

Fortalecimiento de las Relaciones Colaborativas en la Formación Docente

Karen M. Potter, Mary L. Fahrenbruck, Cecilia M. Hernandez, Blanca Araujo,
Teresa C. Valenzuela y Leanna Lucero
New Mexico, U.S.A.

Resumen

Las relaciones colaborativas entre los docentes cooperativos y el profesorado universitario son importantes para crear experiencias de campo positivas y efectivas para los futuros profesores. En el contexto particular de un programa de formación de maestros de primaria, la experiencia de campo "Bloque", las tensiones colaborativas fueron abordadas mediante la creación e implementación del Instituto Cuatro-Días. La experiencia Block reúne los esfuerzos del profesorado universitario de una Institución de Servicio Hispano y maestros de escuelas públicas de un distrito local que atiende principalmente a estudiantes hispanos. Las tensiones colaborativas incluyen los docentes asesores de los candidatos de Block, implementación de cursos con niños en aulas de práctica, y conocimiento metodológico o de creencias en la educación especial, educación general de ciencia, y educación general en alfabetización y lectura. El Instituto Cuatro-Días fue utilizado para abordar las tensiones colaborativas tanto como planificación para una colaboración continua. Las lecciones aprendidas son generalizables en otras colaboraciones o asociaciones escolares y universitarias

Palabras Clave: *colaboración, asociación, tercer espacio, formación docente, escolaridad primaria.*

Fortalecimiento de las Relaciones Colaborativas en la Formación Docente

Las relaciones colaborativas entre los docentes de los programas de formación docente (TEPs¹) y las escuelas donde se realizan las prácticas es un área de estudio constante y desafiante. En este artículo, consideramos un método, el Instituto Cuatro-Días, utilizado por el profesorado de una universidad como intento de fortalecer las relaciones colaborativas entre una TEP y el sitio donde se realizan las prácticas educativas.

Situamos este método en las investigaciones y recomendaciones actuales con respecto a la práctica colaborativa, explicamos el contexto y los detalles de la implementación del Instituto Cuatro-Días y consideramos las lecciones aprendidas al abordar las tensiones colaborativas mediante el uso de este enfoque. Los conceptos que enmarcan nuestro trabajo colaborativo dentro del instituto incluyen una definición de colaboración (ATE, 2016), investigación límite (Penuel, Allen, & Farrell, 2015), y la creación del tercer espacio (Martin, Snow, & Franklin Torrez, 2011; Zeichner, 2010). Explicando estos conceptos en relación con la implementación de los componentes del Instituto, describimos la relación de colaboración única entre los maestros de aula en la escuela primaria Arango (todos los nombres escolares son seudónimos) y el profesorado de la universidad que está trabajando en el Programa de Formación Docente (TEP) y presentamos el rol del Instituto colaborativo en la revisión y reevaluación de esta relación. Finalmente, mientras consideramos las

¹ Se conservan las siglas del inglés original: Teacher Education Program (TEP)

lecciones aprendidas en la implementación del Instituto, identificamos los beneficios y continuos desafíos que resultaron de la utilización del instituto Colaborativo Cuatro-Días como una práctica reflexiva y pedagógica.

Relaciones Colaborativas

Contexto Colaborativo Actual

Las relaciones de colaboración entre los programas de preparación de profesores universitarios y las escuelas en las que los candidatos a profesores obtienen experiencia clínica son un enfoque actual en toda la comunidad de formación de profesores.

Recientemente se ha llamado la atención sobre este tema por la Asociación Estadounidense de Universidades para la Educación Docente (AACTE) Enero 2018 en un artículo sobre los hallazgos en la práctica clínica, que incluía una "Declaración de Cooperación" que se centra en "resultados mutuamente beneficiosos" (p. 22). Este documento es una declaración de principios enmarcada en las "declaraciones" que son una continuación y expansión del trabajo también abordado (en parte) por otros grupos, como la Asociación de Formadores de Docentes (ATE). Los estándares revisados de ATE para la experiencia de campo en la formación de profesores (recientemente aprobados en 2016) destacaron la naturaleza colaborativa de las sólidas asociaciones entre la universidad y la escuela:

Se consideran (a) verdaderas asociaciones entre colegios o universidades y escuelas públicas; (b) involucrar la toma de decisiones compartida y, al hacerlo, crear nuevos roles, relaciones y responsabilidades para todos los participantes; y (C) enfocarse en los resultados que están destinados a beneficiar al personal y los programas en ambas instituciones. (pág.8)

Tanto las conclusiones de AACTE como de ATE siguen el camino impulsado por el informe del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente (NCATE) de 2010 del Panel Blue Ribbon sobre Preparación Clínica y Asociaciones para Mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes (2010), que ofreció diez principios para la preparación clínica y enfatizó la necesidad de asociaciones clínicas de calidad enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes de P-12. Las relaciones de colaboración sólidas están firmemente arraigadas en estos principios. La misión de estas relaciones de colaboración se amplió aún más para abarcar las necesidades de un grupo más amplio de estudiantes P-12 en una declaración de política de AACTE y el Centro Nacional para Discapacidades del Aprendizaje (NCLD), que recomienda apoyar el desarrollo de programas de preparación innovadores que reúna a los formadores de docentes en las áreas curriculares, educación multicultural, educación bilingüe, enseñanza de estudiantes de inglés y educación especial como equipos de trabajo activos para enmarcar una agenda de formación docente verdaderamente inclusiva (Blanton, Pugach y Florian, 2011, p. 6). Dentro de este contexto de política, buscamos fortalecer nuestra asociación existente mediante la creación de una relación verdaderamente colaborativa entre un programa de formación de maestros y la escuela primaria, centrada en el trabajo de los candidatos a maestros en cuatro métodos escolares y cursos prácticos (infancia temprana, educación especial, ciencia y alfabetización K-3). Nuestra práctica pedagógica para perseguir este objetivo colaborativo incluyó la creación del Instituto de Cuatro-Días.

Definiendo Colaboración, Asociación, y Relaciones Colaborativas

El Grupo de trabajo de ATE sobre los estándares de experiencia de campo en la formación de maestros (2016) define la colaboración como:

Asociaciones entre escuelas y colegios / universidades que incluyen la toma de decisiones compartida y los beneficios mutuos y se centran en la reforma simultánea de las escuelas y la educación superior. Este término denota relaciones que son más profundas que las cooperativas en las que las escuelas simplemente participan en el programa de formación docente diseñado por las instituciones de educación superior. (pp. 14-15)

Esencial para esta comprensión de la colaboración es la distinción del grupo de trabajo entre verdaderas asociaciones con relaciones de paridad y otras asociaciones en las que las escuelas asumen un papel cooperativo pero disminuido en relación con la educación superior.

Otras definiciones de colaboración pueden considerar diferentes componentes de la relación, pero aún mantener un enfoque de paridad y respeto. Como sugirieron Wasonga, Rari y Wanzare (2011), hay muchas formas de promover una colaboración exitosa, incluida la “asociación igualitaria” y el “compañerismo y respeto mutuo” (p. 1040). Pultorak, McCarthy y Young (2006) conectan aún más las definiciones de colaboración y asociación utilizando la explicación de Barnett, Hall, Berg y Camarena (1999) que la colaboración es una forma distinta de asociación que requiere intensivo y sostenido intercambio y beneficio mutuos (p.102). Estos componentes de igualdad funcional de las definiciones de colaboración también son componentes centrales de las definiciones de asociación y, hasta cierto punto, hacen sinónimos a estos términos (Opolot-Okurut y Bbuye, 2014).

También hay definiciones más amplias de asociación que se centran menos en las relaciones de colaboración. Como se explicó en un llamado a un mayor estudio productivo de las asociaciones entre la educación superior y las escuelas P-12, Coburn y Penuel (2016) definieron las asociaciones como “una amplia gama de acuerdos entre investigadores y profesionales, como acuerdos de consultoría, el uso de escuelas o distritos como lugares para probar las innovaciones desarrolladas por la universidad y lugares para la formación de profesores y pasantías” (p. 49). A pesar de la posibilidad de utilizar una definición más amplia como esta, el uso del término asociación en este documento es más específico en el sentido de que incluye el entendimiento de que la igualdad y el respeto son componentes definitorios de la asociación y que estos componentes sitúan la asociación como sinónimo de colaboración.

La meta de la colaboración/asociación es este contexto es crear una experiencia de preparación más fuerte para la formación inicial de los docentes. Hammerness, Darling-Hammond, Grossman, Rust y Shulman (2005) afirmar que “una de las características comunes de los programas exitosos en los que los graduados reportan sentimientos significativamente altos de estar preparados incluye relaciones sólidas, basadas en el conocimiento y las creencias comunes, entre universidades y escuelas con mentalidad reformista” (p. 406). Teniendo este objetivo en mente, en este documento usamos las relaciones de colaboración como un término general que incluye el objetivo de construir relaciones sólidas que se basan en los componentes de paridad y respeto expresados en las definiciones de colaboración y asociación.

Investigar los Límites para Fortalecer las Relaciones

Penuel et al. (2015) consideró los desafíos de trabajar más allá de las fronteras en las asociaciones de investigación y práctica, lo cual es relevante en múltiples formas de relaciones de colaboración. Esta investigación se centró en la colaboración como método para aumentar el uso de la investigación en la práctica. Los investigadores describieron los límites como esos “asuntos que separan el mundo de la investigación del mundo de las prácticas, así como los límites entre subunidades dentro de los distritos y dentro de los equipos de investigación” (p. 183). Como ellos explican, las diferencias provienen de la variedad de métodos de trabajo y perspectivas dentro de la asociación; cruzar fronteras incluye entenderlas como diferencias y comprometerse con esas diferencias. Esto abarca la posible perspectiva de que los programas de formación docente y el mundo "real" de la educación no estén alineados. Los educadores de escuelas y universidades pueden ver a ambas instituciones como muy diferentes y con culturas distintas que construyen fronteras. Las sólidas relaciones de colaboración permiten que los participantes se involucren más allá de estos límites para crear un mejor resultado para todos los participantes. Además, además de cruzar fronteras, el desarrollo de prácticas de fronteras es necesario en las relaciones de colaboración y los investigadores lo explican como "rutinas más estabilizadas, establecidas y sostenidas en el tiempo, que reúnen a participantes de diferentes dominios para un compromiso continuo" (p. 190). Usando este marco, el Instituto Cuatro-Días ejemplificó un intento de práctica de límites en el que los participantes de la escuela y la universidad participaron en actividades de cruce de límites para abordar las diferencias de manera colaborativa. Estas diferencias se describen como tensiones en este documento y la participación en el cruce de fronteras para abordar directamente estas diferencias fue un componente y objetivo esencial del Instituto.

Construyendo el Tercer Espacio dentro de las Relaciones

Martin et al. (2011) discutió el tercer espacio en las relaciones de colaboración entre las escuelas P-12 y los TEP universitarios. Estos investigadores consideraron el uso del tercer espacio como una alternativa a la relación de tríada entre los futuros profesores, los supervisores universitarios y los profesores de aula cooperantes. Dentro de esta perspectiva, el tercer espacio permite una comprensión construida que surge de alejarse de puntos de vista potencialmente opuestos basados en roles de relación y hacia una nueva visión colectiva. Tanto la discusión de Martin et al. sobre el tercer espacio como la discusión de Zeichner (2010) sobre el espacio híbrido (en lugar de la tutoría tradicionalmente jerárquica del candidato a maestro) contribuyen a la visión de que es posible construir relaciones de colaboración para utilizar mejor las fortalezas de todos los participantes en abordar las necesidades de aprendizaje de los candidatos a maestros. Lo atractivo del tercer espacio y los modelos híbridos es su capacidad para trabajar en la investigación de diferencias complejas y utilizar ese trabajo de traspaso de fronteras para construir socialmente mejores opciones en un nuevo tipo de relación colaborativa. El Instituto Cuatro-Días fue un trabajo inicial en el tercer espacio, que se enfocó específicamente en el trabajo de límites entre los educadores de k-6 y el cuerpo docente universitario de TEP.

Situando nuestra colaboración

Ubicados en la región fronteriza suroeste de los EE. UU., nosotros, los autores, trabajamos en una universidad designada como Institución de Servicio Hispano, atendiendo a más de 25,000 estudiantes de los cuales el 52% son hispanos (Oficina de Análisis Institucional, Universidad Estatal de Nuevo México, 2016). Esta región fronteriza brinda acceso a distritos escolares públicos donde los candidatos a maestros en formación participan en experiencias de práctica en el lugar

mientras se preparan para carreras en educación. El Distrito Escolar Independiente de Río (RISD) es un distrito que trabaja con candidatos a maestros en formación universitaria. El distrito tiene más de 13,000 estudiantes, el 97% de los cuales son hispanos, el 34% identificados como aprendices de inglés (EL) y el 100% de los cuales reciben almuerzo gratis o reducido (Departamento de Educación Pública de Nuevo México, 2016). Una escuela ubicada en RISD, primaria Arango, recibe a futuros maestros cada semestre a través de experiencias prácticas en el lugar llamadas Bloques.

Los Bloques

Los futuros maestros, generalmente estudiantes del tercer y cuarto año, participan en dos semestres de bloque durante su TEP de primaria. Los Bloques apoyan a los candidatos que se especializan en todos los campos de enseñanza primaria, incluidos los bilingües y TESOL (Enseñanza de Inglés para Hablantes de otros Idiomas) y la Licencia dual de educación especial. Los candidatos inscritos en los Bloques pasan aproximadamente dos horas diarias, cuatro días a la semana, trabajando en asociación con los maestros en las aulas de kínder a sexto grado. Todos los días, después de su tiempo en el aula, los candidatos asisten a cursos de métodos impartidos en el lugar por profesores universitarios. Estos cursos de métodos se enfocan en la enseñanza de la primera infancia, educación especial, ciencias y alfabetización (k-3) durante el primer semestre del Bloque, y matemáticas, alfabetización (4-8), artes del lenguaje y estudios sociales durante el segundo semestre del Bloque. Las tareas de los cursos se integran en el trabajo práctico de los candidatos en las aulas de primaria. Se espera que los candidatos observen, sean tutores, enseñen a grupos pequeños y progresen en el diseño y la enseñanza de lecciones. Después de dos semestres de experiencias en los Bloques, los candidatos tienen más de 360 horas de contacto con los niños, los maestros, el personal y el aula y la cultura escolar antes de pasar a la experiencia de enseñanza del estudiante. Aproximadamente 100 futuros maestros participan anualmente en los programas de Bloque en el sitio. Nosotros, los autores, somos los instructores de los cursos de métodos en los Bloques y observamos y retroalimentamos a los candidatos a maestros que trabajan en las aulas.

Historia Colaborativa

Cuando entramos en el décimo año de colaboración con la Primaria Arango, parecía que era necesaria una evaluación en profundidad del programa para brindar la mejor experiencia de enseñanza y aprendizaje para todos los involucrados. Nuestras experiencias como ex maestros de aula y como profesores en el TEP afectaron nuestras percepciones de las relaciones colaborativas entre la escuela y la universidad y experimentamos preocupación cuando nos dimos cuenta de que nuestras percepciones dentro del TEP no estaban alineadas con las percepciones de los maestros socios de k-6 del mundo de educación pública, perpetuando el descontento y la desconfianza entre los dos grupos de profesores. Después de revisar el programa actual de TEP, encontramos que era necesario investigar los límites tensionales a través de la colaboración entre los maestros de aula y el cuerpo docente de TEP. Para investigar estas tensiones, nuestra meta fue investigar estas tensiones y nuestro objetivo fue tomar una acción que nos obligó a dar un paso atrás del TEP y permitir que los maestros del salón de clases avanzaran en la planificación, implementación y evaluación del programa. Este objetivo creó una nueva práctica reflexiva y pedagógica dentro del programa: el Instituto de Cuatro-Días.

El Instituto de Cuatro-Días

Desarrollando el Instituto

La universidad TEP recibió una subvención para el desarrollo de capacidades (Capacity Building Grant) a través del Centro Pen para Instituciones que Sirven a las Minorías (Penn Center for Minority Serving Institutions) para apoyar el programa Bloques in situ. Los fondos se utilizaron para pagar a cada asistente un estipendio de \$ 500 y para pagar a los asistentes graduados una tarifa por hora de \$ 24 por asistencia a tiempo parcial. Los fondos también se utilizaron para comprar materiales / suministros para el Instituto.

Para comenzar a planificar el Instituto, los profesores de ambos grupos se reunieron por separado con los líderes de cada facultad para crear una lista de tensiones en los Bloques. El director de TEP y el director de la Primaria Arango se reunieron para discutir las tensiones que se habían recopilado de los profesores en ambos grupos. Era importante que las preocupaciones sobre la paridad se abordaran ofreciendo el mismo tiempo para que ambas facultades presentaran información y dirigieran la discusión relacionada con los cambios que beneficiarían a los futuros maestros.

Implementando el Instituto

Después de la planificación previa, creamos un Instituto de cuatro días donde los profesores universitarios presentaron su desarrollo profesional colaborativo el primer y tercer día en la universidad y los maestros de aula presentaron su desarrollo profesional colaborativo en el segundo y cuarto día en la Primaria Arango. De esta manera, redujimos las posibles barreras de paridad jerárquica relacionadas con el uso del espacio y con la construcción de ambos grupos como conocedores.

La agenda incluía temas de las listas de tensiones de ambos profesorados. Cada facultad hizo su presentación usando una variedad de estrategias, que incluyeron presentaciones, demostraciones, una simulación por computadora, una tabla KWL y un tablero de grafiti (Short, Burke y Harste, 1995). Cada día comenzaba con un rompehielos diseñado para fomentar la construcción de la comunidad y terminaba con una sesión informativa diseñada para resumir las actividades del día.

El resultado fue que asistieron al Instituto 15 maestros de K-6, 5 miembros de la facultad de TEP y un asistente graduado. Debido a la planificación colaborativa de la agenda, el Instituto se centró específicamente en explorar los límites tensionales que se habían desarrollado con respecto a las expectativas para los Bloques en el sitio. A continuación, describimos las sesiones que cada uno de nosotros facilitó durante el Instituto.

Sesiones del Instituto

A continuación, describimos con más detalle los elementos de colaboración que mejor abordaron las tensiones presentadas en diferentes áreas de la agenda del Instituto. En esta descripción se incluye una exploración de los límites tensionales entre las expectativas de Bloque en el sitio y las realidades de las experiencias de los candidatos a maestros en el aula. También se incluyen las percepciones de los docentes sobre el proceso de evaluación y las experiencias docentes del profesorado universitario en los cursos del Bloque. Finalmente, presentamos las tensiones que compartieron los docentes durante el Instituto de Cuatro-Días junto con las acciones tomadas para resolver estas tensiones, y terminamos con nuestra visión para el futuro del TEP.

Las tensiones de los profesores con las evaluaciones del Bloque. La primera discusión desafiante se centró en las percepciones de los docentes sobre la herramienta de evaluación intermedia y final de la universidad que los docentes de aula utilizaban para evaluar las competencias de los futuros docentes. La herramienta contiene componentes sobre los comportamientos, experiencias y acciones en las que se espera que participen los candidatos. Se instruye a los maestros para que califiquen a los candidatos utilizando una rúbrica de 4 puntos incluida en la herramienta de evaluación. A pesar de que esta herramienta de evaluación se diseñó con intenciones positivas, se creó solo con la participación del profesorado de la universidad y, como resultado, surgieron tensiones sobre la herramienta de evaluación desarrolladas entre profesores y profesores.

En el pasado, los maestros de la escuela primaria Arango habían expresado preocupaciones sobre dos componentes de evaluación que creían que no eran aplicables a la experiencia del Bloque. El primer componente, Instrucción y Entorno del Aula, contenía un elemento, "Organiza el entorno del aula para un aprendizaje óptimo y el éxito de los estudiantes", que los maestros sintieron firmemente que debería eliminarse de la herramienta (Facultad de Educación, 2012). Los maestros razonaron que los candidatos comenzaron la experiencia de Bloque semanas después del inicio del año escolar, después de haber arreglado sus aulas, lo que hace que este elemento sea no evaluable. El segundo componente, Evaluación, también presentó una tensión para los maestros, ya que sentían que los candidatos no tenían la oportunidad de participar en muchos de los elementos del componente Evaluación. Si el candidato estaba en el aula cuando se estaba administrando una evaluación, el maestro del aula generalmente no le entregaba esta actividad al candidato, y el candidato no solía estar en el aula cuando se administraban las evaluaciones. Dada la lógica en el razonamiento de los maestros, intentamos revisar la herramienta de evaluación intermedia y final de acuerdo con sus sugerencias, pero encontramos un obstáculo cuando la necesidad de estos elementos se hizo clara en relación con proporcionar evidencia documental para verificar que el TEP estaba cumpliendo con los requisitos estándares del Consejo Nacional de Acreditación para la Formación Docente (NCATE). Teresa, la Coordinadora Asistente de Educación Primaria, compartió esta información con los maestros de aula; sin embargo, cada semestre, los maestros continuaron sugiriendo cambios a la herramienta de evaluación para que se adaptara mejor a lo que los candidatos a maestros realmente experimentaron durante los Bloques.

Abordar las tensiones sobre las evaluaciones del Bloque. En el Instituto, continuamos la conversación sobre la herramienta de evaluación. Teresa compartió con los profesores del aula la conexión entre la herramienta de evaluación y el sistema de acreditación. Compartir esta información y hablar sobre los marcos y la responsabilidad que el TEP tenía que seguir para la acreditación pareció aclarar a los docentes las razones por las que los cambios en la herramienta de evaluación que solicitaron repetidamente no siempre pudieron ser adoptados. Esto abrió el debate sobre las diferentes posibilidades que los profesores de aula dentro del Bloque podrían utilizar para evaluar mejor estos elementos. El ambiente colegiado de paridad y respeto que se había creado durante el Instituto de Cuatro-Días brindó una oportunidad para el intercambio multidireccional en lugar de la respuesta autoritaria previa a esta tensión. Los profesores universitarios y escolares se habían unido, con el objetivo de trabajar juntos para resolver este desafío de evaluación y, por lo tanto, apoyar a los futuros profesores.

Las tensiones de los maestros con los métodos de la educación especial. La Educación Especial y la Educación Primaria son departamentos diferentes dentro de la Facultad de Educación de nuestra universidad e históricamente han tenido un contacto cooperativo directo limitado entre sí

en el objetivo mutuo de la formación de maestros. Aunque esta separación ha creado algunos desafíos en la colaboración, ahora trabajamos juntos en los Bloques para mejorar la preparación de todos los candidatos para el éxito en el trabajo con un cuerpo estudiantil diverso dentro de las escuelas. Con el objetivo general de mejorar la colaboración con el distrito escolar para abordar de manera más completa la preparación de los futuros maestros para satisfacer las necesidades de los niños con discapacidad en la experiencia del Bloque, el primer paso fue comprender las percepciones de las necesidades de los maestros de aula. Para lograr esto, hicimos tres preguntas usando una estrategia de Graffiti Board (Short et al., 1995):

- (1) ¿Sobre qué aspectos de la educación especial le hubiera gustado haber aprendido más antes de comenzar a enseñar? ¿En qué áreas todavía le gustaría saber más?
- (2) Como maestro de educación general en su escuela, ¿qué colaboración espera con los maestros de educación especial?
- (3) ¿Qué deben saber, comprender y ser capaces de hacer los futuros maestros cuando trabajen con niños con discapacidad en su clase de educación general?

Las preguntas se escribieron en grandes hojas de papel cuadriculado colocadas por la sala. Los profesores circularon entre los gráficos, escribiendo sus propios pensamientos en los papeles y añadiendo a lo que otros profesores habían escrito. Los maestros del aula aclararon y desarrollaron sus pensamientos durante una discusión grupal completa. Después de la discusión, ambos analizaron informalmente los comentarios. Concluimos que los resultados indicaron solicitudes de colaboración en dos áreas: 1) áreas generales de conocimiento de educación especial y 2) conocimiento esencial para que los maestros principiantes trabajen con éxito con niños de primaria con discapacidad.

La primera categoría, conocimiento general de educación especial, incluyó la necesidad percibida de información sobre procedimientos de diagnóstico / toma de decisiones y la categorización de los niños en una de las categorías de elegibilidad de la Ley de Mejoramiento de la Educación para Personas con Discapacidad (IDEA, 2004). Esto refleja un enfoque categórico y/o de modelo médico para la educación especial (Brownell, Sindelar, Kiely y Danielson, 2010) que a menudo persiste entre los distritos escolares como producto de la forma en que se brindan los servicios de educación especial a nivel nacional. Es importante entender esta perspectiva como el contexto en el que los maestros de educación primaria de educación general trabajan actualmente y pueden haber recibido su preparación de educación especial, aunque esa no es la perspectiva desde la cual se enseñan los cursos del plan de estudios de educación especial del Bloque. En cambio, el curso de Bloque utiliza una perspectiva de estudios críticos de la discapacidad (Baglieri y Shapiro, 2017) que enfatiza prácticas curriculares inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) (www.cast.org) y la Instrucción Diferenciada (Tomlinson, 2014) con adaptaciones individualizadas cuando es necesario. Las diferencias entre una perspectiva de estudios de discapacidad crítica y un enfoque categórico, como se demostró en el Instituto, resaltan un límite tensional que puede necesitar ser abordado a medida que continúa la colaboración, en que las perspectivas divergentes del propósito de la educación especial y / o la falta de un lenguaje común para discutir las variaciones en las perspectivas podría ser una barrera para el progreso si no se aborda.

La segunda categoría, necesidades inmediatas de futuros maestros, incluyó comentarios que se enfocaron en brindar apoyo individual a los niños. Por ejemplo, que es importante que los futuros

maestros conozcan estrategias para abordar las necesidades de un niño en particular (que pueden coincidir con las necesidades de otros niños individuales clasificados de manera similar). Además, los maestros respondieron que los candidatos debían tener conocimiento de los recursos, cómo adaptar las lecciones, las modificaciones que cada niño utiliza y qué niño recibe qué servicios. Estas preocupaciones reflejan lo que un maestro de educación general de primaria puede experimentar en el día a día al trabajar de manera inclusiva con niños con discapacidad.

Abordar las tensiones sobre el conocimiento y el apoyo de la educación especial. Como resultado de la colaboración, Karen, la instructora del curso de Métodos y Currículo de Educación Especial, cambió el currículo del curso para proporcionar un trabajo más temprano y profundo en dos áreas. Primero, ahora se requiere que los futuros maestros obtengan mayor información inicial sobre las necesidades de los niños individuales específicos con los que trabajan en las experiencias del Bloque, incluidas las metas del IEP de los niños junto con los servicios específicos que pueden integrarse en las lecciones enseñadas en el aula de educación general. Esta información se utiliza durante todo el trabajo del curso. En segundo lugar, los candidatos ahora dedican menos tiempo a crear planificación de clases originales dentro de los cursos de educación especial y más tiempo a diseñar en colaboración planificación de clases en todas las áreas de contenido y adaptar la planificación de clases de educación general. El objetivo de los candidatos es doble: 1) utilizar principios de diseño universal (Baglieri, Valle, Connor y Gallagher, 2011) y estrategias de diferenciación (Tomlinson, 2014) para producir e implementar planificación de clases más sólidos en todos sus cursos en Bloque, y 2) después de usar estas estrategias para luego adaptar específicamente las lecciones para satisfacer las necesidades de adaptación y modificación de los niños individuales con los que están trabajando.

A medida que avanzamos en el trabajo colaborativo dentro de los Bloques, esperamos tener una conversación más profunda sobre la inclusión efectiva de niños con discapacidad con sus compañeros en las aulas de primaria. También esperamos una mayor comprensión de las oportunidades específicas para apoyar en colaboración a los niños con discapacidad.

Las tensiones de los profesores con el curso de métodos científicos. Durante la reunión de planificación para el Instituto, los maestros de aula habían expresado una tensión sobre las expectativas del curso y las tareas de enseñanza en bloque para el curso de métodos científicos. Cecilia, la instructora de métodos científicos, abordó las preocupaciones de los maestros durante el Instituto, donde informó a los maestros que les proporcionó a los futuros maestros información sobre una variedad de métodos de enseñanza a lo largo del semestre, incluido un enfoque tradicional, el enfoque de descubrimiento y el enfoque de ciclo de aprendizaje (Bybee, 2014). Para ayudar a los maestros a comprender mejor las expectativas del curso, Cecilia enfatizó una estrategia de aprendizaje práctica basada en estándares conocida en la enseñanza de ciencias K-12 como el Modelo Instruccional BSCS 5E (Instituto Nacional de Salud de la Oficina de Educación Científica, 2006). La mayoría de los maestros de la Primaria Arango no estaban familiarizados con este modelo. Debido a que la ciencia no se enseña con regularidad en muchas aulas de primaria, muchos de los maestros no tenían experiencia en diversas formas de enseñar ciencias y no entendían completamente las expectativas de los futuros maestros con respecto al método práctico y basado en la investigación para enseñar ciencias. Cecilia guió a los maestros a través de una lección utilizando el Modelo 5E el primer día del Instituto para brindarles una comprensión más clara de cómo se veía el Modelo en el aula y para brindar una justificación de su importancia en el Bloque.

El enfoque basado en la investigación para la enseñanza de la ciencia se ha enfatizado tanto en los estándares como en los TEP desde mediados de la década de 1990, pero no se ha traducido en el aula por muchas razones. Según el Consejo Nacional de Investigación (2011), la instrucción efectiva capitaliza el interés y las experiencias tempranas de los estudiantes, identifica y construye sobre lo que saben y les brinda experiencias para involucrarlos en las prácticas de la ciencia y mantener su interés (Pág. 18). Al brindarles a los maestros la oportunidad de experimentar un enfoque del aprendizaje basado en la indagación bien planificado que enfatizaba el "hacer" de la ciencia, Cecilia esperaba mostrar que este tipo de facilitación podría ser una herramienta de aprendizaje poderosa para los niños en sus aulas y que es valioso en la enseñanza de ciencias en los grados primarios.

En el segundo día del Instituto, los maestros presentaron información sobre el plan de estudios adoptado por el distrito para cada materia. Cecilia señaló que el plan de estudios de ciencias solo se dirigía a los grados 3-6 y que no existía un plan de estudios de ciencias para los grados primarios. Esto tiene implicaciones para el curso de métodos científicos porque los candidatos deben estar preparados para enseñar ciencias con poco o ningún material del distrito y un desarrollo profesional limitado.

Abordar las tensiones sobre las expectativas de los cursos de ciencias. Con la investigación en mente, junto con lo aprendido durante el Instituto, Cecilia reconceptualizó el curso de métodos científicos para satisfacer mejor las necesidades de los futuros maestros, maestros de aula y niños en las aulas. Ahora enfatiza estrategias que ayudan a los candidatos y maestros a encontrar y usar los recursos disponibles a nivel local, estatal y más allá para mejorar sus lecciones de ciencias. De esta manera, puede proporcionar un desarrollo profesional más eficaz según lo descrito por el Consejo Nacional de Investigación (2011) actuando para:

- Centrarse en desarrollar las capacidades y el conocimiento de los profesores para enseñar contenido y materias
- Abordar el trabajo de los maestros en el aula y los problemas que encuentran en su entorno escolar.
- Brindar oportunidades múltiples y sostenidas para el aprendizaje de los maestros durante un intervalo de tiempo sustancial. (p. 21)

Tensiones de los profesores con el curso de métodos de alfabetización. Al igual que las tensiones expresadas sobre el curso de métodos científicos, los maestros expresaron una tensión sobre la desalineación de las tareas del curso de alfabetización con la instrucción de los maestros en el aula. Los maestros informaron que algunas de las tareas, como una tarea de lectura en profundidad en voz alta, serían difíciles de realizar en sus aulas debido a la cantidad de tiempo que tomaba de sus horarios de enseñanza. Los maestros también informaron que se mostraban reacios a dar tiempo a los candidatos para que impartieran una lección de alfabetización de una sola vez, citando la desconexión entre las lecciones de alfabetización de los candidatos y la instrucción de alfabetización de los maestros. Mary, la instructora del curso de alfabetización, estuvo de acuerdo en que las tareas de alfabetización carecían de conexión a pesar de los esfuerzos por alinear las lecciones de los candidatos con la instrucción en el aula. Los maestros y Mary también notaron que los candidatos no se sentían responsables de que los niños dominaran los objetivos de sus lecciones porque no estarían enseñando el contenido al día siguiente.

Abordar las tensiones sobre las tareas de alfabetización. Después de escuchar las preocupaciones de los maestros, Mary rediseñó la tarea de Leer en voz alta para que se adaptara mejor a los horarios de los maestros. La tarea ahora se centra en leer en voz alta a los niños por placer y disfrute en lugar de enseñarles habilidades y estrategias de alfabetización. Se instruyó a los candidatos a notar y tomar nota de los beneficios que vieron al leer en voz alta a los niños, tales como expandir y desarrollar el vocabulario (para más beneficios ver Trelease, 2013). También se les indicó que noten y observen signos de participación de los estudiantes y manejo del aula durante la lectura en voz alta. Debido a las revisiones, los maestros estaban dispuestos a proporcionar de 7 a 10 minutos varias veces por semana para que los candidatos leyeran en voz alta en sus aulas.

Para resolver la tensión de los candidatos que enseñan una lección de alfabetización de una sola vez, nosotros (Mary, Cecilia y Karen) colaboramos con la maestra de jardín de infantes / primer grado (K-1), la Sra. Paris, para diseñar una unidad integrada de alfabetización y ciencia que los candidatos enseñarían continuamente durante nueve días cerca del final del semestre. El objetivo de la unidad era que los niños de K-1 usaran la ciencia para explorar las historias del autor / ilustrador Yuyi Morales. Al final de la unidad, cada niño habría escrito e ilustrado una historia en el espíritu de los libros ilustrados de Yuyi Morales.

La Sra. Paris proporcionó a los candidatos los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS) de nivel de grado para incorporarlos en sus lecciones. Mary y Cecilia brindaron la primera lección del Día 1 para ayudar a los estudiantes a comenzar y modelar la enseñanza de una lección eficaz para los candidatos. La responsabilidad pasó de los instructores a los candidatos el día 2, cuando asumieron el papel de docentes. Los candidatos trabajaron en tríadas para planificar lecciones que se basaron en el aprendizaje del día anterior, administrar su tiempo y recursos de instrucción, evaluar el aprendizaje de los niños en función de objetivos medibles y CCSS, y reflexionar sobre sus lecciones. Rotaron la enseñanza de las lecciones todos los días con un candidato enseñando, uno observando al candidato a profesor y tomando notas, y un *kidwatching* (Owocki y Goodman, 2002). Nosotros, junto con la Sra. Paris, apoyamos a los candidatos durante toda la experiencia, pero solo cuando fue necesario.

Al final de la unidad, los alumnos reflexionaron sobre lo beneficiosa que les resultó la experiencia de la enseñanza diaria continua. Compararon esto con sus experiencias en otros contextos y afirmaron que se sentía más auténtico que las lecciones de una sola vez. Como beneficio adicional, los candidatos planificaron, enseñaron y reflexionaron sobre nueve lecciones en lugar de dos durante el semestre. También notamos que los candidatos tenían una mayor conciencia de los niños que cumplieron con el objetivo de la lección y de los que no. La experiencia de la enseñanza continua fue un éxito que comenzó con abordar los límites tensionales en el Instituto y planeamos incluir esta asignación en futuros cursos de métodos de bloques.

Beneficios del Instituto de Cuatro-Días

Creemos que el factor más crítico que hizo que el Instituto de Cuatro-Días fuera exitoso fue la nueva relación de mayor responsabilidad compartida y reciprocidad que se desarrolló entre ambos profesados. Esta relación de colaboración condujo a una serie de nuevas prácticas que fueron el resultado directo de explorar las tensiones durante el Instituto de Cuatro-Días.

Primero, para fomentar aún más la colaboración significativa, decidimos compartir las metas y objetivos de nuestros cursos de métodos con los maestros antes del inicio de cada semestre académico. Logramos esto al proporcionar un plan de estudios detallado de cada uno de nuestros cursos a los maestros, así como a los administradores, especialistas en lectura, bibliotecarios y profesores de educación especial. Este tiempo nos permitió solicitar comentarios de los maestros sobre el plan de estudios del curso que estábamos planeando enseñar y modificar las asignaciones en función de sus comentarios.

Otra forma en que fortalecimos las relaciones fue honrar la solicitud de los maestros de limitar las tareas de clase de los candidatos en las semanas previas y durante las pruebas estatales. Los maestros se sintieron divididos entre preparar a los niños para la prueba y brindar tiempo de instrucción para que los candidatos enseñen. Cumplimos con las solicitudes de los maestros asignando tareas en el aula al menos seis semanas antes del inicio de las pruebas estatales. Además, diseñamos asignaciones en las que los candidatos enseñaron mini lecciones entre ellos en las clases de métodos durante el tiempo que los maestros administraban las pruebas estatales. Como lo demuestran los diarios de los candidatos y las evaluaciones de los cursos, los candidatos se beneficiaron de ver a sus compañeros enseñar durante las mini lecciones y de dar y recibir comentarios entre ellos en tiempo real.

Para promover una colaboración significativa con los maestros, los invitamos a enseñar o mostrar lecciones a los candidatos en las clases del Bloque. La Sra. Gill, especialista en lectura, modeló una lección de fonética con cuatro niños de primer grado durante la clase de alfabetización. En lugar de enseñar una lección, la Sra. Garza, maestra de tercer grado, compartió el formato y la organización de las carpetas de datos que usa para rastrear el progreso anual de los niños. La Sra. Cortez, la directora, compartió estrategias y sugerencias para escribir cartas de presentación profesionales y para llenar solicitudes de empleo. Los candidatos valoraron las experiencias prácticas y citaron la información como útil casi de inmediato.

Durante las conversaciones de seguimiento, los maestros comentaron positivamente sobre su experiencia y agradecieron la oportunidad de hacer presentaciones para los candidatos en el futuro. Aún más significativo, otros profesores se acercaron a nosotros y expresaron su interés en hacer presentaciones para los candidatos. Como resultado, Mary ahora crea bloques de tiempo para que los maestros interesados presenten un tema educativo de su elección durante la clase de alfabetización. También anima a los maestros a invitar a los candidatos a su salón de clases para verlos modelar una estrategia o habilidad. Estas demostraciones propiciaron la construcción de un tercer espacio que valoró los roles tanto de los docentes de aula como de los profesores universitarios.

Desafíos del Instituto de Cuatro-Días

Quizás la lección más importante que aprendimos al implementar el Instituto de Cuatro-Días fue que, aunque era una herramienta sólida para revitalizar la colaboración y abordar las tensiones superficiales, el instituto permitió más planificación en torno a áreas con tensiones más profundas, en lugar de resolver estas tensiones más profundas. Creemos que la naturaleza compleja de tensiones más profundas requerirá esfuerzos sostenidos a largo plazo y creación de capacidad de comunicación. Esta complejidad fue más clara cuando se intentó abordar las preocupaciones sistémicas que afectaron tanto a la escuela como al TEP.

Una tensión sistémica desafiante que surgió durante el Instituto, y que permanece, son los requisitos curriculares sistémicos presentes en esta escuela en particular y representativos de los desafíos que enfrentan muchas escuelas. Existe una expectativa en la escuela de que se utilizarán materiales curriculares establecidos, pero el trabajo de curso de métodos TEP abarca las ideas de incorporar el juego en el aprendizaje curricular para estudiantes de k-3, incorporando el aprendizaje de lectoescritura con materiales culturalmente receptivos y basados en la comunidad, y el uso de manos sobre el método de investigación en ciencia. Aunque los maestros permiten que los profesores universitarios creen e implementen tareas que utilizan estos métodos, la mayoría de los ejemplos de práctica que los futuros maestros experimentan con sus maestros colaboradores son mucho más típicos de la instrucción en el aula más tradicional. Esta tensión es particularmente notable en el sentido de que es principalmente una tensión experimentada por el profesorado universitario más que por los profesores de aula, quienes tendían a representar los programas curriculares escolares como valiosos y tendían a discutir la fidelidad de la implementación del programa. Al hacer el esfuerzo por evitar la toma de decisiones autoritaria y evitar potencialmente alienar a los profesores de aula, nosotros, como profesores universitarios, no abordamos directamente el tema de los materiales curriculares predeterminados, sino que discutimos tareas particulares divergentes a las introducidas en los cursos de métodos. Este enfoque permitió que no se abordara una gran tensión y, lamentablemente, legitimó la suposición continua de que el “programa” utilizado por la escuela debe implementarse con fidelidad para que sea beneficioso para los niños y para los candidatos a maestros. Si bien el Instituto demostró esta tensión, que es valiosa en la planificación, no fue diseñado para abordar conflictos de base más profunda o sistémica. Es posible que agregar un tiempo menos estructurado dentro del Instituto pueda llevar a una consideración más profunda de este tipo de tensiones y generar una discusión productiva. La esperanza es que el Instituto pueda ser un punto de partida para conversaciones más profundas y cambios a medida que construimos las relaciones que pueden ayudarnos a participar más plenamente en áreas de tensión más profunda.

Otra tensión sistémica no resuelta está presente en el contexto de conectar el contenido del curso de educación especial con la práctica real en el sitio escolar; Las perspectivas de la educación especial desde un modelo de déficit y un marco categórico están tan arraigadas sistemáticamente que es difícil encontrar un espacio en la escuela para modelar otras opciones para los futuros maestros. La tensión permanece en esta área porque el deseo de los maestros de una mayor información médica y categórica choca con lo que muchos investigadores de educación especial describirían como mejores prácticas. Tiene sentido que esta tensión se vea en las escuelas, ya que continúa siendo una tensión actual en el campo de la educación especial (Baglieri et al., 2011; Kauffman, Anastasiou y Maag, 2017). Esta fue una tensión profunda adicional que debemos ir más allá del Instituto para abordar.

Un tercer desafío sistémico es el arraigado sistema jerárquico triádico de evaluación y retroalimentación del candidato a profesor. Como Martin et al. (2011) y Zeichner (2010) explicaron, el tercer espacio y el espacio híbrido pueden permitir modelos de retroalimentación más productivos para los futuros maestros. Aunque trabajamos como profesores y profesores para colaborar mutuamente en el tratamiento de los problemas de las herramientas de evaluación durante el Instituto, no exploramos completamente los límites tensionales para desarrollar un tercer espacio o un espacio híbrido en la evaluación de candidatos a maestros. Además, en este primer intento de implementación del Instituto, lo usamos para fortalecer las relaciones de colaboración entre el profesorado de la universidad y la escuela, pero no incluimos futuros maestros. Incluir a

los futuros profesores es un componente fundamental para avanzar en este trabajo. Resolver esta tensión requeriría un pensamiento creativo sobre cómo colaborar genuinamente con los futuros maestros en un proceso de evaluación y retroalimentación que se base en un tercer espacio bien diseñado.

Próximos pasos para fortalecer las Relaciones de Colaboración

Ahora que se ha reactivado la base para la colaboración, planeamos continuar fortaleciendo nuestra relación con los maestros que apoyan a los futuros maestros en sus aulas. Hemos buscado fondos de subvenciones para planificar un segundo Instituto de Cuatro-Días para continuar construyendo la relación entre los profesores universitarios y los candidatos a maestros, y para comenzar a abordar más profundamente las prioridades seleccionadas. Mientras tanto, tenemos la intención de seguir colaborando para construir un tercer espacio viable. Aunque este artículo privilegia la perspectiva de los formadores de docentes, a medida que los profesores, los docentes y los candidatos a docentes se sientan más cómodos en sus roles de colaboración, esperamos co-imaginar, co-crear y co-presentar nuestro trabajo para que los TEP puedan aprender de nuestras experiencias. Esperamos especialmente involucrarnos más profundamente con las preocupaciones tanto de la escuela como de la universidad, en la búsqueda de una relación de trabajo que incluya paridad, discusión profunda y acción sostenible. Al trabajar hacia relaciones de colaboración genuinas, el uso de métodos como el Instituto de Cuatro-Días, los maestros de aula y el cuerpo docente universitario pueden juntos impactar positivamente la formación de los maestros.

Referencias

- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), Clinical Practice Commission. (2018). *A pivot toward clinical practice, its lexicon, and the renewal of educator preparation: A report of the AACTE Clinical Practice Commission*. Retrieved from <https://aacte.org/resources>
- Association of Teacher Educators, Task Force on Field Experience Standards in Teacher Education. (2016). *Report of the ATE Task Forces on Field Experience Standards in Teacher Education*. Retrieved from <http://www.ate1.org>
- Baglieri, S., (with Shapiro, A.). (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., & Gallagher, D.J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education, 32*(4), 267-278. doi:10.1177/0741932510362200
- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Florian, L. (2011). *Preparing general education teachers to improve outcomes for students with disabilities*. Retrieved from American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) & National Center for Learning Disabilities (NCLD) at <http://www.aacte.org>
- Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Retrieved from The National Council for Accreditation of Teacher Education website: <http://www.ncate.org>

- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special Education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ879550>
- Bybee, R. (2014). *The BSCS 5E instructional model: Creating teachable moments*. National Science Teachers Association Press: Arlington, VA.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54. doi:10.3102/0013189X16631750.
- College of Education, New Mexico State University. (2012). Evaluation [document]. Las Cruces, NM: Authors.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world, what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Individuals with Disabilities Educational Improvement Act of 2004, PL108-446, 20 U.S.C.
- Kauffman, J.M., Anastasiou, D., & Maag, J.W. (2017). Special education at the crossroad: An identity crisis and the need for a scientific reconstruction. *Exceptionality*, 25(2), 139-155. doi:10.1080/09362835.2016.1238380
- Martin, S. D., Snow, J., & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311. doi:10.1177/0022487110396096.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM Education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and Mathematics*. Committee on Highly Successful Science Programs for K-12 Science Education. Board on Science Education and Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- New Mexico Public Education Department. (2016). *School district report card 2015-2016*. Santa Fe, NM: Author.
- Office of Institutional Analysis, New Mexico State University. (2016). *Quick facts: 2016-2017*. Las Cruces, NM: Author.
- Office of Science Education National Institute of Health. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. BSCS: Colorado Springs, CO.
- Opolot-Okurut, C., & Bbuye, J. (2014). School-university collaboration initiative: Benefits and challenges in Uganda. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 843-849. doi:10.12691/education-2-10-1
- Owocki, G., & Goodman, Y. (2002). *Kidwatching: Documenting children's literacy development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Penuel W. R., Allen, A., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015) Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197. doi:10.1080/10824669.2014.988334
- Pultorak, E., McCarthy, J., & Young, M. (2006). School and university partnerships and the role of teacher as researcher. *Action in Teacher Education*, 28(1), 99-109. doi:10.1080/01626620.2006.10463571
- Short, K. G., Burke, C., & Harste, J. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2nd ed.). ASCD: Alexandria, VA.
- Trelease, J. (2013). *The read aloud handbook* (7th ed.). New York, NY: Penguin Press.
- Wasonga, C. O., Rari, B. O., & Wanzare, Z. O. (2011). Re-thinking school-university collaboration: Agenda for the 21st century. *Educational Research and Reviews*, 6(22), 1036-1045.
- Zeichner, K. (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. doi:10.1177/0022487109347671

Correspondencia:

Karen M. Potter
Upper Iowa University
Fayette, Iowa, U.S.A.
potterk12@uiu.edu

Nota de los Autores:

Mary L. Fahrenbruck
Cecilia M. Hernandez
Blanca Araujo
Teresa C. Valenzuela
Leanna Lucero
New Mexico State University
Las Cruces, New Mexico, U.S.A.

Traducción:

Karina Guerschberg
karinaguers@gmail.com