosamente planificadas y seleccionadas basándose en la calidad de la formación del profesorado que está asociada a cada una de ellas (ej. DEWEY, 1904). En este artículo, he discutido una serie de esfuerzos contemporáneos en los Estados Unidos para llenar los vacíos entre la formación del profesorado ofrecida en los campus y en las escuelas y los vacíos entre ambas; como también los vacíos con las comunidades más amplias en las que están localizadas las escuelas, y las universidades.

Estos esfuerzos implican un cambio en la epistemología de la formación del profesorado, desde una situación donde el conocimiento académico es visto como la fuente autoritaria de conocimiento sobre formación, hacia otra donde los diferentes aspectos de las habilidades que existen en las escuelas y comunidades se trasladan a la formación del profesorado y coexisten en más de un plano de igualdad con el conocimiento académico. Se argumenta que esta visión amplia sobre los tipos de habilidades que son necesarias para educar a los maestros/as expanden oportunidades para la formación del profesorado como nuevas sinergias que son creadas a través de la interacción entre el conocimiento desde diferentes fuentes. Investigaciones recientes que usan la teoría de la actividad en la escuela para trabajar sobre transiciones y la interacción de diferentes sistemas de actividad apoyan esta afirmación (ej., TUOMI-GROHN, 2007). Mientras que la creación de este tipo de espacios híbridos en la formación del profesorado no aborda directamente los problemas institucionales y culturales que han deteriorado persistentemente durante años la calidad de la formación del profesorado en las universidades (por ejemplo, su bajo estatus, la falta de compensaciones por el



buen trabajo en formación del profesorado, la falta de una financiación adecuada), sí que crean espacios para la formación del profesorado de los estudiantes que se benefician de múltiples fuentes de experiencia que pueden dar apoyo a una docencia de alta calidad.

A pesar de que la investigación de alta calidad sobre el impacto de varias formas de trabajo de las asignaturas, y las experiencias en los campos de la escuela y de la comunidad sobre la prospectiva de las perspectivas de los maestros/as y sus prácticas es bastante limitado (ej., CLIFT y BRADY, 2005; FLODEN, 2005), alguna investigación ha empezado a documentar el impacto de ciertos tipos de experiencias de formación del profesorado y programas sobre la prospectiva influenciante de la formación del profesorado en las direcciones deseadas. Por ejemplo, Darling-Hammond *et al.* (2006) y Zeichner y Conklin (2005) han concluido que la investigación existente sobre programas de formación del profesorado ejemplares muestra que donde las experiencias de prácticas están bien coordinadas con el contenido de las asignaturas, así como tutorizadas cuidadosamente, los formadores de maestros/as son más capaces de cumplir sus objetivos de preparar maestros/as que podrán llevar a cabo prácticas de formación complejas. En otro ejemplo, Campbell (2008) informa que en la University of Washington, Seattle, donde los estudiantes en prácticas participaban en instrucción mediada en su programa de certificación matemática, desarrollaron una comprensión más profunda de las prácticas de formación promovidas y tenían más éxito en llevar a cabo prácticas educativas en diversas escuelas urbanas de secundaria.

El enfoque contemporáneo creciente de re-pensar y re-diseñar la conexión entre el contenido de la universidad en la formación del profesorado y las escuelas y comunidades para las que el profesorado está siendo preparado para trabajar, es una señal de esperanza de que el distanciado y desconectado modelo tradicional de formación del profesorado basado en la universidad está en su punto final. A pesar de todo, es necesario que las universidades y las escuelas de primaria empiecen a reconocer y valorar mejor tanto al profesorado como al personal que trabaja de manera ejemplar en espacios híbridos, si no, el impacto de este trabajo será mínimo en el conjunto de este campo.

En universidades orientadas a la investigación, la continua falta de agradecimiento y reconocimiento disponible para el profesorado por hacer bien su trabajo en la formación del profesorado, ha resultado en un incremento de la confianza hacia el profesorado de prácticas y los estudiantes de tercer ciclo y un abandono de este trabajo por varios profesores funcionarios (BULLOUGH *et al.*, 1997; GOODLAD, 1994). A pesar de que estos estudiantes de graduado y este profesorado de prácticas han traído muchas cosas positivas de sus experiencias recientes en las

escuelas a la formación del profesorado universitario, este tipo de transformación en la epistemología que ha sido discutida en este artículo no puede ser realizada en universidades orientadas a la investigación sin el vínculo directo con profesorado permanente. Para que se involucre ese tipo de profesorado, profesores senior y administradores tienen que asumir el liderazgo y crear condiciones donde el profesorado sea premiado por su implicación y por crear y sostener programas de formación del profesorado ejemplares.

También es importante que en el clima fiscal actual de disminuir constantemente los presupuestos de las universidades (LYALL y SELL, 2006), los programas de formación del profesorado reciban sus recursos institucionales para proveer programas de formación del profesorado de alta calidad, con prácticas planificadas cuidadosamente. El tipo de trabajo que ha sido descrito en este artículo no puede realizarse a gran escala con el tipo de baja financiación que la formación del profesorado a menudo ha experimentado en los campus universitarios.

Muchos de los ejemplos de traspaso de fronteras que he mencionado en este artículo están localizados en universidades de investigación y/o han sido financiados por fuentes de financiación externas. Es importante averiguar cómo representar este tipo de prácticas híbridas en todos los tipos de programas de formación de profesorado, incluyendo programas de acceso temprano, en diferentes tipos de instituciones de formación de profesorado, y con financiación regular.

Actualmente, existen muchos recursos que están siendo destinados para encontrar mecanismos de contabilidad elaborados para hacer seguimiento de la conformidad de las instituciones de formación del profesorado, con los requisitos del estado. Está claro que mucha de esta actividad de seguimiento no se dirige ni contribuye a la mejora de la calidad de los programas de formación del profesorado (JOHNSON *et al.*, 2005; SLEETER, 2008b; ZEICHNER, 2008), y un impacto más significativo del desarrollo de un programa de formación del profesorado de calidad puede ser alcanzado desarrollando sistemas de contabilidad más racionales y relevantes, y recolocando más el dinero que ahora se gasta en el seguimiento burocrático e hiper-racionalizado de los programas<sup>4</sup>, para apoyar el tipo de conexiones entre la escuela-universidad y las conexiones con la comunidad que han sido descritas en este artículo. Existe una evidencia empírica de que el esfuerzo

---

4. Por hiper-racionalidad, quiero decir una presión extrema sobre las instituciones de formación del profesorado para racionalizar sus programas y los sistemas de evaluación de los estudiantes hasta el punto que las demandas de responsabilidad y conformidad empiezan a interferir con y quitan importancia al cumplimiento del objetivo de enseñar a maestros/as. Ver Wise (1979) para el debate de este término en relación a la educación primaria. Asimismo, ver Zeichner (2008) para un debate más razonable y sobre medidas de responsabilidad de costes efectivos en la formación de maestros/as.

humano y los recursos financieros que tienen las instituciones de formación de profesorado se han dirigido a producir informes detallados para los estados y las agencias de acreditación sobre sus programas que han desviado la atención de los profesores de educación de crear el tipo de prácticas innovadoras que han sido discutidas en este artículo (KORNFELD *et al.*, 2007; RENNETT-ARIEV, 2008). Proveer financiación competitiva para desarrollar prácticas de alta calidad escuela-universidad-comunidad en colaboración con la formación del profesorado, como los ejemplos discutidos en este artículo, puede ser un mejor uso del dinero que el que está teniendo lugar actualmente<sup>5</sup>.

Otra manera de apoyar el desarrollo y la continua mejora de estas prácticas en una variedad de instituciones y programas es fomentar el trabajo en red de instituciones centradas en la creación de estos tipos de prácticas de expansión de fronteras y de prácticas híbridas. El National Network for Educational Renewal creado por John Goodlad y sus colaboradores en 1986, es un ejemplo de ésta. Redes tales como NNER pueden proveer oportunidades para educadores de maestros/as para aprender uno de cada cual sobre cómo crear ejemplos de éxito de prácticas híbridas en una variedad de contextos, puede proveer asistencia técnica, y puede ayudar a proveer oportunidades para financiar algunas de esas actividades. Actualmente, el NNER está iniciando un proyecto centrado en preparar nuevos educadores de maestros/as para implicarlos en los tipos de prácticas híbridas discutidas en este artículo.

Hay un gran descontento con las universidades de todo el país por el poco interés que tienen hacia el cambio y hacia trabajar con escuelas y comunidades de manera más próxima y respetuosa a través de las carreras de los maestros/as (HARTOCOLLIS, 2003). A pesar de la complejidad de traer esta nueva epistemología de la formación del profesorado hacia la tendencia de todo el mundo, a menos que seamos capaces de hacerlo relativamente pronto, las universidades basadas en la formación del profesorado pueden ser reemplazadas como principal recurso de maestros/as por las escuelas públicas nacionales. La explosión de programas de itinerarios rápidos y otros proveedores donde el rol de los profesores universitarios es mínimo (HOLLAND, 2004) acabará siendo la norma. Esto será en detrimento de ambos maestros/as y estudiantes, porque la expansión de las oportunidades de aprendizaje que son creadas a través de la interacción entre diferentes formas de conocimiento no se realizará.

---

5. Cabe destacar que el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) está actualmente involucrado en el mayor esfuerzo para dar respuesta a una gran diversidad de preocupaciones sobre la hiper-racionalización en sus procesos de acreditación.

### **Referencias bibliográficas**

- BALL, D. y COHEN, D. (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education". En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, D. y FORZANI, F. (2009). "The work of teaching and the challenge for teacher education". *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- BARAB, S.A. y DUFFY, T. (2000). "From practice fields to communities of practice". En D. Jonassen y S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). New York: Routledge.
- BERLINER, D. (1985). "Laboratory settings and the study of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2-8.
- BERRY, B., MONTGOMERY, D. y SNYDER, J. (August, 2008). *Urban teacher residency models and institutes of higher education: Implications for teacher preparation*. Washington, DC: NCATE.
- BERRY, B., MONTGOMERY, D., CURTIS, R. HERNANDEZ, M., WURTZEL, J. y SNYDER, J. (August, 2008). *Creating and sustaining urban teacher residencies*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality and the Aspen Institute.
- BEYNON, J., GROUT, J. y WIDEEN, M. (2004). *From teacher to teacher educator*. Vancouver, CA: Pacific Education Press.
- BHABHA, H. (1990). "The third space". En J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture and difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- BOYLE-BAISE, M. y McINTYRE, D.J. (2008). "What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition) (pp. 307-330). New York: Routledge.
- BULLOUGH, R., HOBBS, S., KAUCHAK, D., CROW, N. y STOKES, D. (1997). "Long-term PDS development in research universities and the clinicalization of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 48(2), 85-93.
- BULLOUGH, R., BIRRELL, J., YOUNG, J., CLARK, D., ERICKSON, L., EARLE, R. et al. (1999). "Paradise unrealized: Teacher education and the costs and benefits of school-university partnerships". *Journal of Teacher Education*, 50(5), 381-390.
- BULLOUGH, R.V., DRAPER, M.J., SMITH, L. y BURRELL, J. (2004). "Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership". *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.

- CAMPBELL, S.S. (March, 2008). "Mediated field experiences in learning progressive teaching: A design experiment in teacher education". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- CARROLL, D. (2007). "Helping teachers become teacher educators". En D. Carroll; H. Featherstone; J. Featherstone; S. Feiman-Nemser y D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 181-202). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- CLIFFORD, G.J. y GUTHRIE, J.W. (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago: University of Chicago Press.
- CLIFT, R. y BRADY, P. (2005). "Research on methods courses and field experiences". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 309-424). New York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities". *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2009). *Inquiry as a stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH, M. y ZEICHNER, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.
- COHN, M. (1981). "A new supervision model for linking theory to practice". *Journal of Teacher Education*, 32(3), 26-30.
- CORNBLETH, C. y ELLSWORTH, J. (1994). "Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships". *American Educational Research Journal*, 31(1), 49-70.
- CUBAN, L. (1969). "The teacher and community". *Harvard Educational Review*, 39(2), 253-272.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. (February, 2009). *Teacher education and the American future*. Charles W. Hunt Lecture, presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESSE, K., GROSSMAN, P., RUST, F. y SHULMAN, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.

- DEWEY, J. (1904/1965). "The relation of theory to practice in education". En M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history* (pp. 140-171). New York: Teachers College Press. (Originally published in the *Third yearbook of the National Society for the Study of Education*, pp. 9-30).
- FEATHERSTONE, J. (2007). "Values and the big university education school". En D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser y D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 203-220). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BEASLEY, K. (2007). "Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers". En D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser y D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 139-160). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1985). "Pitfalls of experience in teacher education". *Teachers College Record*, 87, 49-65.
- FLESSNER, R. (2008). "Living in Multiple Worlds: Utilizing Third Space Theory to Re-envision Pedagogy in the Field of Teacher Education". Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- FLODEN, R. (2005). "Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 261-308). New York: Routledge.
- FLOWERS, J.G., PATTERSON, A., STRATEMEYER, F. y LINDSEY, M. (1948). *School and community laboratory experiences in teacher education*. Oneata, N.Y.: American Association of Teachers Colleges.
- FRASER, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press.
- GALLAS, K. (2004). "Look, Karen, I'm running like jello: Imagination as a question, a topic, a tool for literacy research and learning". En C. Ballanger (Ed.), *Regarding children's words: Teacher research on language and literacy* (pp. 119-148). New York: Teachers College Press. (Brookline MA Teacher Researcher Seminar).
- GOLDSTONE, L. (2003). "The mother tongue: The role of parent-teacher communication in helping students reach new standards". En F.E. Meyers y F. Rust (Eds.), *Taking action with teacher research* (pp. 63-78). Portsmouth, N.H.: Heinemann. (Teachers Network Policy Institute, NYC).
- GOODLAD, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass.

- GOODLAD, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GOODLAD, J. (2004). "The National Network for Educational Renewal". *Phi Delta Kappan*, 75(8), 32-38.
- GORODETSKY, M. y BARAK, J. (2008). "The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth". *Teaching and Teacher Education*, 24, 1907-1918.
- GORODETSKY, M., BARAK, J. y HARARI, H. (2007). "A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice". En M. Zeller Mayer y E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp. 99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- GRIFFIN, G. (1983). *Clinical pre-service teacher education: Final report*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas-Austin.
- GROSSMAN, P. (2005). "Pedagogical approaches in teacher education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). New York: Routledge.
- GROSSMAN, P. y LOEB, S. (Eds.) (2008). *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- GROSSMAN, P., COMPTON, C., IGRA, D., RONFELDT, M., SHAHAN, E. y WILLIAMSON, P. (2009). "Teaching practice: A cross-professional perspective". *Teachers College Record*, 111(9). Accessed from tcrecord.org, July 1, 2009.
- GUTIERREZ, K. (2008). "Developing sociocultural literacy in the third space". *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- HAMNERNESS, K., DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (2005). "How teachers learn and develop". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.
- HANSON, D. (2008). "Crossing the bridges of culture, color and language". En C. Caro-Bruce, M. Klehr y K. Zeichner (Eds.), *Using action research to create equitable classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.
- HARTOCOLLIS, A. (July 31, 2003). "Who needs education schools?" *New York Times (Education Life)* (pp. 24-28).
- HOLLAND, R.G. (2004). *To build a better teacher: The emergence of a competitive education industry*. Westport, CT: Prager.

- HOWEY, K. y ZIMPHER, N. (Eds.) (2006). *Boundary spanners*. Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities.
- JOHNSON, D., JOHNSON, B., FARENGA, S. y NESS, D. (2005). *Trivializing teacher education: The accreditation squeeze*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- KOERNER, M.E. y ABDUL-TAWWAB, N. (2006). "Using community as a resource for teacher education: A case study". *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 37-46.
- KORNFELD, J., GRADY, K., MARKER, P. y RUDELLE, M. (2007). "Caught in the current: A self-study of state-mandated compliance in a teacher education program". *Teachers College Record*, 109(8), 1902-1930.
- KORTHAGEN, F. y KESSELS, J. (1999). "Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education". *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- LADSON-BILLINGS, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey Bass.
- LABAREE, D. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.
- LAMPERT, M. y BALL, M. (1998). *Mathematics teaching and multimedia: Investigations of real practice*. New York: Teachers College Press.
- LYALL, K. y SELL, K. (2006). *The true genius of America at risk: Are we losing our public universities to de facto privatization?* Westport, CT: Prager.
- MAHAN, J. (1982). "Native Americans as teacher trainers: Anatomy and outcomes of a cultural immersion project". *Journal of Equity and Leadership*, 2(2), 100-109.
- MARGOLIS, J. (2007). "Improving relationships between mentor teachers and student teachers: Engaging in a pedagogy of explicitness". *The New Educator*, 3, 75-94.
- METCALF, K. y KAHLICH, P. (1996). "Laboratory experiences ad transition from campus to field". En D.J. McIntyre y D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (pp. 97-114). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MOJE, E., CIECHANOWSKI, K., KRAMER, K., ELLIS, L., CARRILLO, R. y 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.
- PATTERSON, R.S.; MICHELLI, N.M. y PACHECO, A. (1999). *Centers of pedagogy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POINTER MACE, D. (2009). *Teacher practice online: Sharing wisdom, opening doors*. New York: Teachers College Press.



- POST, L., PUGACH, M., HARRIS, S. y HUGHES, M. (2006). "The Teachers-In-Residence Program: Veteran urban teachers as teacher leaders in boundary-spanning roles". En K. Howey y N. Zimpher (Eds.), *Boundary spanners: A key to success in urban P-16 university-school partnerships* (pp. 211-236). Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities and Land Grant Colleges.
- RENNETT-ARIEV, P. (2008). "The hidden curriculum of performance-based teacher education". *Teachers College Record*, 110(1), 105-138.
- ROSAEN, C. y FLORIO-RUANE, S. (2008). "The metaphors by which we teach: Experience, metaphor and culture in teacher education". En M. Cochran-Smith, S. Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition, pp. 706-731). New York: Routledge.
- SAWCHUCK, S. (July, 15, 2009). "NCATE offers multiple reaccreditation paths". *Education Week*, 28(36), p. 11.
- SEIDEL, B. y FRIEND, G. (2002). "Leaving authority at the door: Equal status, community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 18, 421-433.
- SLEETER, C. (2008a). "Preparing white teachers for diverse students". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition) (pp. 559-582). New York: Routledge.
- SLEETER, C. (2008b). "Equity, democracy, and neo-liberal assaults on teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- SMAGORINSKY, P., COOK, L.S. y JOHNSON, T.S. (2003). "The twisting path of concept development in learning to teach". *Teachers College Record*, 105(8), 1399-1436.
- SOJA, E. (1996). *Thirdspace*. Malden, MA: Blackwell.
- STODDART, T. y FLODEN, R. (1996). "Traditional and alternative routes to teacher certification: Issues, assumptions and misconceptions". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 80-108). New York: Teachers College Press.
- STONES, E. y MORRIS, S. (1977). *Teaching practice: Problems and perspectives*. London: Methuen.
- TATTO, T. (1996). "Examining the values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- TOM, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: SUNY Press.

- TROEN, V., KAMII, M. y BOLES, K. (April, 1997). *From carriers of culture to agents of change: Teacher-initiated professional development in the learning/teaching collaborative inquiry seminars*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- TUOMI-GROHN, T. (2007). "Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing". En T. Tuomi-Grohn & Y. Engestrom (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 199-232). Bingley, UK: JAI Press.
- TURNER, C., ELTIS, K. TOWLER, J. y WRIGHT, R. (1985). *A new basis for teacher education: The practicum curriculum*. Sydney: University of Sydney Press.
- VALENCIA, S., MARTIN, S., PLACE, N. y GROSSMAN, P. (2009). "Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning". *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 304-322.
- VICK, M. (2006). "It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 181-198.
- WISE, A. (1979). *Legislated learning: The bureaucratization of the American classroom*. Berkeley: University of California Press.
- ZEICHNER, K. (1995). "Beyond the divide of teacher research and academic research". *Teachers & Teaching*, 1(2), 153-172.
- ZEICHNER, K. (1996). "Designing educative practicum experiences for prospective teachers". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K. (2002). "Beyond traditional structures of student teaching". *Teacher Education Quarterly*, 59-64.
- ZEICHNER, K. (2005). "Becoming a teacher educator". *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.
- ZEICHNER, K. (2007). "Professional development schools in a culture of evidence and accountability". *School-University Partnerships*, 1(1), 9-17.
- ZEICHNER, K. (October, 2008). "Neo-liberal ideas and the transformation of teacher education in the U.S." Keynote address presented at the International Conference, Justice, Equality and Efficiency: Educational Policy Under the Situation of Multiple Societies. East China Normal University, Shanghai, China.

- ZEICHNER, K. y CONKLIN, H. (2005). "Teacher education programs". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.
- ZEICHNER, K. y MELNICK, S. (1996). "The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 176-198). New York: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K. y MILLER, M. (1997). "Learning to teach in professional development schools". En M. Levine y R. Trachtman (Eds.), *Making professional development schools work: Politics, practice and policy* (pp. 15-32). New York: Teachers College Press.