

La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura

Tutoring activity in *Practicum*. Review of the literature

Alfonso Cid Sabucedo

Adolfo Pérez Abellás

José A. Sarmiento Campos

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Ourense, España.

Resumen

En el denominado «proceso de Bolonia» la formación del profesorado tiende a ser considerado un «objetivo transversal» que cada país «implementará» de acuerdo con sus peculiaridades. Esta implementación, entre otros aspectos, afectará a la tutoría en el Practicum de los nuevos Planes de Estudio de Grado y Posgrado de los títulos de formación del profesorado. Para que el proceso se pueda realizar de la mejor forma posible, en este trabajo explicitamos los hallazgos de la investigación empírica sobre la temática. Para realizar la revisión de la literatura empírica, nacional e internacional, elegimos un diseño de corte cualitativo utilizando una metodología «sistemática» y «narrativa». La fuente de datos estuvo constituida por 137 artículos de investigación seleccionados a través de las bases de datos Educational Resources Information Centre (ERIC), British Education Index (BEI), Internet Society (ISOC), así como las Actas de los 10 Symposiums Internacionales sobre el Practicum celebrados en Poio (Pontevedra). Una vez seleccionados los artículos, se procedió a su codificación «factual» y «descriptiva». Los resultados descriptivos obtenidos ponen de manifiesto, primero, los beneficios que la tutoría aporta para tutores: desarrollo profesional y personal, aprendizaje (reflexión) y satisfacción en el trabajo; y para los tutorandos: apoyo para su desarrollo profesional, ayuda para la realización de aprendizajes (reflexión) y la socialización. Y, segundo, las condiciones necesarias para que el desempeño de la tutoría sea «eficaz», entre ellas, la delimitación de las funciones del tutor, la selección de tutores y asignación de tutorandos, la formación

del tutor y las estrategias para la tutoría. Finalizamos haciendo referencia a las limitaciones del trabajo.

Palabras clave: tutor, tutoría, Practicum, formación profesorado, educación, revisión literatura.

Abstract

In the so called «Bologna Process», teacher education tends to be viewed as a «cross-curricular objective» that each country will implement according to its own needs and conditions. Among other aspects, this process of implementation will affect tutorial action during teaching practice (*Practicum*) in the new Teacher Education Degrees curricula, leading to teaching degrees.

To accomplish the goal as neatly as possible, we show the conclusions of empirical research on the topic. In order to review the empirical literature available, at both national and international levels, we have chosen a qualitative design model, using a «systematic» and «narrative» methodology. Our source of data was composed of 137 research papers selected from the following data bases: Educational Resources Information Centre (ERIC), British Education Index (BEI), Internet Society (ISOC), as well as from the minutes of the ten International Symposiums on *Practicum* held in Poio (Pontevedra, Spain).

After selecting the papers, we proceeded to their «factual» and «descriptive» encoding. The descriptive results reached show, first of all, how tutors benefit from their tutorial activity: professional and personal development, learning (reflection) and work satisfaction. Trainees also obtain benefits: support in their professional development, help in their learning process (reflection) and socialization. In addition, the paper mentions the requirements for tutorial action to be «effective». Among them, setting the limits of tutorial action, a correct selection of tutors and an adequate allocation of trainees, tutors' education and tutorial strategies. Finally, we mention the methodological and practical limitations of tutorial activity.

Key Words tutor, tutorial action, *Practicum*, teacher education, education, review of the literature.

Introducción

En la sociedad actual nos encontramos inmersos en el desarrollo del denominado «proceso de Bolonia», lo que implica, entre otros aspectos, la nueva estructura de los estudios universitarios; créditos ECTS; resultados de aprendizaje; calidad y aprendizaje a lo largo de la vida. En cuanto a la formación de futuros docentes, las pautas generales se encuentran recogidas en el Programa «Education and Training, 2010», uno de cuyos objetivos es la mejora de la formación del profesorado. En él se recogen los documentos más recientes relacionados con este objetivo como son el acuerdo de la Comisión Europea de 2007, de 27 de agosto y las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 2007, de 15 de noviembre. En ambos se indica que la formación del profesorado tiene que ser considerada como un «objetivo transversal» y que cada país de la Unión deberá ponerlo en práctica de acuerdo con sus peculiaridades. Así, en nuestro país, se está procediendo a la «implementación» de los acuerdos europeos que afectarán en gran medida al currículum, a la docencia y al trabajo de los estudiantes y, en nuestro caso, a la tutoría en el Practicum en los nuevos Planes de Estudio de Grado y Postgrado de formación del profesorado.

Algunas consideraciones preliminares

Antes de proceder a la revisión de la literatura de investigación, y debido al estado de confusión existente en este campo, consideramos necesario precisar nuestra postura respecto a los aspectos siguientes.

Qué entendemos por Practicum

En la literatura es frecuente encontrarse con términos utilizados como equivalentes al de «Practicum», como los de «prácticas de enseñanza» (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Whitcomb y Borko, 2006), «inducción» (Collinson et al., 2009) o «pasantía» (Darling-Hammond, 2006).

De los distintos modelos de Practicum (Zabalza, 2006, p. 314), nosotros nos adscribimos al modelo de «Practicums destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo», por ser el modelo al que pertenecen nuestros actuales Practicum de los títulos de formación del profesorado.

Desde esta perspectiva podemos conceptualizar el Practicum como la inclusión de «todos los tipos de observación y prácticas de enseñanza en un programa de formación inicial del profesorado» (Zeichner, 1993, p. 53).

Generalmente el Practicum, y la tutoría como un elemento nuclear del mismo (Zabalza y Cid, 2005), es considerado como uno de los factores claves en la formación del profesorado (Clarke y Collins, 2007; Farrell, 2008).

Qué entendemos por tutoría

La tutoría recibe la atención de los investigadores a partir de los años setenta de la anterior centuria. En un estudio longitudinal realizado por Levinson et al. (1978) ponían de manifiesto cómo la tutoría era un proceso de desarrollo importante en la madurez con beneficios para el tutor y tutorando. Ellos fueron los primeros en defender que el acceso a un tutor era ventajoso para el desarrollo profesional y personal del protegido/tutorando. Estos autores pusieron de manifiesto que el papel de los tutores fue el de «igual» o «padre». El modelo referido en este mismo estudio era el del tutor «tradicional» o «informal» que fue el primero que conoció la humanidad. En este caso, los autores interpretan que el «tutor» estaba revestido del significado original que tenía en sus comienzos en la historia épica de Homero. A finales de los años setenta, la tutoría se formalizó en las organizaciones como herramienta importante para proveer de personal cualificado a las organizaciones (Henderson, 1985). El proceso de formalización de la tutoría se produce cuando las organizaciones, como las escuelas y hospitales, observaron el aprendizaje potencial y las oportunidades de desarrollo que la tutoría podría proporcionar para dotarlas de personal cualificado.

La literatura que se ocupa de la tutoría pone de manifiesto que este es un término huidizo (Enrich y Hansford 1999) y que su conceptualización presenta problemas a los investigadores (Vance y Olson 1991; Hurley, 1988), debido a que el término se utiliza de forma descontextualizada e incoherente (Healey, 1997)

para describir una variedad amplia de relaciones interpersonales (Crosby, 1999; Jacobi, 1991). Esta situación, en el campo de la educación, entre otros, es diáfana. Son varios los autores que defienden la dificultad de definirla porque a menudo se confunde con otras funciones de «apoyo» prestadas por otras personas (Cahill, 1996; Gibbs, 1999; Jacobi, 1991; Madison, Watson y Knight, 1994; Morton-Cooper y Palmer, 1993). Así, en el ámbito educativo se utilizan los términos de «entrenador», «entrenador ejecutivo», «mentor», «supervisor», etc. como equivalentes al de «tutor».

Por lo que a este trabajo se refiere, el tutor/a formal en el contexto de los centros docentes, es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados (Zabalza y Cid, 1998, P. 17). A una definición similar llegan Ehrich, Tennent y Hansford (2002, p. 3) después de revisar varios trabajos de investigación en el ámbito educativo y recoger, como síntesis, la definición en el sentido de «una persona que establece una relación con el tutorando/protegido al objeto de ayudarlo en el desarrollo y promoción profesional».

Finalmente, en cuanto al tipo o modalidad de tutoría, siguiendo a Zabalza (2003, p. 128) nos situamos en el nivel 4º la «tutoría», la que se lleva a cabo en el período de práctica o Practicum.

La investigación sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado

La investigación sobre la formación del profesorado es un campo relativamente reciente a pesar de que sus fundamentos coinciden, en buena medida, con la investigación sobre la enseñanza (Grossman y Mcdonald, 2008). Y, dentro de la formación del profesorado, la investigación sobre la tutoría en el Practicum es todavía más reciente y, por tanto, escasa y limitada (Gibbs, 1999; Jacobi, 1991; Healy y Welchert, 1990). Esto se debe, según Jacobi (1991, p. 522), a que «el análisis teórico sobre la tutoría ha estado ausente, implícito, limitado o subdesarrollado». Opinión semejante es la expresada por Healy y Welchert (1990) al indicar que la teorización de la tutoría en el Practicum continúa teniendo problemas de definición debido al fracaso de los investigadores para establecer una teoría apropiada. No será sino a partir de los años ochenta de la

anterior centuria cuando la investigación comienza a desarrollarse, realizándose desde diferentes perspectivas (Hobson, et al, 2009; Wang y Odell, 2002), desde la psicología cognoscitiva de habilidades (Anderson, 2006; Leinhardt, Young, y Merriman, 1995; Tomlinson, 1998), desde las teorías neo-Vigostianas y socio-culturales (Edwards y Collison, 1996; Rogoff, 1995; Tharp y Gallimore, 1988; Wertsch, 1991), desde la práctica reflexiva (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1994), desde el aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno, Collins y Resnick, 1996), desde el conocimiento de destrezas (Grimmett y MacKinnon, 1992; Leinhardt, 1990), desde el conocimiento personal práctico (Doyle, 1990; Elbaz, 1983) y desde el razonamiento práctico (Fenstermacher, 1986, 1994). No obstante, el problema de establecer una teorización de la tutoría en el Practicum persiste. De estas perspectivas, nosotros nos situamos en la de la «práctica reflexiva».

Será en este contexto donde tenga sentido el presente trabajo, cuyo objetivo consiste en recoger, sistematizar y explicitar los hallazgos de la investigación empírica sobre la tutoría en el Practicum de los títulos de formación del profesorado y, a partir de ellos, plantear propuestas para su consideración en los nuevos Planes de Estudio de Grado y Postgrado.

Metodología

Diseño de investigación

Consecuentes con el objetivo propuesto elegimos un diseño de corte cualitativo (Marshall y Rossman 1989; Creswell, 1994) a través del cual procederemos a realizar una revisión de la literatura de investigación empírica, internacional y nacional, sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado. Por tanto, nuestro trabajo comparte características de las revisiones de la literatura denominados «sistemáticos» y «narrativos» (Gough y Elbourne, 2002; Oakley, 2003), aunque no pueda caracterizarse con rigor en ninguno de ellos.

Cuestiones, preguntas de investigación

Al objeto de dar respuesta al problema de investigación formulado nos planteamos las siguientes cuestiones, preguntas de investigación:

- Qué beneficios, según las aportaciones de la investigación empírica, aporta la tutoría a tutores y tutorandos en el Practicum de la formación del profesorado.
- Cuáles son las condiciones, según las aportaciones de la investigación empírica, para una tutoría eficaz.

Población, muestra y obtención de los datos

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, es de 463 títulos. Para su obtención hemos recurrido a las bases de datos electrónicas desde 1986: Educational Resources Information Centre (ERIC), British Education Index (BEI), Internet Society (ISOC), a través de los términos «mentor/s: tutor/es», «mentoring: tutoría», «Practicum», «mentor/s + Practicum: tutor/es + Practicum», «mentoring + Practicum: tutoría + Practicum», «mentor/s + education: tutor/es + profesor» y «mentoring + education: tutoría + profesor», así como a las Actas de los 10 Symposiums Internacionales sobre el Practicum celebrados en Poio (Pontevedra), y a los trabajos de Andrew et al. (2009), y de Enrich, Hansford y Tennent (2004). De esta población hemos seleccionado una muestra de 137 artículos. Como explica Lather (1999, p. 3), este tipo de revisión «no es exhaustiva, no obstante, es extraordinariamente útil desde el punto de vista metodológico y adecuada al objeto de estudio».

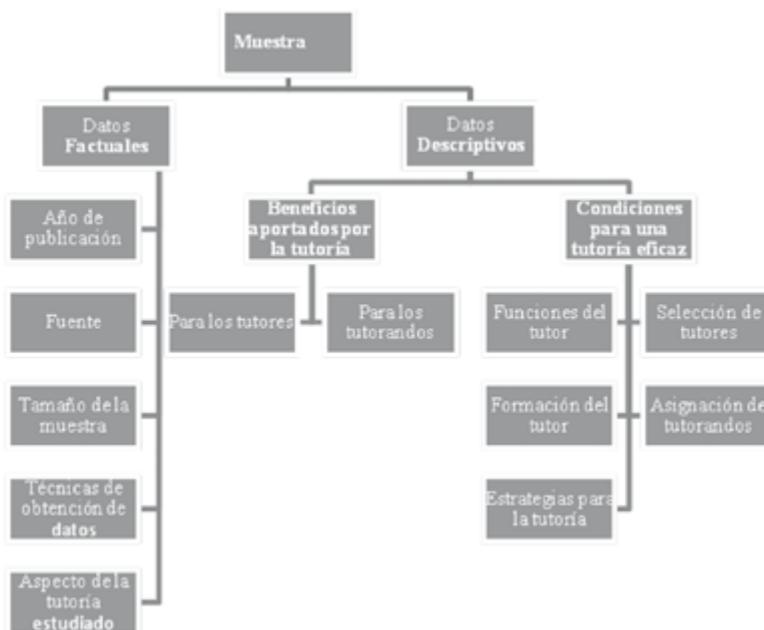
Para que un artículo fuera seleccionado tenía que cumplir dos criterios. Primero, tenía que informar sobre resultados de investigación empíricos. Segundo, estos resultados tenían que referirse a la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado.

Estos criterios motivaron que no se tuvieran en cuenta muchos estudios de carácter teórico o descriptivo, que pese a ser interesantes, no contenían ningún resultado referido a la investigación del objetivo propuesto. De hecho, según nuestro criterio, alrededor del 30% de los estudios recuperados cumplían los criterios propuestos.

Análisis e interpretación

Cada uno de los 137 artículos fue revisado siguiendo una serie de categorías desarrolladas específicamente para el análisis. Estas categorías se dedujeron una lectura preliminar de 10 artículos sobre la temática que, mediante criterios de saturación, se agruparon a su vez en varias subcategorías. Consecuentemente, se identificaron dos tipos de categorías: las factuales y las descriptivas (gráfico I). Los datos factuales incluían año de publicación, fuente (artículo, informe de investigación), país donde se realizó el estudio, aspecto de la tutoría en el Practicum del profesorado que estudiaba (beneficios para la tutoría o condiciones para una tutoría eficaz), tamaño de la muestra y técnicas de obtención de datos. Los datos descriptivos hacían referencia a los resultados obtenidos, si bien fijándonos sólo en los aspectos positivos.

GRÁFICO I. Sistema de categorías utilizado



Este enfoque es deudor del trabajo de Eby et al. (2000, p.2) en el sentido de que los investigadores «deben examinar ambos aspectos (factuales y descriptivos) para captar la totalidad de una experiencia adecuadamente».

El análisis de los datos fue realizado utilizando el programa informático NUD*IST6, de Qualitative Solutions and Research. Para el análisis se siguieron las pautas que Gil Flores (1994) contempla para el proceso de análisis cualitativo de reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. Aspectos que presentamos a continuación.

Aportaciones de la investigación empírica sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado

En este apartado recogemos algunos de los resultados aportados por las investigaciones empíricas sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado. No obstante, hemos de tener presente que la mayoría de los trabajos se han realizado sobre las percepciones de tutores y tutorandos. Si bien, la repetición de resultados nos da un grado de confianza suficiente.

Beneficios que aporta la tutoría

Por lo que respecta a los beneficios que tutoría aporta para los tutores y tutorandos que participan en el Practicum de la formación del profesorado que se desprenden de la investigación empírica, tanto sean estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos (Hammersley, 1996; Tashakkori y Teddlie, 1998), recogemos los siguientes:

TABLA I. Categorías, códigos y frecuencias de los beneficios que aporta la tutoría

Beneficios que aporta la tutoría	N	%
• Beneficios para los tutores	184	134,3
– Desarrollo profesional y personal	55	40,12
– Aprendizaje sobre la propia práctica: reflexión	41	29,9
– Conocimiento de nuevas ideas y nuevas perspectivas	32	23,4
– Mejora capacidades de comunicación	25	18,3
– Satisfacción con su desempeño	20	14,6
– Otros	11	8,1
• Beneficios para los tutorandos	178	129,9
– Apoyo para el desarrollo profesional	69	50,4
- Ayuda para la realización de aprendizajes: reflexión	58	42,3
- Socialización	42	30,7
- Otros	9	6,6

Beneficios para los tutores

De la revisión de la literatura se desprende que la tutoría de la formación del profesorado puede ser positiva para el desarrollo profesional y personal de los tutores (Hagger y McIntyre, 2006; Hardy, 1999; Yeomans y Sampson, 1994). Muchas investigaciones ponen de manifiesto el aprendizaje que realizan los tutores a través de la autoreflexión o la reflexión crítica sobre su propia práctica (Abell et al., 1995; Cid y Ocampo, 2006, 2007; Guerrero y López, 2006; López-Real y Kwan, 2005; Molina, 2004, 2008; Molina et al., 2008; Simpson, Hastings y Hill, 2007, entre otros). Varios estudios (Abell et al., 1995; Simpson, Hastings y Hill, 2007) hacen referencia a las oportunidades que la tutoría representa para los tutores de conocer «nuevas ideas» y «nuevas perspectivas». Más específicamente, los tutores hacen referencia a la adquisición de nuevos aprendizajes, a la mejora de los estilos y estrategias de enseñanza, así como su mayor conocimiento de las TIC (Brady, 1993; Davies et al., 1999; Downey, 1986; Lopez-Real y Kwan, 2005). La tutoría les aporta una mejora en sus capacidades de comunicación (Moor et al., 2005) y un aumento de su capacidad de autoreflexión (Davies et al., 1999); también, aumenta su conocimiento de las necesidades de los futuros docentes (Lopez-Real y Kwan, 2005; Moor et al., 2005). Algunos estudios ponen de manifiesto la satisfacción que supone para los tutores de los centros de prácticas el que sus puntos de vista sean «refrendados» por los tutores de la universidad (Lopez-Real y Kwan, 2005; Simpson, Hastings y Hill, 2007), sintiéndose menos aislados como docentes y disfrutando de la colaboración en la función tutorial (Hagger y McIntyre, 2006; Simpson, Hastings y Hill, 2007).

La investigación también ha puesto de manifiesto cómo los tutores se sienten «satisfechos» y «orgullosos» (Holmes, 1991; Martínez, 2006) hasta el punto de que algunos tutores hacen referencia a la revitalización de su «entusiasmo» por la enseñanza (Moor et al., 2005), a aumentar el «entusiasmo» o «reencontrarse» con la profesión (Hobson et al., 2007), así como comprometerse más con la profesión (Bodoczky y Malderez, 1997).

Beneficios para los tutorandos

Algunos estudios ponen de manifiesto que la tutoría, la función tutorial, es importante y eficaz, quizás la forma más eficaz de apoyo para el desarrollo

profesional que puede recibir el futuro docente (Bush y Coleman, 1995; Carter y Francis, 2001; Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Franke y Dahlgren, 1996; Hanson, 1996; Marable y Raimondi, 2007 y Su, 1992). Al respecto (Cid y Ocampo, 2006, 2007; McIntyre y Hagger, 1996, Pérez, 2005), ponen de manifiesto cómo la tutoría ayuda a los futuros docentes a reducir los sentimientos de aislamiento, al incremento de la confianza y autoestima, al desarrollo profesional, a la mejora de la autoreflexión, a la evaluación personal y a la capacidad de resolución de problemas. Tal vez el aspecto más resaltado por la investigación es el que hace referencia al apoyo emocional y psicológico que se ha mostrado útil para aumentar la confianza del futuro docente (Bullough, 2005; Johnson, Berg, y Donaldson, 2005; Lindgren, 2005; Marable y Raimondi, 2007). Desde un punto de vista más general, se ha puesto de manifiesto que la tutoría es un factor importante de cara a la socialización del futuro docente, ayudándolo a adaptarse a las normas y expectativas relacionadas con la enseñanza en general y con centros específicos (Barquin, 2002; Bullough y Draper, 2004; Edwards, 1998; Feiman y Parker, 1992; Latorre, 2007; Wang y Odell, 2002).

Condiciones para una tutoría eficaz

La investigación, también, nos pone de manifiesto la existencia de «factores» que influyen en el éxito de la tutoría. De entre los muchos factores existentes, nos vamos a referir a los que consideramos más importantes.

TABLA II. Categorías, códigos y frecuencias de las condiciones para la tutoría

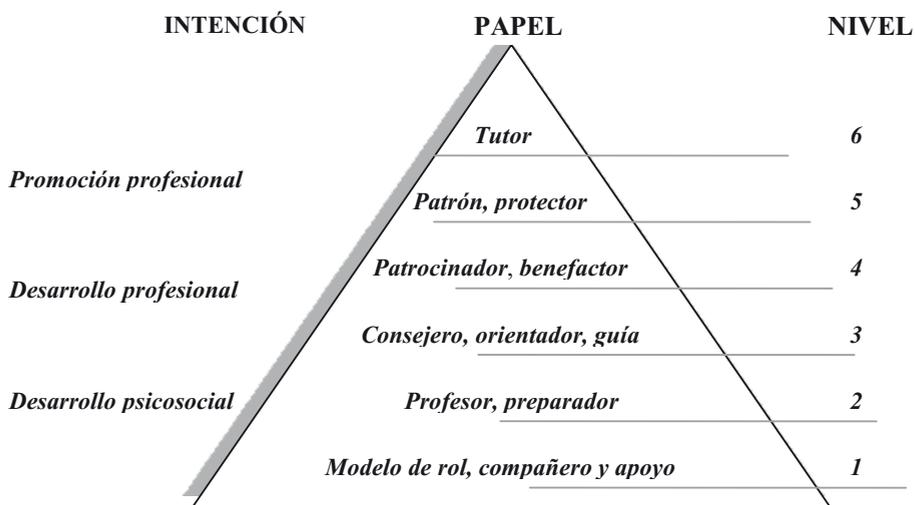
Condiciones para la tutoría	N	%
• Funciones del tutor	16	11,7
• Selección de tutores y asignación	42	30,7
– Docentes eficaces con buenas prácticas	18	13,1
– Dispuestos a hacer su trabajo público	15	10,9
– Emparejamiento	9	6,6
• Formación del tutor	24	17,5
– Formación específica	14	10,2
– Otros	10	7,3
• IV.- Estrategias para la tutoría	31	22,6
– Tener en cuenta las necesidades del tutorando	8	5,8
– Ayudar a los tutorandos a reflexionar sobre el proceso de E-A y tutoría	17	12,4
– Otros	6	4,4

Funciones del tutor

No suelen ser muy abundantes los trabajos empíricos sobre este «factor», aunque se sitúen en este apartado la mayoría de los trabajos realizados en nuestro país. En las investigaciones empíricas, los trabajos sobre las funciones que deben desempeñar los tutores en el Practicum se pueden clasificar en dos apartados:

- La literatura de investigación internacional, a la hora de indicar las funciones del tutor en el Practicum, recurre a diferenciarlas en función de la posición que ocupa el tutor: supervisor, tutor, igual (Kram e Isabella, 1985), o en función del tipo de relaciones en el lugar de trabajo (Enomoto, Gardiner y Grogan, 2002). Un enfoque diferente es el seguido por Jones (2001), que realiza un estudio comparado del papel de los tutores en Inglaterra y Alemania. No obstante, en este apartado, tal vez el trabajo más interesante sea el de Mertz (2004) que, partiendo de la teoría de intercambio social de Homas (1961), identifica tres categorías funcionales, teniendo en cuenta la «intención», el «papel» y el «nivel de implicación» característicos de los contextos educativos (ver Gráfico II). Estas son:
 - *Desarrollo psicosocial*. Esta función hace referencia a alguien a quien los individuos tratan de parecerse, de quien buscamos apoyo social y emocional moral o de quien pretendemos aprender.
 - *Desarrollo profesional*. Esta función hace referencia a la persona que usa su conocimiento para ayudar a otros (estudiantes, futuros profesores, profesores noveles, etc.) a aprender lo que necesitan saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente.
 - *Promoción profesional*. Esta función se diferencia de la anterior en que el enfoque fundamental está en la promoción de la profesión, ayudando al individuo (estudiante, colega joven) a progresar profesionalmente; en lenguaje común a promocionar.

GRÁFICO II. Funciones tutoriales (Mertz, 2004, p. 551)



La literatura de investigación de nuestro país, al estudiar las funciones del tutor en el Practicum recurre, normalmente, a diferenciarlas en función de la posición que ocupa el tutor: supervisor o tutor. Así, los trabajos de Cid y Ocampo (2006, 2007) estudian las funciones tutoriales (supervisores y tutores) en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Vigo según las opiniones de tutores y estudiantes en base a los programas de Practicum y revisión de la literatura; Guerrero y López (2006) estudian las funciones de los tutores a través de los programas de prácticas de pedagogía en 17 universidades españolas según las opiniones de tutores y alumnos; Molina (2004, 2008) y Molina et al. (2008) estudian los diversos aspectos de las prácticas, entre ellos las funciones tutoriales (supervisores y tutores), en 18 universidades españolas según la opinión de supervisores, tutores y alumnos mediante «Documentos Institucionales» que estuvieron representados por los Programas de Practicum, y Pérez (2005) estudia las opiniones de supervisores, tutores y estudiantes de Magisterio sobre la reflexión en base a cuestiones extraídas de la literatura.

De los trabajos anteriores podemos resaltar:

- Funciones de los «tutores de pedagogía de los centros de prácticas» (Molina 2004, p. 17):

- Orientar y hacer el seguimiento de los estudiantes en prácticas.
 - Evaluar al estudiante.
 - Mantener reuniones con los supervisores de la universidad.
 - Acoger a los estudiantes.
 - Participar en la evaluación y mejora del plan de prácticas.
 - Facilitar materiales y datos.
 - Comunicar al supervisor de la universidad las incidencias habidas durante el desarrollo del Practicum.
 - Facilitar el desarrollo personal y profesional del estudiante.
- Funciones tutoriales que se realizan en alto grado en Magisterio (Cid y Ocampo, 2006, p. 464):
- Prestar apoyo al maestro en prácticas.
 - Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza.
 - Crear un clima adecuado en el que las dificultades puedan explicarse y resolverse sin tensión.
 - Alentar al maestro en prácticas al conocimiento profundo de los escolares.
 - Alentar al maestro en prácticas a la reflexión y revisión de sus actividades.
- Funciones tutoriales que se realizan en alto grado en Psicopedagogía (Cid y Ocampo, 2007, p. 296):
- Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza.
 - Creación de un clima adecuado para que las dificultades puedan explicarse a fin de intervenir sobre ellas con acierto y sin tensión.
 - Conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro/institución.
 - Ayuda y apoyo al futuro orientador, alentar la reflexión y la revisión de actividades.
 - Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación
 - Comprender mejor las relaciones con el entorno.
 - Orientación en la elaboración de la memoria.

Selección de tutores y asignación de tutorandos

Los estudios revisados ponen de manifiesto cómo el éxito de la tutoría para los futuros docentes depende, además de las funciones de los tutores, de cómo se seleccionen y de cómo se emparejen. Los tutores deben ser docentes eficaces capaces de realizar unas buenas prácticas docentes (Cid, Abellás y Zabalza, 2009; Foster, 1999; Martínez, 2006; Roehrig et al., 2008), y de que los tutorandos tengan *respecto profesional* para sus tutores y de que éstos posean conocimiento y experiencia suficiente de la enseñanza y de su especialidad (Abell et al., 1995). No obstante, ser un docente experimentado y eficaz, y a pesar de ser reconocido como tal, son condiciones necesarias pero no suficientes para ser un tutor eficaz (no todos los buenos docentes son buenos tutores), del mismo modo que no todos los buenos tutores son buenos docentes (Evertson y Smithey, 2000; Johnson, 2004; Yusko y Feiman, 2008). Los tutores eficaces deben estar dispuestos y ser competentes para *hacer su trabajo público* y hacer explícitos los factores que condicionan la práctica docente en el aula (Simpson, Hastings y Hill, 2007), y ellos deben ser favorables, accesibles, no juzgar, y ser dignos de confianza, poseer buenas habilidades de escuchar y habilidad de empatía, así como buena disposición y capacidad para mostrar interés por los futuros docentes (Abell et al., 1995; Rippon y Martin, 2006; Yeomans y Sampson, 1994).

Por razones similares, la investigación también ha encontrado que la tutoría es más eficaz si en el emparejamiento tutor-tutorando, es decir, en el proceso de asignación de tutores, se tiene en cuenta las «fortalezas» y «debilidades» de los tutorandos, y dónde el tutor y el tutorando se llevan bien personal y profesionalmente (Abell et al, 1995). Asimismo, la tutoría tiende a ser más eficaz cuando los tutores y tutorandos tienen la misma especialidad (Hobson et al., 2007; Johnson, 2004 y Smithy y Ingersoll, 2004).

Formación del tutor

Varios estudios ponen de manifiesto que los tutores que utilizan estrategias adecuadas han recibido una formación específica (Crasborn et al., 2008; Williams y Prestage, 2002; Valencic y Vogrinc, 2007). Bullough (2005), en su estudio, concluyó que el tutor necesita una preparación que debe trascender de la mera preparación, que tradicionalmente se concibió como inculcación de conductas sin

«visión» (Tomlinson, 1995), y debe incluir estrategias planificadas para desarrollar la «identidad» del tutor. Bullough (2005) sugiere que esto se puede conseguir por medio de seminarios sobre la práctica de la tutoría, en los que participen tutores de la universidad y de los centros de prácticas (Carroll, 2005; Graham, 1997; Orland, 2001). Otros estudios enfatizan que la formación de los tutores debería dirigirse hacia la investigación que ponga de manifiesto las actividades de la tutoría (Evans y Abbott, 1997). Otras insisten en el desarrollo de las habilidades interpersonales (Rippon y Martin, 2006) o en estimular la habilidad de los tutorandos para reflexionar sobre sus prácticas (Crasborn et al., 2008; Dunne y Bennett, 1997).

Estrategias para la tutoría

Varios estudios ponen de manifiesto que en la tutoría, como en todas las formas de enseñanza, se es más eficaz cuando se tienen en cuenta las finalidades y se es sensible a las necesidades del tutorando. Esto significa que los tutores de futuros docentes deben considerar a los tutorandos como aprendices adultos, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, y asegurando que las estrategias utilizadas apoyen su aprendizaje y sean sensibles a sus preocupaciones (Foster, 1999; Lindgren, 2005; Valencic y Vogrinc, 2007). Varios estudios ponen de manifiesto cómo, al principio de la tutoría, los tutores deben ayudar a los tutorandos para que se interroguen críticamente sobre sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la tutoría (Edwards, 1998; Feiman, et al., 1989; Rajuan, Douwe y Verloop, 2007). Este proceso de discusión debe incluir las distintas formas de reflexión (Lindgren, 2005). Los tutores también deben buscar acuerdo sobre los objetivos individuales de los tutorandos así como sobre la función tutorial. Estos aspectos se deben revisar periódicamente (Lindgren, 2005; Stanulis y Weaver, 1998).

Discusión y conclusiones

En este artículo hemos centrado nuestro interés en destacar la importancia de la «tutoría» en el Practicum de la formación del profesorado. Como paso previo,

debido a la confusión existente sobre estos términos, fijamos nuestro posicionamiento al respecto.

De la revisión realizada de la literatura de investigación, podemos destacar de los datos factuales, como trazos gruesos, los dos siguientes:

- Como ha puesto de manifiesto la literatura, la investigación sobre el Practicum y, en nuestro caso, sobre la tutoría en el Practicum, es escasa y limitada. Esto revela la necesidad de su desarrollo de manera que nos permita la construcción de un «campo de conocimiento». La construcción de una «teoría de la tutorización» es necesaria para poder progresar en su conocimiento y aplicación; poder tratar de contestar a una serie de preguntas «clave» sobre las que el conocimiento que tenemos, o no existe, o es escaso, tales como: el emparejamiento tutor-tutorando cuando tienen «creencias» pedagógicas distintas; las estrategias de la tutoría, concretamente aquellas referidas a la planificación y reflexión compartida; la compensación que deben recibir los tutores; la concreción de las funciones del tutor; el ciclo de vida del tutor; los portafolios en sustitución de las «memorias». El conocimiento sobre estos temas nos permitiría, primero, corregir actitudes y actuaciones «pobres» en el desempeño de la tutoría; segundo, implementar una gama de herramientas y enfoques que ayuden a contestar las cuestiones todavía no resueltas (Cochran-Smith y Zeichner, 2005) y, tercero, desarrollar instrumentos comunes de investigación, incluyendo protocolos de observación del Practicum similares a los utilizados para la observación de la docencia (Cid, 2009), entre otros temas.
- En el proceso de construcción del campo de conocimiento será necesario «repensar el Practicum», tema ya abordado en Cid (2003) y Wilson e I'Anson (2006). En este proceso, sería oportuno revisar la noción de Practicum propuesta por Schön (1983, 1987), la «reflexión», en donde la tutoría desempeña un papel esencial, ya que esta no se puede llevar a cabo en los actuales modelos de Practicum. Como es sabido, en el concepto de Practicum propuesto por Schön (1987, p. 37) se articula un espacio «específico» diseñado para proporcionar una aproximación al ambiente de vida real. Es decir, consiste en una simplificación de mundo real de la práctica que permite la aproximación a formas diferentes de pensar alejado de la complejidad del mundo real (I'Anson, Rodrigues y Wilson, 2003), posi-

ción intermedia entre el mundo de la práctica y el mundo esotérico de la academia (Schön, 1987) formando un puente potencial en lo que se ha denominado la división entre la teoría y práctica. A este espacio específico es a lo que Zeichner (2010, p. 89) denomina el «tercer espacio». Este espacio reuniría al tutor del centro docente, al tutor de la universidad y al futuro docente de forma menos jerárquica, en donde se puedan crear oportunidades para la formación de futuros docentes en las que puedan reflexionar «en» y «sobre» la práctica.

Además, la revisión realizada de la literatura de investigación, pone de manifiesto otros aspectos interesantes deducidos de los datos descriptivos, que sería necesario tener en cuenta en el diseño de los Practicum de los nuevos títulos de Grado y Postgrado referidos a la formación del profesorado, entre los que podemos destacar:

- Que la tutoría aporta beneficios tanto para los tutores como para los tutorandos. Como se ha puesto de manifiesto, los principales beneficios para los tutores se refieren al desarrollo profesional y personal, al aprendizaje (reflexión) y la satisfacción por su trabajo. Por lo que se refiere a los tutorandos, los beneficios hacen referencia, principalmente, al «apoyo» para su desarrollo profesional, la ayuda para realizar aprendizajes (reflexión) y la socialización.

No obstante, pese a los beneficios que la tutoría aporta, está lejos de ser una «panacea», lo que significa que también tiene su «lado oscuro» que será necesario estudiar y conocer (Long, 1997).

- La investigación también pone de manifiesto las condiciones necesarias para que la tutoría sea «eficaz». Siendo conscientes de que existen muchas, hemos destacado las que creemos más importantes y que hacen referencia a las *funciones del tutor*, a la *selección de tutores y asignación de tutorandos*, a la *formación de tutores* y a las *estrategias de la tutoría*.

Finalmente, a la hora de interpretar las aportaciones de este trabajo, puestas de manifiesto después de haber revisado la literatura de investigación, hemos de tener presente sus limitaciones. A pesar del aumento de la literatura de investigación sobre la tutoría en el Practicum en los últimos 20 años, permanecen vigentes algunos problemas básicos. Unos de tipo objetivo, metodológico, y otros de tipo personal:

- Limitaciones metodológicas. Estas hacen referencia, fundamentalmente, a:
 - La metodología utilizada en la mayoría de los estudios es la técnica del cuestionario aplicado a tutores y tutorandos.
 - Los trabajos revisados, en su gran mayoría, pertenecen al mundo angloamericano. Esto supone probablemente un sesgo importante.
- Limitaciones de contenido. Estas son debidas a las exigencias editoriales, consecuentemente, muchos aspectos no pudieron ser tratados como los «aspectos negativos».
- Limitaciones personales. Estas son debidas, fundamentalmente, a que ante la cantidad de trabajos con que nos encontramos, la revisión realizada no puede ser exhaustiva, ni siquiera imparcial, debido a nuestros conocimientos y prejuicios.

Referencias bibliográficas

- ABELL, S., DILLON, D., HOPKINS, C., MCINERNEY, W. Y O'BRIEN, D. (1995). Somebody to count on»: mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- ANDERSON, J. (2006). *Cognitive psychology and its implications* (6ª. ed.). New York: Worth Publishers.
- ANDREW, J., HOBSON, A., ASHBY, P., MALDEREZ, A. Y TOMLINSON, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- BARQUÍN, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- BODOCZKY, C. Y MALDEREZ, A. (1997). The INSET Impact of a Mentoring Course. En D. HAYES (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- BRADY, L. (1993). Peer assistance in the professional development of principals. *Curriculum and Teaching*, 8, 91-98.
- BROWN, J., COLLINS, A. Y DUGUIP, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- BULLOUGH, R., JR. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- BULLOUGH, R., JR. Y DRAPER, R. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271-288.
- BUSH, T. Y COLEMAN, M. (1995). Professional development of heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33, 60-73.
- CAHILL, H. A. (1996). A qualitative analysis of student nurses' experiences of mentorship. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 791-799.
- CARROLL, D. (2005). Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.
- CARTER, M. Y FRANCIS, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.
- CID, A. (2003). Repensar el Practicum. El caso del título de maestro de la Universidad de Vigo. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M^a. RAPOSO (Coord.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Publicación en CD-ROM.
- (2009). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Revisión del modelo. En A. CID (Ed.), *Coreografías didácticas en la Universidad: Experiencias e innovaciones* (pp. 7-24). Santiago de Compostela: Andavira.
- CID, A. Y OCAMPO, C. I. (2006). Funciones tutoriales en el Practicum correspondientes al actual plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- (2007). Funciones tutoriales en el Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- CLARK, A. & COLLINS, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 160-172.
- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.
- COLLINSON, V., KOZINA, E., LIN, YK., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. Y ZOGLA, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within

- the Council of 15 November 2007, on Improving the Quality of Teacher Education. *Official Journal of the European Union*, 12.12.2007, C 300/6 – 9.
- CRASBORN, F., HENNISSON, P., BROUWER, N., KORTHAGEN, F. Y BERGEN, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- CRESWELL, J. R. (1994) *Research design. qualitative quantitative approaches*. Londres: Sage.
- CROSBY, F. (1999). The developing literature on developmental relationships. En A. MURRELL, F. CROSBY Y R. ELY (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (pp. 3-20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAVIES, M., BRADY, M., ROGER, E. Y WALL, P. (1999). Mentors and school-based partnership: ingredients for professional growth. *Action in Teacher Education*, 21(1), 85-96.
- DERRICK, J. Y DICKS, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- DOWNY, R. G. (1986). *Report from the Phi Delta Kappa Educational Foundation*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- DOYLE, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91, 347-360.
- DUNNE, E. Y BENNETT, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 225-238.
- EBY, L., MCMANUS, S., SIMON, S. Y RUSSELL, J. (2000). The proteges perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21.
- EDWARDS, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47-62.
- EDWARDS, A. Y COLLISON, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham: Oxford University Press.
- EHRICH, L.C. Y HANSFORD, B. C. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.

- EHRICH, L., TENNET, L. Y HANSFORD, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264.
- ENRICH, L., HANSFORD, B, Y TENNET, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- ENOMOTO, E., GARDINER, M. Y GROGAN, M. (2002). Mentoring women in educational leadership. En F. KOCHAN (Ed.), *The organizational and human dimensions of successful mentoring programs and relationships* (pp. 207-220). Greenwich, CT: Information Age.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Improving the quality of teacher education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (3rd August).
- EVANS, L. Y ABBOTT, I. (1997). Developing as mentors in school-based teacher training. *Teacher Development*, 1(1), 135-148.
- EVERSTON, C. Y SMITHEY, M. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- FARRELL, T. (2008). «Here is the book, go and teach»: ELT Practicum support. *RELC J.* 39, 226-241.
- FENSTERNACHER, G. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. En M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). (pp. 37-49) New York: Macmillan.
- (1994). The place of practical arguments in the education of teachers. En V. RICHARDSON (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (pp. 23-42). NY: Teachers College Press.
- FOSTER, R. (1999). School-based initial teacher training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 7(2), 131-143.
- FRANKE, A. Y DAHLGREN, L. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- GIBBS, S. (1999). The usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52(8), 1055-1075.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GOUGH, D. Y ELBOURNE, D. (2002). Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate. *Social Policy and Society*, 1(3), 225-236.

- GRAHAM, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship: creating productive sites for learning within a high school English teacher education program'. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513-527.
- GREENO, J., COLLINS, A. Y RESNICK, L. (1996). Cognition and learning. En D. BERLINER Y R. CALFEE (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- GRIMMETT, P. P. Y MACKINNON, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. En G. GRANT (Ed.), *Review of research in education*, 18 (pp. 385-45). Washington, DC: American Educational Research Association.
- GROSSMAN, P. Y MCDONALD, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*. 45(1), 184 -205.
- GUERRERO, M^a Y LÓPEZ, M^a. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- HAMMERSLEY, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. En J. T. E. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 159-174). Leicester: British Psychological Society.
- HANSON, B. (1996). Participants' personal perceptions of mentoring. *Mentoring and Tutoring*, 4, 53-64.
- HARDY, C. A. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- HEALY, C. (1997). Anoperational definition of mentoring. En H. T. FRIERSON (Ed.), *Diversity in higher education* (pp. 9-22). Greenwich, CT: JAI.
- HAGGER, H. Y MCINTYRE, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- HEALY, C. Y WELCHERT, A. (1990). Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-21.
- HENDERSON, D. (1985). Enlightened mentoring: a characteristic of public management professionalism. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.
- HOBSON, A., ASHBY, P., MALDEREZ, A. Y TOMLINSON, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207-216

- HOBSON, A., MALDEREZ, A., TRACEY, L., ET AL. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching: Findings from phase III of the becoming a teacher project*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- HOLMES, E. W. (1991, February). *Journaling: A lens for looking at a mentor and a beginning teacher working together*. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Boston.
- HOMANS, G. C. (1961). *Social behaviour*. New York: Harcourt Brace.
- HURLEY, D. (1988). *The mentor mystique*. *Psychology Today*, 22(5), 38-38, 42-44.
- I'ANSON, J., RODRIGUES, S. Y WILSON, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- JOHNSON, S. (2004). *Finders and keepers*. San Francisco, CA: Wiley.
- JOHNSON, S., BERG, J. Y DONALDSON, M. (2005). *Who stays in teaching and why; a review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education.
- JONES, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), pp. 65-94.
- KRAM, K. & ISABELLA, L. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Review*, 28(1), 110-132.
- LATHER, P. (1999). To be of use: the role of reviewing. *Review of Educational Research*, 69(1), 2-7.
- LATORRE, M^a. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249- 273.
- LEINHARDT, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- LEINHARDT, G., YOUNG, K. Y MERRIMAN, J. (1995). Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408.
- LEVINSON, D., DARROW, C., KLEIN, E., LEVINSON, M. Y MCKEE, B (1978). *The seasons of a man's life*. Ballantine Books: New York.

- LINDGREN, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. Y BORKO, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 35- 358.
- LONG, J. (1997). The dark side of mentoring. *Australian Educational Researcher*, 24(2), 115-133.
- LÓPEZ-REAL, F. Y KWAN, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- MADISON, J., WATSON, K. & KNIGHT, B. (1994). Mentors and preceptors in the nursing profession. *Contemporary Nurse*, 3, 121-126.
- MARABLE, M. & RAIMONDI, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.
- MARTÍNEZ, M^a. C. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto*, 25 (2), 193-210.
- MCINTYRE, D. Y HAGGER, H. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London: David Fulton.
- MERTZ, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- MOLINA, E. (2008). Analysis of the system op Practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 339-366.
- MOLINA, E. (DIR.), IRANZO, P., LLÓPEZ, M^a. Y MOLINA, A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- MOOR, H., HALSEY, K., JONES, M., ET AL.. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- MORTON-COOPER, A. Y PALMER, A. (1993). *Mentoring and preceptorship: a guide to support roles in clinical practice*. Boston: Blackwell Science.
- OAKLEY, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21-33.
- ORLAND, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.

- PÉREZ, M^a. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones de supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 315-332.
- RAJUAN, M., DOUWE, B. Y 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*, 15(3), 223-242.
- RIPPON, J. H. Y MARTIN, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- ROEHRING, A. D., BOHN, C. M., TURNER, J. E. Y PRESSLEY, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- ROGOFF, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. V. WERTSCH, P. DEL RIO, Y A. ÁLVAREZ (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós/MEC
- SIMPSON, T., HASTINGS, W. Y HILL, B. (2007). «I knew that she was watching me»: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498.
- SMITH, T. & INGERSOLL, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- STANULIS, R. & WEAVER, D. (1998). Teacher as mentor, teacher as learner. *The Teacher Educator*, 34(2), 134-143.
- SU, J. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239-258.
- TASHANKKORI, A. Y TEDDLIE, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- THARP, R. Y GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, P. (1998). Teacher education and psychologies of skill. En D. SHORRKSOC-TAYLOR (Ed.), *Directions in educational psychology*. London: Whurr Publishers.

- VALENCIC, M. & VOGRINC, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), 373-384.
- VANCE, C. Y OLSON, R. (1991). Mentorship. *Annual review of nursing research*, 9, 175-200.
- WANG, J. Y ODELL, S. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- WERTSCH, J. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. En L. RESNICK, J. LEVINE, Y S. TEASLEY (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- WILLIAMS, A. Y PRESTAGE, S. (2002). The induction tutor: mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 1, 35-45.
- WILSON, G. & F'ANSON, J. (2006). Reframing the Practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- YEOMANS, R. & SAMPSON, J. (Eds.). (1994). *Mentorship in the primary school*. London: Falmer Press.
- YUSKO, B. & FEIMAN, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(7), 1-12.
- ZABALZA, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. ESCUEDERO (Coord.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas*. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. Y CID, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Exma. Diputación de Pontevedra.
- (2005). Elementos nucleares del 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.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. HARVARD, P. Y HODK (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). Norwood, NJ: Ablex.

- . (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based. *Teacher Education. Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Fuentes electrónicas

BRITISH EDUCATION INDEX (BEI). Recuperado de:

<http://www.leeds.ac.uk/bei/index.html>

CID, A., ABELLÁS, A. Y ZABALZA, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2. Recuperado el 13 de junio de 2010, de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC). Recuperado de:

<http://www.eric.ed.gov/>

FEIMAN, S. Y PARKER, M. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. Michigan, MI: Michigan State University, National Centre for Research on Teacher Learning (NCRTL). Recuperado el 15 de junio de 2010, de <http://ncrtl.msu.edu/http/sreports/spring92.pdf>.

FEIMAN, S., MCDIARMIND, G., MELNICK, S. Y PARKER, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: a description of an introductory teacher education course* (research report no. 89-1). Michigan State University, East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Education. Recuperado el 15 de junio de 2010 de <http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr891.pdf>.

INTERNET SOCIETY (ISOC). Recuperado de: <http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>

MOLINA, E. (DIR.). (2004). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las Universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2). Recuperado el 16 de junio de 2010, de www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html

Dirección de contacto: Alfonso Cid Sabucedo. Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Campus de Ourense. Avenida Castelao, s/n. 32004 Ourense, España. E-mail: acid@uvigo.es