

## Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del *self-study*

Irene García Lázaro<sup>1,2</sup>  

Jesús Conde-Jiménez<sup>1</sup>  

Pilar Colás-Bravo<sup>2</sup>  

<sup>1</sup>Universidad Loyola, <sup>2</sup>Universidad de Sevilla

**Resumen.** Este artículo analiza mi experiencia como formadora novel que ha comenzado su andadura como docente e investigadora desde el enfoque del *self-study*. El centro de esta aportación es el análisis de mi actuación profesional a través de la tutorización de 12 futuros maestros durante sus prácticas de enseñanza o prácticas externas universitarias. La metodología, enmarcada en el *self-study*, sigue la propuesta de Johns (2010) secuenciando fases de indagación a través de tres fuentes de información, contrastación y ayuda: la observación y participación en sesiones de focus group con estudiantes de grado en educación primaria que realizan por primera vez sus prácticas externas, un diario personal narrativo-reflexivo y, finalmente, varios encuentros con dos amistades críticas. A través del análisis contextual y reflexivo, concluyo resaltando la dimensión emocional que subyace a la tutorización del proceso de prácticas externas. Esta valoración suscita, por un lado, mejoras hacia mi propio desempeño profesional como formadora novel y, por otro lado, mejoras hacia la formación inicial del maestro.

**Palabras clave:** *self-study*; prácticas externas profesionales; reflexión crítica; formador de formadores; formación docente

### **Análise das necessidades de formação do professor orientador de estágios externos a partir do *self-study***

**Resumo.** Este artigo analisa a minha experiência como formadora iniciante, que começou a sua caminhada como docente e pesquisadora a partir do autoestudo (*self-study*). O centro desta contribuição é a análise da minha prática profissional como orientadora de 12 futuros professores durante as práticas de ensino ou estágios universitários externos. A metodologia, baseada no autoestudo, segue a proposta de Johns (2010), sequenciando etapas de investigação através de três fontes de informação, contrastação e ajuda: a observação e participação em sessões de focus group com alunos de graduação em educação infantil, que realizam pela primeira vez os estágios externos, um diário pessoal narrativo-reflexivo e, finalmente, vários encontros com duas amigas críticas. Através da análise contextual e reflexiva, concluo ressaltando a dimensão emocional implícita da orientação do processo de estágios externos. Esta avaliação suscita, por um lado, melhoras para o meu próprio desempenho profissional como formadora iniciante e, por outro, melhoras para a formação inicial do professor.

**Palavras-chave:** autoestudo; *self-study*; estágios externos profissionais; reflexão crítica; formador de formadores; formação docente.

### **Training needs analysis of the university teacher educator of internship through the *self-study* perspective**

**Abstract.** This article analyzes my personal experience as a novice teacher educator starting my path as a researcher and teacher from the *self-study* approach. The analysis of my professional performance as mentor of 12 preservice teachers during their internship is the focus of this contribution. The methodology, into the *self-study* framework, follows John's proposal (2010) through different stages of inquiring. There are three information sources as contrasting and helpful resources: the observation and participation in different focus group sessions with student teachers in their first internship program into the primary education university degree, a narrative-reflective diary and, finally, some meetings with two critical friends. I conclude this study with a contextual and reflective analysis about the emotional dimension which underlies the mentoring process. This valuation generates, on the one hand, improvements toward my professional performance as novice teacher, on the other hand, improvements toward the initial teacher training.

**Keywords:** *Self-Study*; internship; critical reflection; teacher educator; teacher education.

## 1. Introducción

En este artículo relato mi experiencia formativa como doctoranda en mis primeros pasos para convertirme en tutora universitaria, formadora, de futuros maestros que acuden a centros educativos a realizar sus primeras prácticas de enseñanza. Este autoanálisis lo realizo desde las bases del *self-study* siguiendo una perspectiva analítica que toma dos direcciones. Por un lado, el análisis formativo de mi perfil docente e investigador al aprender a gestionar un proceso de enseñanza-aprendizaje particular: el contexto de prácticas externas universitarias. Por otro lado, una vertiente reflexiva sobre aspectos mejorables y potenciables que me ayudan a desarrollar mi identidad como docente.

El perfil de formador de formadores (*teacher educator*, en inglés) en la universidad se concreta en la figura del docente-investigador. En el contexto de esta contribución, exploro dicha figura en la etapa principiante como tutora o mentora. Dicha faceta inicial ya ha sido estudiada como parte de la formación del profesorado al tratarse de las primeras experiencias de la carrera docente (Allen, Park Rogers y Borowski, 2016; Jackson, 2017; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014). Son, por tanto, oportunidades enriquecedoras para los estudiantes de doctorado que nos preparan para convertirnos en profesores universitarios. Este acercamiento a la realidad de la profesión proporciona momentos y espacios de reflexión muy valiosos para la formación doctoral (Zabalza, 2011). Por este motivo, abordo la experiencia como una tutora novel universitaria a través del enfoque del *self-study*.

122

El *self-study* otorga relevancia a aquellos estudios basados en experiencias contadas por la voz que las ha vivido, así, la metodología y las conclusiones se centran en ayudar y mejorar la propia práctica (Bullough y Pinnegar, 2001). Me encuentro, pues, ante los inicios de la construcción de mi propia identidad profesional, para reconocer potencialidades y debilidades, así como procesos de crecimiento internos que tienen lugar durante este periodo de tiempo. A su vez, reflexionar me ha supuesto indagar y proponer mejoras para la formación inicial del profesorado de educación primaria (Loughran, 2007).

A lo largo de esta etapa que afronto surgen problemáticas y preocupaciones. Percibo que existe una falta de apoyo institucional y una falta de reconocimiento de mi figura como formadora principiante. Los docentes nóveles, en la gran mayoría de casos, evolucionamos junto a personas que se encuentran en otra etapa vital más madura y consciente sobre la profesión docente (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Esa falta de soporte ocasional o permanente, así como el desconocimiento en términos de gestión, responsabilidades, referencias profesionales etc., genera una serie de

emociones y estados de ánimo que no poseen un recorrido tan amplio de estudio. Se trata de inseguridades, sentirse perdido, solo y/o desconcertado en muchos momentos, algo que puede llegar a convertirse en carencias del propio aprendizaje. Por ello, cubrir estas demandas formativas permitiría aprender a gestionar, modular y comprender mejor cómo me siento y cómo afecta esta dimensión emocional a mi desarrollo inicial como educadora.

Mi participación en varias sesiones de focus group con estudiantes que realizan sus prácticas en centros educativos me permite comprender la amplitud y riqueza de los diálogos, testimonios e impresiones del alumnado. Al mismo tiempo, el diario y las reuniones con dos amistades críticas, definidas en la literatura sobre el *self-study* como herramientas esenciales en la configuración del perfil de formador (Loughran y Brubaker, 2015; Olan y Edge, 2019; Schuck y Russell, 2005) se convierten en factores clave para esta investigación.

En el estudio de este proceso se intenta responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las demandas formativas y personales que realizan los estudiantes que van a prácticas externas por primera vez? ¿Qué aspectos del perfil inicial como formadora desarrollo a través del acompañamiento a los estudiantes en prácticas? ¿Qué demandas formativas se generan desde mi posición como formadora a partir de las demandas de mis estudiantes? ¿Qué mejoras planteo sobre la práctica profesional a través del acompañamiento, la realización del diario reflexivo y los encuentros con amistades críticas?

Para poder responder a estas cuestiones, es esencial conocer en qué contexto de trabajo se sitúa este *self-study*.

## 2. Contexto, participantes y características del estudio

El desarrollo de esta investigación se realiza en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España. Soy una alumna del programa de doctorado de la Universidad de Sevilla e investigadora en la Universidad Loyola Andalucía. Como profesora e investigadora en formación, soy asignada a una docente titular que imparte sus clases en el Grado universitario en Educación Primaria en la US y que tutorizará durante el periodo de prácticas externas o prácticas de enseñanza (2 meses aproximadamente) a un grupo de 12 estudiantes de 3º curso. Esta asignación o nuevo enlace con la profesora se realiza para que trabajemos conjuntamente y la experiencia sirva como parte de mi formación doctoral y profesional inicial.

El grupo al que tutorizamos está compuesto por 12 estudiantes, 11 mujeres y 1 hombre en edades diversas, desde los 20 años hasta los 33. Para el desarrollo de este *self-study*, coincidiendo con el desarrollo de las prácticas externas para los maestros, concretamos tres sesiones de focus group divididas en el tiempo de manera que se sitúen con momentos relevantes de las prácticas, y puedan al mismo tiempo proporcionarme una visión amplia del recorrido formativo que suponen. Se concreta una pre-sesión antes del comienzo de las prácticas, breve, de no más de 40 minutos, en la que me presento oficialmente como estudiante de doctorado y como su cotutora. Una primera sesión de unos 90 minutos de duración se lleva a cabo dos semanas después de que las prácticas comiencen. Una segunda sesión de unos 70 minutos se lleva a cabo después del primer mes de prácticas. Una tercera y última sesión, de unos 40 minutos, se realiza al término de las prácticas externas.

### 3. Objetivos y metodología de estudio

#### 3.1 Justificación

124

En base a las características contextuales de este autoestudio, el interés por llevarlo a cabo parte de mi necesidad personal por incrementar y mejorar las propias estrategias docentes ante la rapidez cambiante a la que avanza la preparación del maestro en formación inicial. Este hecho es una problemática a la que los docentes universitarios nos enfrentamos a diario, atendiendo a demandas formativas que el alumnado, y futuros profesores, hace. Se trata de una realidad que ha incrementado y ampliado los requisitos que en las últimas décadas se precisan a los maestros para hacer frente a múltiples desafíos en las aulas escolares. Esta tendencia que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje provoca, en gran medida, dejar en un segundo plano la práctica reflexiva del formador para centrarnos exclusivamente en otorgar herramientas y estrategias a nuestros estudiantes (Akinbode, 2013; Schuck y Russell, 2005). Por ello, trato de conectar mi realidad específica con la realidad del contexto en el que se encuentra un grupo de 12 estudiantes en prácticas y futuros docentes. Esta conexión incrementa mis oportunidades de autoexploración para, a posteriori, incorporar dicho mecanismo reflexivo al desarrollo de una identidad como formadora.

#### 3.2 Objetivos

Dadas estas anteriores características, los objetivos marcados para esta investigación son:

- Explorar y analizar mi propia experiencia como formadora novel de maestros durante sus primeras prácticas externas.
- Indagar en posibles mejoras para mi desempeño profesional como formadora de formadores, focalizándome en el acompañamiento emocional.

### 3.3 Metodología y Diseño metodológico

Los anteriores objetivos implican el uso de un enfoque metodológico cualitativo, concretamente de carácter exploratorio y comprensivo, así, el *self-study* (auto estudio) sigue la propuesta de Johns (2010) como una aproximación metodológica útil y pertinente. Los estadios o fases que Johns proporciona se llevan a cabo en este estudio mediante: a) mi observación y participación en sesiones de focus group con otra tutora y los estudiantes que acuden a sus primeras prácticas externas, mediante b) la realización de mi diario personal, su lectura y relectura, y mediante c) diversos encuentros, presenciales y virtuales, con dos amistades críticas. Estos procedimientos reflexivos de indagación y autoconocimiento forman parte de las premisas para realizar un *self-study* según las investigaciones analizadas en esta línea de trabajo (Loughran y Northfield, 1998; Mena y Russell, 2016; Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016; Thomas, 2017).

Este autoestudio sigue 5 de las 6 fases o estadios propuestos por Johns (2010, p. 28): 1º Reflexión con uno mismo; 2º Reflexión a través de lo que ocurre; 3º Reflexión a través de lo que ocurre y mediante otras fuentes; 4º Reflexión junto a otras referencias o guías en el proceso; 5º Reflexión con lo creado y/o surgido a través de los anteriores pasos.

Se realizan diversas sesiones de focus group con los estudiantes a los que co-tutorizo. El planteamiento inicial parte de una propuesta de categorías o temas provenientes de la literatura relacionada con las prácticas externas y el papel que juega el maestro en este período (Caires, Almeida y Vieira, 2012; Jackson, 2017; Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti, 2018). Estos temas iniciales pretenden generar debates, intercambios y reflexiones que den lugar a un espacio donde los estudiantes compartan con sus tutoras las experiencias vividas, y que me brindasen oportunidades para observar mi actuación.

Para el tratamiento de la información recopilada en estas sesiones se utiliza el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 7) con la intención de organizar la información recogida. Los temas de exploración se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Planificación de categorías de las sesiones de focus group

	Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Pre-sesión de Focus Group	Expectativas hacia las prácticas	• Motivación	8
		• Actitudes hacia la experiencia	13
		• Competencias hacia la experiencia	12
		• Sensaciones y emociones hacia la experiencia	11
1ª y 2ª Sesión de Focus Group	El contexto de las prácticas externas	• Relaciones con el contexto	15
		• Referentes profesionales	12
		• Apoyo recibido percibido	10
		• La propia autoestima	6
	Valor de la formación previa	• Impacto emocional generado	8
		• Aplicabilidad de la formación recibida durante el grado	4
Enfrentamiento de las prácticas	• Interiorización del contenido aprendido previamente	6	
	• Importancia de elección de centro	5	
3ª sesión de Focus Group	Debilidades y fortalezas	• Objetivos de la experiencia	9
		• Fortalezas de uno mismo	11
		• Fortalezas de los centros	8
		• Debilidades de uno mismo	9
		• Debilidades de los centros	10

La transcripción, lectura, categorización, codificación e interpretación (primera versión) es una tarea como parte de mi formación doctoral. Para complementar las conclusiones a las que he llegado por mí misma, otros investigadores repasan las transcripciones e identifican información común.

La primera interpretación que realizo parte de un conocimiento contextualizado de la experiencia vivida tanto como participante de las sesiones de focus group, como bajo mis premisas como docente-investigadora. Hamilton y Pinnegar (1998) ya evidenciaron que el investigador utiliza los recursos y métodos que más se adapten a su estudio, incluyendo las evidencias y testimonios contextualizados desde determinadas perspectivas personales. No obstante, yo preciso contrastar con otras personas que puedan colaborar en la elaboración de unas conclusiones finales.

Las sesiones de focus group son grabadas, transcritas e intercambiadas con la profesora titular y otra profesora más para la realización de un análisis categórico en base a los elementos comunes destacables. El objetivo de este análisis es permitirme reflexionar mediante una base de conocimiento triangulado. Llevar a cabo las sesiones de focus group me ayuda a obtener

información acerca de la experiencia real de los participantes, otorgándoles un espacio para compartir. Al mismo tiempo, estos intercambios y visionados me dan la oportunidad de reflexionar sobre el tipo de formación que recibo para atender problemáticas y cuestiones expuestas.

Por otro lado, el uso de la narrativa en el *self-study* supone un punto de estudio en los últimos años (Hamilton, Smith y Worthington, 2006; Olan y Edge, 2019) y en esta contribución tiene cabida un diario personal que recoge mis reflexiones tanto antes de que diesen comienzo las prácticas externas, durante este tiempo, así como pasado el período concreto.

Finalmente, el tercer eje metodológico es un conjunto de encuentros con dos amistades críticas. La primera de las amistades es Pilar, catedrática de universidad, que gracias a su experiencia como formadora senior ha trabajado cuestiones de formación docente de manera extendida en el tiempo. La otra amistad es Jesús, doctor y formador junior, más cercano a mí en edad y, por consiguiente, más cercano en tiempo también a la experiencia por la que estoy pasando.

#### 4. Desarrollo del *self-study*: hallazgos

127

##### 1ª Fase: reflexión con uno mismo

Las prácticas externas son llamadas así en este artículo porque son oportunidades para los futuros maestros de dejar la universidad durante unos meses y acudir a centros educativos para observar e intervenir en el aula y su contexto. En este periodo se ponen en conjunción la formación previa, las experiencias personales y una realidad contextual a priori desconocida tanto para los estudiantes como para quien les ayuda a formarse (Aspfors y Fransson, 2015; Caires, Almeida y Vieira, 2012; Cohen, Hoz y Kaplan, 2013; Jackson, 2017; Mena, Hennissen y Loughran, 2017). En la Universidad de Sevilla y en la Universidad Loyola la tutorización y el acompañamiento profesional en prácticas externas posee dos vertientes. Por un lado, el estudiante encuentra la tutorización de un maestro en activo dentro de un centro educativo. Por otro lado, existe un profesor que desde la universidad asesora y supervisa el trabajo del alumnado asignado. El tutor profesional (centro educativo) y el tutor universitario (universidad) son figuras que se entrelazan, otorgan pautas de actuación, asesoran y acompañan.

Ese último rol como tutora universitaria es el que, por primera vez, yo asumo. Aunque había enfrentado escenarios de aula en otros momentos, este es el primer paso para convertirme en formadora de formadores a largo

plazo. Siento una elevada motivación por ser consciente del cambio profesional y personal que tiene lugar durante todo el proceso; quizás no imaginaba que iba a ser un periodo tan intenso y agotador, especialmente por la constante reflexión que se necesita mantener.

Los procesos reflexivos docentes son estudiados como parte de una línea de investigación en torno a la conciencia crítica del profesorado, tan necesaria en el ámbito universitario (Bell, Mladenovic y Segara, 2010; Colás-Bravo, Magnoler y Conde-Jiménez, 2018; Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti, 2018; Zeichner, 1987). Tratar de reflexionar ya me supone esfuerzos por aislarme, pensar detenidamente y analizar dónde me sitúo en ese instante: dónde estaba, dónde estoy y hacia dónde me conduce el momento actual (Akinbode, 2013; Allen, Park Rogers y Borowski, 2016; Russell, 2017). Esto conlleva un cuestionamiento de mí misma, de mis valores y principios como educadora, por ello sé que este proceso es esencial y más aún si se lleva a cabo sin prisas por encontrar respuestas.

Reflexionando tras la primera sesión de focus group, una de las mayores inseguridades es fallar a mis alumnos tutorizados; me preocupa no estar a la altura de lo que necesitan, no hacerles sentirse menos perdidos y más seguros.

128

Ojalá encuentre el próximo día rostros de alivio por haber superado estas primeras semanas con satisfacción. En algunos momentos siento miedo por no saber qué hacer o cómo ayudarles si nos cuentan problemas o inquietudes. Aún estoy experimentando dado que no “puedo hacerme cargo” de los estudiantes al ser doctoranda, y eso me tranquiliza, pero realmente soy consciente de que esto es sólo temporal y el reto está en desarrollar confianza en mí misma a largo plazo (Diario personal, pre-sesión de focus group).

Tanto para bien como para mal, la figura del tutor o mentor universitario es un elemento de investigación constante por la propia evolución de este proceso y de la figura en sí (Aspfors y Fransson, 2015; Mena, Hennissen y Loughran, 2017). Así, decido recopilar en mi mente recuerdos de quienes han sido referentes como tutores para mí. En mi cabeza se agolpan figuras clave y sus estrategias cuando acudí a prácticas externas por primera vez, o cuando comencé a ser profesora en otros ámbitos. En un primer momento me planteo la cuestión del acompañamiento desde la posibilidad de “dar”. Es decir, entiendo que lo que debo hacer es otorgar herramientas, pautas, materiales, etc., a los estudiantes a los que tutorizo a lo largo de las prácticas con la intención de minimizar su soledad y desorientación profesionales momentáneas. Ya la literatura en los últimos años (Bell, Mladenovic y Segara, 2010) ha corroborado que proveer de herramientas y claves pedagógicas

es una de las mejores formas para ayudar al alumnado (Bell, Mladenovic y Segara, 2010). Sin embargo, me doy cuenta más tarde que la teoría es diferente a la práctica.

## 2º Fase: reflexión a través de lo que ocurre

La pre-sesión de focus group está planificada para un momento previo a que las prácticas externas comiencen. Por ello, mi punto de partida se sitúa en conocerme antes de afrontar problemáticas que tengan lugar para los estudiantes tras aterrizar en los centros educativos. En el diario anoto las emociones sentidas los días previos al primer encuentro.

Me siento comprometida, esa sensación de saber que depende de ti algo importante, que debes cuidar tus palabras, entender lo que ellos sienten y ser cuidadosa en la forma en la que lo haces. También me encuentro en estado de alerta: algo nuevo se acerca. Me siento ilusionada y entusiasmada por poder comenzar en mi andadura como formadora. Nunca antes me había sentido tan feliz por empezar algo para lo que llevo preparándome durante años (Diario personal, pre-sesión de focus group).

La primera sesión de focus group me aporta más confianza en mí misma y genera un aluvión de emociones contrapuestas. La inestabilidad es otra de las premisas de las que parte este *self-study*, así como un tema recurrente en los testimonios de los estudiantes de prácticas.

129

Tengo la sensación de que la sesión de hoy hay sido un éxito para ellos, y un fracaso interno para mí. Durante los primeros minutos, observé como hablaban tímidamente de su llegada a los colegios, sólo nos miraban a nosotras, como si estuviesen respondiendo a un examen o tuviesen que rendir cuentas. Después de 30 minutos la cosa cambió. Empezaron a mirarse entre sí al comentar una u otra experiencia, incluso asentían, respondían cuando alguien contaba algo. Nunca pensé que tuviesen comienzos tan diferentes entre sí a pesar de ir al mismo tipo de centro (colegio) (Diario personal, pre-sesión de focus group).

Zeichner (1999) y Zabalza (2011) hablan del acompañamiento como una forma explícita de hacer ver al acompañado que no está solo para enfrentar lo desconocido, pero también supone una dicotomía para quien lo lleva a cabo puesto que se trata de dejar ir sin soltar del todo. No es algo que se aprenda instantáneamente.

*Estas primeras semanas han sido cruciales. Quiero decir, estaba francamente perdida en el aula y no tenía mucha idea de cómo hacerme ver, de cómo hacer para que mi tutora contase conmigo. No sé si fallo en algo o si debería hacer otras cosas, pero hay momentos en los que pienso: ¿dónde me he metido?* (Participante de la 1º sesión de focus group).

La cuestión del acompañamiento empieza a ser evidente para mí a partir de la primera sesión de focus group oficial, cuando hallo parte de las demandas emocionales y humanas manifestadas tras ir a los centros de prácticas. El lado emocional es algo trabajado en la investigación educativa (Hargreaves, 2000; Yang, 2019) aunque aún queda mucho por explorar en el campo de prácticas externas, y concretamente relacionado con el vínculo del estudiante con determinadas referencias profesionales. Lo que percibo en esa primera sesión son demandas ajenas a lo que había pensado que podría cubrir, al hilo de lo que plantean Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego (2017). Es aquí donde me doy cuenta de que ser formadora de formadores va más allá que el currículum oficial y el aprendizaje universitario que yo misma había desarrollado previamente.

(...) En la última sesión dije que había sido un fracaso para mí porque me di cuenta de que lo que realmente buscaban los estudiantes no era que les diésemos respuestas instrumentales, metodológicas o competenciales, exclusivamente. Ellos buscan que les escuchásemos; les miraba conforme nos contaban algo y a veces veía en sus ojos: “¿me entiendes? ¿Sabes a lo que me refiero?”. Yo diría que era una cuestión de empatía lo que esencialmente estaban pidiendo (Diario personal, primera sesión de focus group).

130

Los participantes del focus group parecen querer encontrar su sitio, saber qué punto de esta experiencia comienza a acercarlos al mundo profesional. Al hilo de esta reflexión, escribo en mi diario una pregunta clave para explorar mi punto de partida:

Veía en sus palabras y gestos (manos palpitantes en la mesa, miradas huidizas, tragar saliva, suspiros) incertidumbre hacia lo que estaban viviendo en los centros. De hecho, percibía por sus palabras que se sentían perdidas, no terminaban de encontrar su sitio después de este par de semanas. ¿Y yo? ¿Dónde me sitúo ahora mismo como su formadora? (Diario personal, primera sesión de focus group).

*Hay momentos en los que, a pesar de tener un tutor o tutora allí, yo, al menos, me siento muy sola y perdida. Hay mucho por hacer al empezar, hace falta en muchos casos que te digan: “por ahí, ve por ahí. Haz esto, lo otro”. Quizás yo dependa de esa figura porque da miedo enfrentarse por primera vez a los niños (...) es incluso peor ser consciente de que eres una referencia para ellos. No sólo vas a enseñarles a hacer algo, sino también a ser; a veces ser un ejemplo de conducta, de actitud, de valores... es más duro que enseñar algo que se aprende mecánicamente. No encuentro mucha ayuda en ese sentido, quizás porque depende de uno mismo ¿no? (Participante de la primera sesión de focus group).*

### 3º Fase: reflexión a través de lo que ocurre y mediante otras fuentes

Las prácticas de enseñanza han constituido en los últimos años un foco de estudio potente y relevante de la formación inicial del maestro desde el enfoque del *self-study* (Berry y Russell, 2012; Forgasz, 2017; MacKinnon, 2017; Russell y Loughran, 2008). Este escenario le sitúa en un aula, un centro educativo y en un contexto específico en los que comenzar a descubrir su identidad profesional y en el que poner en marcha diversos conocimientos, actitudes y estrategias. Ante ese reto, de los más importantes en la vida del profesorado, se encuentra el tutor universitario o formador como un eje principal y directo de la experiencia. En el proceso de construcción de mi identidad como formadora tiene lugar asumir tareas y responsabilidades decisivas al participar en los primeros pasos profesionales de los maestros a los que formo. Partir de anteriores experiencias docentes me otorgan otro enfoque al tratarse de desempeños muy diferentes al que me dispongo a iniciar a través de este *self-study*.

La preparación para abordarlo desde el auto estudio conlleva comprender qué es seguir este enfoque. El *self-study* pone el acento en indagar, voluntariamente, en la perspectiva de uno mismo sobre el suceso educativo. Sin embargo, aunque el interés debe nacer del formador, se trata de un proceso en compañía con otras figuras que pueden aportar una mirada crítica. El *self-study* comprende métodos cualitativos al proporcionar una perspectiva comprensiva y cercana a la realidad que se estudia. Es por ello por lo que la toma de decisiones, así como el conocimiento contextual que haya generado como docente novel, son ejes prioritarios de partida (Clarke y Erickson, 2004; Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016; Russell y Loughran, 2008). Adoptar esta metodología de investigación supone otro reto añadido para mí, así que entiendo que debo escribir mis sensaciones y compartir con alguien más este proceso de crecimiento personal y profesional.

Junto a la observación y a la participación en las sesiones de focus group, el diario se convierte en un pilar fundamental conmigo misma. No es sencillo escribir con frecuencia, pero los pensamientos se agolpan en la cabeza y el diario organiza mis ideas y me da paz. Todo cuanto comparto con los estudiantes, junto a sus posteriores reflexiones individuales, comienzan a dar forma a mi perfil profesional. Ya Zeichner (1998) apoyaba la generación de reflexión docente en espacios intelectuales como las universidades, más acostumbradas a la investigación y publicación científicas. Ese fomento de reflexión no resulta sencillo a largo plazo, por lo que también es un proceso que debo afrontar a priori sola y sin garantías de continuidad si no trabajo en ello.

El hecho de que no existan espacios donde pueda hablar de esto, con otras personas en mi posición, me produce desasosiego. La necesidad que tienen los estudiantes de nuestra ayuda para confirmar que están haciendo bien su trabajo, me surge igualmente a mí sobre mi rol como formadora. Necesito entender esto con otras miradas porque debo aprender a ayudarles y guiarles, pero solo conozco la forma que mi instinto me muestra y que mi experiencia me permite (Diario personal, primera sesión de focus group).

*Esta sesión está muy bien. Creo que es positivo para nosotros que conozcamos vuestro punto de vista sobre la experiencia de prácticas; también aquí podemos conocer cómo están viviendo esto los compañeros, y podemos sentirnos más acogidos* (Participante de la primera sesión de focus group).

*Yo pienso que las prácticas son al principio un caos. No hay nadie que sepa al cien por cien cómo hacer algo perfectamente en un colegio por primera vez, ¿no creéis? Estoy muy verde, pero al ser mi primera experiencia me tranquiliza saber que podré mejorarlo con el tiempo y que os tenemos a vosotras para aconsejarnos* (Participante de la primera sesión de focus group).

La autopercepción del estudiante durante sus prácticas es explorada desde investigación educativa (Bandura, 1978; González *et al.*, 2018; Kaldi, 2009; Kaldi y Xafakos, 2017), y dada la importancia que en el discurso de los participantes toma forma este constructo, proponemos la cumplimentación de una escala que había sido creada y validada anteriormente en otras investigaciones. Esta propuesta se hace a los participantes de la segunda sesión de focus group para conocer su percepción competencial y ayudarles así a autoexplorarse. La escala tipo Likert comprende valores 1=nada, a 5=mucho. Los estadísticos descriptivos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Escala de autocompetencia percibida de las estudiantes en prácticas

	$\mu$	$\sigma$	$\sigma^2$	Min	Max
1. Percibo que soy competente al adaptarme a diferentes situaciones	3.53	.600	.360	2	5
2. Percibo que soy competente al crear redes sociales y relaciones empáticas	3.48	.524	.275	2	4
3. Percibo que estoy siendo competente al resolver conflictos y situaciones impredecibles	4.56	.633	.400	1	5
4. Percibo que soy competente para organizar y planificar mi trabajo	4.41	.674	.454	2	5
5. Percibo que soy competente a nivel digital	3.13	.874	.764	1	4
6. Percibo que soy competente en la toma de decisiones	4.12	.668	.447	2	5
7. Percibo que soy competente para hacer tareas autónomamente/de manera independiente	3.69	.489	.239	3	4

En relación con esa preparación que describen los estudiantes, me planteo si yo cuento con esas competencias y actitudes para poder formarles a ellos. Aprovecho la oportunidad y cumplimiento también la escala para comentarla con Pilar y Jesús. Curiosamente las estudiantes manifiestan una elevada percepción de valía competencial en comparación con la mía como tutora principiante.

#### 4º Fase: reflexión con otras referencias o guías en el proceso

En este estudio, la evolución desde el perfil de doctoranda hacia el de formadora-investigadora novel tiene lugar paulatinamente y en base a la observación durante años de otras referencias profesionales. Estos ejemplos o modelos de formadores constituyen un patrón a seguir (o no) en cuanto a metodología y desarrollo profesional, lo que también condiciona la manera en la que yo he generado conclusiones acerca de la experiencia. Por ello, los intercambios y reflexiones derivados de los encuentros con mis dos amistades críticas son útiles y enriquecedores.

Actualmente se aboga por priorizar el trabajo compartido ya que éste ayuda al docente a sentirse arropado y, por tanto, a que pueda sincerarse y a generar comunicación reflexiva (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Así, junto al diario, aparece otro recurso de gran ayuda en mi propio crecimiento profesional como formadora. Dos figuras, conocidas como amistades críticas, poseen relevancia y pertinencia en este proceso de autoconocimiento por sus vivencias y trayectorias vitales y por estar inmersos desde hace años en la formación inicial docente. Pilar y Jesús ya eran dos ejes para la formación de mi pensamiento y acción anteriores a este *self-study*. Compartimos largos y constructivos encuentros debatiendo, tratando de ayudarme a aterrizar y contrastar lo que este proceso supone para mí.

Hoy les he comentado a Jesús y a Pilar mi inseguridad y al mismo tiempo valentía por situarme ante la primera sesión de focus group. La experiencia merecía ser compartida. Por un momento, he percibido que yo era una estudiante que acudía a prácticas externas y que ellos eran los tutores académicos que me escuchaban. Es curiosa esa comparativa con lo que yo había vivido y quería contarles (Diario personal, después de la primera sesión de focus group).

Poner mis reflexiones personales sobre la mesa y someter mi punto de vista a la comparación con otros, más experimentados, supone un antes y un después como formadora. Los encuentros generan un patrón a seguir basado en diálogos y conversaciones en las que nos volcamos para pensar conjuntamente, hacernos preguntas, comentar las impresiones del otro, dibujar en papel para clarificar ideas y crear conexiones, aportar otra perspectiva al propio discurso, etc. El foco de atención se sitúa en aspectos

que podrían mejorarse de la formación inicial docente para asistir a prácticas externas. Planteando el primer análisis de categorías de las dos sesiones de focus group llevadas a cabo hasta ahora, nos damos cuenta de que aquellos elementos subrayados por las participantes pueden extrapolarse claramente a mi experiencia como formadora. Este análisis, junto con las conclusiones generadas en mis reflexiones personales, da pie a entender el camino que he comenzado a trazar: la mejora de mi acompañamiento emocional. Pilar y Jesús, además, se cercioran durante nuestros encuentros de estar satisfaciendo mis necesidades, inquietudes o preocupaciones con preguntas y frases: “Vamos a pensar: ¿qué genera en ti reflexionar sobre el día a día de los estudiantes?” “¿Podrías ponerle color o describir el sentimiento cuando estás con ellos?” “Es esencial que dibujes de diferentes formas lo que quieres expresarnos con palabras”. Esa retroalimentación e interés por ofrecer un espacio sano y libre de expresión genera libertad, y me invita a dejar mi inseguridad a un lado.

La segunda sesión de focus group refuerza el interés de los participantes en hablar de las relaciones interpersonales en el contexto de prácticas externas. Subrayar esta parte es fundamental dada la relevancia que yo he empezado a otorgar a mis amistades críticas en este proceso de crecimiento personal. Paralelamente a los estudiantes, por primera vez docentes en un contexto real, me encuentro yo, formadora, en las mismas circunstancias: sumergida en mi propia formación y mejora. El papel del tutor en los centros de prácticas aporta información sobre cómo los participantes reaccionan ante el asesoramiento recibido: qué emociones y sentimientos surgen de esas interacciones cercanas en muchos casos. Las actitudes, competencias y valores que desarrollan y modulan mediante los intercambios con los tutores profesionales de los centros es otro punto a tratar en la segunda sesión de focus group.

134

*Imagino que como todos: estoy satisfecha con las orientaciones de mi tutora de prácticas, aunque es cierto que me siento sola a la hora de enfrentar algún problema o contratiempo. Quizás echo de menos hablar así, como hablo ahora con vosotras, de mis preocupaciones (Participante de la segunda sesión de focus group).*

*Entiendo que su función no es ser una madre para mí, pero, también pienso que podría preguntarme más, aconsejarme más... (Participante de la segunda sesión de focus group).*

Junto con Pilar y Jesús, llego a la conclusión de que, actualmente, los maestros sienten bastante inseguridad ante su acción profesional en el campo de prácticas externas. Parte de esa inseguridad proviene de la forma-

ción que hasta el momento hayan recibido, y posiblemente se deba también a una falta de reflexión sobre su papel como docentes. De igual modo, la falta de acompañamiento dificulta el proceso. La inseguridad que yo sentía al comienzo de este *self-study* era similar; todo cuanto había hecho antes me sostenía en determinados momentos, pero por primera vez depende de mí que otras personas tomen decisiones o actúen de una determinada forma. Esa responsabilidad e incertidumbre las comento con mis amistades críticas, y una de las conclusiones a las que llegamos inicia, así, una nueva etapa en esta formación.

Comienzo a entender que esta incertidumbre no podré controlarla nunca, dado que cada experiencia es algo nuevo y diferente a lo que anteriormente haya vivido. Con ellos dos he analizado la forma en la que podría mejorar mi enfrentamiento por primera vez a algo desconocido, el borde del precipicio podríamos llamarlo, y lo que realmente debo aprender no es el “qué” o el “cómo” para poder responder ante los estudiantes; se trata más bien de aprender a convivir con esa sensación de inestabilidad y falta de control (Diario personal, segunda sesión de focus group).

*Esto (el proceso formativo) depende de muchas cosas, pero sin duda formales a ellos (estudiantes en prácticas) es una herramienta para formarte a ti. Del mismo modo que ellos van a continuar formándose, tú irás a la par y, en ocasiones, ir “por delante”* (Pilar, encuentro conjunto de amistades críticas).

*Podríamos situar la fragilidad de ser responsable de un buen trabajo como la principal virtud que posees como formadora, en lugar de verlo como un lastre para tu crecimiento* (Jesús, encuentro conjunto de amistades críticas).

### 5º Fase: reflexión con lo creado y/o surgido

Acabada la experiencia de prácticas externas y ante la última sesión de focus group planteada, ya hay muchas páginas con propuestas de mejora (ver tabla 3) para la formación inicial docente en base a la información analizada (ver tabla 1). Estas mejoras se enlazan con la reflexión personal sobre las necesidades que los formadores de formadores nóveles precisan para, a posteriori, dar respuesta a las demandas de los futuros maestros.

Hoy en la última sesión he percibido la satisfacción y orgullo de los estudiantes al reconocer que han mejorado como docentes. Aún me pregunto si son conscientes de cómo estos dos meses han cambiado su visión sobre el mundo educativo y lo que conlleva convertirse en maestro. Para mi sorpresa, esta experiencia también me hace pensar en la rapidez e intensidad con la que he vivido estos meses (Diario personal, tercera sesión de focus group).

**Tabla 3.** Mejoras para la formación del formador de formadores y mejoras para la formación inicial docente en prácticas externas

Mejoras para la formación inicial de formadores de formadores	Mejoras para la formación inicial del docente en prácticas externas
Trabajar habilidades y competencias necesarias en contextos de tutorización mediante el formato DAFO. Generación de reflexión y opinión crítica, obtener ideas y comparativas de iguales/doctorandos y formadores más experimentados	Trabajar habilidades de gestión emocional y de trabajo con situaciones de aula (discriminación en el aula, jornadas festivas, trabajo con NEAE) donde el componente emocional es subrayado.
Potenciar habilidades y competencias del formador de formadores, como: creatividad, adaptación a lo inesperado, toma de decisiones entre opciones limitadas, entrenamiento de mecanismos reflexivos, formación en el concepto de identidad profesional (qué es, qué supone construirla, cómo se construye según experiencias similares, etc.).	Ofrecer asesoramiento para el trabajo en el centro educativo: estudio de casos, role play, estructuración y propuestas de trabajo con los tutores de los centros (intercambios reflexivos para la mejora de estrategias y recursos profesionales).
Uso de mecanismos reflexivos como el diario personal, los ciclos de supervisión clínica, entrevistas y encuentros con amistades críticas y/o mentores o DAFOs temporales.	Generación desde la universidad de espacios de intercambio y formación para los tutores profesionales que proceden de los centros educativos.

## 5. Discusión y conclusiones

El *self-study* ha corroborado su capacidad como enfoque metodológico en la mejora de mi competencia profesional y de la gestión emocional como formadora de formadores principiante ante la tutorización en un contexto tan complejo y rico como el de prácticas externas (Thomas, 2017). Esencialmente, haber tenido la oportunidad de liderar y gestionar focus groups con estudiantes a mi cargo, la realización del diario narrativo y los encuentros con Pilar y Jesús, han hecho posible cubrir los objetivos que se propuso esta investigación.

Así, las principales demandas que las estudiantes de prácticas realizan son de carácter emocional, priorizando el acompañamiento y la seguridad de tener a alguien con quien compartir y comparar perspectivas. A partir de estas demandas, he generado un tipo de demanda formativa en relación con el acompañamiento personal y emocional que yo preciso. La propuesta de mejora para este aspecto nos lleva a plantearnos la soledad del tutor universitario de prácticas externas en sus inicios, y en muchos casos la falta de espacios y momentos donde los doctorandos pueden compartir y contrastar situaciones como las que he enfrentado en las sesiones de focus group. Cabe plantear, por tanto, los recursos y competencias necesarias para que el propio docente se desenvuelva ante sus tutorizados, aportándoles un asesoramiento personalizado y continuado. De igual forma, otra necesidad,

quizás no formativa pero sí que considero esencial, es poder contar con los recursos metodológicos empleados en este autoestudio. Partir de una secuencia de análisis en la que se contemplen tanto narraciones personales como encuentros con amistades críticas, favorecería el proceso reflexivo tan necesario para desempeñar este rol (Loughran, 2007). Finalmente, esta primera experiencia como tutora en la universidad ha dado comienzo al desarrollo de competencias y actitudes favorables a la reflexión y comprensión de esta faceta profesional.

El enriquecimiento de la experiencia plantea nuevos retos a diferentes esferas, no sólo mediante técnicas como el focus group sino que, en prospectiva, este *self-study* propone continuar indagando en el descubrimiento de mis propias potencialidades y debilidades ante una realidad cambiante como es el escenario de prácticas externas, pero desde otros niveles.

A través de este autoestudio he podido visualizar y comprender mejor las necesidades que surgen al doctorando que comienza a ser formador de formadores e investigador. El desarrollo de las sesiones de focus group y la realización del diario me ayudan a comprender por qué otras aproximaciones metodológicas resultarían insuficientes para generar una panorámica más completa de esta formación (Forgasz, 2017; Samaras, 2011). Por otro lado, la comparativa entre la formación inicial de maestros en prácticas externas y mi propia formación ha sido un recurso beneficioso que ha propiciado mecanismos reflexivos como la autoindagación mediante preguntas (en inglés *self-inquiry*), la comparativa con experiencias personales similares de mis amistades críticas, y la relectura del diario pasado un tiempo desde su escritura por primera vez. Además, dichos mecanismos me permiten entender las necesidades y los cuestionamientos de un grupo de maestros al acudir a un centro por primera vez.

Centrándome en los principales cambios formativos y personales, este *self-study* es una experiencia diferente a la que anteriormente había experimentado como profesora. Las sesiones de focus group y las consiguientes reflexiones dan lugar a una herramienta formativa extrapolable a la formación inicial docente: el diario. Considero que este recurso genera conciencia crítica docente al dar un espacio de expresión e intimidad, libertad creativa, desde un enfoque que prioriza lo emocional. Estas mejoras ayudan a tomar decisiones y a organizar la acción posterior en los centros educativos (Mena y Russell, 2016; Russell, 2017).

De igual modo, la experiencia de compartir con Pilar y Jesús mis impresiones, ampliar otras, rectificar, y modificar el punto de vista de partida, ha resultado muy beneficioso para cumplir los objetivos propuestos. El asesoramiento con dos colegas genera una relación horizontal a diversos

niveles: en primer lugar, suprime el miedo a compartir aquello que suscita inseguridad, en segundo lugar, desarrolla argumentos que sustentan nuestras ideas para poder erigirlas sobre una base sólida de conocimiento compartido (y más experimentado en este caso) y finalmente, el asesoramiento posibilita entender el proceso educativo que los estudiantes y futuros profesores viven en un escenario como es el de prácticas externas (Bell, Mladenovic y Segara, 2010; MacKinnon, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Akinbode, A. (2013). Teaching as Lived Experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*, 9(1), 62–73. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.771574>
- Allen, J., Park Rogers, M. & Borowski, R. (2016). “I am Out of My Comfort Zone”: Self-study of the Struggle of Adapting to the Professional Identity of a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 12(3), 320–332. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228048>
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bell, A., Mladenovic, R. & Segara, R. (2010). Supporting the reflective practice of tutors: what do tutors reflect on? *Teaching in Higher Education*, 15(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/13562510903488139>
- Berry, A. & Russell, T. (2012). Examining Connections Between Teacher Educators' Values, Beliefs, and Actions Through Self-Study. *Studying Teacher Education*, 8(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.657005>
- Bullough, R. V., Jr. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher* 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Colás-Bravo, P., Magnoler, P. & Conde-Jiménez, J. (2018). Identification of Levels of Sustainable Consciousness of Teachers in Training through an E-Portfolio. *Sustainability*, 10, 3700, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su10103700>
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>

- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Forgasz, R. (2017). Seeing Teacher Education Differently through Self-Study of Professional Practice. *Studying Teacher Education*, 13(2), 216-224. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342360>
- González, A., Conde, A., Díaz, P., García, M. & Rico, C. (2018). Instructors' teaching style: relation with competences, self-efficacy and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75, 625-642. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. En Hamilton, M. L. (Ed), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). London: Falmer
- Hamilton, M.L., Smith, L. & Worthington, K. (2006). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1),17-28. <https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>
- Johns, C. (2010). *Guided reflection: A narrative approach to advancing professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Kaldi & Xafakos (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1),12-20. <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>
- Loughran, J. & Brubaker, N. (2015) Working with a Critical Friend: A Self-study of Executive Coaching. *Studying Teacher Education*, 11(3), 255-271. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1078786>
- Loughran, J. & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teacher practice: Self-study for teacher education* (pp. 7-18). London: Falmer Press.
- MacKinnon, A. (2017). Practicum and Teacher Education: Wrapped Around Your Finger. *Studying Teacher Education*, 13(2), 231-238. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342361>
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4),141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

- Martínez-Izaguirre, M., Yániz Álvarez de Eulate, C. & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing preservice teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mena, J. & Russell, T. (2016). El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado: un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. En Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (Eds.) *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 235-254). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Olan, E. L. & Edge, C. (2019) Collaborative Meaning-Making and Dialogic Interactions in Critical Friends as Co-Authors. *Studying Teacher Education*, 15(1), 31-43, <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1580011>
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Bruno, A., Ivaldi, S. & Scaratti, G. (2018). Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421627>
- Russell, T. (2017): A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (2016). *Formador de formadores: Descubriendo la propia voz a través del Self-Study*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Russell, T. & Loughran, J. (2008). Self-Study in the Context of Preservice Teacher Education Programs. *Studying Teacher Education*, 4(2), 93-94. <https://doi.org/10.1080/17425960802433579>
- Samaras, A.P. (2011). *Self-Study Teacher Research Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Thomas, L. (2017): Learning to Learn about the Practicum: A Self-Study of Learning to Support Student Learning in the Field. *Studying Teacher Education*, 13(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342354>
- Yang, H. (2019). The nexus between preservice teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00320-8>
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 8(9), 4-45. <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90016-4)