

## LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN LOS DISPOSITIVOS DE DEVOLUCIÓN POSCLASE

*Teachers' interventions on post-class feedback devices*

**María Soledad Manrique**, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.  
solemanrique@yahoo.com.ar

**Alicia Edith Marconi**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
alicia-marconi@hotmail.com

Manrique, M. S y Marconi, A. E. (2021). Las intervenciones docentes en los dispositivos de devolución posclase. *RAES*, 13(22), pp. 203-220.

### Resumen

El objetivo de este trabajo es profundizar en la caracterización de un tipo particular de dispositivo de formación docente inicial que se denomina “devolución posclase”. Particularmente, hará foco en las intervenciones docentes en esta instancia. Con este fin, se consideran para este trabajo tres devoluciones realizadas por una profesora de prácticas a un practicante de una Carrera de Profesorado en Lengua Extranjera en una Universidad en Argentina. Se realizó un microanálisis de la interacción y se elaboraron inductivamente categorías a través del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). Los resultados muestran que la acreditación, con su legalidad y su lógica, le da sentido a la situación de devolución, y es, dentro de esta lógica, que tienen lugar los procesos de formación – básicamente, el desarrollo de capacidades como la de reflexionar. La dimensión formativa se manifiesta en las intervenciones en las que no solo se refiere a la clase misma, sino también al modo en que el practicante piensa acerca de ella. Cuando las respuestas del practicante no son retomadas por la formadora, el equilibrio entre ambas funciones – evaluativa y formativa – se inclina hacia el primer término.

**Palabras Clave:** formación docente inicial / reflexión / evaluación / interacción social / práctica pedagógica

### Abstract

The objective of this work is to deepen into the characterization of a particular type of initial teacher training device called “post-class feedback”. In particular, we will focus on teaching interventions in this instance. To this end, we consider for this paper three “feedbacks” made by an internship teacher to an intern of a Teaching Degree in Foreign Language at a University in Argentina. Microanalysis of interaction was made and categories were inductively elaborated through the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967). The results show that accreditation, with its legality and logic, gives meaning to the feedback situation, and it is within this logic that teacher education processes take place - basically the development of capacities such

---

as reflection. The formative dimension is evident in the teacher educator's interventions in which the topic of conversation is not only the class itself, but also the way the student teacher thinks about the class. When the student teachers' answers are not revisited by the teacher educator, the balance between both functions - evaluative and formative - leans towards the first one.

**Key words:** initial teacher education / reflection / evaluation / social interaction / teaching practice

## Introducción

El trabajo que presentamos tiene por objetivo caracterizar las devoluciones posclase y pone especial atención en las intervenciones de la formadora.

En el contexto de las prácticas docentes en Argentina, las devoluciones posclase (o devoluciones) se constituyen en un dispositivo particular incluido en un dispositivo complejo – la Práctica Profesional Supervisada (Steiman, 2018) – que, a su vez, forma parte del dispositivo de formación docente inicial.

Todo dispositivo de formación tiene la cualidad de ser mediador de la formación y provocador de cambio (Barbier, 1999; Ferry, 1997; Souto, 1999). Aunque hay estudios que describen las dificultades que conlleva el cambio (Manrique, 2017; Manrique & Mazza, 2016) y otros que señalan que el cambio en las representaciones implícitas no garantiza necesariamente que se modifique el desempeño de quien las sustenta (Atkinson & Claxton, 2000), la intencionalidad de promover cambios siempre está presente. Las devoluciones constituyen un dispositivo de formación en este sentido.

En términos concretos, las devoluciones toman la forma de una interacción oral entre formador y practicante que tiene lugar después de finalizada la observación de una clase impartida por el practicante. A través de su participación en esta instancia de prácticas y su aprobación, junto con el resto de las asignaturas de la carrera, el practicante obtendrá un título que lo habilitará a ejercer la docencia.

Durante el intercambio entre formador y practicante, se reponen aspectos de un evento que tuvo lugar en otro tiempo y espacio – la clase impartida, que se convierten en un objeto para ser observado con fines formativos y evaluativos. El contenido de este intercambio constituye un recorte de la formadora que selecciona del acontecimiento de la clase, determinada información, de acuerdo a cierta intencionalidad pedagógica (Molloy, 2009).

En este intercambio, puede tener lugar la reflexión. La reflexión puede involucrar por lo menos tres niveles diferentes (Belenky, 1996; Van Manen, 1977): un nivel técnico instrumental, que implica analizar la selección y aplicación de conocimientos, habilidades técnicas y estrategias didácticas en el aula; un nivel hermenéutico-fenomenológico, que integra reflexiones sobre los presupuestos implícitos, juicios, significados, criterios educativos y un nivel crítico, al cual se agregan cuestiones morales, éticas y normativas, presentes en la acción educativa, que refieren al valor social del conocimiento. Algunos autores (Alatorre Cuevas, 2013; Manrique & Sanchez Troussel, 2014; Zeichner, 1994) designan como reflexión propiamente dicha solo a los últimos dos niveles que suponen una interrogación sobre los propios presupuestos, fundamentos, valores y creencias implícitas en el propio actuar - el porqué y el para qué de las acciones - que permite hacer explícito aquello que, en tanto naturalizado, subyace a la conciencia y funciona de manera automática.

El intercambio que constituye la devolución puede también cumplir la función de evaluar. Es clásica ya la distinción entre “evaluación sumativa” y “evaluación formativa” (Scriven, 1967) similar a la distinción entre “control” y “evaluación” (Ardoino & Berger, 1990). Una de las características principales que distingue una y otra forma es la función que cumple: evaluar para acreditar en la sumativa y proporcionar información para motorizar el proceso de aprendizaje en la formativa. Una de las características que indica que una evaluación es formativa es, precisamente, la presencia de devoluciones que proporcionan información que contribuye a guiar el proceso de aprendizaje.

Con el fin de caracterizar las intervenciones docentes en las devoluciones, tomamos para este trabajo el análisis de tres de ellas por parte de una formadora a un mismo practicante de una universidad nacional argentina en una carrera de profesorado en lenguas extranjeras.

El trabajo que presentamos permite responder a las siguientes preguntas que surgieron del análisis: ¿Qué características tienen las devoluciones posclase en el profesorado de lenguas extranjeras? ¿Qué funciones cumplen? ¿Qué forma toma la función evaluativa? ¿Qué lugar ocupa la evaluación negativa? ¿Qué espacio

hay para la reflexión en ese marco? ¿Qué función cumplen las reglas de cortesía? ¿Cómo se abordan los estados emocionales que se generan?

Los resultados pueden contribuir al perfeccionamiento del dispositivo, su diseño y su implementación.

## **Marco teórico y antecedentes**

### **El sentido de la tarea en una situación de enseñanza**

Para comprender los procesos que tienen lugar en una situación de enseñanza, es útil pensar el aula como un “medioambiente” multidimensional en donde conviven una variedad de elementos diferentes (Doyle, 1983; Mazza, 2016). Es en ese medioambiente que las acciones de quienes participan en él toman sentido. Estas acciones imbuidas de sentido constituyen la tarea. Se trata de hipótesis que refieren a significados más o menos compartidos acerca de aquello que se espera que cada participante haga, al dirigir su modo de pensar y de actuar. En cada situación, todos estos sentidos atribuidos - lo que cada uno de los estudiantes interpreta que se espera de ellos, lo que la docente interpreta de la situación, lo que un observador externo interpreta, etc. - pueden coincidir más o menos, pero son negociados y renegociados afectando el medioambiente, ese espacio de intermediación, de encuentro entre los actores, que permanece siempre abierto y dinámico (Mazza, 2013).

### **Evaluación y acreditación**

La evaluación cumple múltiples funciones para docentes y alumnos (Camillioni, 1998). A los docentes puede ayudarlos a conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos o su progreso, a conocer y localizar sus dificultades para tomar decisiones. A los estudiantes, les ofrece información acerca de sus progresos en relación con los objetivos propuestos y acerca de sus deficiencias. Puede ayudar a comparar su rendimiento con el rendimiento esperado por el profesor, según una norma general y también a fijar su nivel de aspiración al alcance de sus posibilidades.

En la práctica docente se integran la evaluación - como juicio o apreciación, que permite ponderar el valor - y la acreditación, que tiene una relación directa con la certificación, los títulos y el sistema educativo (Palau de Maté, 1998). Llevado al nivel de la formación docente, Copland y sus colaboradores (2009) refieren precisamente a esta tensión en el doble rol que asume el docente de prácticas, en relación con la evaluación y la acreditación.

### **El poder y el control**

Para comprender mejor la cuestión de la evaluación, es importante abordar el tema del poder. Bernstein (1990) desarrolló una teoría que explica cómo las relaciones sociales se traducen en la escuela. De acuerdo a esta teoría, el poder provoca diferenciaciones en el espacio social homogéneo, genera desigualdades y establece un orden. En función de este orden, se ubica a los individuos en categorías diferentes – por ejemplo, formador y practicante- que tienen diferencias en cuanto a derechos, beneficios, obligaciones. Las categorías pueden estar más o menos separadas. Cuanto más separadas y rígidas sean, más fuerte es la clasificación. Una clasificación débil, en cambio, implicará la posibilidad de los individuos de cambiar de categoría o a las categorías de acercarse.

La clasificación refiere al aspecto estructural del poder. Al aspecto dinámico del poder, Bernstein (1990) lo identifica como “control” y lo designa como “enmarcamiento”. Refiere a la selección de la comunicación - quién puede decir qué, cuándo y cómo -, la secuenciación, su ritmo, y los criterios que hacen posible la comunicación. Es desde el enmarcamiento, que se reproducen las categorías y sus distancias. A través de la participación en estas relaciones, se socializan los individuos en esas relaciones y se reproduce el poder.

## Otros estudios sobre devoluciones

Copland, Ma y Mann (2009) estudiaron las devoluciones a practicantes que se forman como docentes de lengua extranjera en Sudáfrica y en el Reino Unido, al enfocarse en los efectos que tiene el empleo de criterios personales por parte del formador. El estudio mostró que, como los criterios personales no se encuentran explícitos y varían de formador en formador, generan tensión en dos sentidos. Por un lado, el practicante se siente inseguro y desconcertado, ya que no sabe qué aspecto de su práctica mejorar y cuál será la demanda del formador en esa clase; y, por otro, producen un sentimiento de injusticia, por ser evaluados según criterios subjetivos.

Respecto de la presencia de instancias de reflexión en las devoluciones, concluyeron que las oportunidades que genera el formador son escasas y, en cambio, es común la intolerancia frente a respuestas divergentes. Cuando no hay coincidencias en las interpretaciones con el practicante, el formador hace prevalecer su propio conocimiento. En línea con otros estudios (Beck & Kosnik, 2002; Farr, 2010; Bjørndal, 2020) muestran cómo los practicantes se dedican a responder a las necesidades o motivaciones del formador.

En relación con el vínculo entre reflexión y evaluación, varios estudios realizados sobre devoluciones en los procesos de formación en las prácticas mostraron que, rara vez, conllevan reflexión y pensamiento conjunto entre los actores involucrados (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel & Durand, 2004; Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000; Van Velzen & Volman, 2009). De allí, el escaso valor formativo que revisten, según estos estudios.

Otras investigaciones (Gibbs, 2006) mostraron que para favorecer la reflexión es necesario un ámbito de confianza en el que sea posible revelar concepciones propias, sin temor a correr riesgo de acreditar el espacio o verse perjudicado en la calificación.

Un tipo de evaluación que fue identificada como motivadora para los estudiantes es la que identificó Hughes (2011), quien la denominó “ipsativa”. A diferencia de las evaluaciones formativas, que están vinculadas a criterios externos, en las ipsativas los logros se miden tomando como referencia el desempeño previo de ese mismo practicante. Permiten determinar el grado de progreso personal en un lapso de tiempo.

## Metodología

La investigación constituye un estudio cualitativo y tiene como marco epistemológico las teorías de la complejidad (Morin, 1996), pues considera el dispositivo “devolución” como un objeto complejo.

El caso que se considera en este trabajo es parte del corpus de una tesis de doctorado que tiene por objeto de estudio las devoluciones.

Para este trabajo se consideran tres devoluciones de una profesora de prácticas a un practicante, grabadas y transcritas en detalle.

## La institución, la materia en la cual se desarrollan las devoluciones y los sujetos participantes

El estudio tuvo lugar en la materia Práctica Profesional en un Profesorado en Lengua Extranjera en una Universidad Nacional Argentina.

La Cátedra organiza los contenidos en los siguientes espacios:

a) Un taller intensivo, previo al trayecto de prácticas docentes, que consiste en una instancia de revisión de lo aprendido en didáctica.

b) El trayecto de prácticas docentes comprende el dictado de aproximadamente 10 clases, en dos instituciones educativas diferentes. En él, tienen lugar las devoluciones que son el objeto de estudio de este proyecto. Se trata de la primera y única práctica en toda la carrera, según el plan de estudios vigente.

c) Un espacio en el que los practicantes elaboran y presentan un proyecto de investigación - acción sobre una problemática elegida según su propia experiencia durante la práctica realizada.

Para acreditar la materia, los practicantes deben aprobar cada uno de estos espacios. El espacio particular en el que tiene lugar las devoluciones - (b) - toma como criterio de evaluación el desempeño.

Para muchos de los practicantes, la materia es la última instancia antes de obtener el título de profesor. Varios de ellos ya se han insertado en el contexto laboral, mientras que otros no tienen ningún tipo de experiencia docente.

El practicante que participa en la investigación tiene 25 años y se encuentra ya inserto en el mundo laboral, pues trabaja desde hace dos meses en una institución privada en el nivel medio. La formadora tiene 31 años y lleva 6 meses de trabajo en la Cátedra.

### **Procedimiento de análisis**

A partir del método comparativo constante, (Glaser & Strauss, 1967) se creó inductivamente un sistema de categorías, que permite describir en profundidad las intervenciones de la formadora y las del practicante.

Este sistema tomó los siguientes criterios para la creación de las categorías: el rol que desempeña el formador y la función que cumple la intervención, el modo en que se define al practicante en esa intervención – la definición del destinatario, según la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 2001) -, el objeto al que se refiere en la intervención, es decir el contenido. Básicamente, se encontraron tres tipos diferentes de intervenciones del formador, que a su vez contienen subtipos: evaluativa, formativa y de cortesía.

En relación con las participaciones del practicante, se identificaron intervenciones en relación con las intervenciones de la formadora, en relación con la clase dada y en relación con estados emocionales. Si bien no constituyen el foco de este análisis, fueron incluidas cuando colaboran con la comprensión de las intervenciones de la formadora, que son el objeto del artículo.

En los resultados, se muestran fragmentos que ilustran estas categorías y sus subcategorías.

Se llevó a cabo, por último, un microanálisis discursivo (Sinclair & Coulthard, 1992) para considerar la interacción entre la formadora y el practicante.

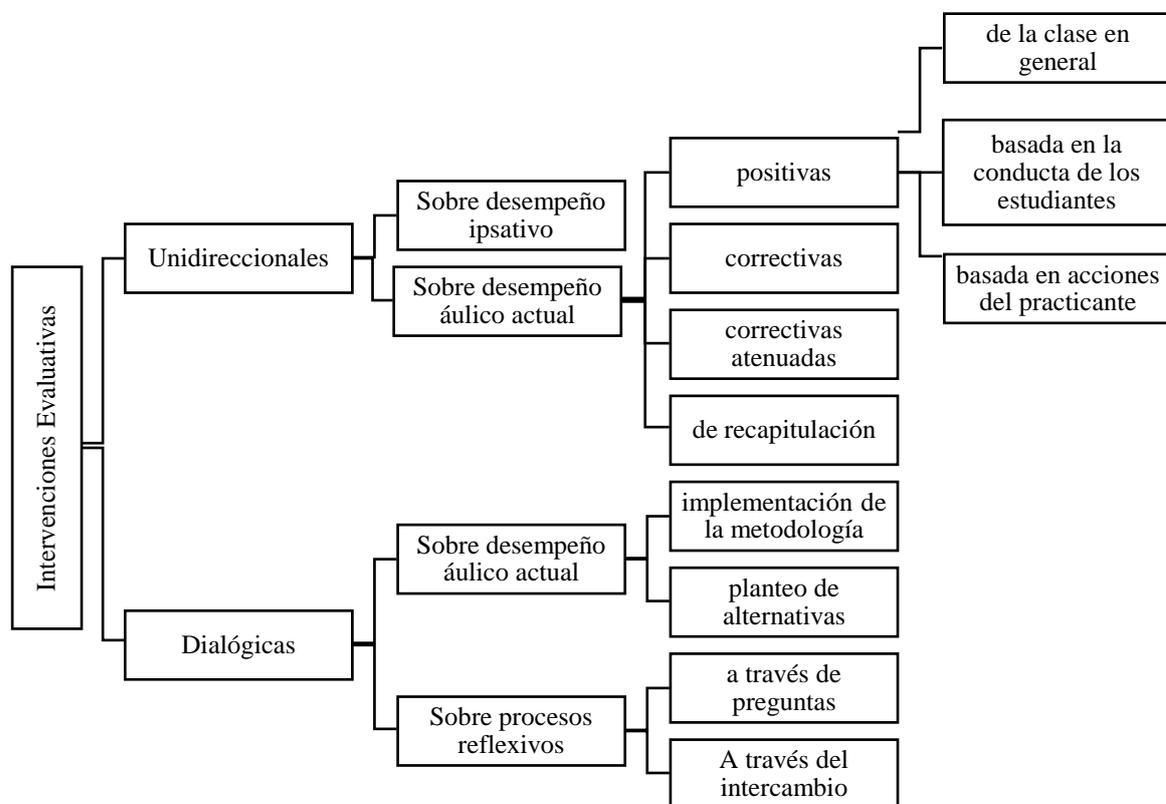
Se discuten estos hallazgos a la luz de algunas de las teorías que hemos presentado en el marco teórico, que nos permiten elaborar una serie de hipótesis sobre el fenómeno devolución, particularmente, sobre las intervenciones de la formadora. Consideraremos allí los conceptos de tarea (Mazza, 2016), clasificación y enmarcación (Bernstein, 1990).

### **Resultados**

#### **Las intervenciones de la formadora en las devoluciones**

Identificamos tres grandes tipos de intervenciones de la formadora: evaluativas, formativas y de cortesía. A continuación, desplegaremos cada uno de estos tipos en tres tablas y daremos ejemplos de cada tipo.

**Tabla 1. Intervenciones evaluativas de la formadora**



Las **intervenciones evaluativas** han resultado el tipo de intervenciones más frecuente. La formadora, en su función de evaluadora acreditadora, recupera aspectos de la clase según su criterio y emite un juicio de valor de acuerdo a un criterio que no siempre explicita. El practicante es interpelado (Ducrot, 2001) como alguien que está siendo evaluado, que debe ser informado respecto de los aspectos que ha realizado satisfactoriamente y de los que debe mejorar.

Dentro de las **intervenciones evaluativas** encontramos dos tipos: las unidireccionales y las dialógicas. Las **unidireccionales** son aquellas en las que la formadora inicia y concluye la intervención sin la participación del practicante. Emite un juicio de valor en forma directa, basándose en su experiencia, en su saber o también en su gusto personal. Elige qué reponer de la clase y qué decir de eso que decidió reponer. En las **dialógicas**, si bien la formadora elige qué temas tratar, hay participación del practicante. A diferencia de las intervenciones unidireccionales, las dialógicas no están constituidas por un solo turno sino por varios movimientos y concluyen cuando la formadora proporciona una evaluación positiva.

Dentro de las **unidireccionales**, encontramos dos tipos: intervenciones evaluativas sobre el **desempeño ipsativo** y sobre el **desempeño áulico actual**. Las primeras, como las que encontró Hughes (2011), se caracterizan por comparar el desempeño del practicante con su desempeño en clases previas – “F<sup>1</sup>: Bien como mejoraste el tema del... que te sentías incómodo con el pizarrón (en las clases anteriores), que dejaste todo listo.”-.

<sup>1</sup> Formadora

Dentro de las intervenciones sobre el desempeño áulico actual, identificamos, a su vez, intervenciones **positivas, correctivas, correctivas atenuadas y de recapitulación**.

Las **positivas** refieren a la clase en general o a aspectos específicos. En todas ellas, la formadora, en su función de evaluadora acreditadora, recupera aspectos positivos de la clase y emite un juicio de valor positivo en forma directa. Cuando el juicio de valor positivo es con respecto a la **clase en general**, da indicios de que, al menos en esa instancia, el espacio está siendo acreditado. Los juicios positivos sobre aspectos específicos de la clase se basan **en la conducta de los estudiantes** - “Sí... Los chicos aparte contestan, responden. Los mantenés con *energy*; y **en las acciones del practicante** - “Porque está muy bien que practiquen en pareja y que vos los vayas monitoreando pareja por pareja para que ver que vayan usando los *discourse markers* que estaban viendo.”-.

Si bien no se observan evaluaciones negativas, sí identificamos intervenciones que denominamos **correctivas** que se focalizan en aquellos aspectos de la clase que la formadora considera que el practicante debiera mejorar, sin dar indicios sobre si los aspectos a mejorar que ha observado implican la acreditación o no del espacio - “Eso es el *timing*... el que se quedaron sin hacer nada quedó ahí medio colgado”-.

También identificamos un tipo de **correctivas** que denominamos **atenuadas**. Tienen lugar luego de haber indicado algún aspecto a mejorar. Lo que estarían atenuando es el impacto negativo de las evaluaciones correctivas - “F: En la instrucción deberías decirles bien que van a pensarlo para contarte a vos o para que se lo cuenten al amigo, o para compartir en clase ... *Right?* / P<sup>2</sup>: Sí ...mmm. / F: ¡Pero estuvo muy bien! El *timing* estuvo bien, pudiste hacer todo, así que...”.

Las intervenciones **evaluativas de recapitulación** son aquellas en las cuales la formadora recupera a modo de resumen, aspectos positivos y aspectos a mejorar de la clase al final de la devolución -“F: Pero bien, pero sí *classroom management* siempre muy bien, monitoreando toda la clase. Por ahí la voz un poquito más fuerte. / P: Bien. F: A lo mejor, sobre todo cuando están hablando tanto, cuando abren la ventana. / P: Claro. / F: Que se mete mucho el ruido Pero muy bien, muy bien.”

El segundo gran tipo de intervenciones evaluativas que encontramos son las **evaluativas dialógicas**. Dentro de ellas, identificamos las referidas al **desempeño áulico actual** y las referidas a **los procesos reflexivos**.

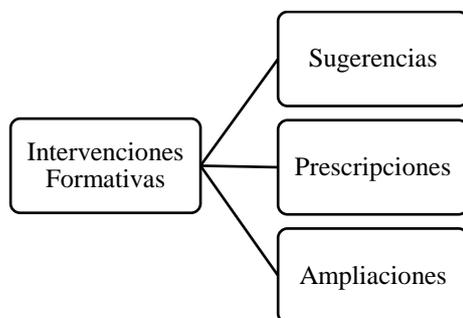
En cuanto a las primeras, se identificaron preguntas sobre procedimientos, métodos, técnicas y estrategias que hacen foco en la **implementación de la metodología** enseñada en el taller previo al trayecto de prácticas. En ellas, se interpela al practicante en su capacidad reflexiva. La demanda para el practicante parece ser la fundamentación de las decisiones tomadas y la demostración de que ha comprendido conceptualmente la lógica del procedimiento empleado o la relación entre el empleo de un procedimiento determinado y el objetivo buscado -“¿Entonces faltó en la instrucción qué? ¿El ...? ¿Qué diferencia hay entre estos tres ejercicios que les diste para hacer?”-. Por último, se identificaron intervenciones que denominamos **planteo de alternativas**, en las que se proponen diversas opciones.

En las intervenciones dialógicas sobre el **proceso reflexivo**, la formadora evalúa cómo el practicante es capaz de pensar acerca de lo vivido e interpretarlo. Se le solicita que explique cómo sucedió una situación específica de la clase o porqué y cómo podría mejorarse. Lo que las caracteriza es que no es la formadora, sino el practicante quien explica o da una alternativa a lo sucedido, en lugar de la formadora. Esta instancia tiene lugar a través de **preguntas**, como en este caso -“¿Qué hubieses hecho con esos alumnos que no estaban haciendo nada?”-. Estas preguntas a veces pueden también devenir en un **intercambio** más largo. Por ejemplo: “F: Sí... Ehhh por ahí usar tanto la palabra *anecdote*. Acordate que es otro género que se enseña que tienen que aprenderlo. / P: Sí/ F: Por ahí no lo relacionaban con ... / P (interrumpe): Claro, tendría que haberlo reemplazado por *story*, claro/ F: Por ahí.../ P: Hubiera sido más.../ F: Ok. Muy bien/ P: Claro, por eso, claro, es lo que

<sup>2</sup> Practicante

quise, al hacer las preguntas al comienzo, quise como reflejar el *purpose* pero nadie me respondía... como le faltó eso al comienzo, no pude yo ... *elicit from*/ F: Claro, *elicit from them*. Perfecto...”

**Tabla 2. Intervenciones formativas de la formadora**



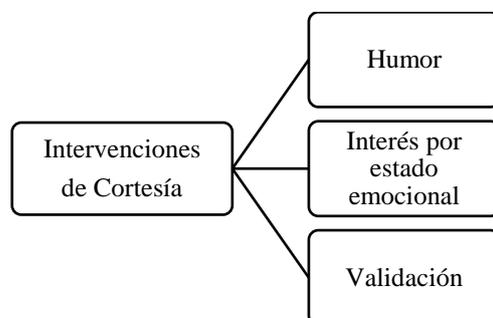
En las **intervenciones formativas** la formadora ofrece recomendaciones o sugerencias para resolver un aspecto de la clase de manera diferente y, desde su perspectiva, mejor. Suceden después de que la formadora ha interrogado al practicante sobre el aspecto en cuestión y este ha dado una respuesta. Se interpela al practicante (Ducrot, 2001) como un sujeto que tiene conocimiento que resulta insuficiente y requiere de las profundizaciones que le puede ofrecer una mirada experta. Dentro de este tipo de intervenciones discriminamos las prescripciones, las sugerencias y las de ampliación.

Las **prescripciones** y **sugerencias** involucran indicaciones acerca de lo que conviene hacer en diferentes situaciones. Lo que las distingue es su grado de direccionalidad, mayor para las prescripciones - “Lo importante no es dar la espalda o no dar la espalda, sino que no te desconectes de la clase.” Las sugerencias son también muy frecuentes - “Entonces podés usar este ejercicio como *check in* ... si lo hacen bien todos juntos, si lo entienden, van al b y al c.” En ellas, no hay oportunidad para que el practicante disienta. Se trata de momentos de enseñanza (Barbier, 1999), en que la formadora realiza indicaciones prácticas desde su experticia, que refieren al saber hacer, a procedimientos y que toman en cuenta la lógica de la producción, por ejemplo, los efectos de las acciones, su eficacia.

Las **intervenciones formativas de ampliación** pueden referirse, al igual que las evaluativas, a la práctica áulica misma - “Justamente eso pasó con la actividad que a lo mejor era muy cortita para todo el tiempo que te tomó monitorear a todos. Y cuando ya pasaste por el por el banco, ellos tomaban como que la actividad listo, terminé, me pongo a hablar de otra cosa.”-. En ellas, la formadora despliega una interpretación o explicación sobre algún fenómeno observado en la clase. Comparte con el practicante su manera de entender lo ocurrido en la situación. Es más especulativa y abierta que una sugerencia o prescripción, como si el formador estuviera pensando en voz alta. En este tipo de intervenciones, aparece claramente la función del saber. Se trata de conocimiento “habitado”, un conocimiento de un saber hacer práctico y de un saber ser que está relacionado con su experiencia; conceptos o estrategias que el formador ha experimentado por sí mismo y tienen, por tanto, la fuerza particular que imbuje a aquello que ha sido experimentado.

A través de ellas, la formadora inicia al practicante en los procesos de análisis de sus propias prácticas y lo habilita a ofrecer su visión y reflexiones, a interpretar y dar una respuesta a lo sucedido, aunque sea tentativa, imprecisa o incompleta.

**Tabla 3. Intervenciones de cortesía de la formadora**



Llamamos **intervenciones de cortesía** a aquellas en las cuales el formador cumple con convenciones sociales de formalidad y cortesía. Dan cuenta de la intencionalidad docente de generar un clima emocional de amabilidad y buen trato. Al practicante, se lo interpela en ellas (Ducrot, 2001) como a un sujeto afectado emocionalmente, particularmente bajo estados afectivos vinculados a la presión de la evaluación.

Los tipos de intervenciones de cortesía que identificamos incluyen el **humor** - “*You survived!*”, la muestra de interés por el estado emocional -“Y bueno ¿Y con la clase en general cómo te sentiste? - y la **validación** - “Bueno, siempre hay días y días para ellos.”- en las que lo que se valida es la dificultad que el practicante está teniendo y el esfuerzo que hace.

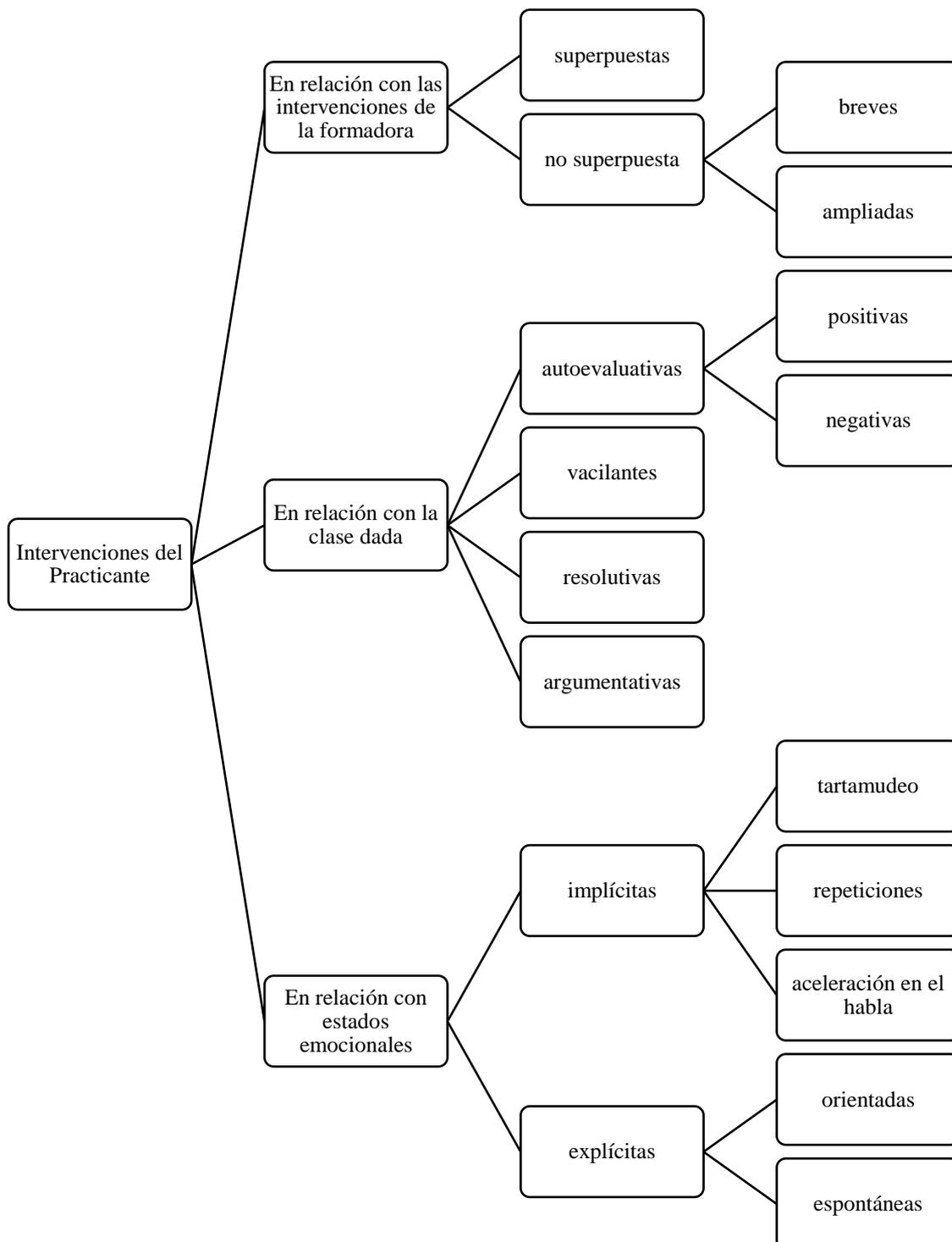
Las intervenciones que denominamos “**interés por el estado emocional**” fueron incluidas aquí, adjudicándoles el sentido de expresión de cortesía, ya que observamos que, si bien se formulaba la pregunta, no se otorgaba un espacio para responder a las afirmaciones del practicante - “¿Cómo te... cómo te sentiste? ... Antes que se nos vaya la idea... ¿Qué pasó con la última actividad del *integration stage*?” -. Tal como se puede advertir, no se da tiempo para responder a la pregunta. En otros casos en que el practicante sí responde, la profesora no retoma en el propio discurso esas respuestas -“F: ¿Cómo estuvo la clase? ¿Cómo te sentiste? / P: Y...no sé como medio extraño (risas) o sea no.../ F: Bien cómo mejoraste el tema del... que te sentías incómodo con el pizarrón, que dejaste todo listo y yo veía que vos escribías...”.

En términos discursivos no encontramos, en esos casos, contingencia semántica (Sinclair & Coulthard, 1992) en las respuestas de la formadora, sino un cambio de tema en el siguiente turno. En este sentido, consideramos estas intervenciones como fórmulas de cortesía, que se han vaciado del sentido que la pregunta real tiene, como funciona en muchos casos con preguntas como ¿Cómo estás? En ninguno de estos casos se espera realmente explorar el estado emocional del interlocutor.

### Las intervenciones del practicante

En el marco del objetivo de este trabajo, las intervenciones del practicante nos permiten comprender mejor las funciones que cumplen las intervenciones del formador.

**Tabla 4- Tipos de intervenciones del practicante en las devoluciones**



Dentro de las formas de intervención del practicante, resultaron muy frecuentes las intervenciones en relación con las intervenciones de la formadora. En ellas, el practicante muestra su acuerdo con la formadora, como se puede apreciar en el ejemplo - “F: *Classroom management* siempre muy bien, monitoreando toda la clase; por ahí la voz un poquito más fuerte. /P: Bien, / F: A lo mejor, sobre todo cuando están hablando tanto, cuando abren la ventana. / P: Claro, / F: Que se mete mucho el ruido. / P: Sí./ F: Pero muy bien.”-. Dentro de este tipo identificamos formas diferentes: **superpuestas** como la que acabamos de mostrar, pero también **no superpuestas**, que pueden ser **breves** - “P: Claro, claro. ¡Es verdad!” o **ampliadas** - “¡Ah claro! ¡Claro! yo solamente expliqué este, me faltó como explicar un poquito más.”

Por otro lado, no se observó ninguna situación en que el practicante expresara desacuerdo con lo planteado por la formadora.

Otro tipo de intervenciones del practicante lo constituye las intervenciones **en relación con la clase dada**. En ellas, el practicante responde a preguntas o a comentarios de la formadora sobre la clase y asume el rol de un estudiante que está en situación de examen. Dentro de estas intervenciones, identificamos intervenciones **autoevaluativas, vacilantes, argumentativas y resolutivas**.

En las **autoevaluativas**, el practicante describe algún aspecto de la clase y emite un juicio de valor acerca de los efectos de su desempeño. Dentro de las **autoevaluativas**, identificamos tanto **positivas** - “Pienso que estuvo claro el *learning outcome*. Pienso que aprendieron porque pudieron hacer uso de la estructura”; como **negativas** - “Ehh...Primero, tuvimos problemas con el tiempo. O sea, nos quedaba muy poquito tiempo para hacer esa actividad.”

Otro tipo de intervenciones identificadas fueron las **vacilantes**. En ellas, el practicante plantea dudas para las cuales no tiene una respuesta - “Para mi quizá las *instructions* no se dieron muy bien como tendrían que haberse dado, quizá el *purpose* no quedó muy claro. No... no sé... capaz que la forma en cómo hice las preguntas ... no sé...-.”

Un tercer tipo de intervenciones en relación a la clase dada, es el de las **resolutivas**, en las que se proponen otras formas alternativas de resolver situaciones - “Lo que yo haría sería, quizá, poder ayudarlos un poco mejor, quedarme con ellos, meterme en el grupo de ellos digamos y tirar quizá algunas ideas”-.

En las que denominamos **argumentativas**, las intervenciones del practicante cumplen la función de explicar por qué hizo algo de determinada manera, en relación con la conducta de los estudiantes, sin que en ellas aparezca un juicio de valor - “Al comienzo tardó más en empezar la clase de lo esperado porque pensábamos que íbamos a empezar y veinte, terminamos empezando casi y treinta. Así, como que nos faltó más tiempo como para dejar la *integration stage* para que los chicos tuvieran tiempo para contar. Y bueno, pudimos compartir tres *anecdotes* cuando la idea era compartir más.”-.

Por último, las intervenciones relacionadas con **estados emocionales** que observamos en el practicante fueron **implícitas o explícitas**. En las implícitas, el practicante da cuenta de un estado emocional a través del tartamudeo, repeticiones o el ritmo acelerado del habla - “Claro, por eso, claro. Es lo que quise al hacer las preguntas al comienzo, quise como reflejar el *purpose* pero nadie me respondía...Pero, como le faltó eso al comienzo (risas) pienso o sea como que no me respondieron los chicos, no pude yo... (ritmo acelerado)”-.

Al segundo tipo de intervenciones relacionadas con los estados emocionales, las denominamos intervenciones **explícitas**. En ellas, el practicante pone en palabras su estado emocional. Dentro de las explícitas, identificamos dos tipos. En el primer tipo, que llamamos **orientadas**, el practicante responde a la pregunta de la formadora sobre su estado emocional general - “Bien, me siento bien.” En el segundo tipo, que denominamos **espontáneas**, el practicante incluye por propia iniciativa cómo se siente en relación con los efectos que tuvo su intervención en la clase “Al principio me sentí como medio frustrado porque los chicos no respondían al comienzo, costaba que respondieran.”

## La interacción formadora - practicante durante las devoluciones

Identificamos tres características importantes de esta instancia comunicativa (Sinclair & Coulthard, 1992). En primer lugar, todas las intervenciones del practicante son respuestas a las iniciaciones de la formadora que es quien conduce la conversación a través de sus iniciaciones. En este sentido, la estructura del intercambio se parece a la secuencia “Iniciación, respuesta, movimiento complementario” descrita por los analistas de la conversación (Sinclair & Coulthard, 1992) y cuenta con las características atribuidas a ella.

En segundo lugar, el análisis puso en evidencia, también, que la formadora valora lo que el practicante puede autocriticar de su desempeño cuando se observa coincidencia con los propios criterios de evaluación y de análisis. En este ejemplo resulta evidente: - “P: Para mí imposible no dar la espalda cuando escribis en el pizarrón. /F: ¡No, seguro! Lo importante no es dar la espalda o no dar la espalda si no que no te desconectes de la clase (P: Claro) mientras .../P: (Interrumpe) Claro que no haya tanto... mucho silencio mientras yo.../ F: (Interrumpe) Exactamente, que no te desconectes de atrás.”

Por último, también se observó la falta de contingencia semántica (Sinclair & Coulthard, 1992) de la formadora respecto de algunas de las respuestas del practicante, sobre todo en las expresiones emocionales, aspecto al que ya hemos hecho referencia. Podemos pensar que, a través del cambio de tema, la formadora regula los contenidos de la conversación, enfocando en aquello de su interés. Cuando la formadora invita a reflexionar o invita a realizar una autoevaluación y luego de la respuesta del practicante no la retoma, sino que cambia de tema, le resta valor a lo dicho por el practicante.

## Discusión

De todas las cuestiones que el análisis inductivo iluminó sobre la instancia de devolución, nos interesa subrayar algunas que nos permitieron elaborar las preguntas que planteamos en la introducción y una serie de hipótesis que pretenden constituirse como posibles respuestas a las mismas.

En primer lugar, el análisis realizado nos ha permitido comprender con mayor profundidad las devoluciones como una instancia en continuidad con la clase dictada por el practicante. Parece constituir una segunda oportunidad dada al practicante de ensayar una respuesta o proponer una alternativa a lo ocurrido cuando no se ha logrado un resultado del todo positivo de acuerdo a la formadora. Queda claro, luego del análisis, que la evaluación del practicante se realiza no solo sobre la clase dictada, sino sobre la unidad: clase dictada- tiempo uno - devolución –tiempo dos. Si el momento de la práctica áulica es el **tiempo uno**, la devolución implica un **tiempo dos** de análisis de lo realizado - del desempeño o de la práctica áulica. Al igual que mostró Molloy (2009), encontramos que este tiempo dos se constituye a partir de un recorte de lo que la formadora considera relevante. Este recorte puede referir tanto a la clase misma como al modo en que el practicante está pensando acerca de la clase. En esta última opción encontramos, sobre todo, la posibilidad de intervenir en el proceso de reflexión mismo y en la formación de la capacidad reflexiva del practicante, en un nivel de reflexibilidad técnico instrumental (Van Manen, 1977). Como se mostró en los resultados, las intervenciones de la formadora se refieren a la selección y aplicación de conocimientos, habilidades técnicas y estrategias didácticas en el aula, pero no llegan a abordar el nivel hermenéutico-fenomenológico de reflexibilidad, ni el nivel crítico (Van Manen, 1977).

En segundo lugar, el análisis mostró el sentido preponderantemente evaluativo que toma la situación de devolución para ambos miembros de la díada. Podríamos pensar que, la tarea (Mazza, 2016) en las devoluciones observadas constituyó fundamentalmente una situación de examen. Este sentido, resulta más obvio en las intervenciones que denominamos evaluativas, sin embargo, está presente también en las formativas de manera más solapada. En la negociación del sentido de la situación que tiene lugar entre formadora y practicante, aun cuando la formadora no pareciera en ese momento estar evaluando, se observa, por parte del practicante, la actitud de quien está rindiendo un examen – justificaciones y argumentaciones en línea con lo propuesto por la profesora, intento de mostrar su acuerdo con ella, entre otras. Es posible que para la formadora, la tarea consista en esos momentos en la reflexión, pero el practicante sigue adjudicando un sentido de examen a la situación. Esta actitud se revela sobre todo en las intervenciones del practicante en

relación a las intervenciones de la formadora, las cuales solo expresan asentimiento, pero también en las autoevaluaciones, en las argumentativas, o en las intervenciones en relación a estados emocionales que denotan tensión o ansiedad. Al igual que mostraron numerosos trabajos (Beck & Kosnik, 2002; Farr, 2010; Bjørndal, 2020), su foco parece estar puesto en ser aprobado, tanto en términos de la acreditación como de la validación.

Este sentido evaluativo que atraviesa la situación, se relaciona con otra serie de cuestiones que pudimos observar. Por un lado, no está claro en qué momento de la devolución se está evaluando, ni tampoco cuál de todas las devoluciones (del total de clases que dicta cada practicante) permite acreditar el espacio. Esta falta de explicitud contribuye a la construcción del sentido del espacio como preponderantemente evaluativo.

Tampoco están del todo explícitos los criterios de aprobación. Si bien se van explicitando los aciertos y desaciertos del practicante a lo largo de las instancias de devolución, como vimos a través de los múltiples tipos de intervenciones evaluativas, la cuestión de la aprobación en sí queda implícita.

Por otro lado, interesa comprender cuál es el contenido de esa evaluación que rige la situación. ¿Se evalúa el resultado, el proceso o ambos? El análisis mostró que en la devolución aparece un modelo a seguir. Se trata de la secuencia didáctica que las formadoras han enseñado a los practicantes en el taller previo a las prácticas. En las intervenciones, aparece bajo la forma de prescripciones o de sugerencias.

La secuencia didáctica que se ha enseñado como modelo funciona como recurso que se le ofrece al practicante en otra instancia. Y, en la práctica, el practicante da cuenta de hasta qué punto es capaz de utilizarlo o no. Encontramos, pues que es en relación con este criterio que se está evaluando al practicante y que es esto lo que no se explicita.

El objeto de la evaluación, entonces, parece ser con mayor frecuencia el producto, el resultado. En este marco, parecería ser que la reproducción de este modelo ofrecido como herramienta constituye una estrategia clave para el practicante para lograr su objetivo: la aprobación.

Por otro lado, la aparición de la justificación “me gusta” como criterio para evaluar el desempeño del practicante, que se observó en los ejemplos presentados, nos llevó a preguntarnos acerca de la autoridad de la palabra del formador que no tiene siquiera que explicar por qué algo está bien o no. Es decir que, en este medioambiente evaluativo, la fuerte clasificación (Bernstein, 1990) entre formador y practicante implica precisamente eso: que el formador tiene el derecho de aprobar o desaprobar al practicante de acuerdo a su criterio y que no necesariamente necesita hacer explícito este criterio. Este resultado coincide con lo identificado por Copland y colaboradores (2009) y por Molloy (2009) en devoluciones dadas en otros contextos de formación docente inicial, que ya expusimos en los antecedentes.

Con respecto al control de la comunicación (Bernstein, 1990), el formador es quien decide siempre de qué se habla, de qué manera y cuándo. Resulta evidente en cuestiones que ya mostramos como el hecho de que las iniciaciones están casi siempre a su cargo y también en el control de los temas a través del mecanismo de cambio de tema, que se observa con frecuencia en el formador, en varias de las instancias en las que el practicante comienza a desplegar una reflexión, así como cuando manifiesta estados emocionales.

En efecto, al igual que muestran otros trabajos sobre este tema (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004; Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Van Velzen y Volman, 2009) nuestro análisis reveló que muchas de las oportunidades para reflexionar no llegaron a desplegarse, sino que la formadora cambió de tema en el siguiente turno.

La ausencia de evaluaciones negativas directas, otra característica que identificamos, la podemos vincular con la presencia de las intervenciones que denominamos “de cortesía”. Es nuestra hipótesis que este tipo de intervenciones – de cortesía –, al igual que las intervenciones correctivas atenuadas, están al servicio de contrarrestar o amortiguar el impacto emocional que todo lo negativo despierta en un medioambiente tan amenazante. Se trataría de formas que toma el cuidado del practicante.

Ante este sentido tan fuerte que asume la evaluación, cobra forma la actitud del practicante que ya hemos descrito, que consiste en responder lo que el formador espera escuchar, y que otros trabajos también han revelado (Beck & Kosnik, 2002; Farr, 2010; Bjørndal, 2020).

Esta actitud que observamos en el practicante coincide con un fenómeno muy conocido en el ámbito educacional, y al que por ejemplo Camillioni (1998) refiere con el nombre de “validez de retroacción”, que designa el modo en que el estudiante planifica sus clases tomando en cuenta las demandas y actividades propuestas por los docentes, infiriendo aquello que creen es considerado importante por el docente y de acuerdo a aquello que será evaluado. Así, la evaluación condiciona de manera retroactiva el proceso de aprendizaje.

Si tomamos esta idea, podemos pensar que se trata exactamente de lo que los practicantes de nuestra investigación están haciendo. Su desempeño se da en función de los requerimientos de la evaluación, que, como vimos, no son del todo explícitos. Interpretamos esta actitud del estudiante como una estrategia de supervivencia ante la situación de urgencia que el sentido de examen le otorga a la devolución.

Resumiendo, el análisis mostró que, en la instancia de devolución, el aspecto formativo y sumativo de la evaluación (Scriven, 1967) no se manifiestan simplemente como dos cuestiones presentes en la situación de devolución, sino que lo sumativo, la acreditación, con su legalidad y su lógica, le dan sentido a la situación de devolución y es, dentro de esta lógica, que tienen lugar los procesos de formación, básicamente, el desarrollo de capacidades como la de reflexionar. En este contexto, la dimensión formativa queda absolutamente transformada por la evaluación y su legalidad.

## A modo de cierre

El análisis hasta aquí realizado nos ha permitido complejizar la definición de devolución de la que partimos en este trabajo. Encontramos que, en la devolución, el sentido de la situación, (Mazza, 2013) que es negociado entre ambas partes, tiene que ver con la acreditación. La devolución conforma una unidad con la clase dada por el practicante y con otras instancias de formación, en las que se presentan técnicas que se convierten en modelos a seguir y que funcionan como criterio para la evaluación. Aunque la instancia de devolución toma el sentido de verificar si el practicante se acerca o no a este modelo, este criterio de evaluación no está explícito. Además, el formador está legitimado para ejercer la función de árbitro desde su propio criterio personal, que muchas veces ni siquiera explicita.

El aspecto formativo de la devolución se manifiesta en las intervenciones que denominamos formativas. En estas intervenciones, no solo se refiere a la clase misma sino también al modo en que el practicante reflexiona sobre la clase. En ellas, se abre la posibilidad de acompañar el proceso reflexivo del estudiante.

Ahora bien, en los momentos en los que las reflexiones, autoevaluaciones o expresiones emocionales no son retomadas por la formadora en el intercambio, se pierde la oportunidad de este trabajo.

En relación con todo lo encontrado quedan abiertas tres preguntas: la primera, desde el punto de vista institucional, ¿Hasta qué punto este predominio de lo evaluativo que constatamos no constituye parte de las reglas que rigen la Cátedra y el sistema universitario de formación en general? De ser así, ¿Hasta qué punto es posible escapar a esto desde la singularidad de cada formadora?

La segunda pregunta, de orden técnico instrumental, ¿Hasta qué punto es posible para el practicante la coexistencia en una misma situación entre los procesos de reflexión (Alatorre Cuevas, 2013; Zeichner, 1994; Manrique & Sanchez Troussel, 2014; Van Manen, 1977) y de rendir cuentas para otro; y para el formador, el proceso de acreditar y de favorecer la reflexión? El problema principal que surge en relación con la coexistencia de la evaluación y la reflexión que otros investigadores también han identificado (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004; Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Gibss, 2006; Van Velzen y Volman, 2009) parecería ser el carácter heterodeterminado de la primera - se hace para otro con los criterios de otro - versus el carácter autónomo de la segunda.

La tercera pregunta, de orden emocional, refiere a la efectividad en la contención ¿Hasta qué punto resultan efectivas las medidas de cuidado emocional del practicante que se evidencian? ¿Hasta qué punto esta estrategia de utilización de fórmulas que se acompañan del mensaje de que, más allá de que se lo invite a expresarse, no se continuará conversando acerca del tema, cumple una función de contención, entendida como la posibilidad de devolver al practicante contenidos proyectados en el formador, de manera transformada? (Bion, 1980)

Es fundamental incorporar nuevos análisis de devoluciones para poder seguir considerando estos temas, que nos permitirán delinear cada vez con mayor detalle las características, los límites y las potencialidades de esta instancia tan compleja de formación y evaluación. Esta profundización habilitará una comprensión más profunda de las emociones y dificultades en juego y abrirá nuevas preguntas e hipótesis.

La relevancia de estas cuestiones es tanto mayor si consideramos que el propio modo de realizar la devolución por parte de una profesora constituye en sí mismo un modelo para el practicante.

## Referencias bibliográficas

- Alatorre Cuevas, I. (2013). Narrar a práctica docente. *Didac*, 62, 10-16.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1990). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. *Revue Française de Pédagogie*, 90 (1), 105-112.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Novedades Educativas.
- Bjørndal, C. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-12
- Beck C., & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Pre-Service Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81-98.
- Belenky, M.F. (1996). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. Basic Books.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Comunicación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Braund, M. (2001). Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 189-200.
- Camillioni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Copland, F., Ma, G. & Mann, S. (2009). Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. *English Language Teacher Education and Development* 12, 14-22.
- Chaliès, S.; Ría, L.; Bertone, S.; Trohel, J. y Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.

- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Fairbanks, C.; Freedman, D. y Kahan, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Farr, F. (2010). *The discourse of teaching practice feedback. A corpus-based investigation of spoken and written modes*. Routledge
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. FFyL, UBA.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. En Bryan, C. y Clegg, K. (eds), *Innovative Assessment in Higher Education*. Routledge.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Hughes, G. (2011). Aiming for Personal Best: a Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 36 (3), 353 – 367.
- Manrique, M. S. (2017). La Identidad Profesional Docente y el Desafío de la Transformación al Interior de una Institución Educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3(2), 168-181.
- Manrique, M. S. & Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES, Vol XIII*, 13, 1-21.
- Manrique, M. S. & Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac*, 64, 51-57.
- Sanchez Troussel, L. & Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, 9 (14), 89 -104.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad*. Eudeba.
- Molloy, E. (2009). Time to pause: giving and receiving feedback in clinical education. In C. Delany, & E. Molloy (Eds.), *Clinical Education in the Health Professions* (First ed., pp. 128 - 146). Churchill Livingstone.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni y otros (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93 – 132). Paidós.
- Sinclair J. M. & Coulthard, M. (1992). Towards an Analysis of Discourse. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Routledge.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Ralph Tyler; Robert Gagné; Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Serie Formación de Formadores, 10. Novedades Educativas.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza. Un análisis desde una Didáctica Reflexiva*. Miño y Dávila.
- Van Manen, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.

---

Van Velzen, C. y Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. (pp.9-27). Falmer Press.

**Fecha de presentación: 04/08/2020**

**Fecha de aprobación: 23/04/2021**