

**Beneficios de las prácticas
en cooperación para el
profesorado en formación**



RESUMEN

Este artículo recoge la experiencia educativa de un practicum en el ámbito de la cooperación, en la titulación de formación del profesorado. Durante 15 años, el alumnado de magisterio de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) ha realizado sus prácticas en la Amazonía Ecuatoriana cooperando para impulsar la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas. A través de un estudio cualitativo basado en el análisis de la información de autobiografías, se valora el impacto que a nivel personal y profesional tiene este tipo de prácticas en el alumnado. El estudio destaca los beneficios y los aprendizajes esenciales que es posible adquirir al realizar este tipo de experiencias.

PALABRAS CLAVES: Prácticas; practicum; formación de profesorado; cooperación; autobiografía.

ABSTRACT

“BENEFITS OF PRACTICES IN COOPERATION FOR TEACHERS IN TRAINING”

This article presents the educational experience of a practicum in cooperation in teacher training. For 15 years, students of the University of the Basque Country have carried out their practicum in the Ecuadorian Amazon in order to strengthen the Intercultural Bilingual Education of indigenous groups. Using a qualitative study based on analysis of information obtain by autobiographies, the impact that this kind of practicum can have on students, in both personally and professionally fields, is evaluated. This study highlights the benefits and the essential learning that are possible to achieve through this type of experiences.

KEYWORDS: Practices; practicum; teacher training; cooperation; autobiography.



ARTÍCULO RECIBIDO: 31 ENERO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 15 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

No cabe duda del papel que tiene la Universidad en la construcción de una sociedad más justa y participativa. Tanto que, en 1999 las universidades del Estado español redactan la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo fomentando la participación de sus miembros en actividades y proyectos de cooperación internacional. En este escenario, en el año 2000, dos dirigentes de las Comunidades Shuar de Pastaza (Ecuador), dan dos conferencias en la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU sobre su situación: la crisis de las lenguas y culturas. La idea principal, es la apuesta estratégica que están haciendo por impulsar un sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) orientado a la defensa y potenciación de las lenguas, culturas y modos de vida propios de los pueblos indígenas, haciendo así un llamamiento para que desde la UPV/EHU se apoye ese sistema de escuelas propias. Un grupo de cinco estudiantes, son sensibles al llamamiento y proponen a la Dirección de la Escuela la posibilidad de que sus prácticas puedan realizarse en estas escuelas ubicadas en la Amazonía Ecuatoriana.

La idea de realizar las prácticas en la Amazonia, se presenta tan novedosa y atractiva como desconocida, pues hasta entonces, se realizaban en centros del País Vasco y no existía reglamentación alguna al respecto. Este vacío reglamentario, origina que la “inminente” respuesta no esté definida desde la universidad. Pese a ello, aquellos cinco estudiantes parten a la Amazonía y desarrollan durante tres meses un proceso de intervención en escuelas de la Federación de Comunidades Shuar. A su vuelta, presentan una memoria de las prácticas a la universidad y solicitan la convalidación de las mismas. Tras analizar las memorias y ser conocedores de los

beneficios de este tipo de prácticas (aspecto en el que se profundizará más adelante), la UPV/EHU les convalida la estancia que se integra como parte de su currículo formativo. Así, en el año 2000, se abre una posibilidad de prácticas en una nueva modalidad: “prácticas solidarias y cooperativas en otras escuelas fuera del sistema educativo vasco”.

I. RELEVANCIA DEL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Desde entonces y hasta la actualidad, sucesivas generaciones de estudiantes se han movilizado para la realización de sus prácticas en el sistema de EIB. Si tal y como señalan diferentes investigaciones del ámbito educativo (Carter & Doyle, 1995; Levitt, 2001; Stuart & Thurlow, 2000), existe una relación muy estrecha entre las experiencias de vida personales, las creencias, y el cómo se enseña; cabe esperar, que la experiencia de realizar las prácticas en cooperación, como experiencia vital que es, influya en cierta medida en las creencias y en la forma de enfrentarse a su futuro trabajo como docentes.

En la titulación de magisterio, el practicum, ha estado presente prácticamente desde sus orígenes (Vick, 2006). En la actualidad, se considera fundamental para, enriquecer y complementar los aprendizajes académicos (Zabalza, 2006) y para el desarrollo y la socialización del futuro profesorado (Grisham, Ferguson, & Brink, 2004). Con todo, también se sabe que la experiencia del practicum tiene una gran influencia a la hora de que el alumnado opte o no por el camino de la docencia (Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007). Como describen Caires, Almeida y Martins (2010), la experiencia de las prácticas en sí misma, puede producir todo tipo de cambios a nivel personal, idea ésta respaldada por diferentes investigaciones a lo largo y ancho del planeta (por ejemplo, en Australia, Bloomfield, 2010; en Portugal, Caires, Almeida & Vieira, 2012; en Hong Kong, Hyland & Lo, 2006; y en Escocia, Johnston, 2010). Las investigaciones citadas aquí, se centran en la realización del practicum en un entorno familiar al alumnado, pero ¿Qué ocurre cuando las prácticas nos sacan de nuestro entorno? ¿de nuestra zona de confort?

Aunque la experiencia de realizar las prácticas en otro país era nueva para la UPV/EHU, en otros lugares del mundo, este tipo de experiencias comenzó en torno a los años

70. En 1969 Taylor considera interesante que los estudiantes de magisterio conozcan una cultura distinta a la propia. Investigaciones anteriores al año 2000, ya apuntaban los beneficios de éste tipo de prácticas: (a) conocer, percibir y valorar la diversidad cultural desarrollando actitudes positivas hacia la misma (Carlson & Widaman, 1988); (b) desarrollar habilidades para comunicarse y estar a gusto en otros contextos (Nava, 1990); y (c) considerarse parte de una gran comunidad profesional con compañeros por todo el mundo (Bruce, Podemski, & Anderson, 1991). Además, son numerosos los estudios que apuntan hacia los cambios personales (Carsello & Creaser, 1976; McCabe, 1994; Stachowski 1992). Mahan y Stachowski (1990) encuentran que, más del 73% de los cambios que se producen, son de naturaleza personal y/o social. Estudios posteriores continúan destacando beneficios en la misma dirección. Por un lado, se resalta que, cuando lo estudiantes se enfrentan a entornos desconocidos, éstos ponen en práctica toda una serie de recursos aumentando así su competencia profesional (Barkhuizen & Feryok, 2006; Willard-Holt, 2001). Por otro lado, se ofrece al alumnado, la oportunidad de comparar y contrastar diferentes realidades cambiando su percepción del mundo y su actitud hacia otras culturas (ClemLee, 2009; Malewski & Phillion, 2009; Nilsson, 2003; Pence & Macgillivray, 2008; Rodríguez, 2011). Estos beneficios, difícilmente se pueden lograr dentro del aula tradicional, de ahí que Kambutu y Nganga (2008) concluyan que hay que proporcionar este tipo de experiencias al futuro profesorado.

Con todo, y viendo el efecto que la realización de las prácticas en otras culturas tiene sobre los estudiantes, el propósito del presente estudio, es conocer, por medio de autobiografías, cuál ha sido el impacto que la realización de las prácticas en cooperación, ha tenido en el alumnado.

1.1. EL PRACTICUM EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA UPV/EHU

El practicum es el programa de preparación y prácticas docentes obligatorias para todo el alumnado. Antes del cambio de estudios que supuso el proceso de Bolonia (momento en que se sitúa este estudio), en función del curso había dos modalidades de practicum: en 2º curso el PI (4 semanas); y en 3º curso el PII (12 semanas). El practicum en cooperación, se

realiza en 3º. Anteriormente a la estancia, el alumnado recibe una formación participando tanto, en un curso sobre Cooperación al Desarrollo como, en una serie de seminarios. El curso y los seminarios, son condición sine qua non para participar en las prácticas de cooperación.

Por lo general, tras aterrizar en Quito, el alumnado se desplaza a Puyo y desde allí, se les asigna por grupos a las diferentes comunidades donde se alojan en el seno de las familias. Durante la estancia, el alumnado tiene tres personas de referencia: el profesor de aula, que le orienta en el contexto educativo y hace de puente con la comunidad; un tutor, perteneciente al Distrito de Pastaza, que se encarga de la supervisión, asesoramiento y control tanto de los estudiantes en las escuelas, como de la estancia en las comunidades; y un segundo tutor, docente de la UPV/EHU, que semanalmente contacta con el otro tutor y al finalizar las prácticas califica al alumnado.

II. METODOLOGÍA Y RECOGIDA DE DATOS

2.1. MÉTODO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación es conocer, el impacto que las prácticas en cooperación han tenido en los estudiantes. En concreto, se quiere observar, si el alumnado de la UPV/EHU también da cuenta de los beneficios y cambios encontrados en investigaciones previas.

Sabiendo que, las narraciones en si mismas tienen valor en los estudios educativos como herramientas para acceder al pensamiento del profesorado (Elbaz, 1990), se ve oportuno realizar una investigación cualitativa basada en el análisis de autobiografías. Se ha visto que éstas, configuran la práctica docente del profesorado en formación (Kelchtermans, 2009) y permiten al profesorado reflexionar sobre las fuentes que han influido en su práctica actual (Clavijo, 2000; Durán, Lastra & Morales, 2013). No hay acuerdo unánime a la hora de definir la técnica autobiográfica (Viñao, 1997), en este estudio se parte de la definición de Lejeune (1994, p.50): "Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis

en su vida individual, y, en particular, en la historia de su personalidad”.

Los resultados del análisis que se presentan hay que entenderlos considerando que las autobiografías han sido creadas desde el recuerdo de una situación vivida en el pasado. Esto nos limitará, previsiblemente, poder profundizar en pequeños detalles que han sido eliminados de la memoria, pero dota de un valor significativo y especial a la información recogida, ya que son recuerdos que han perdurado con el paso del tiempo.

PARTICIPANTES

Si bien durante todos estos años han sido 192 estudiantes los que han realizado sus prácticas en cooperación. Para la realización de este estudio se eligen al azar 10 (8 chicas, 2 chicos) que realizan el PII entre los años 2000 y 2013. La proporción de sujetos en relación al género de los participantes, ha respetado el porcentaje alumnos-alumnas que ha participado en este proyecto.

PROCEDIMIENTO

En el mes de octubre de 2014 se reúne a los participantes y se les comunica que se quiere documentar los años de prácticas en cooperación y que para ello, como protagonistas que son, es necesaria su voluntaria colaboración. Se les pide que realicen una autobiografía, no más de una hoja por las dos caras con una única consigna, “El recuerdo de su experiencia y vivencias de las prácticas en cooperación”. Como fecha de entrega se da febrero de 2015. A lo largo del mes de febrero se reciben las autobiografías. Todas ellas en su integridad están recogidas en el libro “Cooperando desde la UPV/EHU: Fortalecimiento del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador” (Gaintza & Celorio, 2015).

Para preparar, organizar y codificar los datos cualitativos se usa NVivo9 (QSR International, 2011). Las autobiografías se categorizan con la letra F para el género femenino y con la M para el masculino. El número posterior a la letra identifica al sujeto (F1, F2, F3...). Tras el análisis de los datos, se observa que, quizá por el tipo de tarea que se les requiere, no se presentan las categorías recogidas en estudios similares (Pence & Macgillivray, 2008; Willard-Holt,

2001). Parece ser que, desde el recuerdo, se han centrado en aquellos momentos, que les marcaron de por vida. En todas las escritas se recogen tres momentos muy diferenciados, generándose con los mismos tres categorías: el antes, comentando los previos a la realización del practicum; la estancia, incidentes críticos que se centran en diferentes contextos; y el después, en la vuelta, narrando lo aprendido de la experiencia. Curiosamente, en estos tres momentos, mencionan emociones y sentimientos que tuvieron y que hoy aún guardan y recuerdan.

2.2. RESULTADOS

1. EL ANTES

Al inicio de las autobiografías, un 90% de los participantes comenta cómo llegan o qué les lleva a realizar un practicum en cooperación. Se sitúan en el instante en que aparece la oportunidad y se les abre la puerta a esa nueva experiencia:

Todo comenzó de la manera más natural y fortuita, en una clase, (F1); mi hermano, también diplomado en magisterio, fue quien me habló (F4); todo arrancó con una oportunidad (F8); gracias a la idea que nació con buena compañía y una taza de café (F8); despertó mi curiosidad un cartel en el corcho (M2).

Y en ese momento, un 70% da cuenta y hace una mención de la relevancia que Juanjo Celorio (JC), profesor universitario y Tutor desde la UPV/EHU en el practicum en cooperación, tuvo en su experiencia:

No hubo mejor idea que compartir el sueño con su creador JC, (F1); porque sin él no hubiera ocurrido (F2); la pieza y referente clave de todo esto es JC (F3).

Son muchos los participantes, un 80%, que hablan de los previos al viaje en cuanto a la estructura, diseño y calidad de la formación:

La preparación antes del viaje fue muy intensa (F2); salí emocionada y animada de aquel primer encuentro (F4); durante el curso, intervinieron ponentes y profesores/as que conocían Ecuador (M2).

También, un 80%, da cuenta de las emociones y sentimientos ante la partida. Se observa una clara lucha entre la ilusión que

despierta embarcarse en un nuevo proyecto y la incertidumbre de enfrentarse a algo desconocido:

Estudiantes sin miedo, llenos de curiosidad, ilusión, respeto, con unas ganas locas de experimentar (F1); tras esta preparación previa llena de incertidumbres, controversias, ilusiones y desilusiones (F3); un hormigueo en el estómago (F4); después de un margen de nervios y preparativos (F8); la emoción que sentí en aquel momento fue la de total incertidumbre (F2); nos aventuramos llenos de ilusión (M1).

2. LA ESTANCIA

2.1. TOMA DE CONTACTO Y PRECONCEPCIONES

Para algunos era la primera vez que "pasaban el charco" y visitaban un país tan lejano. Quizá por ello, todos hacen un punto de inflexión en el momento de la llegada, en ese primer contacto con Ecuador. Dando cuenta también de las emociones sentidas:

Tras una calurosa acogida (M1); nos recibieron con los brazos abiertos (F2); al llegar nos dividimos en dos grupos (F3); desde el primer día que llegamos (F4); el primer día que llegamos a Shiwakucha íbamos tan emocionados (F5); cuando llegamos a Puyo, nos encontrábamos muy nerviosas, a la expectativa (F7).

Pese a ser su primera vez en tierras tan remotas, sólo tres mencionan que lo allí encontrado fuera distinto a lo esperado, y quizá, uno de los participantes sintetiza, en una frase, lo que realmente ocurre:

Nos encontramos con una realidad diferente a la prevista (F3); con la mochila llena de expectativas frágiles proyectadas para romperse en el primer segundo (F8); es un choque cultural muy fuerte y, desprenderse del mundo conocido para nacer en uno nuevo, no es fácil (M1).

2.2. EL DÍA A DÍA

Todos los participantes, de una u otra manera, narran lo que supone su estancia en la Amazonía, lo nuevo, lo diferente; la vida en las comunidades, en sus familias y en las escuelas. Se observa, cómo poco a poco y con

el pasar de los días, lo novedoso les resulta cotidiano:

Nos acostábamos al anochecer y despertábamos al alba (F2); todo lo que creías necesitar hasta entonces se ve reducida a un abrazo (M1); levantarme en plena naturaleza rodeada de sonidos me era suficiente para afrontar el día (F6).

El 70%, menciona su papel en las escuelitas, su rol y quehaceres así como las relaciones con otros profesionales del ámbito educativo:

Las escuelitas, construidas de madera y paja, donde los niños y niñas esperaban cada día atentos, con los ojos bien abiertos (F2); trabajamos en las escuelas con los niños y niñas, con el profesorado, con los padres y madres y con los miembros de la comunidad (F3); la relación con el profesorado fue muy especial, pudiendo compartir gran cantidad de ideas (F4); te das cuenta de que una escuela rudimentaria cumple una función muy importante (M1); conocí a mi tutora, la cual me impresionó mucho debido a su fuerza de voluntad y la vocación que demostraba (F7).

La experiencia fuera del ámbito escolar, sus vivencias en la comunidad, se hace presente. Más de la mitad, el 60%, a lo largo de sus narraciones, señala la importancia de la comunidad, las experiencias que ésta les aporta, y el vínculo que existe entre sus miembros:

Uno de los puntos fuertes, fue la convivencia con toda la comunidad, las reuniones sociales, las chacras, mingas, juegos infantiles, talleres de artesanía, celebraciones (F3); te inquieta conocer, te apetece entrar a la selva, ir de cacería, pescar, madrugar para escuchar mitos, probar comida diferente, viajar en canoa, etc. (M1).

También, un 50%, narra el peso que tiene y cómo viven y se sienten en el seno de sus familias ecuatorianas:

A tanta distancia de mi tierra, y en aquel lugar tan hostil para mí, me hicieron sentir como parte de su familia (F7); no se puede decir que te acojan como a uno más, eres uno más (M1); es conmovedor ver como cada familia te abre las puertas de su casa y te hace sentir como uno más (F5).

Por otra parte, al igual que en otros estudios, se recoge la importancia de no estar solos, el sentimiento de equipo, esto es, la relevancia que tiene el concepto de grupo:

La cohesión como grupo, sin la cual no hubiéramos sido capaces (F3); el grupo estuvo muy unido (F4) un grupo que nada más llegar, se convirtió en equipo (M2).

Al igual que ocurría en el momento del antes, en este segundo momento, en la estancia, las autobiografías recogen emociones y sentimientos:

A esta sensación de soledad (M1); cada recuerdo se acompaña de algún sentimiento extremo: miedo, soledad, impotencia, empatía, amistad, amor... (M2).

3. LA PARTIDA Y EL DESPUÉS: LA VUELTA

Todos los participantes señalan lo que con la experiencia aprendieron sobre esa cultura en la que estuvieron inmersos durante 3 meses:

Aprender mucho sobre las diferentes culturas y tradiciones (F4); aprender un modo de comportamiento social y cultural diferente (F2); aprendimos a convivir con la naturaleza (F8); me sirvió para ampliar mis puntos de vista y tener una visión diferente del mundo (F7).

Además, también todos, narran lo que aquella experiencia supuso para su desarrollo como personas y profesionales:

Me ha influido mucho en mi vida personal, en la forma de ver las cosas, en mi actitud y mi forma de ser (F5); acontecimientos que, de alguna manera, están presentes en lo que hoy y aquí, soy y puedo ofrecer (F6); cambió mi forma de ser y mi forma de ver algunos aspectos de la vida... me dio seguridad (F7); unas prácticas que impulsaron mi vocación como maestra (F2); me llevo una experiencia que ha marcado mi vida (M1); un viaje que nos hizo dudar de cosas que teníamos muy seguras (M2).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados se puede afirmar que, las autobiografías son una herramienta útil para explorar y describir las creencias de los participantes. No sólo, nos permiten

acceder a una nueva modalidad de prácticas fuera de la zona de confort sino que también, constituyen una herramienta para explorar las creencias, el conocimiento personal y los cambios como resultado de la realización del practicum en cooperación.


Al igual que ocurre en el estudio de Bailey et al., (1996), los participantes describen diferentes actividades y acontecimientos del pasado que les han dejado huella, narran su experiencia redescubriendo recuerdos y aportando razones de su forma de ser actual. Un dato reseñable, es el hecho de que todos consideran haber experimentado cambios importantes y enriquecedores, tanto a nivel personal como profesional, que les han marcado en lo que hoy en día son. Por todo ello, se puede concluir que, sin excepción alguna, la experiencia de realizar el practicum en cooperación ha sido beneficiosa para todos los participantes. Dato éste también avalado en el estudio de Pence y Macgillivray (2008) y en el de Willard-Holt (2001).

Cabe destacar que los participantes no sólo se centran en el aprendizaje realizado en las escuelas. Todos, de una u otra manera, se sitúan en su día a día, en sus vivencias y participación en las comunidades, en el calor de la familia, y en las actividades cotidianas. Como consecuencia de esa inmersión total, entran en verdadero contacto con esa nueva cultura. En las autobiografías se recoge la interacción de los participantes con todos los miembros de la comunidad. Laubscher (1994) afirma que, las experiencias extraescolares, dan la posibilidad de conocer y comprender la cultura en la que se encuentra inmerso, lo que estas experiencias les aporta, no está ni puede darse, en el desarrollo regular de las prácticas. Así pues, una segunda conclusión de este estudio corrobora los datos de Hopkins (1999): el aprendizaje que se produce al realizar el practicum en cooperación sobrepasa los muros de las escuelas; sumergirse en otra cultura ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje casi 24 horas al día.

Además, Bodycott y Crew (2001) consideran que, las vivencias en otras culturas, desafían las creencias culturales que poseen las personas. En este caso, el desarrollo de la conciencia cultural que se produce, no es el resultado de un instante, sino que de la convivencia diaria en el seno de la comunidad. Un proceso continuado en el tiempo que

presenta infinidad de oportunidades para además de conocer, poder participar en las mismas. Sin ninguna duda, tal y como se recoge en el estudio, sumergirse en una nueva cultura con las herramientas propias angustia, pero al tiempo seduce con gran fuerza. Son numerosas las evidencias que recogen estos sentimientos y emociones contrapuestos. El hecho de que a lo largo de las prácticas aparezcan emociones, está también constatado en otras investigaciones (Hastings, 2004), ya que el practicum, independientemente de dónde se realice, supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en el aula. Estas redacciones, permiten intuir el contacto con una realidad totalmente ajena y nos transmiten sentimientos y emociones que sólo, quién ha estado allí pueda expresar o comprender. Además, al ser las autobiografías un relato en prosa éstas permiten mayor privacidad para expresar los sentimientos (Elbaz-Luwisch, 2010). Los participantes comparten aquellos momentos tal y como los vivieron.

Pero además, para buena parte de los participantes, es la primera vez que dan un salto al otro lado del Atlántico durante un periodo en que tendrán que arreglárselas de forma autónoma y en relación con sus iguales. En ese mundo tan lejano como diverso, el sentirse sólo asusta y quizá por ello, tal y como también se recoge en otros estudios (Cushner & Mahon, 2002; Wilson, 1993), por los resultados de este estudio, se puede afirmar que el practicum en cooperación permite a los participantes darse cuenta de la eficacia del trabajo conjunto, de la importancia del otro, del compañero cercano. La existencia de esta realidad tiene considerable peso en un practicum del ámbito educativo, pues tal y como señala Carrillo (2013, p.135), "el trabajo en equipo es uno de los indicadores más importantes del éxito y calidad de cualquier proyecto educativo".

Viendo todas las autobiografías, y sobre todo en la reflexión de la participante (F7) Aquel país, que antes de ir por primera vez se me hacía tan lejano y ahora lo siento tan familiar. Se puede concluir este estudio afirmando que, cuanto más se experimenta una cultura desconocida, más familiar se convierte (Kambutu & Nganga, 2008). 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, K., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N., Holbrook, M., Tuman, J., ... Zambo, L. (1996). *The language learner autobiography: Examining the "apprenticeship of observation"*. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (11-27). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G., & Feryok, A. (2006). *Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience program*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 115-134.
- Bloomfield, D. (2010). *Emotions and 'getting by': A pre-service teacher navigating professional experience*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38, 221-234.
- Bodycott, P., & Crew, V. (2001). *Short term English language immersion paradox; culture shock; participant adjustment*. In P. Bodycott, & V. Crew (Eds.), *Language and cultural immersion* (1-9). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Bruce, M. G., Podemski, R. S., & Anderson, C. M. (1991). *Developing a global perspective: Strategies for teacher education programs*. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 21-27.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). *Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice*. *European Journal of Teacher Education*, 35(2). 163-178.
- Caires, S., Almeida, L.S. & Martins, C. (2010). *The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock?* *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- Carlson, J., & Widaman, K. (1988). *The effects of study abroad during college on attitudes towards other cultures*. *International Journal of Intercultural Relations*, 12(1), 1-18.
- Carrillo, I. (2013). *El valor formativo y transformador de la cooperación. Una experiencia de prácticas educativas en Guatemala*. *Revista iberoamericana de educación*, 61(4), 121-141.
- Carsello, C., & Creaser, J. (1976). *How college students change during study abroad*. *College Student Journal*, 10, 276-278.
- Carter, K., & Doyle, W. (1995). *Preconceptions in learning to teach*. *Educational Forum*, 59, 186-195.
- Clavijo, A. (2000). *Formación de docentes, historia y vida: reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*. Bogotá, CO: Plaza y Janés.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). *Overseas student teaching: affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization*. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58.
- Durán, N. C., Lastra, S. P. & Morales, A. M. (2013). *Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program*. *Profile*, 15 (2), 35-47.
- Elbaz-Luwisch, F. (2010). *Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education*. *Teachers and Teaching*, 16(3), 307-327.
- Gaintza, Z., & Celorio, J. J. (2015). *Cooperando desde la UPV/EHU. Fortalecimiento del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Grisham, D. L., Ferguson, J. L., Brink, B. (2004). *Mentoring the mentors: Student teachers' contributions to the middle school classroom*. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 207-319.
- Hastings, W. (2004). *Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective*. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Hopkins, J. R. (1999). *Studying abroad as a form of experiential education*. *Liberal Education*, 85, 36-41.
- Hyland, F & Lo, M 2006, 'Examining Interaction in the Teaching Practicum: Issues of Language, Power and Control'. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 163-186.
- Johnston, D. (2010). *Losing the joy: Student teachers' experiences of problematic relations with host teachers on school placement*, *Teacher Development. An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14, 307-320.
- Kambutu, J., & Nganga, L. (2008). *In these uncertain times: educators build cultural awareness through planned international experiences*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 939-951.
- Kelchtermans, G. (2009). *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability, and reflection*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Laubscher, M. R. (1994). *Encounters with difference - Student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Lee, J. (2009). *ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1095-1104.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Levitt, K. E. (2001). *An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science*. *Science Education*, 86, 1-22.
- Mahan, J., & Stachowski, L. (1990). *New Horizons: student teaching abroad to enrich understanding of diversity*. *Action in Teacher Education*, 12(3), 13-21.
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). *International field experiences: the impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 52-60.
- McCabe, L. T. (1994). *The development of a global perspective during participation in semester at sea: a comparative global education program*. *Educational Review*, 46(3), 275-276.
- Nava, A. (1990). *Toward a model in applied cross-cultural education: CSUN/Ensenada Teacher Institute*. *Social Studies Review*, 29(3), 77-79.
- Nilsson, B. (2003). *Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö*. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40.
- Pence, H., & Macgillivray, I. (2008). *The impact of an international field experience on preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.
- QSR International (2011). *NVivo Qualitative Data Analysis, Version 9* [Computer Software]. Cambridge, MA: QSR International Pty Ltd.
- Rodriguez, E. (2011). *Reflections from an international immersion trip: new possibilities to institutionalize curriculum*. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 147-160.
- Stachowski, L. L. (1992). *Enhancing international student teaching experiences*. *Education*, 112(3), 347-351.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). *Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices*. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-121.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). *Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.
- Taylor, H. (1969). *The world as teacher*. Garden City, NY: Doubleday.

Vick, M. (2006). *It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 181–198.

Viñao, A. (1999). *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*. *Sarmiento*, 3, 223-253.

Wilson, A. H. (1993). *Conversation partners: helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences*. *Theory into Practice*, 32(1), 21–26.

Willard-Holt, C. (2001). *The impact of a short-term international experience for preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505–517.

Zabalza, M. (2006). *El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones*. en J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (309-330). Barcelona: Octaedro.

