

ESTADO DEL ARTE

**Investigaciones sobre
formación práctica en Chile:
tensiones y desafíos**

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura – OEI



Créditos

Investigadoras:
Carolina Hirmas R.
Ignacia Cortés R.
Abril 2013

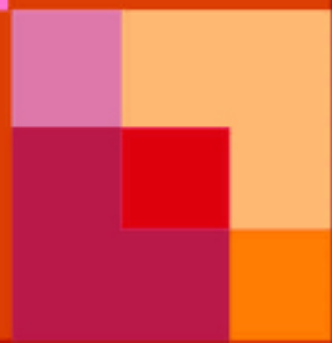
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura – OEI
Sitio Web: www.oei.cl

Publicado en Santiago de Chile, Junio de 2015.

INDICE

PREÁMBULO	5
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 Objetivos del estudio	11
1.2 Definiciones metodológicas	11
1.3 Políticas de formación inicial en Chile	12
CAPÍTULO II	
TENDENCIAS EN LOS MARCOS DE REFERENCIA DE LOS ESTUDIOS	
2.1 Dos enfoques para la conceptualización de la formación práctica	22
2.2 Tríada formativa o actores claves	25
2.3 Instituciones o contextos de práctica	30
2.4 Relación entre instituciones de formación inicial docente y centros de práctica	33
2.5 Modelos de formación docente	34
CAPÍTULO III	
ÁMBITOS DE ESTUDIO, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	
3.1 Caracterización de los modelos curriculares de formación práctica	38
3.1.1 Conceptualización de la formación práctica	38
3.1.2 El currículum de formación práctica y su disposición en los planes de estudio	43
3.2 Condiciones de formación práctica para aprender a enseñar	47
3.2.1 Factores dependientes de las universidades	47
3.2.2 Factores dependientes de la escuela	65
3.2.3 Articulación entre las carreras de formación inicial y los centros de práctica	76
3.3 Aprendizajes y progresión en la formación práctica reportados por los estudios	82
3.3.1 Percepciones de los practicantes sobre su formación práctica	82
CAPÍTULO IV	
CONCLUSIONES	92
CAPÍTULO V	
DESAFÍOS	109
Referencias bibliográficas	113

PREÁMBULO



El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de acción de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), según se destaca en el proyecto “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. En su meta general novena se propone fortalecer la profesión docente, siendo uno de sus objetivos contribuir a mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria.

Una perspectiva más actualizada de la formación docente plantea el desarrollo profesional como un proceso evolutivo continuo, en el que las y los profesores aprenden a enseñar y mejoran su repertorio de capacidades profesionales, individuales y colectivas, en el contexto de sus instituciones. De esta manera se supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento docente, asumiendo una visión estratégica en el que los cambios duraderos son paulatinos.

Además de la implementación de mecanismos selectivos para el ingreso a la formación inicial, la experiencia internacional ha demostrado buenos resultados cuando esto va acompañado de un conjunto de iniciativas adicionales de política educativa, tales como la formación basada en la evidencia, sistemas de acreditación basados en estándares y formación docente orientada a la investigación. Una estrategia principal es la articulación entre universidades, escuelas y los estudiantes de pedagogía, de modo que sean los centros escolares los lugares privilegiados para el aprendizaje de la docencia.

Entre los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial deben proveer, de acuerdo al consenso internacional, está la iniciación de la práctica de la enseñanza bajo la guía de un docente experimentado, lo que se ha denominado el *practicum*. El *practicum* persigue como objetivo general integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitar la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito y de provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica. En este sentido, una de las principales críticas a la formación inicial en las universidades radica en su desconexión y distanciamiento con los centros escolares, con el consecuente detrimento en el desempeño del futuro docente en el aula.

Estas consideraciones han movido a la OEI a plantearse la necesidad de revisar las investigaciones sobre la formación práctica en las carreras de pedagogía en Chile, con el fin de avanzar desde la evidencia a la puesta en práctica de un conjunto de acciones que contribuyan a un mayor desarrollo de la experiencia de enseñar como factor clave de la formación inicial.

Como se señala en las conclusiones de este estudio, a partir del año 1997 se comenzaron a desarrollar en Chile programas de práctica temprana en las carreras de pedagogía, considerando la necesidad de articular los conteni-

dos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias vividas en los centros de práctica, dada la excesiva teorización que generaba una brecha entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar.

De acuerdo con el informe OEI 2013 de las Metas 2021, que ofrece una mirada al desarrollo profesional docente en Iberoamérica, más de la mitad de los países destina al menos una cuarta parte de su currículum de formación inicial, a las prácticas en escuelas. Respecto de Chile no se cuenta con la información ya que el tiempo de práctica en el aula es determinado por cada institución formadora y no se reporta al Ministerio de Educación. En este sentido, el único mecanismo de regulación con que cuenta actualmente el sistema educativo chileno en la formación inicial del profesorado, es el de los *Convenios de Desempeño*, a los que se sujetan únicamente aquellas instituciones de educación superior que se adjudican estos fondos mediante concurso.

Este estado del arte constituye el primer paso dentro de un conjunto de actividades que forman parte del Programa de Desarrollo Profesional Docente ejecutado por la oficina de la OEI en Chile. Es así como se ha realizado un ciclo de seminarios en torno a la formación práctica, a través de una alianza estratégica con distintas universidades, en los que se ha invitado a participar a coordinadores de práctica, directores de carreras de educación y docentes universitarios de carreras de pedagogía. Esto ha permitido ir generando una red de universidades que intercambian sus experiencias de innovación, de investigación e inquietudes en torno al mejoramiento de sus programas de formación inicial, abordando temas tales como la articulación entre el sistema universitario y el sistema escolar; la construcción del saber pedagógico a partir de la reflexión sobre la práctica; la evaluación de las prácticas, entre otros.

A partir de las conclusiones del presente estudio se están desarrollando otros más orientados a temas aún no abordados por la investigación en Chile, tales como la sistematización y análisis de experiencias de innovación educativa en la formación práctica y acerca de cómo se evalúan las prácticas docentes en distintos programas de formación inicial.

Con esta publicación se da inicio a una colección sobre formación docente y aprendizaje de la enseñanza, que recoge estudios e investigaciones realizados por esta oficina; la edición de las ponencias de distintos seminarios y el desarrollo de materiales para la formación docente. Esperamos con ello contribuir a la actualización y difusión del conocimiento e información sobre desarrollo profesional docente en Chile.

Rosa Blanco
Directora Oficina Nacional
Organización de Estados Iberoamericanos

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN



En la última década, el propósito de mejora de la calidad de la educación ha puesto uno de sus focos en la formación docente y ha intensificado la investigación en este campo, tanto a nivel nacional e internacional (Ávalos, 1997; Cochran-Smith, 2001, 2002; Cochran-Smith y Demers, 2008; Cochran-Smith y Fries, 2005; Huberman, 1987; Lenoir y Vanhulle, 2005; Tardif, 2004; Zeichner, 1999; Marcelo, 1999, 2006, 2009; Correa, 2011; Cisternas, 2011). Ya en el año 2005, la Comisión sobre Formación Inicial Docente planteaba la debilidad de la investigación relacionada con los procesos de formación inicial y exponía la necesidad de examinar los factores que influyen en el desempeño docente y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las prácticas docentes han sido objeto de fuertes cuestionamientos desde el espacio de la academia como desde la observancia ciudadana, dados los bajos resultados de desempeño de los estudiantes y el diagnóstico de las deficientes prácticas de enseñanza observadas en escuelas. Se evalúa que los procesos de formación docente en Chile no han logrado producir los cambios que se requieren para educar y aprender en el siglo XXI (Ortúzar, Flores, Milesi & Cox, 2009; Cisternas, 2011; Labra, 2011; Latorre, 2006; Ávalos, 2010). A partir de los 90, las reformas educativas en nuestro país, al igual que en toda América Latina, concentraron sus esfuerzos en aumentar las exigencias, focalizar la atención en los resultados de aprendizaje y responsabilizar a las escuelas de los bajos resultados (Vaillant 2004; Gajardo, 2005 *cit.* por Latorre, 2006). El grueso de las políticas educacionales se focalizaron en el funcionamiento de las escuelas y sus docentes desde una perspectiva prescriptiva, privilegiando dos líneas de acción: el direccionamiento de los docentes en torno a Marcos orientadores (Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Dirección) y la evaluación de los docentes y sus prácticas (Sistema de Evaluación del Desempeño Docente). Sin embargo, ya en el año 1997 comienzan a emerger políticas orientadas a la formación docente, a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente (FIDD), la creación de Estándares de Desempeño Docente (2000), los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP, 2004-2010), la obligatoriedad de la Acreditación de las carreras de Pedagogía (CENAP, 2006), y la actual línea de Convenios de Desempeño Docente. Se agrega a éstas, una política reciente de incentivo a la formación inicial docente, mediante la beca “Vocación de profesor” (2010). En el año 2005, se crea la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes. Por último, a partir del año 2011 se han elaborado Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en Educación Básica (2011), Educación Parvularia (2012) y Educación Media (2012).

La atención cada vez más frecuente hacia la formación docente como área de estudio se produce en un contexto de crítica y debate respecto a la renovación de los procesos de formación de profesores (CIDE y Mineduc, 2007 *cit.* por Cisternas, 2007). Entre los aspectos críticos relevados por los estudios está el de la inadecuada comprensión de la naturaleza teórico-práctica de la acción pedagógica (Labra, 2011; Latorre, 2006; Montecinos *et al*, 2008, 2010, 2011, 2012; Nocetti *et al*, 2005;

Ortúzar *et al*, 2009; Rittershausen *et al*, 2004; Solís *et al*, (2011); Walker *et al*, 2010).

Uno de los nudos de interés refiere al saber docente. Tanto la naturaleza del conocimiento en sentido amplio, como a los procesos a través de los cuales los docentes construyen conocimiento profesional, es objeto de estudio (Labra, 2011), siendo cada vez más explorado cómo y qué aprenden los docentes (Ávalos & Matus, 2010). Se asume que el conocimiento tiene un carácter situado y distribuido, y que por tanto, implica las interacciones sociales y el contexto en el que éstas tienen lugar (Marcelo, 1999). De modo que la importancia de las prácticas docentes cobra especial relevancia dentro del campo de la formación inicial y continua, ya sea en el espacio de la formación académica como en el espacio de ejercicio, es decir, en el centro educativo (Walker *et al*, 2010).

El campo de estudio de la formación práctica es bastante reciente en Chile, aunque ya en el año 1997 Gloria Inostroza realiza una investigación-acción sobre el tema, señalando la experiencia de práctica como “motor de la formación docente”. Se reconoce su importancia en la formación inicial, como espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente, en contraste con los modelos teóricos o “proposicionales” (Labra, 2011), así como para la elaboración del saber de la práctica (Fuentealba & Galaz, 2008; Labra, 2011; Latorre, 2006). Por ello, Inostroza propone que el docente debe “ser un investigador en el aula”.

El presente estudio tiene por objeto proporcionar una descripción panorámica de la investigación en torno a la formación práctica docente en Chile, analizando los nudos críticos o tensiones en los que coinciden los estudios, las visiones contrapuestas, así como los vacíos y proyecciones.

Los temas abordados en el Estado del Arte se desprenden del análisis documental y del diálogo con investigadores sobre las temáticas abordadas. En cada tema se reseñan los estudios que lo tratan, se expone el objeto de estudio de cada investigación, los enfoques, principales hallazgos, discusión y conclusiones.

En el capítulo I se describe el marco general del estudio, señalándose brevemente las políticas de fortalecimiento de la formación inicial desarrolladas en Chile en los últimos 20 años. En el capítulo II se revisa el sustento conceptual y enfoques epistemológicos de los estudios. En el capítulo III se abordan las principales temáticas tratadas en los estudios, siendo tres: los modelos de formación práctica; las condiciones de la formación práctica para aprender a enseñar y, los aprendizajes y su progresión en la formación práctica. En los dos últimos capítulos se exponen las conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de políticas en este campo.

Los resultados de este estado del arte permiten, en primer lugar, evidenciar la relevancia del eje de práctica en la formación inicial docente. A la vez, los hallazgos y reflexiones a partir de los estudios en su conjunto, proporcionan perspectivas que pueden aportar al debate y a la toma de decisiones informada para el diseño curricular en las carreras de pedagogía. Dado que estamos ante un campo de reciente investigación en Chile, se abre un panorama interesante para el desarrollo de nuevos estudios y articulaciones entre centros de formación docente; así como para el desarrollo de políticas públicas en formación inicial.

1.1 Objetivos del estudio

El objetivo general de este trabajo ha sido elaborar un Estado del Arte del eje de formación práctica docente, evidenciado por las investigaciones desarrolladas en Chile. Lo principal es poder presentar y poner en diálogo aquellos temas comunes en los que se enfocan los estudios, identificando coincidencias y divergencias en los objetos de estudio, los enfoques de análisis, principales hallazgos, discusión y conclusiones.

Son objetivos específicos de esta investigación:

- a) Delinear el sustento conceptual y enfoques epistemológicos de los estudios.
- b) Describir y analizar los temas abordados por los estudios, evidenciando convergencias y divergencias en los hallazgos y conclusiones, así como en los aspectos no tratados o insuficientemente abordados.
- c) Identificar líneas de desarrollo innovador en el eje de formación práctica docente.
- d) Proporcionar recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas en el eje de práctica en el contexto de la formación inicial.

1.2 Definiciones metodológicas

Dado que el propósito de este estudio ha sido generar un estado del arte de la investigación sobre el eje de formación práctica docente en Chile, se trata entonces de un estudio descriptivo analítico de segunda fuente.

Se optó por analizar sólo investigaciones concluidas y difundidas por algún medio impreso o digital. No se estableció a priori un período de tiempo para la selección de las investigaciones, pues lo primero fue pesquisar todos los estudios que abordaran directamente el tema de la formación práctica, evidenciándose tempranamente la escasez de estudios en este ámbito. Además, se previó la factibilidad de ejecución del proyecto de investigación considerando el ágil acceso al material documental y los tiempos disponibles para efectuar los análisis. Para facilitar la etapa de recopilación del material investigativo se acudió a investigadores en el área que pudieran referenciar directamente estudios relevantes a considerar.

Entre las fuentes, se atendió a artículos de revistas especializadas y otras de centros de estudio, privilegiando como criterio de selección que se tratara de estudios acabados y de cierto nivel de rigurosidad en términos de su congruencia teórico- metodológica. Se privilegió la búsqueda de investigaciones financiadas por el Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), el Fondo Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) y el fondo del Consejo

Superior de Educación (CSE). También se consideraron artículos presentados en Congresos o en los Encuentros Nacionales de Investigación en Educación. Además, se incorporaron artículos publicados por centros de formación docente o informes de evaluación de programas MECESUP, consistentes en evaluaciones de renovación o innovación de sus programas de estudio, en el área de la formación práctica.

En un principio se privilegiaron estudios orientados al área de formación práctica docente, pero luego esta búsqueda se amplió al área de formación del profesorado, profesores principiantes o noveles y prácticas docentes, ya que se consideraron ámbitos coincidentes, que si bien podían no estar enfocados en la formación práctica, abordaron como parte de su campo de investigación el tema en estudio. Sin embargo, la información recabada en estas otras áreas, finalmente se empleó de manera complementaria en algunas de las temáticas abordadas.

Los estudios expuestos han sido descritos considerando:

- El objeto de estudio
- Metodología
- Los presupuestos teóricos que justifican el objeto de estudio
- Los principales resultados
- Discusión y conclusiones

1.3 Políticas de formación inicial en Chile

Las políticas educativas o política docente desde hace al menos 15 años se han insertado, surgido y construido en el debate político – educativo sobre las maneras de entender a los docentes, los académicos, la formación inicial, los procesos de cambio, las instituciones educativas y el rol del Estado (Guzmán, 2010)¹.

En estas políticas también se apunta a la mejora de la Formación Inicial Docente. Algunas de las medidas que se han propuesto para asegurar la calidad de la formación de profesores son: “[la] determinación del carácter universitario de la formación (1990); el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), primera iniciativa sistemática en esta línea que comenzó en 1997 y se discontinuó inexplicablemente en 2002 [...]; la beca para estudiantes destacados que ingresan a pedagogía (desde 1998); la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial docente el 2000; la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía el 2006 (Ley 20.129, Art. 22) y, más recientemente, el Programa Inicia comenzado el 2008 y el apoyo a las pedagogías desde el programa Mecesup” (García - Huidobro, 2011, pág. 14), entre otras.

¹ Se entiende por “política docente” aquello que el Estado puede (o debe) hacer en relación a la profesión docente y a la formación inicial y continua de los profesores” García – Huidobro, La política docente hoy y la formación de profesores. Docencia (43),2011, p. 13.

A continuación realizaremos una breve descripción de cada una de las propuestas y políticas que influyen de manera directa e indirecta en la Formación Inicial Docente.

Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, PFIDD (1997-2001)

Este programa dio un impulso importante a la gestación de cambios significativos en las carreras de educación en Chile. 17 Facultades de educación (14 universidades del Consejo de Rectores y 3 privadas) desarrollaron e implementaron proyectos integrales de reforma curricular.

Esto dio origen a dos cambios importantes, uno curricular, concerniente a la centralidad de la formación práctica y su incorporación temprana y progresiva al proceso de formación inicial. Y otro, que atañe a la elaboración de Estándares de Egreso para sus egresados de educación, en un trabajo conjunto entre Universidades y el Ministerio de Educación (Ávalos, 2002).

Si bien durante ese período un porcentaje importante de instituciones formadoras de docentes (78%) formaron parte de este programa, el crecimiento “(...) no regulado de nuevos programas de formación docente ofrecido por las universidades privadas, modificó el escenario de logros producidos por el programa FFID”. A su vez, la “(...) falta de una coordinación a nivel nacional como la que existió durante el programa FFID le ha restado al desarrollo académico y profesional de los programas y al monitoreo de sus logros y dificultades” (Ávalos, 2010, pág. 268).

Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2000)

La elaboración de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2000) se enmarca en los esfuerzos nacionales de mejorar la calidad de la educación; están destinados a evaluar la calidad de la formación inicial de los docentes. En su elaboración participaron representantes de las “universidades involucradas en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, del Colegio de Profesores, los decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores, el Ministerio de Educación y profesores del sistema educacional chileno” (Ministerio de Educación, 2000, pág. 4). Los Estándares se conciben como criterios de evaluación, son “por tanto patrones [...] que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse [...] [también] indican lo esperado de un buen profesional, sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos” (*Ibíd.*, pág. 8).

Los Estándares se refieren al núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera cuenten los profesionales de la educación que han finalizado su formación inicial, por lo que son ge-

néricos, entregan una descripción y ejemplifican los conocimientos y capacidades de acuerdo al consenso existente respecto a lo que se considera un desempeño de calidad.

Un desempeño adecuado o buen ejercicio profesional docente, en el marco de los Estándares, se relaciona con que los recién egresados de las carreras de pedagogía logren comprometerse con la tarea educativa y con el aprendizaje y desarrollo de aquellos a quienes educará, esto implica conocer a los alumnos a quienes va a educar, reconociendo la relación entre aprendizaje y desarrollo; tener una buena apropiación del conocimiento de las disciplinas curriculares, planificar sus actividades de enseñanza; disponer de condiciones y estrategias para realizar evaluaciones del aprendizaje de sus estudiantes y, en consecuencia, apoyarlos; establecer ambientes de aprendizaje; mantener una formación continua a lo largo de su vida profesional y lograr un análisis crítico respecto de su práctica docente, valorándose como miembro de una profesión docente.

Considerando lo anteriormente mencionado, los Estándares se expresan como criterios que orientan la evaluación del desempeño de cada docente en cuatro áreas de acción o “facetas”, estas son: “preparación del acto de enseñar, creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza propiamente tal y trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella” (Ministerio de Educación, 2000, pág. 12).

Algunas de las fuentes que han servido para realizar esta evaluación son los materiales creados por los propios estudiantes de las carreras de pedagogía, quienes recogen en un portafolio “la observación de sus clases por mentores pertenecientes a sus colegios de práctica y por supervisores universitarios, entrevistas de pre-y post-observación y otros materiales *ad-hoc* decididos por las instituciones formadoras” (Ávalos, 2003, pág. 26).

Proceso obligatorio de acreditación de las carreras de pedagogía (2006)

Desde que entró en vigencia la Ley 20.129, en Noviembre del año 2006, las carreras de pedagogía se someten a la acreditación obligatoria, proceso que fue delegado a agencias acreditadoras privadas. En el artículo 27 de la ley se establece que tanto “las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación” para poder acceder a los distintos tipos de recursos otorgados por el Estado, o que cuenten con su garantía, para el financiamiento de los estudios de pregrado.

Hay autores que cuestionan la confiabilidad del proceso de acreditación, pues “la mayoría del quehacer concreto de las agencias está abierto a interpretación o discernimiento” (Domínguez, Bascopé, Carillo, & Olave, pág. s/f) sin lograr llegar a un proceso estandarizado, confiable y válido, para

la acreditación de las carreras de pedagogía en el país. Es más, los investigadores afirman que “a pesar de que la CNA [Comisión Nacional de Acreditación] ha entregado una memoria de su gestión entre los años 2007 y 2010, no existe aún ningún dato acerca del quehacer de las agencias y ningún análisis de su gestión en términos comparativos”(Domínguez, Bascope, Carillo, & Olave, pág. s/f).

Programa de Mejoramiento de la Educación Superior, MECE-SUP

Un segundo impulso desde las políticas públicas a la gestión de innovación en la formación inicial docente, fue dado por el MECE-SUP, entre los años 2004 y 2010. Este programa organizó un concurso de proyectos “para que Facultades de Educación abordaran el problema estructural de la falta de especialización disciplinaria en la formación de profesores de 5° a 8° grados, recomendando establecer menciones en las cuatro áreas principales del currículum (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales)” (Cox, Meckes y Bascope, 2010, pág. 21). Aunque no estuvo dirigido de manera directa a generar cambios en la formación práctica, en varias instituciones se desarrollaron iniciativas innovadoras para el mejoramiento del conocimiento disciplinario y didáctico, que implicaron a este eje formativo.

Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (2005)

El Ministerio de Educación convocó en junio de 2005a una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes para que “propusiera las bases de una política nacional sobre el área [...] En su informe final concuerda con el diagnóstico OCDE [2004] sobre las debilidades de la formación inicial de docentes proponiendo un conjunto de medidas de política” (Cox, Meckes & Bascope, 2010, pág. 224). Algunas de las debilidades detectadas por la Comisión en los currículos de formación pedagógica son: la escisión entre teoría y práctica, la falta de conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo, la falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica, la inexistencia de una atención pedagógica a la diversidad, ya que no es un eje curricular en la formación inicial docente.

Con respecto a las debilidades detectadas en la concepción de los actores del proceso educativo se enfatiza en la ausencia de políticas efectivas de desarrollo profesional para los formadores de profesores.

Algunas de las propuestas emitidas por la Comisión para subsanar las faltas y debilidades en las que incurren las instituciones de formación inicial de docentes y con esto, mejorar la formación de los futuros docentes, son:

- 1) Implementar y fomentar un programa de trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, las instituciones formadores de docentes, los sostenedores y el Colegio de Profesores para la articulación organizada de las carreras de pedagogía en Chile. De esta articulación surgirán lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los docentes.

- 2) Promover la coordinación de la formación inicial con la formación permanente de los docentes.
- 3) Profundizar y extender el vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente. Para la Comisión, en la relación universidad – escuela “es necesario por parte de las instituciones formadoras atender preferentemente la gestión de su supervisión considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guías de las instituciones” (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005, pág. 73).
- 4) Analizar críticamente las prácticas profesionales, concibiéndolas como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales.
- 5) Generar espacios de articulación entre centros formadores y escuelas en los que se involucren directamente los académicos; y segundo, incorporar en los equipos formadores a docentes de aula de excelencia que aporten su conocimiento pedagógico y experiencia (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005, págs. 73-74).
- 6) Promover la auto-evaluación de las instituciones formadoras.
- 7) Establecer la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía.
- 8) Considerar los Estándares para la Formación Inicial Docente y el Marco para la Buena Enseñanza como referentes para la orientación del currículo de formación.
- 9) Crear un mecanismo de habilitación o certificación de los nuevos docentes. Lo que hoy en día se traduce en la Prueba Inicia.

Ley General de Educación (2009)

A pesar que la Ley General de Educación aborda indirectamente la formación inicial de docentes, se puede reconocer en uno de sus artículos la falta de reconocimiento profesional de los egresados de las carreras de pedagogía en el nivel de enseñanza media. En el artículo 46 se establece qué se entenderá por docente idóneo en los distintos niveles de educación. En el caso de educación parvularia y básica el docente idóneo corresponde a aquel que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad, o que “esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes”, para la educación media también regirán los requisitos de parvularia y básica, sin embargo, se incluye la posibilidad de que el docente esté en posesión de “un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del

director del establecimiento”, sólo después de los cinco años de ejercicio docente se deberá contar con el título profesional de educación respectivo o “estar cursando estudios conducentes a dicho grado o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento” Ley 20.370 (Art. 46). Es por esto que implícitamente se establece en este artículo que “la formación de los profesionales de la educación no tiene especificidad distinguible ni evaluable en términos de conocimientos y competencias; y que tampoco es necesario para adquirir éstas una preparación universitaria especial” (Cox, Meckes & Bascopé, 2010, pág. 206).

Prueba Inicia

La Prueba Inicia forma parte de las propuestas conducentes a fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno, corresponde a un examen de excelencia profesional que tiene por objetivo atraer a los mejores profesores a ejercer en establecimientos municipales. El incentivo para rendir esta prueba, que aún es voluntaria, es el mejoramiento de las remuneraciones al 30% de los egresados que obtengan los mejores puntajes (García - Huidobro, 2011). Desde el año 2008 se viene aplicando esta prueba a los egresados de las carreras de pedagogía en Educación Básica, el año 2009 se incluyó a grupos de egresados de las carreras de Educación de Párvulos y a partir del 2012, se invitó a participar a los egresados de las carreras de pedagogía en Educación Media.

Para el decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Juan Eduardo García- Huidobro, la dependencia del nivel de remuneración de los profesores como resultado de la Prueba Inicia es problemática. El profesor e investigador señala que a través de este examen no se puede asegurar que exista una “correspondencia entre tener una buena nota en un test estandarizado que mide conocimientos y ser buen profesor” (*Ibíd.*, pág. 15), por lo que cuestiona que el buen desempeño docente se base en una mera aplicación de un saber a la acción, desde esta perspectiva estaría primando el saber teórico frente al saber práctico. Otra dificultad que reconoce en la aplicación de esta Prueba, como examen de habilitación profesional, es la falta de regulación inicial de las carreras de pedagogía y con ello de las instituciones formadoras de docentes. García Huidobro hace ver lo injusto que puede ser comunicarle a un estudiante, al término de su carrera, que no puede ejercerla porque no posee las competencias que esa carrera le debería haber entregado. “El problema se agrava por el hecho de que esa carrera se cursó en una universidad que funciona conforme a la ley y que, muy probablemente, por tratarse de pedagogía, está acreditada; todavía peor serán los casos en los que el estudiante recibió el Crédito con Aval del Estado para estudiar” (*Ibíd.*, pág. 18).

2 En la versión 2010 de la prueba, participaron 43 instituciones de las 59 invitadas y se sometieron a ella un total de 2.111 egresados. Ministerio de Educación de Chile, *Resultados Prueba Inicia Egresados de Pedagogía en Educación Básica*, 2010.

Las críticas de García-Huidobro se fundan en los resultados publicados de la Prueba Inicia 2010 que voluntariamente rindieron los egresados de pedagogía en educación básica. Sólo el 1% de los egresados responde bien más del 75% de la prueba de conocimientos pedagógicos, compuestos por tres dimensiones del conocimiento teórico pedagógico: 1. Conocimiento del estudiante y de los factores que inciden en su aprendizaje. 2. Conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje. 3. Conocimiento del rol del profesor y su responsabilidad profesional². A partir de los resultados se generó un ranking de las instituciones formadoras de docentes según el puntaje alcanzado, sin embargo, la desproporción del número de participantes por institución permite cuestionar la representatividad de los resultados.

Hoy en día se encuentra en estudio la aprobación del proyecto de ley que permitirá la implementación obligatoria de la Prueba Inicia a los egresados de las carreras de pedagogía en sus distintos niveles de enseñanza, estableciéndose así como un examen obligatorio y habilitante para poder ejercer la docencia en establecimientos subvencionados por el Estado.

Beca Vocación de Profesor (2011)

Esta segunda medida para fortalecer la profesión docente se comenzó a aplicar el año 2011. Se trata de una beca que convoca a estudiantes que optan por primera vez a carreras de pedagogía –las que deben encontrarse en el listado de carreras elegibles emanadas desde el Ministerio de Educación– que hayan obtenido un puntaje superior a los 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). La asignación de los beneficios se relaciona con el puntaje alcanzado, estos van desde la cobertura total del arancel y la carrera hasta un pago mensual de ochenta mil pesos chilenos y la entrega de financiamiento para realizar un semestre en el extranjero. El compromiso del beneficiario es que, una vez obtenido el título profesional, ejerza por al menos 3 años en un establecimiento municipal, subvencionado o de administración delegada.

La Beca Vocación de Profesor ha logrado su principal objetivo, atraer a estudiantes que obtuvieron mejores puntajes en la PSU a las carreras de pedagogía. “De 1.824 alumnos matriculados en pedagogía con más de 600 puntos en el año 2010 se pasó a 3.066 este año, es decir, se registró un aumento del 68%. Además los puntajes sobre 700 puntos que fueron aceptados en Pedagogía, casi se triplican entre 2010 y 2011” (García - Huidobro, 2011, pág. 17).

A pesar de esto, el mercado laboral docente podría dictar otro destino para los estudiantes que hayan sido beneficiados tanto por la Beca Vocación de Profesor como la Prueba Inicia. Para Cox *et al* (2010) si se delega en el mercado laboral docente la regulación del sector, “no es arriesgado suponer que quienes obtengan la asignación de excelencia pedagógica se ubicarán en las escuelas subvencionadas que menos los necesitan, y a la larga, después

de los tres años iniciales, con alta probabilidad terminarán trabajando en el sector privado” (Cox, Meckes & Bascopé, 2010, pág. 241). De esta forma, se mantendrán los profesores que han obtenido resultados bajos enseñando en los contextos más vulnerables.

Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (2011 - 2012)

La elaboración de los Estándares fue encargada el año 2008, para los egresados de Educación General Básica y fueron publicados el año 2011; el 2010 para los egresados de las carreras de pedagogía en Educación Media y Educación Parvularia, siendo publicados el año 2012. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) lideró el proyecto, en cuya elaboración participaron el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ceppe), el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Los Estándares tienen por función servir de orientaciones a las carreras de pedagogía estableciendo los conocimientos y habilidades que los egresados deben demostrar al enseñar. Es así que los Estándares “señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño” (Ministerio de Educación, 2012, pág.7).

Los Estándares influirán en tres contextos o realidades distintas. La primera realidad tiene que ver con la institución de formación inicial, ya que les permitirá a las universidades e institutos “orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas” (*Ibíd.*, pág. 8); el segundo corresponde al contexto nacional de educación, pues se considerarán los Estándares Orientadores como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados y, por último, la realidad de los estudiantes de pedagogía quienes podrán tener una visión de conjunto sobre conocimientos y habilidades profesionales, encontrarán una referencia sobre lo que se esperará de ellos una vez finalizados sus estudios y les servirá como herramienta para la autoevaluación de su proceso de formación.

Algunos de los criterios comunes de elaboración de los Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en sus tres niveles de enseñanza son: respeto por la autonomía de las instituciones, esto quiere decir que los Estándares deben ser vistos como referentes y no prescripciones sobre qué saberes y habilidades la institución debe inculcar en sus egresados; mantener una relación directa con el currículo escolar y establecer estándares disciplinarios y estándares pedagógicos.

Los estándares pedagógicos “corresponden a áreas de competencias genéricas de la función docente, las cuales son necesarias para la enseñanza de las disciplinas” (*Ibíd.*, pág. 17), algunas de estas competencias son conocer a los estudiantes y conocer cómo aprenden en cada una de los niveles de enseñanza; conocer el currículo de educación para el nivel en el que se ejercerá; conocer y saber aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica y saber cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En un artículo reciente de Mauricio Núñez y Lino Cubillos (2012) se ha criticado la dualidad epistemológica de un saber pedagógico y un saber disciplinario, aparentemente escindidos en el documento oficial. Para estos dos docentes, los Estándares Orientadores se enmarcan en la preocupación nacional por los bajos resultados obtenidos en la Prueba Inicia, que develan la baja preparación disciplinaria de los egresados de las carreras de pedagogía, por lo que se han centrado los esfuerzos de mejora en la formación docente sólo en los conocimientos disciplinarios. Si bien reconocen que ha existido un esfuerzo por establecer una articulación entre lo disciplinario y lo pedagógico, aseguran que persiste una clara desarticulación que se contradice con la realidad del aula.

The background is a solid orange color. On the left side, there are several overlapping, semi-transparent shapes in various shades of orange and red, creating a layered, architectural effect. In the lower right quadrant, there is a stylized, pixelated figure of a person sitting at a table. The figure is composed of several colored blocks: a light orange head, a purple torso, a white table, and purple legs. The overall aesthetic is modern and graphic.

CAPÍTULO II

TENDENCIAS EN LOS MARCOS DE REFERENCIA DE LOS ESTUDIOS

Las investigaciones plantean diversas formas de conceptualización respecto a la práctica en el contexto de la formación inicial docente. En Chile, la formación práctica docente se concibe como cualquier actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con una escuela o centro educativo. “El análisis de las descripciones del área de formación práctica de las diferentes carreras, en relación con las modalidades de trabajo, los propósitos y maneras de establecer el contacto con centros educativos, pone en evidencia que hay una amplia variabilidad en la forma de concebir el concepto de práctica y el propósito del contacto con el centro educativo” (Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez & Walker, 2010, pág. 92).

Las distintas visiones o interpretaciones de la práctica docente que predominan en las investigaciones e instituciones formadoras se basan en referentes teóricos, vale decir, en el enfoque empleado para su comprensión. Dentro de los estudios distinguimos dos enfoques que han regulado la comprensión de la actividad práctica.

2.1 Dos enfoques para la conceptualización de la formación práctica

Enfoque conductista- aplicacionista

La mayoría de las investigaciones coinciden en que bajo este enfoque la práctica docente inicial se concibe como una actividad genérica de transmisión de información “desde una perspectiva tradicional sustentada en una racionalidad técnica” (Montenegro & Fuentealba, 2012, s/n), donde el practicante asume un rol técnico, pues es el encargado de implementar medidas o “reproducir modelos de enseñanza diseñados por expertos” (*loc. cit.*).

Desde este enfoque la educación cumple la función de educar para el orden y la cohesión, ayudando a mantener el equilibrio de la sociedad (Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza & Herrera, 2005).

En la división dicotómica teoría – práctica, la fundamentación teórica precede a la práctica. Es así que el futuro docente se presenta como un sujeto que es capaz de transmitir conocimientos científicos y culturales (Molina, 2008), predominando un énfasis en el conocimiento de la disciplina (Montenegro & Fuentealba, 2012).

Uno de los mayores riesgos de adoptar las actividades de práctica docente desde este enfoque es el ver en ellas un aprendizaje no estructurado ni organizado, asumiendo que “con sólo ubicar a los estudiantes en buenos centros de práctica y con buenos profesores, algo bueno debiera ocurrir. [...] el diseño de la práctica es poco elaborado y se plantea, como un mero proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela, las prácticas, tienen un efecto de reproducción (Labra, 2011, pág. 41).

Esta forma de concebir la práctica es la que estaría predominando en la formación inicial docente en nuestro país, ya que, según Pamela Labra, se puede observar un proceso que se caracteriza por la “fragmentación de los contenidos del currículo, un escaso trabajo práctico y deficiente vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos del contexto” (Ibid. pág. 42).

Algunos autores (Labra, 2011; Molina, 2008; Nocetti de la Barra *et al*, 2005), destacan que la práctica debiese ser comprendida como una actividad reflexiva, colectiva y contextualizada, no sólo como una etapa de transmisión de conocimientos que se lleve a cabo de forma individual.

Enfoque crítico - reflexivo

El último enfoque-declarado en la mayoría de los currículos de las carreras de pedagogía en Chile- es el denominado enfoque crítico - reflexivo.

Desde éste la práctica pedagógica no debe ser sólo considerada como “un proceso de prueba del proceso de formación” (Labra, Montenegro, Iturra, & Fuentealba, 2005, pág. 139). Por el contrario, la práctica pedagógica correspondería a un proceso complejo en el que no basta con la transmisión de conocimientos, se trata de una actividad crucial en la formación inicial docente donde los futuros profesores definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis.

El proceso de práctica profesional debiese contemplar el reconocimiento del futuro profesor como un sujeto socio histórico, “que posee marcos de referencia (*habitus*) que son estructurados y estructurantes que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación” (Labra, 2011, pág. 43).

El concepto de *habitus*-clave en la teoría sociológica del francés Pierre Bourdieu-comprendido como “disposición”, es relevante en el trabajo de Labra (2011). Según la investigadora, “el principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el *habitus*, es decir, los saberes y el modelo de la práctica que han sido construidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros” (Ibid., pág. 52).

La relevancia de los conocimientos o saberes profesionales radica en que “están vinculados a [la] *historia o existencia* [del futuro profesor], que poseen una *naturaleza pragmática* en el entendido que se adscriben a contextos de trabajo y funciones específicas y que *son sociales*, en tanto se construyen, emplean y legitiman en los diversos espacios de socialización en los cuales el profesor interactúa” (Fuentealba & Galaz, 2008, págs. 144 - 145).

Reflexión

Otro aspecto relevante en este modelo es la noción de reflexión. Podemos encontrar en las investigaciones distintas acepciones de este concepto, la mayoría de ellas (Labra *et al*, 2005; Fuentealba & Galaz, 2008; Molina, 2008; Nocetti de la Barra *et al*, 2005) se basan en los postulados del investigador estadounidense Donald Schön y el profesor Kenneth M. Zeichner en cuanto a la «práctica reflexiva».

El concepto de reflexión en las investigaciones se entiende como un proceso en el que el profesor es capaz de analizar su enseñanza (Molina, 2008), comprendiendo su quehacer pedagógico como una acción reflexiva (Labra *et al*, 2005).

El docente como profesional reflexivo (Schön 1983) será capaz de analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrenta a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica, le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos (Labra *et al*, 2005, pág. 141).

La praxis docente debe conducir a dos niveles reflexivos, uno que permite emitir juicios o apreciaciones cualitativas de las situaciones, denominado por Schön “reflexión desde la acción o desde la práctica”. “Por otro lado, este autor también menciona la reflexión sobre o acerca de la práctica, la cual es definida como la tarea que debe ser emprendida por el profesional reflexivo para transformar aquellas teorías implícitas a explícitas a través de la reflexión sobre la práctica” (*Ibid.*, pág. 138).

Según Molina (2008), se pueden reconocer tres niveles de reflexión. Una primera reflexión de carácter técnico, hace referencia sólo a las acciones realizadas; una reflexión práctica de carácter didáctico, predominando la planificación y reflexión y por último, una reflexión crítica, que “alude a consideraciones éticas, análisis ético-político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales” (Molina, 2008, pág. 15). Es en este último nivel que se reconocen los postulados de Zeichner quien “enfoca la reflexión docente desde la perspectiva crítica, esto es un profesional que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como también del contexto en que éste tiene lugar” (Nocetti de la Barra *et al*, 2005, pág. 25).

La reflexión sería entonces uno de los principios orientadores para lograr una práctica de calidad. Para Solís *et al* (2011) la reflexión es fundamental en el proceso de práctica “porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza

lo que hace, porque [sic] lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, de esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas” (Solíset *al*, 2011, pág. 129).

Las investigaciones de Fuentealba & Galaz (2008), Labra *et al* (2006), Nocetti *et al* (2005) y Molina (2008) son coincidentes en caracterizar este paradigma como el que supera la concepción de la práctica docente situada desde el enfoque mecanicista o aplicacionista. Es por esto que los programas basados en el paradigma crítico - reflexivo deberían promover tanto el análisis, de carácter más individual, de las acciones de los estudiantes practicantes -capacidad reflexiva- como la posibilidad de reflexionar en forma colectiva (Fuentealba & Galaz, 2008).

2.2 Tríada formativa o actores claves

Existe coincidencia entre las investigaciones al identificar tres actores claves en el proceso de práctica. Se reconoce una tríada formativa que involucra a practicantes, profesores supervisores y profesores guías. En general, la manera como se nomina a estos tres actores no asume explícitamente una connotación específica. Sin embargo, consideramos que en tres investigaciones: Organización de Estados Iberoamericanos (2010), Gaete (2003) y Romero & Maturana (2012), se logra dar especificidad a la manera como se denomina al profesor guía y supervisor.

Practicante

Las formas de nombrar al estudiante que se inserta en el contexto de práctica, dentro de las investigaciones, son múltiples y no reportan una especificidad explícita, como ya lo habíamos señalado. Entre las categorías más empleadas encontramos: futuro docente o futuro profesor (Labra *et al*, 2005; Ávalos & Matus, 2010), profesor en formación (Contreras *et al* 2010; Labra, 2011; Montecinos *et al* 2008; Montecinos, Walker, *et al*, s.f), alumno en práctica (Haas, 2012), estudiantes o estudiantes en práctica (Correa, 2011; Núñez *et al*, 2011). En algunos casos estas categorías pueden ir alternando en una misma investigación (Haas, 2012).

El practicante corresponde al estudiante de pedagogía que asume el proceso de práctica en el contexto de su formación. Desde el enfoque mecanicista el/la practicante sería visto como un técnico que “enseña un conocimiento escolar que representa de manera particular la cultura dominante” (Labra, Montenegro, Iturra & Fuentealba, 2005, pág. 138), en el que no se presenta una capacidad reflexiva y por lo mismo, sólo se conciben como “aplicadores o implementadores de teorías o soluciones estandarizadas de carácter disciplinar, didáctico o valóricos elaboradas externamente a su contexto de trabajo y su práctica” (Fuentealba & Galaz, 2008, pág. 141).

A partir del paradigma crítico – reflexivo el/la futuro/a profesor/a se convierte en un profesional reflexivo, quien:

será capaz de analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrenta a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica, le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos (op. cit., 2005, pág. 141).

Saber docente

El practicante en este proceso deberá aprender a enseñar, sobre todo en la práctica profesional o final. Por aprender a enseñar se comprenderá un proceso que implica la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos durante el ejercicio profesional y que se encuentra relacionado con los diversos contextos en los que se inserta (Labra, 2011). Así también se debe estimular la adquisición de un saber pedagógico, definido como la entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. “Este saber está fundado por saberes tales como: saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, saber sobre el contexto histórico y general de los estudiantes (escuela y currículo), saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en el aula y finalmente el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica” (*Ibíd.*, pág. 32).

Desde este paradigma el saber pedagógico o conocimiento profesional es situado y está conformado por al menos dos tipos de conocimientos, uno proposicional y uno práctico. El proposicional “es fruto del trabajo al interior de las asignaturas y es definido como de tipo teórico, así como el conocimiento práctico entendido como los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes (saber, saber hacer y saber ser), confluyen para generar lo que se denomina conocimiento profesional” (*Ibíd.*, pág. 29).

De esta forma, existe “la necesidad de que el profesor se convierta en un investigador en su aula, esto es un profesional – quien al actuar y reflexionar en y sobre la acción– construye su propio conocimiento profesional, superando la tendencia a la transmisión del conocimiento propio de la visión técnica racional” (Nocetti de la Barra *et al*, 2005, pág. 26).

Labra (2011) critica que en las instituciones de formación inicial docente de Chile no exista claridad en definir qué tipo de conocimiento pedagógico construyen, incluso algunas propuestas de los programas de formación de docentes develan la importancia de formar a sus estudiantes como un especialista en la transmisión de información, desde este punto de vista, el practicante se concibe como un “aplicacionista”, predomina así “un énfasis

en el conocimiento de la disciplina y la tendencia de reproducir modelos de enseñanza diseñados por expertos” (Montenegro & Fuentealba, 2012, s/n).

Supervisor

Son profesores dependientes de las instituciones de formación inicial docente. Sus principales tareas son acompañar a los estudiantes en el proceso de práctica y evaluar su desempeño en el contexto escolar.

Según Gaete (2003), la concepción de la supervisión de prácticas ha estado marcada por la definición etimológica del término (Gaete, 2003).

“Etimológicamente el término supervisión se desglosa en “super” y “visar”. Mientras “super” significa sobre y desde arriba. “Visar” coincide con “inspeccionar en su sinonimia de “reconocer”, “examinar”, y que procede del verbo “viso” (mirar atentamente, examinar, contemplar) y de “visu” (percepción exterior). María Moliner [1986] señala, a su vez, que supervisar significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa” (*Ibíd.*, pág. 4).

Por lo que el supervisor “ejerce un poder evaluativo concedido por la institución formadora, cuyo único propósito y función es el control, la acreditación, la medición” (*Ibíd.*, pág. 5). A pesar de esto, según Solís *et al* el supervisor de práctica debería ser un formador “facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos; no basta con el rol de controlar o supervisar sino que mediar en el proceso de formación” (Solís *et al*, 2011, pág. 129).

Algunas investigaciones se han referido al supervisor de práctica como un formador de futuros profesores (Montenegro & Fuentealba, 2012) que puede adoptar distintos tipos de prácticas de enseñanza, entre ellos se reconocen tres: énfasis en la Transmisión de Conocimientos, énfasis en el desarrollo de un Conocimiento Pedagógico del Contenido y práctica de enseñanza con énfasis en el Desarrollo del Conocimiento Académico sobre la Enseñanza.

La práctica de enseñanza con énfasis en la Transmisión de Conocimientos (TC) se caracteriza por considerar la enseñanza como una actividad genérica, prevaleciendo la “transmisión de información desde una perspectiva tradicional sustentada en una racionalidad técnica” (Montenegro & Fuentealba, 2012). Predominando así un énfasis en el conocimiento de la disciplina y un trabajo individual por parte del formador.

Un segundo enfoque concibe la enseñanza relacionada con un conocimiento práctico que a través de su reflexión “posibilita la construcción del conocimiento pedagógico del contenido” (Montenegro & Fuentealba, 2012) definiéndose este conocimiento como “la capacidad del formador para transformar su conocimiento del contenido en una modalidad pedagógica pertinente a

las habilidades y capacidades de los estudiantes” (Montenegro & Fuentealba, 2012). Se trata entonces de la práctica de enseñanza con énfasis en el desarrollo de un Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), donde el formador de futuros profesores posee un conocimiento acerca de la enseñanza que se va desarrollando por medio de la práctica.

Por último, en el tercer enfoque con énfasis en el desarrollo de un Conocimiento Académico de la Enseñanza (CAE), la enseñanza se concibe como una práctica investigativa en sí misma. “Se plantea un formador que investiga respecto de la disciplina que enseña; trabaja colaborativamente entre pares para la mejora sistemática de su enseñanza; comparte y somete a revisión de pares su trabajo como educador; y recibe apoyo institucional para el desarrollo de este tipo de práctica indagativa” (Montenegro & Fuentealba, 2012). En este tipo de práctica se fomenta la vinculación entre enseñanza e investigación, considerándose esta relación como la clave del quehacer pedagógico del formador, pues es la “base de su práctica y, al mismo tiempo, es aquello que ellos practican” (*Ibíd.*).

Gaete (2003) reconoce tres modelos distintos para el desarrollo de la supervisión: tecnológico, clínico y crítico. En el primer modelo, el supervisor “se encarga de que el practicante establezca lo que deben aprender los alumnos, cómo aprenderlo y los criterios de medición de logro” (Gaete, 2003, pág. 5). La supervisión debe permitir a los estudiantes en práctica lograr el dominio de métodos de instrucción, técnicas para mantener la disciplina en el aula y establecer estrategias de enseñanza, por lo que “subyace la concepción de que existen ciertas competencias profesionales independientes del contenido, los alumnos y el contexto que permite poseer ciertos estándares racionales para valorar la buena enseñanza” (*loc.cit.*).

El segundo modelo es denominado “supervisión clínica”, este se centra en la formación, la indagación y la mejora del practicante. El rol que cumple el supervisor es de colaborador, desapareciendo la función controladora y de transmisión de competencias y habilidades. El proceso de supervisión se realiza en “un espiral de cuatro fases relacionadas con el momento en que el supervisor observa la clase del estudiante en práctica: entrevista pre observacional, observación, análisis y entrevista post observacional” (*loc. cit.*). Si bien, según Gaete (2003), este es el enfoque que está a la base de la aplicación de los estándares de desempeño de la formación inicial docente de nuestro país, se pueden presentar algunos problemas en su implementación al no considerar la puesta en común de las reflexiones y aprendizajes de los practicantes, por lo que no favorecería un proceso colectivo de enseñanza y aprendizaje.

El tercer enfoque de “supervisión crítica” superaría las falencias del enfoque de supervisión clínica, ya que se caracteriza por “la indagación en grupos, que potencia la autonomía y la conciencia social, facilita la reflexión crítica acerca de la propia racionalidad subyacente a las prácticas de aula y fomen-

ta el compromiso y la responsabilidad ética” (*loc. cit.*). Se proponen cuatro momentos para la realización de la práctica crítica. El primero corresponde a un autodiagnóstico, los practicantes se preguntan por cómo es su práctica; un segundo momento donde analizan las “concepciones implícitas expresadas en el quehacer en el aula” (*loc. cit.*). En tercera instancia, el futuro profesor se pregunta cómo cambiar y en último momento se “analizan las razones, las creencias, las intenciones, los valores y las ideologías implícitas” (Gaete, 2003, pág. 6). Todos estos momentos apuntan a una supervisión reflexiva y colectiva.

A partir de estos modelos los supervisores, y con ello la institución de formación, propenden a dos formas de evaluación, una centrada en el producto y otra, en el proceso. Cuando la evaluación está centrada en el producto se comprende la práctica como una prueba final que tiende al uso exclusivo de instrumentos de medición, primando la “aplicación de “rúbricas” o descriptores de desempeño, por parte de los supervisores de práctica, a modo de normas de conductas, más o menos objetivas y eficaces, que el candidato a profesor debería ejecutar” (Gaete, 2003, pág. 2), esto supone una simplificación del conocimiento profesional del profesor “a un listado de conductas observables que se deben cumplir, y que además, no han sido “enseñadas” explícitamente en los cursos de Pedagogía” (*loc. cit.*).

A partir del cuestionamiento de este tipo de evaluación surge la evaluación de proceso que toma en cuenta los procesos y los contextos, no sólo los resultados, otorgando visibilidad a los participantes. Esta evaluación utiliza diversos métodos para captar la complejidad de los fenómenos que se producen. Propicia el diálogo, la participación y la reflexión, por lo que la evaluación “está atenta a los valores y no a los indicadores técnicos [...] se realiza a partir de una negociación en la que está garantizada la defensa de los intereses de los evaluados” (Gaete, 2003, pág. 4).

Profesor guía

Es uno de los actores que se presenta de manera más difusa en las investigaciones. Sólo contamos con tres trabajos que atienden a las características del profesor guía y su relación con el estudiante en práctica (Haas, 2012; Organización de Estados Iberoamericanos, 2010; Romero & Maturana, 2012).

Los profesores guías son aquellos profesores que colaboran o acompañan desde el colegio o centro de práctica la formación del futuro profesor. En la literatura pueden aparecer mencionados bajo distintas nominaciones. En el trabajo de la Organización de Estados Iberoamericanos “Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía...” (2010) se descartan algunas formas que se han empleado para denominar a este actor, como *coach*, mentor y tutor, al no compartir las competencias y atribuciones que se reconocen en el rol del profesor guía. Las atribuciones del profesor guía se relacionan con las acciones que debiera asumir el centro escolar, estas son:

a) Analizar situaciones escolares concretas en contextos sociales específicos. b) Planificar y desarrollar las acciones educativas adecuadas. c) Reflexionar sistemáticamente sobre su acción y los resultados de la misma con una actitud investigadora y técnica. d) Participar con eficacia en los órganos y funciones del centro educativo” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, pág. 16).

Haas (2012), reconoce en el profesor guía un mentor que debe ser capaz de acompañar al estudiante en práctica y convertirse en el responsable y guía del practicante. Algunas de las tareas del mentor o profesor guía son: “acompañar el proceso y al practicante. Ser mediador en las distintas acciones y situaciones. Constituirse o actuar como persona recurso (facilitador). Actuar como co-formador” (Haas, 2012, s/n). Además, el mentor debería contar con cualidades personales que favorezcan su trabajo con otros, siendo un facilitador y una persona que convoque.

Según Haas, las instituciones de formación inicial docente chilenas no definen “como condición indispensable las características que deben tener los mentores, más bien se parte de lo que la Dirección o Jeje [sic] técnico deciden o los profesores que estén dispuestos a asumir como tales, sin mediar selección a partir de tales características” (*loc. cit.*).

Como antes ya habíamos mencionado, la mayoría de los estudios en formación práctica docente no realiza distinciones ni caracterizaciones de la tríada formativa, sin embargo, en el artículo de Romero y Maturana (2012) los tres actores: supervisor, practicante y profesor guía, son relevantes ya que se “tornan vitales para ayudar a comprender las relaciones entre teoría y praxis, que se genera en los procesos de prácticas pedagógicas” (Romero & Maturana, 2012, pág. 657). En este trabajo, el practicante es denominado como “profesor en formación”, enfatizando así su proceso de formación profesional. El profesor dependiente de la universidad es denominado “profesor supervisor” y se caracteriza por acompañar el proceso de inserción al aula del profesor en formación y, por último, el profesor guía o mentor es llamado “profesor colaborador” quien es el encargo de “facilitar una experiencia real en el campo educacional” (*loc.cit.*). A partir de estas denominaciones podemos inferir que la tríada formativa para Romero y Maturana, se caracteriza por tener en común una profesión: todos son “profesores” que se pueden beneficiar de esta instancia formativa.

2.3 Instituciones o contextos de práctica

Existen dos instituciones que se relacionan en el proceso de práctica, estas son: la institución de formación inicial docente –Universidades e Institutos– que es responsable de la inserción del practicante en el centro escolar y la evaluación del proceso, además de cumplir su función formadora. La segunda institución es el centro de práctica, escuela o centro escolar. En esta relación se espera que exista una colaboración “universidad – sistema escolar para

la formación inicial docente” (Montecinos & Walker, 2011), vinculación que algunos estudios han reconocido como desconectada o compleja (Latorre, 2009; Montecinos & Walker, 2011).

Algunas de las preguntas base sobre la relación institución formadora y centro escolar que propone Marisol Latorre (2006) son: “¿Es la formación inicial docente el contexto donde los futuros profesores adquieren las claves de su profesionalidad? ¿O es la escuela donde ejercen profesionalmente, con sus condiciones y características, el contexto más significativo y donde se adquieren los principales aprendizajes de la profesionalidad docente?” (Latorre, 2006, pág. 48).

Institución formadora

Tanto la institución de formación inicial docente como la escuela son “contextos que ejercen influencias condicionantes sobre el actor, sus creencias, motivaciones, expectativas, decisiones, sobre los argumentos y justificaciones que posee respecto de su quehacer profesional y las prácticas pedagógicas que realiza” (Latorre, 2009, pág. 188).

Las investigaciones destacan que la formación inicial docente debe ser vista como “un insumo esencial para el buen desarrollo de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y de sus posibilidades de aprendizaje profesional” (*loc. cit.*). La formación inicial docente debe lograr un impacto “significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas futuras de los profesores y profesoras en la escuela” (*loc.cit.*). Sin embargo, los investigadores son críticos (Latorre, 2009; Montecinos, Walker, Cortéz & Maldonado, s/f; Montecinos & Walker, 2010) respecto al rol que cumple la institución formadora de docentes en el contexto de la práctica; aseguran que a pesar de las iniciativas de mejoramiento de la Formación Inicial Docente que se encuentran en el debate educativo del país –entre ellas el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, sólo por nombrar algunos–, pareciera que no está clara la relación de mutuo apoyo que debiera primar en los dos contextos comprometidos, pues “entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional existen tensiones y distanciamiento [...] hecho [que] se expresa en el discurso pedagógico de los profesores como en las características concretas de sus prácticas pedagógicas en el aula” (*loc. cit.*).

Una de estas tensiones se manifiesta en que las “instituciones de formación e institución [*sic*] e institución escolar poseen lenguajes y códigos culturales que no son compartidos y difieren en aquello que consideran «un problema». Aquello que tiene sentido en la institución de formación no lo tiene necesariamente en la escuela y viceversa” (Latorre, 2006, pág. 58). Esta tensión se evidencia en las lógicas que operan en cada una de las instituciones involucradas. Podríamos decir que mientras que en la institución formadora

prevalece una lógica académica; en la escuela, prevalece un “hacer frente a la realidad cotidiana de la institución y la comunidad escolar, de esta manera, se distancia del denominado «saber experto» para funcionar a partir de una lógica basada en el «saber experiencia» y el «saber práctico»” (*Ibíd.*, págs. 57-58).

En coincidencia con los planteamientos de Latorre (2006) (2009), la investigación de Montecinos y Walker (2011) denuncia la existencia de una marcada diferencia del estatus que “tiene el conocimiento que se produce en los centros universitarios en desmedro del conocimiento práctico que se genera en los colegios a través del ejercicio de la docencia” (Montecinos & Walker, 2011, s/n). Es por este motivo que la colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía es clave para revertir la desconexión mutua que se ha mantenido como nudo crítico en la formación de los futuros profesores.

Centro de práctica o escuela

La escuela es considerada como uno de los espacios más importantes de formación, pues “la mayoría de los profesores y estudiantes de pedagogía consideran a las experiencias prácticas como la parte más importante de su formación inicial, y como un vehículo potencialmente poderoso para conectar teorías y generalización con el mundo real del liceo” (Montecinos & Walker, 2011). A pesar de esto la vinculación entre las instituciones de formación inicial docente y la escuela es problemática. Según Montecinos y Walker (2011) no se ha logrado establecer una relación horizontal entre estas instituciones, esto quiere decir que aunque se reconoce la importancia del rol complementario, de colaboración e integración entre el saber aportado por la institución de formación inicial y el saber que se genera desde la práctica docente, “esta horizontalidad no parece ser la norma en muestras [*sic*] carreras de pedagogía ya que la tradición es que las carreras de pedagogía definan el currículo sin la participación de los actores del sistema escolar que son llamados a colaborar en la implementación de este currículo” (*Ibíd.*, pág. s/n).

Para Montecinos y Walker (2010) existen cuatro formas en que se expresa la desvinculación entre la escuela y la institución formadora. Una de las primeras formas se da en la hegemonía que ejercen las universidades respecto a “la construcción y diseminación del conocimiento sobre los procesos de enseñar, y a los colegios se les ve sólo como campos clínicos” (Montecinos & Walker, 2010, pág. 67). En segundo lugar, la desvinculación se expresa en la disociación entre teoría y práctica, pues las “instituciones formadoras se identifican con la teoría y con la idea que esta teoría se aprende en la universidad y luego se pone en práctica en los colegios” (*loc.cit.*). Una tercera forma se manifiesta en “las actividades que los estudiantes de pedagogía deben realizar en los centros de práctica [ya que] habitualmente están definidas desde los currículos universitarios, sin una conversación con las instituciones escolares” (*loc. cit.*). Por último, encontramos un cuarto elemento que impide

la conexión escuela – institución de formación “obedece a que existen diferentes nociones acerca del proceso de aprender a enseñar y que se expresan en expectativas diferentes respecto a la función que cumplen las instituciones escolares” (*loc.cit*).

Concretamente la colaboración o contribución entre la institución de formación inicial y la escuela debiera implicar un trabajo conjunto “para diseñar, implementar y evaluar el currículo de formación práctica que se sustente en metas compartidas. Los docentes universitarios y del sistema escolar comparten sus conocimientos profesionales y la toma de decisiones. Los directivos de la universidad y del sistema escolar trabajan mancomunadamente para asegurar que las condiciones y problemas administrativos sean resueltos oportunamente” (*Ibíd.*, págs. 68-69).

Esta colaboración implica el diseño de un currículum de formación pertinente a los procesos de mejoramiento en el sistema escolar, que permita el acceso a más recursos humanos y estrategias innovadoras, donde se exprese como fin compartido por ambas instituciones el “ofrecer una educación de calidad a todos las niñas, niños y jóvenes de nuestro país” (*Ibíd.*, pág. 69).

2.4 Relación entre instituciones de formación inicial docente y centros de práctica

«Tercer espacio»

Un concepto relevante para la comprensión de la relación escuela - carreras de pedagogía es el «tercer espacio» teorizado por Ken Zeichner. Esta idea del «tercer espacio» surge desde la teoría de hibridad del teórico indio Homi Bhabha, al reconocer que “los individuos dibujan múltiples discursos para dar sentido al mundo” (Zeichner, 2010, pág. 131). Es así que los terceros espacios “implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también” (*loc. cit*). Este concepto se ha empleado en diversas áreas de estudio, algunas de ellas son los estudios feministas y estudios postcoloniales. Zeichner propone el «tercer espacio» como la posibilidad de nombrar en educación la “inclusión de discursos provenientes de los dos contextos [escuelas y centros de formación inicial docente] inclusión de discursos que tradicionalmente han operado en desconexión” (Montecinos & Walker, 2010, pág. 71).

Montecinos y Walker (2010) hacen referencia al «tercer espacio» que se genera en los lineamientos de la colaboración entre el centro de formación inicial docente y la escuela. Para estos investigadores, entre las iniciativas que se han ido perfilando y que constituyen ejemplos de una nueva generación de formas de vinculación híbridas o pertenecientes a un «tercer espacio»,

se encuentran los modelos propuestos por Reino Unido y Estados Unidos que apuntan a convenios de colaboración entre instituciones de formación docente y centros de práctica.

Para el caso de Reino Unido, se han elaborado tres principios que promueven la colaboración. Estos son:

a) la concentración de practicantes en un número limitado de colegios para hacer más viable un mayor nivel de colaboración de la universidad con esos colegios; b) una alianza sólida entre profesores universitarios y docentes de los centros de práctica para contribuir en conjunto con la planificación, implementación y evaluación de la preparación de los futuros docentes; y, c) una mayor integración entre la formación en las aulas universitarias y aquella que transcurre en las aulas de los centros escolares de formación (Montecinos & Walker, 2010, pág. 70).

Estas experiencias pueden ser valiosas para el proceso que se viene desarrollando en Chile en cuanto a formación práctica de estudiantes de pedagogía, al permitir relevar la importancia de contar con principios orientadores que otorguen un marco referencial para el desarrollo de convenios de colaboración entre universidades y centros de práctica. “Por otra parte, esto también supone que son las universidades y no los estudiantes de pedagogía quienes identifican a los centros escolares que participarán de la formación inicial de profesores” (*loc.cit.*).

Es así que se enfatiza la colaboración mutua entre escuela y centro de formación inicial para subsanar las limitaciones que se han dado en esta relación, sobre todo cuando la literatura advierte la desconexión de ambos contextos. Algunos autores son críticos respecto al rol que cumple la escuela en el contexto de práctica, al transformarse ésta en un espacio inadecuado para que los/as estudiantes se desenvuelvan como futuros profesores. Solís *et al* (2011) enfatiza en que las escuelas no se constituyen como contextos de aprendizaje guiado “debido a que no tienen los mismos propósitos que la institución formadora y, en consecuencia, los estudiantes no son tratados como profesionales y se les asignan tareas de menor relevancia o de ayudantía, no vinculadas a lo profesional propiamente tal e impidiendo la vivencia de la complejidad del rol de profesor y el desarrollo de la autonomía” (Solís *et al*, 2011, págs. 129-130).

2.5 Modelos de formación docente

La incorporación de actividades de práctica en los planes de estudio varía en cuanto a su proporción, presencia en el plan de estudios, distribución en el tiempo, modalidad y número, según el modelo de formación docente que presenten las instituciones formadoras (Núñez, Solís, Contreras, Vásquez & Rittershausen, 2011). En las carreras de pedagogía en Chile, por lo general, se distinguen dos modelos, un modelo concurrente y otro consecutivo.

Modelo concurrente

El modelo concurrente corresponde al desarrollo simultáneo de la formación pedagógica y disciplinar en el mismo período. “En este caso las instancias de práctica son tres, una en cada uno de los tres últimos años de la carrera y sus nombres son práctica inicial, intermedia y profesional” (*Ibíd.*, pág. 89).

La presencia de las prácticas en el modelo concurrente puede variar de tres formas: continua, intermitente o terminal. La primera se concibe como la aparición continua de las actividades de práctica, en todos los semestres, por lo general desde el segundo año de formación (Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez & Walker, 2010). Intermitente, cuando “las actividades de práctica se distribuyen aproximadamente una por año, iniciándose entre el segundo y cuarto” (*loc.cit*), y por último, la forma terminal donde las actividades de práctica se concentran sólo en los dos últimos semestres de la formación inicial docente.

El modelo concurrente permite distinguir tres etapas distintas del proceso de práctica: inicial, intermedia y final o profesional, que tienen por objetivo brindar un “continuum experiencial para situar a los sujetos en los contextos reales en donde se desempeñará como profesional” (Molina, 2008, pág. 18). Las prácticas iniciales ocurren en los primeros años de la formación inicial, su principal objetivo es poner en contacto a los futuros profesores con la escuela. Para Molina, la instancia inicial debe considerarse como una “actividad basada en un contexto, situada en realidades concretas y específicas” (*Ibíd.*, pág. 22). Las prácticas iniciales se relacionan a una concepción de práctica como “proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad. La aproximación que tienen a la vinculación teoría práctica corresponde a la de contrastación de la teoría con la realidad” (Contreras *et al*, 2010, pág. 94). Una de las actividades que prima en esta etapa es la observación de la institución escolar, se busca que el estudiante logre dar cuenta de los actores involucrados, sus interacciones, los procesos de aula y la organización de la institución.

La etapa intermedia tiende a la “recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro. Respecto a la vinculación teoría práctica se mantiene la relación a través del contraste de la teoría en la práctica y se agrega el de aplicación de la teoría a la realidad. “A través de las intervenciones acotadas, se pide implementar las prescripciones derivadas de la teoría” (*Ibíd.*, pág. 95).

Por último, en la práctica final los estudiantes asumen un rol más protagónico en el aula. Por lo general, es en esta etapa donde los estudiantes en práctica “ejecutan sus propias propuestas, aunque con autorización previa” (Núñez *et al*, 2011, pág. 97).

Modelo consecutivo

El segundo modelo es el consecutivo. Los estudiantes desarrollan primero la formación disciplinar y posteriormente la formación pedagógica. La formación pedagógica se desarrolla en un año, contemplando dos instancias en cada semestre, la primera se llama inicia y, la segunda, práctica profesional.

Para Núñez *et al* (2011), las oportunidades de desempeño “situaciones que el currículo ha dispuesto para que los estudiantes puedan implementar procesos de enseñanza mientras realizan su práctica” (*Ibíd.*, pág. 89), del modelo consecutivo y concurrente varía en algunos aspectos. Un ejemplo de ello es la posibilidad de realizar prácticas en diferentes niveles y contextos, esta es una característica que sólo se da en el modelo concurrente, pues en el modelo consecutivo “para las dos prácticas del año de formación, los estudiantes son asignados al mismo colegio y curso” (*Ibíd.*, pág. 96). A pesar de esto, se reconoce la falta de estudios nacionales que “examinen si ambas modalidades son igualmente efectivas en cuanto a la calidad con que se desempeñan sus egresados” (Solís *et al*, 2012, pág. 4).



CAPÍTULO III
ÁMBITOS DE ESTUDIO, ANÁLISIS
Y CONCLUSIONES

3.1 Caracterización de los modelos curriculares de formación práctica

3.1.1 Conceptualización de la formación práctica

Tres estudios analizan la conceptualización de la formación práctica a partir de los programas de práctica de formación inicial docente y de la comprensión de los actores clave sobre ésta. Nocetti *et al* (2005) analiza los fundamentos, organización e implementación de los programas de prácticas iniciales. Montecinos *et al* (2010a) coordina un estudio sobre formación práctica docente en los tres niveles (inicial, intermedio y final) del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) desarrollado entre los años 2008 -2011. Dentro de los temas que aborda en la primera fase del estudio, está el de conceptualización de la formación práctica. Labra (2011) se adentra en las concepciones sobre el saber profesional docente, intentando dilucidar cómo los futuros docentes construyen ese saber profesional durante el proceso de práctica.

Un primer estudio de Nocetti *et al* (2005), tiene como propósito desarrollar un proceso de indagación que permita comprender los fundamentos que están a la base de los programas de prácticas iniciales de formación docente, comparar la organización y la implementación de éstos, evidenciando la valoración que los propios actores tienen de esta experiencia.

El diseño de carácter cualitativo se basó un estudio de casos múltiples, con siete universidades que están desarrollando prácticas iniciales, pertenecientes a las regiones V, VIII, IX y región Metropolitana. Para la producción de información se utilizó la entrevista en profundidad con responsables de los programas de práctica y la entrevista grupal a sus estudiantes.

Según se expresa en las conclusiones, todas las universidades estudiadas comparten la intención de articular los contenidos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias vividas en los centros de práctica, atendiendo a uno de los principios del FIDD. Se refuerza la idea de incorporar el componente reflexivo en la formación profesional, de modo que el futuro docente logre comprender la relación entre teoría y práctica, y poder así, generar un conocimiento pedagógico.

Dicha opción llevó a las instituciones a situar los programas de práctica al inicio en la malla curricular, y también, a incorporar el desarrollo temprano de competencias en el ámbito de la investigación educacional. Esto muestra que ha cambiado el sentido e importancia del concepto de las prácticas en la formación profesional. Por lo mismo, la malla curricular se ha organizado de modo que los conocimientos teórico-pedagógicos antecedan el trabajo en el centro educativo. Así, en algunas instituciones las prácticas se desarrollan exclusivamente en el segundo semestre.

Los programas estudiados postulan un acercamiento progresivo a la realidad educativa. “De ahí que, las primeras experiencias están orientadas a la observación del escenario, sus actores, los procesos educativos y el contexto sociocultural en que están insertos avanzando paulatinamente hacia la intervención en el aula en el ámbito de su disciplina”(Ibíd., pág.100).

Sin embargo, pese a estos aspectos compartidos, se pudo distinguir dos grupos en las instituciones analizadas: aquellas que declaran de manera explícita y precisa los fundamentos teóricos que sustentan sus prácticas y aquellas que presentan ambiguamente estos fundamentos. En las primeras se observó que “las prácticas iniciales se organizan en talleres reflexivos, definido como espacio formal orientado a estimular en el futuro profesor una actitud permanente de cuestionamiento e indagación de la realidad” (*loc.cit.*). En cambio, en el segundo grupo “éstas se desarrollan como una asignatura con un fuerte componente práctico, esto es con una mayor frecuencia de actividades en los centros educativos” (*loc. cit.*).

En cuanto al tratamiento de los contenidos a partir de la observación sistemática de los centros educativos, “los estudiantes que participan de talleres reflexivos, tienen la oportunidad de trabajar los conflictos que se producen a partir del contraste de sus propias creencias con la realidad” (*loc. cit.*). En cambio, los alumnos que tienen prácticas iniciales para el trabajo en torno a una asignatura recaban información para desarrollar actividades vinculadas a un contenido específico. En el caso de una universidad, la necesidad más clara de reflexionar en torno a las propias creencias condujo a los formadores de formadores (docentes universitarios) a abrir sus aulas a la observación de sus colegas, a redefinir su rol y activar la reflexión permanente sobre las propias prácticas.

Es importante resaltar que en las universidades que desarrollan talleres reflexivos, la relación entre la teoría y la práctica se configura de manera unidireccional, es decir, “el campo educativo sirve para aplicar los elementos teóricos trabajado en las respectivas asignaturas y no constituye una instancia de retroalimentación para el trabajo que se realiza en las universidades en el contexto de la formación de profesores” (*Ibíd.*, pág. 68).

La investigación concluye que se están haciendo esfuerzos por abandonar el modelo de profesor como un técnico –que aplica el conocimiento científico en su práctica diaria sin cuestionamiento alguno– para pasar a la formación docente con un modelo más cercano al de un profesional de la educación que reflexiona, diagnóstica, investiga y actúa en forma autónoma y crítica. Pese a ello, “la relación teoría práctica, los procesos reflexivos y la incorporación de herramientas de investigación, aún no son reconocidas como procesos de profesionalización en el discurso de los actores...” (*Ibíd.*, pág.104).

En síntesis, los resultados hallados no son lo suficientemente consistentes para asegurar que se está incorporando en las universidades un componente

reflexivo propiamente tal, en la formación de los profesores, es decir, ofrecer al futuro profesor la instancia para que observe y reflexione sobre sus propias acciones, posibilitando la construcción de conocimiento profesional en la acción (*loc.cit.*).

El segundo estudio de Montecinos *et al* (2010a) es también de casos múltiples. Corresponde a un proyecto FONDECYT (1070807) que en su primera fase se propone caracterizar la oferta curricular a partir de los programas de las asignaturas de práctica y de entrevistas a algunos académicos de 21 carreras de pedagogía en Educación Básica y Media, de 10 universidades.

Se consideraron todas las actividades que cada carrera consignó como parte del área de formación práctica: prácticas iniciales, intermedias y final. Para analizar la información contenida en los documentos se buscaron elementos clave que permitieran caracterizar las prácticas, en función de los objetivos y preguntas de la investigación.

Uno de los tres niveles de caracterización de la formación práctica indaga en la conceptualización que subyace en las propuestas, identificando su planteamiento respecto de la relación teoría práctica. Se concluye que existe una amplia variabilidad en la forma de concebir el concepto de práctica y el propósito de contacto con el centro educativo.

- Práctica como propuesta de trabajo en la universidad, basada en referentes teóricos.
- Práctica como proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad. El centro de práctica se emplea para conocer la realidad.
- Práctica como proceso de recolección de información para intervenciones acotadas.
- Como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. Se considera el centro como espacio para experimentar desempeños docentes.
- Como diseño y conducción de procesos de enseñanza aprendizaje de un grupo curso. El centro es un espacio para vivir la docencia en su complejidad, con mayor grado de autonomía.

Respecto de las distintas concepciones sobre la vinculación teoría práctica que subyacen a estas formas de entender la práctica se distinguen 4 aproximaciones:

1. *Utilización de marcos teóricos para describir y comprender la realidad*, siendo la práctica un componente o una asignatura. La tarea clave bajo

este enfoque es aprender a “leer” el centro educativo, utilizando nuevos conceptos que les permitan desnaturalizar sus concepciones previas.

2. *Aplicación o implementación de prescripciones que ofrece la teoría a la práctica.* Se pide al profesor en formación implementarlo que la teoría plantea como buenas prácticas.

3. *Contrastación de la teoría en la práctica.* A través de la observación de la realidad el practicante debe constatar en qué medida lo planteado en la teoría se aplica en la realidad.

4. *Elaborar modelos conceptuales personales sobre educación y enseñanza.* Se pide establecer diálogos teoría-realidad-teoría o realidad-teoría-realidad para la reinterpretación y construcción de visiones argumentadas acerca de los procesos educativos (Contreras *et al*, 2010).

Ante la pregunta estructurante sobre el diseño de los programas de formación inicial respecto de “si hay que saber para hacer o hacer para saber”, se concluye que “hay que saber para hacer”, es decir, la teoría antecede a la práctica. Esto se manifiesta en la secuenciación de tres metáforas que se explicarán más adelante (texto, contexto, escenario) que representan a los centros escolares a través de la línea de prácticas progresivas (Montecinos, 2010a).

Un tercer estudio de Labra (2011), tiene como objetivo central develar el conocimiento profesional que construyen los futuros docentes durante el proceso de Práctica Profesional y la manera en que lo llevan a cabo, desde una teoría socio constructivista (Vygotsky, 1978, *cit.* por Labra, 2011). Se analiza con una mirada comprensiva la triada del practicum: sujeto (aprendizaje), contenido (conocimiento) y finalmente contexto (actividad de práctica profesional). Así también, se busca generar lineamientos para elaborar un modelo de tratamiento de los procesos de Práctica Profesional como ejes en la construcción de conocimiento profesional docente y generar lineamientos para elaborar políticas públicas que promuevan la profesionalización docente.

Este estudio de casos múltiples aborda tres actividades de Práctica Profesional de las carreras de Pedagogía en Inglés de universidades adjudicatarias de proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Éstas modificaron los programas de formación ampliando la cantidad de prácticas progresivas y convirtiendo la Práctica en eje articulador del currículo. Son informantes los sujetos que conforman las triadas formativas (profesor colaborador-guía, profesor supervisor, profesor practicante). En cada caso se trabaja con dos estudiantes que están realizando su práctica profesional, con un profesor colaborador y un supervisor, en total 12.

Se realiza un análisis cualitativo de la información obtenida, a través de análisis documental, entrevistas estructuradas y semi estructuradas, así como de la bitácora organizada en base al Ciclo Reflexivo de Smyth (1989) y el registro de aspectos relevantes de su actividad de práctica.

Con relación al conocimiento profesional construido se concluye el predominio de una visión *aplicacionista* de la actividad de Práctica Profesional, recurriendo a los planteamientos de Tardif (2004) (*cit. por Labra, 2011*). Según explica, dicho modelo se organiza basado en disciplinas en las cuales se trabaja el conocimiento teórico (fragmentado), el que posteriormente se “aplica” en las prácticas, no tomando en cuenta las creencias ni las representaciones con respecto a la enseñanza que pudieran poseer los futuros profesores. “Este enfoque declarado coincide con la visión de los sujetos participantes (miembros de la triada formativa) que concibe la Práctica Profesional como un espacio de consolidación de conocimientos adquiridos (conocimientos teóricos), a través de la aplicación de ellos a la práctica” (*Ibíd.*, pág. 164).

Si bien a nivel discursivo se declara la necesidad de un trabajo que promueva la relación dialógica entre teoría y práctica y que el conocimiento profesional se construye como fruto de aquello, en el contexto en que se desarrolla este proceso no se ofrece a los futuros docentes, los espacios, el acompañamiento ni las herramientas cognitivas necesarias para lograrlo (*Ibíd.*, pág. 165).

Existe conciencia entre los profesores en formación sobre la fragmentación del conocimiento durante el proceso formativo (Britzman, 1991, *cit. por Labra, 2011*, pág., 165), indicando que esta actividad les permite “organizar a nivel mental los conocimientos adquiridos por separado”. “Esto conlleva la existencia de contextos en los cuales el sujeto aprende o construye el conocimiento de tipo proposicional- las asignaturas que conforman el plan de estudios- y aquellos contextos en los cuales se aplica este conocimiento para saber si el proceso formativo ha sido exitoso- las prácticas” (*loc. cit.*).

Se proyecta la necesidad de transitar desde una visión secuencial entre teoría y práctica, donde el conocimiento es percibido como “algo” que debe ser transmitido/adquirido y con posterioridad aplicado a la práctica; a una visión que reconozca que el conocimiento es un proceso de construcción de significados que está situacionalmente condicionado y distribuido (Vygostky, 1978, Leontiev 1981 y Pérez Gómez, 2004, *cit. por Labra, 2011*). El contenido de este conocimiento es de tipo proposicional (saber), significa movilización de ese saber (saber hacer) con ciertas características actitudinales (Tobón, 2006. *cit. por Labra, 2011*, pág.177).

Se señala que esta evolución “conlleva una manera distinta de concebir, diseñar, implementar y evaluar los cursos/asignaturas del itinerario formativo, produciendo una integración dialógica entre las tareas/acciones que los estudiantes realizan y la articulación cíclica de la relación teoría práctica. La integración de prácticas (progresivas) y la Práctica Profesional como actividades del currículo, debiesen ser planteadas de manera tal que las tareas/acciones a ser llevadas a cabo en ellas estén alineadas con los contenidos de los demás componentes del currículo que se relacionan con el conocimiento proposicional” (*Ibíd.*, pág.178).

Esto implicaría que al estructurar las actividades que conforman el currículo, en particular las actividades prácticas, “se provea a los profesores en formación de un espacio sistemáticamente organizado y guiado, basado en experiencias auténticas, en el que se reflexione, en interacción con otros, acerca del qué, cómo y para qué de lo que se está realizando y de esta manera aprender a construir conocimiento” (*loc.cit*).

3.1.2 El currículum de formación práctica y su disposición en los planes de estudio

El estudio de Contreras *et al* (2008) caracteriza el currículum de formación práctica y su disposición en los planes de estudios, de acuerdo con otros dos niveles:

- La forma de incorporar las actividades de práctica en los planes de estudio de las carreras analizadas.
- Los distintos tipos de actividades de práctica.

Se identifica la presencia de dos modelos en los programas de formación docente de las 21 carreras analizadas: el concurrente y el consecutivo (primero se obtiene la licenciatura en una disciplina y luego la formación profesional). En las 11 carreras de enseñanza media, dos presentan el modelo consecutivo y las 8 restantes el modelo concurrente.

Tanto en media como en básica la formación práctica se presenta bajo modalidad continua (todos los semestres) o intermitente (una por año de formación). Las etapas son tres: inicial (primeros 2 años de carrera), intermedia (entre el 5° y 8° semestre) y final (últimos 2 semestres).

Existen prácticas que corresponden a asignaturas y otras que son componentes de asignaturas de otras áreas del currículum en formación. Se observa que en síntesis, “cuando se ofrecen como asignatura, las prácticas iniciales enfatizan la observación para conocer la institución, sus actores y su vocación por la profesión, sin realizar intervenciones en el centro. Las intermedias involucran intervenciones acotadas en el centro para aplicar la teoría desde el ámbito disciplinario” (*Ibíd.*, pág.21). En cambio, cuando se ofrecen como componente, “en las prácticas iniciales el centro se utiliza como fuente de información para diseñar intervenciones que se practican en la universidad. En las prácticas intermedias, se realizan intervenciones en el centro. Estas, además de lo disciplinar incorporan otros temas, pero siempre para aplicar o contrastar las teorías desarrolladas en la asignatura” (*Ibíd.*, pág. 22).

Se puntualiza en las conclusiones que cuando la práctica se entiende como una asignatura se da un mayor contacto con el aula y sus procesos, y se traduce en menor contacto y trabajo en los temas de la institución.

Se observa una gran diversidad en la proporción de cursos del currículo del componente de formación práctica en cada carrera y en el tiempo dedicado a la docencia. Entre las 10 carreras estudiadas de P. Básica, el número de asignaturas que contempla el componente práctica varía entre 4 y 8. En las 11 carreras de P. Media se encuentra una que sólo contempla la práctica profesional y las otras contemplan hasta 7 asignaturas con inserción en los centros educativos. Las carreras de pedagogía básica tienden a incluir más asignaturas de práctica, pero con menor requerimiento de tiempo de dedicación a la docencia en la práctica final. Las carreras de media, en cambio, tienden a incluir menos asignaturas de formación práctica pero con un mayor requerimiento de docencia en la fase final (Contreras *et al*, 2008).

Se concluye que existe bastante variabilidad en las carreras estudiadas respecto al número de asignaturas que contempla el área de formación práctica, que va desde una sola actividad de práctica al final de la carrera, a actividades de práctica durante todos los semestres, a partir del segundo año. Esta variabilidad afecta el grado de contacto y conocimiento de la realidad educativa. Cuando las carreras tienen menor cantidad de experiencias de práctica, se da un menor trabajo con los temas de la institución, no así con los del aula.

En este estudio, los contenidos abordados por los currículos se analizaron a partir de una clasificación de las asignaturas en las tres etapas de formación práctica. En cada una se examinaron los objetivos generales descritos en los programas existentes. En algunos casos las carreras no contaban con programa para la práctica profesional.

Los tópicos de aprendizaje cubiertos por el currículo se clasificaron inductivamente en seis categorías generales: procesos e interacciones en el aula; actores; contexto escolar; investigación; teoría-práctica; sin especificar tópico. Se observaron algunas diferencias entre las carreras de básica y media principalmente en cuanto a la etapa en que se abordan los temas. Por ejemplo, mientras en Básica se enfatizan los procesos de aula e interacciones en las etapas Intermedia y Final, en Media este tópico se releva en la etapa Final.

Tanto en básica como en media, los programas estudiados ponen su foco de aprendizaje en lo que hacen y piensan los profesores, más que en lo hacen y piensan los alumnos o en cómo se relaciona la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, temas como aprendizaje y motivación de los estudiantes prácticamente están ausentes de los currículos analizados (Contreras *et al*, 2008).

Los resultados del estudio muestran que se invisibiliza o se relega a un segundo plano el desarrollar conocimiento respecto a los alumnos y a cómo ellos aprenden. Esto contrasta con el mayor interés de los profesores en formación, que es conocer a los estudiantes y aprender a establecer relaciones interpersonales que posibiliten el aprendizaje en el aula (*op.cit.*).

Las prácticas iniciales, ubicadas en el primer y segundo año de carrera, suelen estar asociadas al área de formación general de disciplinas fundantes

de la pedagogía. Se pide mayoritariamente a los estudiantes que observen e investiguen el contexto escolar, con énfasis en los actores, sus interacciones y procesos de aula. El centro de práctica se constituye así en un texto para ser leído. Se espera que esta lectura conduzca a la comprensión de la teoría entregada en los cursos de formación general (Montecinos *et al*, 2010b).

Las prácticas intermedias, ubicadas entre el tercer y cuarto año de carrera, tienden a estar asociadas a los cursos de especialización profesional (por ejemplo didáctica, currículo, y evaluación). Por lo general, se solicitan tareas de colaboración con los profesores de aula para aplicar los conocimientos abordados en las materias tratadas. El centro escolar se plantea, así como el contexto para planificar lecciones, evaluar aprendizajes y preparar material didáctico. El principal propósito en esta etapa es desarrollar competencias acotadas a los requerimientos de los cursos de especialización profesional, más que al desarrollo de actividades docentes genuinas para lograr aprendizaje en los estudiantes del sistema escolar (Montecinos *et al*, 2010b).

La práctica profesional se realiza al final de la carrera. El centro de práctica se valida como un escenario donde el futuro profesor se hace plenamente responsable de enseñar a un grupo curso. Aunque el tipo de responsabilidad varía entre las carreras, en cuanto al tiempo de dedicación y principales tareas a desarrollar en éstos. Algunas carreras requieren un foco en la enseñanza y otras más en la colaboración y preparación de materiales. No obstante, “cabe destacar que un porcentaje importante de estudiantes de pedagogía reportan que un tiempo apreciable de su práctica profesional no está dedicado a enseñar a un grupo curso” (*Ibid.*, pág. 236).

En las conclusiones de este estudio se dilucidan tres concepciones de cómo la práctica dinamiza el proceso de formación de profesores, a partir del currículo diseñado por las carreras y entrevistas a académicos:

- *El centro educativo como texto*: en la que se pide al estudiante que haga una nueva lectura de la institución escolar y sus actores, a partir de los nuevos lenguajes teóricos que adquiere y de la observación de la realidad educativa. La identidad profesional se comienza a construir a partir del dominio distintivo (se aprende a hablar como profesor). Esta práctica prima en la etapa inicial, ya sea como asignatura o como componente de una.

- *El centro educativo como contexto*: para la ejercitación de ciertas destrezas y herramientas típicamente asociadas a las competencias docentes. Se prueba cómo planificar, cómo evaluar, cómo diseñar material didáctico, etc.; a veces esto se da en la escuela, otras, en la universidad. “En la medida que estas acciones no contemplan reiteradas interacciones con los alumnos de los centros, se tiende a actuar prescriptivamente. Esto deja fuera el proceso de aprender a tomar decisiones y la mirada analítico evaluativa que surge desde la complejidad. En cambio, en la medida que se da un ejercicio teórico-práctico la reflexión docente opera como una tarea grupal en el uso

de herramientas. El futuro profesor adquiere las herramientas propias de su profesión. Este tipo de práctica prima en las asignaturas o componentes de asignaturas de la etapa intermedia.

- *El centro educativo como escenario*: en el cual el practicante debe desempeñar, de manera integrada, un conjunto de competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. Asume interacciones con estudiantes en forma sistemática y prologada, aprendiendo a “ser” profesor. Las intervenciones pedagógicas son consideradas en función de los efectos que produce en la situación educativa. Se espera que el profesor en formación reconozca la singularidad del contexto y que adquiera una comprensión que lo trascienda. Esta forma de práctica recoge la tradición de la práctica final y se suele dar en esta etapa de formación.

Un estudio más reciente, de Ávalos y Montecinos (2012), referido al tránsito de la formación inicial al ejercicio docente, aborda tangencialmente algunos aspectos referidos a la formación práctica. Puntualmente recaba información respecto al tiempo y oportunidad para aprender en contextos escolares, de acuerdo con la experiencia reciente de 52 futuros profesores de Básica y Media. Respecto a la variabilidad en la duración de la práctica, la mayor frecuencia se concentra entre 3 y 4 meses de duración (64,3%). Respecto de las horas de permanencia en la escuela, la mayor concentración se encuentra entre $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{2}$ jornada.

3.2 Condiciones de formación práctica para aprender a enseñar

3.2.1 Factores dependientes de las universidades

a. Modalidades de acompañamiento y supervisión

Varias investigaciones refieren más puntualmente a las modalidades de acompañamiento y supervisión establecidas por las carreras de pedagogía. Un primer estudio (Solís *et al*, 2011) analiza las condiciones de la práctica con relación a la frecuencia y modos de acompañamiento que brinda el supervisor. En esta misma línea, Walker *et al* (2010) investiga la estructura de apoyo que ofrece la asignatura de práctica y Nocetti *et al* (2005), la estructura de acompañamiento para las prácticas iniciales. Solís *et al* (2011) plantean también, indagar acerca de los estilos de interacción en la relación supervisor-profesor y se comparan las expectativas de los estudiantes con lo que éstos consideran que sucede en la realidad. Otro aspecto investigado por Solís *et al* (2011) apunta a identificar el tipo de orientaciones que los futuros profesores reciben del supervisor, tanto en básica como en media, para apoyar la práctica con relación a sus expectativas de acompañamiento. Igualmente, Walker *et al* (2010) indaga en torno a las creencias respecto de actividades, contenidos y procesos de mediación que los futuros docentes de enseñanza media consideran más significativos. Romero y Maturana (2012) distinguen los tipos de modelamientos que dan los supervisores. Montecinos, Barrios y Tapia (2011) se adentran en la relación entre estilos de supervisión y creencias de autoeficacia. Finalmente, el estudio FONDECYT 1120740 (2013) dirigido por Beatrice Ávalos, analiza las prácticas profesionales desde la perspectiva de la mentoría, tanto del profesor guía como el profesor supervisor universitario. En un primer estudio, Solís *et al* (2011), se analizan las condiciones de la práctica para futuros profesores de pedagogía básica y pedagogía media, con relación a los tipos de gestión del aula en la cual ellos desarrollaron las actividades de práctica y las modalidades de apoyo ofrecidas en 21 carreras que preparan profesores en Chile. Se contrastan las expectativas de los participantes en cuanto al tipo de apoyo ofrecido por la universidad con lo que ellos reportaron haber recibido. Atendiendo a los hallazgos se observan variaciones en la forma de monitorear la práctica por las universidades, las interacciones entre profesores y estudiantes y los tipos de actividades tendientes a desarrollar competencias docentes, a partir de la práctica.

Se plantea conocer las expectativas de los estudiantes ya que “ofrece información útil a los formadores de profesores respecto cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de esta nueva forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje” (*Ibíd.*, pág., 127). Investigaciones referenciadas muestran que los estudiantes de pedagogía tienden a centrar su interés en aprender a desarrollar los aspectos procedimentales del proceso de enseñanza (Joram, 2007; Montecinos *et al*, 2009) y que existen desacuerdos epistemológicos entre la triada respecto del conocimiento necesario para ejercer la profesión

docente (Joram, 2007). Según lo revelado por otras investigaciones, son significativas las interacciones del practicante con los profesores mentores y supervisores de los cursos de práctica para la calidad del proceso de aprendizaje del futuro profesor (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, Egan, Berrie, Hales, & Smith, 2002; Darling-Hammond, 1995; Wilson *et al.*, 2002). Además, se constata el impacto de la formación práctica en el desarrollo de competencias y disposiciones para la indagación y reflexión asociadas al proceso de aprender a enseñar (Cochran-Smith, 1991; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007, *Cit. por Solís et al.*). Por ello, se parte del supuesto que “una función central al proceso de acompañamiento que ofrecen el supervisor y profesor colaboradores, es que los practicantes conviertan sus creencias iniciales en objeto de estudio, para posibilitar la transformación de éstas” (*Ibíd.*, pág., 128).

El estudio contempló la aplicación de cuestionarios pre y post práctica (inicial, intermedia y final) a 1.052 estudiantes de pedagogía básica y 605 de pedagogía media. Cada estudiante respondió dos cuestionarios, uno al iniciar su período de práctica y otro al finalizar la misma, durante el primer y segundo semestre de 2008.

Modalidades de acompañamiento: guía y supervisión, estructura organizacional, frecuencia

Un primer aspecto analizado en este estudio refiere a las modalidades de acompañamiento encontrándose diferencias entre las carreras de pedagogía básica y media. En pedagogía básica hay una tendencia a ser guiadas desde la universidad y supervisadas en el centro, lo cual se observa en las distintas prácticas, y en especial en la práctica final. En cambio, en pedagogía media, la práctica inicial y la intermedia son guiadas solo desde la universidad, sin la asistencia del supervisor al centro educativo, en tanto que la práctica final es guiada desde la universidad y supervisada en el centro. Se concluye que para “un mejor monitoreo del desarrollo y desempeño del profesor en formación se requiere acompañamiento tanto desde la universidad como en el centro de práctica, tratando de resguardar el desarrollo de la autonomía del estudiante durante su formación práctica” (*Ibíd.*, pág. 145).

Respecto de la frecuencia de acompañamiento, se constata que los supervisores a cargo de las prácticas sostienen reuniones semanales, independientes de si hay o no visitas a terreno. Hay heterogeneidad en el número de visitas, por cuanto los estudiantes reportan ser visitados semanalmente o quincenalmente o mensualmente e incluso una o dos veces al semestre, tanto en básica como en media. Los investigadores se interrogan acerca de la periodicidad adecuada para promover un trabajo contextualizado de apoyo a la formación profesional.

A su vez, Montecinos *et al.* (2010a) extraen resultados respecto de la frecuencia de la supervisión en los centros de práctica, indicando que ésta aumenta desde la etapa Inicial a la Final. Además, en P. Media se da un mayor por-

centaje (12%) de practicantes que señalan no haber recibido supervisión en el centro en su práctica final, mientras que sólo un 1% señala esto en básica. El estudio de Walker *et al* (2010) indaga en uno de sus puntos, respecto de las condiciones estructurales de la asignatura de práctica en educación media. Se les pide a los estudiantes indicar cuál es la estructura de apoyo que contempla la asignatura para sus interacciones con el docente universitario. Los resultados mostraron que en la fase inicial e intermedia, la mayoría sólo recibe apoyo del supervisor en el campus universitario (70% inicial y 67% intermedia). El apoyo combinado a través de sesiones de trabajo en la universidad y en los liceos llega a un 99% en la fase final.

Un tercer estudio, de Nocetti *et al* (2005), refiere a la estructura de acompañamiento para las prácticas iniciales. Se destaca el reconocimiento, al interior de las instituciones, de la importancia que tiene el supervisor. “Éste se constituye en un verdadero – puente entre la escuela y la universidad– responsable de monitorear y retroalimentar la actuación de los estudiantes, comunicar al centro educativo el sentido de las prácticas iniciales y lograr el compromiso de un trabajo en conjunto” (*op.cit.*, pág. 101).

Se constata que no existe coincidencia en la estructura organizacional para las prácticas iniciales. Mientras en unas universidades hay un coordinador de práctica en la facultad y profesores encargados de prácticas en sus respectivas carreras de educación, en otras, solo existe un coordinador de práctica por carrera. “En las primeras se trabaja con un programa de práctica común a todas las pedagogías, en cambio en las otras cada carrera diseña su propio programa de práctica” (*Ibid.*, pág. 102).

Estilos de interacción en la relación supervisor-profesor

Otro aspecto abordado por Solís *et al* (2011) refiere a los estilos de interacción en la relación supervisor-profesor. Se destacan dos estilos de supervisión: uno más directivo, focalizándose en la actuación del profesor en formación, y uno más reflexivo, en el que se estimula el autoanálisis y se permite que el estudiante sea más autónomo en la indagación de su actuación y el impacto de su enseñanza. Cuatro aspectos son considerados: manejo de interrogantes; identificación de fortalezas y debilidades; análisis de las acciones a realizar y propósito de la retroalimentación.

Se concluye que tanto en básica como en media los futuros docentes prefieren un estilo reflexivo en los aspectos como el análisis de las acciones ejecutadas en la práctica y el propósito de la retroalimentación, coincidiendo las expectativas de los estudiantes con el estilo de interacción que propicia el supervisor. En el manejo de interrogantes, difieren las expectativas en cada etapa, coincidiendo en preferir un enfoque más reflexivo en la práctica final. En cambio, predomina un estilo más directivo en el proceso de identificación de fortalezas y debilidades, ya que es el supervisor quien las identifica y señala lo que debe mejorar el estudiante.

Según se concluye en el estudio, “los resultados obtenidos parecen adecuados a los planteamientos actuales en los cuales se considera la reflexión como una herramienta para el desarrollo profesional” (Zeichner, 1993; Altet, 1996; Schön, 1992, *cit.* por Solís *et al*, pág. 146).

Orientaciones del supervisor y actividades de la práctica

Solís *et al* (2011) también estudia las orientaciones que los estudiantes reciben de los supervisores para apoyar la práctica, observándose discrepancias entre lo esperado con aquellas que se abordan en la realidad de práctica. Así, por ejemplo, en la práctica final de pedagogía básica, gran parte de los estudiantes (85,9%) esperaba orientaciones acerca de temas para retroalimentar lo realizado, en circunstancias que sólo el 41,9% de los estudiantes recibió orientaciones de dicho tipo. Esta cifra aumentó al finalizarla práctica a un 49,4%, ya que dicen haber recibido orientaciones sobre cómo ejecutar las distintas tareas y otras que permiten evaluar, reflexionar y retroalimentar lo realizado.

En cuanto a las orientaciones que los estudiantes esperan, sus expectativas se concentran en torno a “evaluar, reflexionar y retroalimentar lo realizado”. Se observa que al inicio de las prácticas los estudiantes no esperan recibir orientaciones respecto de clarificación de la vocación y comprensión de la profesión docente.

Respecto de las tres actividades significativas para apoyar el aprendizaje: a) trabajo a partir de referentes teórico-didácticos, b) trabajo con énfasis en las experiencias en el centro y c) trabajo con énfasis en aprender a reflexionar, tanto para pedagogía básica y media las más significativas son aquellas que se relacionan con las experiencias que ellos han tenido en el centro de práctica y lo menos significativo es el trabajo que enfatiza el aprender a reflexionar. A su vez, se observa coincidencia entre las expectativas y lo realizado en la práctica en ambas carreras (básica y media) de pedagogía. Se da la tendencia a que el porcentaje de estudiantes que atribuye significatividad al trabajo a partir de referentes teóricos disminuye a medida que los estudiantes progresan en las prácticas (*loc.cit*).

Sobre este último punto se concluye que la mayoría de los estudiantes “atribuye mayor importancia a las experiencias que han tenido en el centro de práctica en desmedro del trabajo a partir de referentes teórico-didácticos y del que enfatiza el aprender a reflexionar. Esto último implica un cuestionamiento con respecto a si en el proceso de formación se estimula y se hace tomar conciencia de la importancia que tiene la reflexión en el trabajo profesional” (*Ibíd.*, pág. 146).

Un estudio similar (Walker *et al*, 2010), aplica un cuestionario a 743 estudiantes de pedagogía en educación media, para investigar las creencias respecto de las actividades, contenidos y procesos de mediación que consideran más

significativos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas de la línea de prácticas progresiva.

Se da relevancia a las creencias de los profesores en formación respecto al conocimiento y al proceso de conocer, ya que influyen en su aprendizaje porque determinan qué y cómo interpretan la información y juzgan la credibilidad de perspectivas alternativas frente a un tema y cómo deciden qué conocimiento vale la pena tomar en cuenta (Hofer, 2002; Joram, 2007; Schraw, Bendixen & Dunckle, 2002; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998, en Walker *et al*, 2010).

Estudios anteriores indican que existen desacuerdos epistemológicos entre los estudiantes de pedagogía, sus docentes universitarios y los profesores mentores respecto del conocimiento más importante que esperaban aprender (Joram 2007, Montecinos *et al*, 2010 *cit. por Solís et al*). Esto es importante de considerar ya que las metas de aprendizaje que el profesor en formación define para su propio proceso de aprendizaje en la formación práctica, pueden tener un impacto significativo en los cambios conceptuales que ocurren en este proceso formativo (Buitink, 2009 *cit. por Solís et al*). Además, se admite que una perspectiva situada del aprendizaje supone investigar las comunidades discursivas en las que se aprende a enseñar (Putnam & Borko, 2000 *cit. por Solís et al*). Por ello, en esta parte del estudio se analizan puntualmente, las interacciones entre los profesores en formación y las interacciones entre practicantes y supervisores, respecto a los aspectos de formación que los estudiantes de pedagogía estiman necesarios para promover su desarrollo profesional (Bullough, *et. al.*, 2002, en Walker *et al*, 2010).

Siete universidades participaron en esta investigación con al menos una carrera de pedagogía en enseñanza media. Considerando todos los cursos requeridos en el currículo de cada uno de estas carreras, los cursos asociados a la línea de práctica progresiva representan entre el 18% del currículo (ocho cursos) y el 4% del currículo (dos cursos).

Los resultados se presentan en cuatro secciones, siendo una de estas las actividades, conversaciones y procesos que los estudiantes de pedagogía señalan como más significativos para apoyar su aprendizaje en la implementación de estas actividades. Uno de los aspectos evaluados al respecto, refiere al estilo de acompañamiento dado por el profesor de asignatura (supervisor): reflexivo o directivo. Los estudiantes mostraron su preferencia por el estilo reflexivo en los tres niveles (inicial, intermedio, final). “Alrededor del 52% espera un enfoque más reflexivo que ayude a los practicantes a encontrar sus propias respuestas a las preguntas que plantean” (*Ibíd.* pág., 9). Alrededor de dos tercios, prefieren autoevaluar su trabajo con ayuda del profesor, en contraposición a escuchar el parecer del profesor. Asimismo, un promedio de un 71% prefiere recibir una retroalimentación para aprender a decidir el mejor curso de acción en el desarrollo de las tareas de práctica. Y un 72% indica preferencia por centrar el análisis sobre el impacto que estaban teniendo en

los alumnos y el liceo, en sus conversaciones con el supervisor. Estos porcentajes disminuyen en la práctica intermedia y más aún en la inicial.

En relación a los temas de conversación con los supervisores, en las tres fases (inicial, intermedia y final) la mayoría prefiere abordar temas referentes a las directrices sobre cómo realizar las distintas tareas (60%).

Se concluye que “los participantes en todas las fases de los programas gravitan hacia una orientación más reflexiva en sus interacciones con los profesores universitarios”, avanzando hacia un mayor grado de autonomía desde el grupo en práctica inicial al de práctica final. Sin embargo, se encontró que la mayoría espera recibir instrucciones y directrices en los temas de conversación con estos profesores. “Esta aparente contradicción entre los temas de conversación que se consideren útiles y su preferencia por un enfoque reflexivo en la supervisión, se puede explicar por el hecho que el profesor de la universidad debe apoyar (preferencia para la reflexión) y evaluar (preferencia por instrucciones explícitas), el trabajo a realizar en los liceos” (Tilleman, 2009 en Walker, 2010, pág.10). A modo de cierre, se sugiere “examinar cómo se dan los procesos de evaluación en las asignaturas de práctica ya que si se limitan o priorizan lo instrumental se socaba la orientación más reflexiva que proponen los estudiantes” (*loc.cit.*).

La investigación de Romero y Maturana (2012), se plantea como objetivo comprender las relaciones dialógicas que se generan en las primeras fases del proceso de práctica profesional –en una universidad que no tiene prácticas tempranas–, desde la perspectiva de la tríada formativa: profesor en formación, profesor colaborador y profesor supervisor. Se caracterizó el proceso de inserción y los aprendizajes de los estudiantes, junto con distinguir los modelamientos que dan supervisores y colaboradores.

Esta investigación, inserta dentro de un Proyecto de Innovación y Docencia, siguió la modalidad de Investigación- Acción-Técnica (IAT), e implicó el trabajo colaborativo de los programas de estudio de las dos primeras prácticas pedagógicas (Práctica Inicial: Vocación y Docencia y Práctica I: Cultura Escolar).

Desde una perspectiva teórica se propone una formación práctica que ponga a trabajar colaborativamente dos instancias formativas: la universidad y la escuela, dado que “la evidencia empírica señala que la educación se construye desde el aula, sin dejar de tener en cuenta la teoría, en un proceso de reconstrucción permanente (Aiello, 2005 en Romero & Maturana, pág. 655). De este modo, las prácticas profesionales se constituyen en “el espacio idóneo para que los estudiantes de pedagogía desarrollen disposición hacia la práctica reflexiva, situando como núcleo del quehacer educativo tanto el “saber teórico con el saber práctico”, como sostiene Dilia Tallaferro (2006) (*cit.* por Romero & Maturana, 2012). Asimismo, se sostiene que el proceso de inserción ha probado ser complejo y que se debería buscar una resonancia colaborativa entre estas instituciones, lo que “va mucho más allá de enseñar a enseñar, al enseñarles a los profesores en formación a continuar aprendien-

do en contextos escolares diversos” (Cochran-Smith, 1991 en Marcelo, 1995 *cit.* por Romero & Maturana, pág. 656).

Se aplicó un cuestionario a 32 estudiantes de 4° año de Pedagogía en Educación General Básica, complementado con un grupo focal, y una entrevista semi-estructurada a las profesoras supervisoras de práctica. La construcción de los instrumentos se realizó con base en los dominios del Marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2003). Los aspectos evaluados, fueron identidad profesional, el quehacer profesional, la triada formativa y el modelo del vínculo universidad escuela.

Se concluye que los profesores en formación perciben un mayor apoyo pedagógico del profesor supervisor respecto del profesor colaborador. Su apoyo se da mayoritariamente en cuestiones como: orientar sobre decisiones didácticas (81,9%); guiar para la organización de los contenidos curriculares (81,9%); construcción de instrumentos de evaluación coherentes (72,8%); y entregar directrices para establecer un clima de aula nutritivo (81,9%). Sin embargo, el 45,5% considera que no tuvo la guía necesaria para realizar la planificación de manera adecuada. Las debilidades del profesor supervisor se vinculan a la falta de presencia en los centros de práctica, junto a la descoordinación entre sí, en cuanto a interpretaciones sobre los modelos de evaluación (*Ibid.* pág., 662).

Las supervisoras se reconocen a sí mismas como retroalimentadoras del proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo mentoras pedagógicas y emocionales de los estudiantes. Además, se perciben a sí mismas como representantes de los estudiantes en los centros de práctica. Sin embargo, admiten desconocer el perfil profesional al que apunta la carrera. En cuanto al profesor colaborador, consideran que es una figura que entrega espacios de trabajo, pero que no retroalimenta el proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

Estilos de supervisión y creencias de autoeficacia

Montecinos, Barrios y Tapia (2011) investigan el desarrollo de las creencias de autoeficacia de profesores en formación, en función del tipo de actividades que se realizaron en el centro escolar, el estilo de supervisión y el tipo de docencia que modeló el profesor colaborador o guía. La muestra comprende un grupo de 111 profesores de pedagogía básica que realizaban su práctica profesional en una de diez universidades en Chile³. Se aplicó un cuestionario de autoeficacia al finalizar el semestre de práctica profesional.

Para medir autoeficacia se utilizó una versión traducida al español de *Tea-*

3 Este manuscrito involucró un re análisis de los datos reportados en la tesis de pregrado desarrollada por C. Barrios y M.F. Tapia para optar a la licenciatura y el título de psicólogo de la escuela de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

chers' Sense of Efficacy Scale (TSE, Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Las preguntas se agrupan en tres escalas correlacionadas moderadamente entre sí: Eficacia para Lograr la Participación de los Estudiantes; Eficacia en las Prácticas de Enseñanza y Eficacia para el Manejo de la Sala de Clases (*Ibíd.*, pág.97).

Los estudios revisados señalan la importancia que los estudiantes cuenten con docentes que creen en sus propias capacidades para enseñar, ya que “los profesores se creen más eficaces cuando a sus alumnos les va bien y los estudiantes tienen mejores resultados cuando sus docentes se creen más eficaces” (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004. *cit.* por Montecinos, Barrios & Tapia, 2011). A su vez, las experiencias exitosas en la práctica profesional y durante el primer año de inserción laboral han probado ejercer una influencia poderosa en el desarrollo de la autoeficacia en los docentes (Sahiny Atay, 2010; Woolfolk Hoy y Spero, 2005, en Montecinos, Barrios & Tapia, 2011).

En las conclusiones se expone que sólo un poco más de la mitad de los futuros profesores que cursaban la práctica profesional, señalaron la docencia como su principal actividad en el establecimiento. Los estilos de supervisión recibida por los estudiantes variaron en cada universidad. Además, los futuros profesores se sentían más capaces de ejecutar tareas asociadas al trabajo docente al finalizar su etapa de formación práctica en comparación a sus reportes al iniciar esta actividad curricular.

Se concluye que la relación entre creencias de autoeficacia y estilo de supervisión aparece mediada por el tipo de actividad que desarrolló el practicante y el tipo de docencia que modelaron los docentes guías.

Los practicantes que reportaron recibir una supervisión más reflexiva no siempre mostraron una mayor confianza en sus capacidades en comparación a sus pares que recibieron una supervisión más directiva. Es decir, el estilo de mediación del supervisor propicia el sentido de autoeficacia dependiendo del tipo de actividad que el futuro docente debe realizar. Los datos obtenidos les permiten especular que los futuros docentes se sienten más autoeficaces cuando el supervisor utiliza un estilo más directivo, es decir, señala lo que es correcto o mejor frente a las actividades más estructuradas que requiere de conocimiento instrumental, como es planificar clases. Una supervisión directiva centrada en la correcta aplicación de los procedimientos, potencia a quienes se dedican más bien a observar- preparar materiales, pero entre quienes hacen clases y quienes colaboran es menos efectiva. En cambio, el estilo directivo sería menos efectivo en lograr este propósito cuando las tareas del practicante son menos estructuradas, y pueden involucrar interacciones sociales como conlleva el concepto de colaborar con otros y realizar docencia un grupo curso. Cuando el practicante se dedica mayoritariamente a realizar clases, una supervisión más reflexiva desarrolla mayor sentido de sentirse capaces de implementar diversas dimensiones de la enseñanza.

El tipo de docencia que modelan los profesores guía, también condicionaría el estilo de supervisión que propicia el sentido de autoeficacia en los futuros profesores. Los resultados sugieren que “en las aulas que modelan una enseñanza de baja calidad el profesor en formación podría tener menos información respecto de cómo lograr abordar con efectividad las interacciones social y pedagógicas propias del proceso enseñanza aprendizaje. Es así que las respuestas directas del supervisor servirían de insumos para saber qué hacer, y por lo tanto, creerse más capaz de enfrentar este tipo de situaciones” (*Ibid.*, pág. 116). En cambio, “cuando el profesor colaborador modelaba una enseñanza de buena calidad, las respuestas directas del supervisor podrían ser menos necesarias para que el futuro profesor se sienta capaz. Más bien al observar una docencia efectiva, la supervisión reflexiva se asoció a mayores niveles de autoeficacia” (*loc.cit.*).

En síntesis, no siempre la supervisión de estilo reflexivo durante la práctica profesional es más valorada que la directiva, para generar en los futuros profesores creencias en sus propias capacidades. El presente estudio releva que la mediación del supervisor debiera considerar factores del contexto de la práctica: tipo de tareas y tipo de docencia modelada en los centros educativos. Unos autores han señalado la importancia de ofrecer una supervisión que responda a las necesidades percibidas del practicante.

Un reciente FONDECYT (1120740) liderado por Ávalos y Montecinos (2012), aborda “El tránsito de la formación inicial al ejercicio docente: La interacción entre capacidades y contextos”. En la primera parte de este estudio se analiza la experiencia reciente de 52 futuros profesores de Básica y Media con relación al rol de mentoría, tanto por parte del profesor guía como del supervisor universitario. Al respecto se observa una mayor presencia del profesor guía (78,9% opina están presentes en $\frac{3}{4}$ de jornada) mientras que un 59,6% opina que los supervisores universitarios están menos de $\frac{1}{4}$ de jornada.

b. Modelos pedagógicos

Uno de los estudios referidos a continuación (Labra, 2011) aborda directamente el modo como se construye el conocimiento profesional en la experiencia de práctica profesional; el otro (Pardo, 2012), se centra puntualmente en el desarrollo de la capacidad reflexiva y los métodos que se emplean para lograrla. Walker *et al* (2010) estudia la descripción que los estudiantes de Pedagogía Media ofrecen de las actividades de aprendizaje que contempla la línea de prácticas progresiva, con relación al apoyo que los futuros profesores requieren en su formación práctica. Un cuarto estudio (Montenegro & Fuentealba, 2012) analiza las prácticas de enseñanza que adoptan formadores de futuros profesores, en base a un modelo que propone tres formas de abordar ese proceso.

Labra (2011) analiza el conocimiento y proceso de construcción de conocimiento realizando un análisis cualitativo de la información obtenida a través

del análisis documental, entrevistas y bitácoras en las que los futuros profesores registran aspectos relevantes de su actividad de Práctica.

Respecto de la dimensión de análisis “reflexión acerca/en la acción”, según lo declarado por los futuros profesores, es posible inferir que “no se genera una propuesta sistemática para desarrollar en ellos habilidades reflexivas como herramientas para la construcción de conocimiento profesional” (*Ibíd.*, pág. 167).

Los procesos de análisis y reflexión que los practicantes realizan para lograr los conocimientos prácticos “han sido desarrollados en base a acciones provenientes de actitudes individuales de los practicantes sin un acompañamiento estructurado planteado desde las instituciones universitarias” (*Ibíd.*, pág. 168).

Se afirma que “en la práctica profesional, existe una preponderancia de procesos de reflexión en el nivel empírico analítico”, es decir, se trabaja en base a estrategias elaboradas a partir de la aplicación de habilidades y conocimientos de tipo técnico y análisis de resultados de dicho proceso, para construir conocimiento (Van Mannen, 1991.cit. por Labra)⁴. En este período de aprendizaje de la docencia, “el foco estaría puesto en comprender su labor como guía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y para ello desarrollarían estrategias eficientes para liderar el trabajo en aula, lo que significa movilizar ciertos saberes (proposicionales) para implementar propuestas didácticas y retroalimentar dicho proceso en base a las respuestas dadas principalmente por las reacciones de los estudiantes” (*Ibíd.*, pág. 169).

En este sentido, en los casos estudiados, las unidades de análisis se encuentran en un nivel de exploración y desarrollo de destrezas de sobrevivencia (Leithwood, 1990, *Cit.* por Labra.), cuyo indicador de efectividad es el reportado por la reacción de los estudiantes (*op.cit.*)⁵. Según la elaboración de esta investigadora, durante la etapa de exploración, “se conoce el territorio, se observa el contexto, se pregunta y se aprende de otros. Es decir, se busca desarrollar destrezas tales como la gestión de clases y probar diferentes modelos de enseñanza que permitan sentirse más seguros” (*loc.cit.*).

4 Van Mannen (1991) plantea otros 2 niveles de reflexión que siguen al analítico. En el segundo nivel, llamado de acción práctica (Nivel Hermenéutico Fenomenológico), la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos. En el último nivel denominado de la reflexión crítica (Nivel Crítico Teórico), la atención se centra en el cuestionamiento de los criterios, normativos, éticos y morales relacionados de manera directa e indirecta con la sala de clases. (*Cit.* por Labra, 2011, pág., 26).

5 Sin embargo, no se han logrado desarrollar las etapas siguientes del ciclo de aprendizaje profesional, indicadas por la investigadora, señaladas a continuación, (*Ibíd.* Pág., 69):

Etapa de organización: se realiza un análisis, por parte de los profesores, de las actividades que están llevando a cabo de manera competente para sistematizar la información que han recabado durante su aplicación.

Etapa de conexión: se es capaz de transferir ideas nuevas de una a otra experiencia de enseñanza aprendizaje y la gestión de clase se trabaja sin contratiempos.

Etapa de reflexión: implica la toma de decisiones de manera informada y basada en la reflexión en la práctica.

La investigadora plantea que durante el proceso de formación inicial, los estudiantes logran obtener información acerca de áreas del conocimiento educativo de tipo proposicional, el que “se transformaría en conocimiento profesional docente, cuando en un contexto real, dialoga con las necesidades de dar solución a problemáticas” (op.cit.).

Las estructuras dadas a los procesos de Práctica Profesional en cuanto a las tareas/acciones a ser realizadas no evidencian, según este estudio, un delineamiento que permita construir tipos de conocimientos prácticos definidos a través de tareas. La excepción es la existencia de tareas/acciones relacionadas a las cuatro etapas relacionadas a diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje que si aparecen declaradas en los programas. “Tampoco se ha logrado identificar mecanismos que sean responsabilidad de colaboradores o supervisores que acompañen a los futuros profesores que permitan identificar cuidadosamente qué se espera que realicen, que haya espacio para analizar cómo ellos lo han llevado a cabo y que se compare con los resultados esperados” (Ibíd., pág.170).

Sin embargo, los futuros profesores plantean la existencia de tareas/acciones “relacionadas al apoyo a la labor del profesor colaborador que son prioritarias particularmente al inicio de la Práctica y que no están declaradas en documentos oficiales, así como aquellas relacionadas con la participación en actividades organizadas por el colegio/escuela y lo que han sido denominadas “rutinas” y de las cuales declaran haber logrado aprendizajes valiosos” (op.cit.).

El estudio de Pardo (2012) se propone identificar y caracterizarla capacidad reflexiva docente y las principales contribuciones, aspectos, dispositivos, herramientas que contribuyen a desarrollar dicha capacidad, según las opiniones de los estudiantes en práctica de 5to año de pedagogía en inglés de la Universidad Alberto Hurtado, de los tutores o acompañantes de la universidad (supervisores) y de los profesores guías de las escuelas donde se insertan.

Se realizaron entrevistas a los primeros egresados de la carrera de Pedagogía en Inglés y a sus profesores guías, además de grupos focales a profesores tutores de las experiencias laborales (experiencia de práctica profesional). Las respuestas se clasificaron en torno a tres dimensiones: importancia de la reflexión como parte del ser docente, comprensión acerca del proceso reflexivo docente, y aspectos y herramientas que favorecen la capacidad reflexiva.

Respecto a la “importancia de la reflexión como parte del ser docente”, los actores concuerdan que ésta sirve para el conocimiento y observación de la realidad. La conciben como generador de distintos puntos de vistas de una realidad. Los profesores guías identifican la reflexión en aquel momento que ocurre luego de la práctica o intervención docente. Por su parte, los estudian-

tes en práctica, priorizan la reflexión como elemento fundamental y distintivo de todo educador. Coinciden que fue intencionado desde el currículum y también por los académicos. Los profesores guía no identifican esta categoría claramente. Si bien consideran que la reflexión podría producir cambios en su práctica, señalan que la escasez de tiempo con el que conviven en su quehacer diario les impide generar comunidad de reflexión docente. Para los tutores (supervisores) la reflexión es interpretada más globalmente, como la comprensión del sistema educativo y social.

Respecto de la comprensión acerca del “proceso reflexivo docente” la triada coincide en la distinción de etapas de reflexión. Para los profesores guías habría una etapa de observación, otra de preguntarse, la auto reflexión y el planteamiento de nuevas actividades. Para los estudiantes estas etapas serían: observación, introspección, conocerse a uno mismo y sus limitaciones. Centran al proceso reflexivo sobre la acción.

Respecto a “aspectos y herramientas que favorecen la capacidad reflexiva” todos coinciden en la el uso de las bitácoras, ya que propicia la capacidad de hacer introspección y reflexión profunda acerca de su práctica pedagógica. Otro aspecto metodológico importante ha sido la retroalimentación y acompañamiento. Aunque que no fueron muchas, señalan los estudiantes, les permitió intercambiar creencias y concepciones de algunos elementos en su práctica pedagógica. Un aspecto diferenciador es que para los estudiantes son escasas las oportunidades en que han tenido la compañía cercana de un profesor guía reflexivo y comprometido con ellos. Por lo general, no muestran interés en recibirlos. Llama la atención de los investigadores que no mencionen esta variable como una herramienta que posibilite la reflexión en los estudiantes.

Para los estudiantes y tutores, la trayectoria por distintos centros educativos posibilita una mayor reflexión, mediante la observación, análisis y sistematización de sus experiencias. En cuanto a los cambios experimentados, los estudiantes indican que estos varían de acuerdo al rol que deben ir asumiendo en cada lugar y a las necesidades que allí se detectan.

El estudio de Walker *et al* (2010) “Aprendiendo a enseñar desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía en educación media”, analiza, entre otras dimensiones, las actividades de práctica que los estudiantes de pedagogía consideran más significativos para apoyar su aprendizaje en el ejercicio de su práctica. Los resultados son examinados desde la perspectiva de los estilos de acompañamiento que brinda el supervisor o profesor de asignatura, abordado en un punto anterior de este estudio.

Respecto de las actividades de aprendizaje, las respuestas “se agruparon primero en función de si estaban centradas en los profesores universitarios (ejemplo, “El profesor presenta teoría o información relacionada con la didáctica u otras tareas a desarrollar en el curso.”) o centradas en el estudiante

(por ejemplo, “Los estudiantes presentan teoría o información relacionada con la didáctica u otras tareas a desarrollar en el curso”)(*Ibíd.* s/n). Las preferencias difirieron por Fase (inicial, intermedia o final). Según concluyen, en todas las fases, un poco más de la mitad expresó su preferencia hacia actividades centradas en el estudiante (56%), pero este porcentaje fue mayor entre los estudiantes de práctica final (67%).

Las actividades también se agruparon en función de si hacían hincapié en un enfoque pedagógico “en las teorías del aprendizaje, técnicas y procedimientos (es decir, “El profesor explica cómo recopilar, analizar y comunicar la información necesaria para completar las tareas”) o si hacían hincapié en un análisis y reflexión sobre las experiencias en los centros (es decir, “Los estudiantes, junto con el profesor, utilizan la teoría para analizar sus experiencias en los liceos.”). Los resultados observados por los investigadores dan cuenta de diferencias significativas entre las fases. “En todas las fases la mayoría quería centrarse en sus experiencias en los liceos (62%), porcentaje que fue mayor entre los estudiantes en la práctica final (78%). Entre los participantes en la fase intermedia se observó el mayor porcentaje que indica una preferencia por un enfoque en la teoría que entreguen directrices respecto de la implementación de las tareas y procedimientos a realizar en los liceos (43%)” (*Ibíd.*, pág.9).

En las conclusiones, se considera alentador respecto de los programas “constatar que existen diferencias entre el grupo en práctica inicial y en práctica final ya que estos últimos parecieran haber desarrollado cierto grado de autonomía en su proceso de aprendizaje y están más dispuestos a asumir un proceso centrado en el estudiante más que en el docente” (*Ibíd.*, pág.10).

Un cuarto estudio “Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores” (Montenegro & Fuentealba, 2012) tiene como objetivo caracterizar las prácticas de enseñanza que adoptan formadores de futuros profesores con base en un análisis de conglomerados y perfilamiento de los grupos que emergieron (Montenegro & Fuentealba, 2012). Se constata la escasez de estudios orientados a identificar las prácticas de enseñanza y conocimiento que debiesen poseer los formadores de formadores, para poder llevar a cabo dicha tarea (Montenegro & Fuentealba, 2012).

Se identifican tres enfoques o aproximaciones distintas con relación a las prácticas de enseñanza: una primera orientada a la transmisión de información; otra orientada al desarrollo de un conocimiento pedagógico del contenido; y una tercera relacionada con la construcción de un conocimiento específico respecto de la enseñanza (Montenegro & Fuentealba, 2012).

La muestra de este estudio está compuesta por 54 formadores de futuros profesores pertenecientes a 4 carreras profesionales de Pedagogía en Enseñanza Básica. Dos de ellas se encuentran en la Región Metropolitana y las otras dos en la V Región, dos de éstas tienen foco en docencia e investigación (complejas) y dos sólo en la docencia; dos son privadas y las otras dos son públicas. Una de las 4 es un Instituto Profesional.

Se aplicaron tres instrumentos para la recolección de datos: la Ficha Biográfica y Cuestionario acerca de Prácticas de Enseñanza (construidos especialmente para esta investigación) y el Inventario sobre Enfoques de Docencia Universitaria ATI (Prosser & Trigwell, 2006; Trigwell & Prosser, 2004 en Montenegro & Fuentealba, 2012).

Los resultados obtenidos permiten apreciar claramente tres grupos de formadores que adoptan los distintos tipos de prácticas de enseñanza. El mayor número de casos (24) tiene su énfasis en el Desarrollo del Conocimiento Académico sobre la Enseñanza (CAE), el segundo grupo con 18 casos, tiene énfasis en el Desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC); y el tercer grupo, formado por 12 casos, tiene énfasis en la Transmisión de Conocimientos (TC).

El análisis de perfilamiento al interior de los grupos da cuenta de distintas variables que difieren significativamente entre ellos: “Sexo” del formador; “Tipo de asignatura que enseña”; “Ejerció algún cargo de Gestión Académica”; “Fue alumno ayudante”; “Ha publicado algún artículo” y “Participó como Expositor en algún Congreso”. Así es que, el grupo de formadores con una práctica de enseñanza con énfasis en el Desarrollo de un Conocimiento Académico sobre la Enseñanza (CAE), la cual se considera una práctica de enseñanza más compleja y sofisticada, se diferencia de los otros grupos en variables relacionadas con aspectos profesionales y académicos. Por ejemplo, el haber sido alumno ayudante en pregrado; la participación en cargos de gestión académica y su productividad científica relacionada con la difusión de ésta.

De la discusión de los resultados se infieren dos desafíos principales para los formadores de formadores:

- La progresión hacia una visión de una enseñanza más compleja y sofisticada, basada en conocimientos y habilidades que se desarrollan en una práctica investigativa sistemática en el formador y que forman parte de un trabajo sistemático al interior de las comunidades educativas (D’ Andrea & Gosling, 2005; Shulman, 1993, en Montenegro & Fuentealba).
- La creación de nuevos conocimientos acerca de la enseñanza (Cochran-Smith, 2003; Smith, 2005 en Montenegro & Fuentealba, 2012), tanto prácticos (relacionados con la investigación de la propia práctica de enseñanza) y teóricos (asociados a resultados de investigaciones en el área de la educación). Para que ambos se puedan desarrollar es necesario superar la dicotomía entre enseñanza e investigación de modo tal que sea posible conceptualizarlas dialécticamente y que se complementan mutuamente (Brew, 2006; Cochran-Smith, 2003 en Montenegro & Fuentealba).

Desde la perspectiva institucional, la comprensión de la naturaleza dialéctica de la enseñanza y la investigación, presupone desarrollar al interior de las comunidades educativas el espacio y clima para problematizar acerca de

las principales dificultades asociadas al enseñar a enseñar. Se concluye que “sólo en la medida que se tome seriamente la complejidad de los procesos a la base de la enseñanza se podrá tender a modelos de enseñanza más sofisticados, los cuales tenderán a la mejora de los procesos de aprendizaje” (*Ibíd.*, pág. s/n).

c. Modelos de evaluación de la práctica profesional

En cuanto a los modelos de evaluación se encuentran dos informes referidos a la construcción y validación de instrumentos de evaluación (Abarca, Castaño y Barahona, 2003; Montecinos *et al*, 2008); un artículo (Gaete, 2003) que da cuenta de los resultados de una experiencia innovadora en evaluación de la formación práctica y, finalmente, algunas observaciones de un estudio sobre el rol y competencias del profesor guía de práctica (OEI, 2010).

El informe de Montecinos *et al* (2008) titulado “Validez y confiabilidad del instrumento Muestras de Desempeño Docente para la evaluación de estudiantes de pedagogía en su práctica profesional” se basa en la “Metodología de Muestras del Trabajo Docente” (MMTD) propuesta por Schalock y asociados (Girod, 2002; McConney, Schalock y Schalock, 1998; Henning y Robinson, 2004 en Montecinos *et al*, 2008).

Para su elaboración, se recogen los planteamientos de Santos Guerra (1996) (en Montecinos *et al*, 2008), quien concibe la evaluación como una oportunidad para potenciar la comprensión, la reflexión y la mejora (*Ibíd.*, pág. 23) Se aspira que la evaluación otorgue “amplia libertad para que el practicante tome decisiones reconociendo la complejidad e incertidumbre involucradas en ellas, así como el conocimiento profesional que las sustenta. Por último cabe destacar que aun cuando es una evaluación individual, propicia el diálogo, la participación y la reflexión colegiada entre los profesores del aula, los supervisores de prácticas y el colectivo de practicantes” (*loc. cit.*). En este sentido, este instrumento se plantea como una instancia “para potenciar el aprendizaje y no sólo como un instrumento político para “asegurar calidad” que le permita empoderarse de su proceso formativo” (*loc.cit.*).

El instrumento Muestras de Desempeño Docente (MDD) propone construir un proceso de (auto) evaluación formativa y generar como producto, un informe escrito del diseño e implementación de una unidad de enseñanza de ocho a diez horas de clases.

En conjunto con el supervisor de la universidad y el profesor guía, el futuro profesor define la unidad a implementar, desarrollando una serie de tareas asociadas a seis estándares que representan las competencias profesionales necesarias para propiciar el aprendizaje en todos los estudiantes: contextualización de la enseñanza; metas de aprendizaje; planes de clase; d) plan de evaluación; e) toma de decisiones y análisis de resultados, f) autoevaluación reflexiva.

Las tareas que se asocian a cada estándar buscan evidenciar el desarrollo de las capacidades docentes en tres niveles:

- a) El aspecto instrumental o técnico racional del trabajo docente.
- b) Capacidades para fundamentar y analizar las decisiones que tomó.
- c) Desarrollo de procesos metacognitivos involucrados en la reflexión pedagógica.

Los resultados de los estudios de validación muestran que el instrumento logra constituirse en una evaluación válida del desempeño de los estudiantes de pedagogía que realizan una práctica. Los temas que surgen desde las respuestas que ofrecen supervisores y sus practicantes que han utilizado este instrumento ejemplifican que esta evaluación potencia la comprensión, la reflexión y la mejora de las tareas docentes involucradas en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje (*Ibid.*, pág. 1).

Se concluye que, los índices de confiabilidad entre jueces que asignan puntuaciones a los productos elaborados en base al protocolo MDD, son considerados aceptables en la literatura. No obstante, para generar concordancia entre jueces, es necesario generar espacios para que las rúbricas sean objeto de estudio, discusión y revisión crítica.

Tras su aplicación, se evidencia que los resultados permiten un análisis del rendimiento de los estudiantes de una cohorte para orientar el diseño de acciones que permitan fortalecer y optimizar los programas de formación de los nuevos educadores. Este instrumento debiera considerarse un componente dentro de un sistema de evaluación, que no reemplaza la supervisión directa en aula.

Una de las consecuencias de su uso fue el cambio de mirada y perspectiva en la supervisión, ayudando a que se relevara para el futuro profesor el impacto de su enseñanza. Los practicantes señalaron que las MDD ayudaron a articular un conjunto de asignaturas de la malla que hasta ese momento habían experimentado de manera fragmentada (*Ibid.*, pág.25). Entre los beneficios, se señalan el aporte que hace al proceso de aprender a enseñar y a las relaciones que establece el supervisor con el practicante.

Un segundo documento (Abarca, Castaño & Barahona, 2003), corresponde al estudio de comprobación de la validez y confiabilidad de un instrumento para evaluar las competencias profesionales que deben demostrar los alumnos en cada nivel de prácticas temprana y profesional.

Este proyecto es la continuación de una investigación realizada durante 1999 – 2000 en la que se diseñó un instrumento para evaluar la práctica inicial y la práctica Profesional de la nueva malla. En esta nueva etapa se establecen

las competencias e indicadores para las Prácticas Intermedias II y III, a la vez que se revisa el instrumento inicial nuevamente para perfeccionarlo.

El propósito principal es poder analizar los logros y debilidades de las Prácticas I – II –III, y establecer los posibles parámetros de exigencias de cada nivel de Práctica. La idea es poder entregar a las Comisiones Técnicas de la Universidad de Playa Ancha y a los Jefes de carrera, un diagnóstico del comportamiento de la nueva malla curricular en su totalidad.

La correspondencia entre competencias del perfil y características profesionales, se construyó un instrumento ad-hoc, el cual fue validado mediante juicio de expertos y demostró su confiabilidad. Además, se realizó un análisis factorial que permitió normalizar el instrumento.

Las competencias se dividen en cuatro subtest, relativos a la teoría y a la práctica, y en cada ámbito se dividen en aquellas centradas en la tarea y aquellas centradas en la persona. Éstas son: competencia en el dominio de la tarea, capacidad para organizar y planificar, capacidad de comunicación, capacidad de ayudar y apoyo al aprendizaje, capacidad para orientar el proceso educativo hacia la práctica de valores universales; capacidad de disfrutar de actividades físicas, deportivas, recreativas y estéticas; actitudes deseables que facilitan la relación; capacidad de compromiso con el que-hacer pedagógico.

La investigación planteaba cuatro objetivos generales de los cuales sólo uno de ellos fue totalmente logrado, el que se refiere a la elaboración de instrumentos de medición para cada una de las distintas Prácticas Intermedias, 3 subtests. Según informan, no se logró el objetivo concerniente al cambio de actitud por parte de los profesores con respecto a su responsabilidad ante la formación general de los alumnos, pero se indagará en torno a otras estrategias que permita lograr su colaboración. Un tercer objetivo logrado, ha sido que los alumnos demuestren interés en su propia formación, al responder responsablemente un largo inventario, participando en focusgroup y opinando seriamente en cómo mejorar la formación profesional.

Un artículo del Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) de la Universidad de Chile (Gaete, 2003), da a conocer los procesos evaluativos llevados a cabo en la Tutoría del Taller de Práctica Profesional de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Media en Filosofía.

El currículo de Licenciados en Educación Media tiene un fuerte énfasis en las Prácticas Pedagógicas y en los Talleres respectivos, a partir de primer semestre de la formación de los estudiantes. Se procura avanzar desde una concepción clínica (...) de la supervisión hacia una supervisión crítica (...). “La finalidad era la construcción de un espacio didáctico que emergiera en el proceso de evaluación y no en los instrumentos utilizados para ello” (*Ibíd.*, pág.6).

Los objetivos se centraron en la toma de conciencia que la evaluación es un proceso que permite la reflexión, la comprensión y la mejora de los aprendizajes. Se evalúa la función docente de un estudiante en práctica profesional, desde cinco ejes: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y co-evaluación. “Estos ejes constituyen un intento de respuesta a la pregunta qué evaluar” (*loc. cit.*).

En consideración a la naturaleza social e intersubjetiva del conocimiento, se implementó durante el último semestre de formación una Tutoría colectiva con un horario de dos bloques semanales, dirigida a practicantes de una misma especialidad, guiada por el supervisor de prácticas. Además, se consideró la realización de entrevistas pre y post observacional de parte del supervisor y la aplicación consensuada y crítica de pautas de desempeño. Con ello, se pretendía potenciar en los practicantes un conocimiento profesional flexible, con aceptación de la incertidumbre y la complejidad (*loc. cit.*).

Esta experiencia fue evaluada positivamente por el grupo que participó en ella. Aunque se registraron algunas problemáticas referidas a las resistencias de los estudiantes a trabajar colaborativamente, comprometerse con los aprendizajes de sus alumnos, mostrarse y escuchar auténticamente a los otros, evitar la competencia entre ellos, realizar autocríticas, entre otros.

Otra dificultad visibilizada, refiere a que “las concepciones, muchas veces autocráticas del conocimiento, tanto de los practicantes como de los profesores guías, dificulta la consideración del diálogo, la construcción social de conocimiento, la comprensión de la complejidad e incertidumbre de los contextos escolares, como motor de la formación y de la evaluación” (*Ibíd.*, pág. 9).

Estas concepciones dispares entre profesores guías, instituciones escolares, practicantes y formadores de docentes, dificultan la evaluación del estudiante en práctica, debido a que los criterios de desempeño pueden llegar a ser muy diferentes, y hasta contradictorios.

Uno de los desafíos, es considerar las experiencias previas de los practicantes, en la generación de espacios didácticos participativos, en que los estudiantes clarifiquen sus concepciones previas y resignifiquen su concepción de conocimiento y de evaluación. Así mismo, se considera como un desafío mayor, aún pendiente, la relación con los profesores guías y los Centros de Práctica, que permitan un diálogo clarificador respecto a qué se entiende por formación docente, cuáles son los ámbitos a evaluar, qué papel tiene la universidad y las instituciones escolares en la evaluación de la formación docente.

Por último, el estudio de la OEI (2010) no consideraba una sección específica para la evaluación en la entrevista a los actores, pero, de todas maneras, surgió en distintos momentos del discurso de algunos guías como uno de los momentos más difíciles de su tarea. Una de las dificultades refiere a la interferencia del factor relacional en la evaluación. Pareciera que la comprensión

de la evaluación como instancia final, desconsiderando el valor que ésta tiene durante el proceso formativo, deriva en la reducción, durante la práctica, de la función de retroalimentación entre guía y practicante. A lo que se asocia la valoración negativa y amenazante de la evaluación.

Otra dificultad señalada en las entrevistas a los profesores guía, es la carencia de conocimiento experto para este objeto particular de conocimiento que es la práctica profesional. Los profesores guía consideran éste como un factor de protección que otorgaría “autoridad intelectual” para avalar sus juicios.

3.2.2 Factores dependientes de la escuela

a. Institucionalización escolar de la formación de practicantes

Un solo estudio (OEI, 2010) refiere a la institucionalización escolar en la formación de los practicantes o futuros docentes. Este estudio exploratorio, refiere a las percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía, por parte de los actores educativos involucrados en la práctica profesional docente.

Se propone caracterizar, a través de los discursos de los actores, la situación de la labor del profesor guía en el marco de la relación que establece con el practicante dentro de la institución escolar. Más específicamente, se propone: conocer las percepciones de los actores vinculados (alumnos en práctica, profesores guías y gestores pedagógicos de los establecimientos); caracterizar los tipos de relación que se establecen en el vínculo profesor guía-alumno practicante y su grado de institucionalización; caracterizar los saberes movilizados por los guías en la relación con los alumnos en práctica.

Se realizan entrevistas semi estructuradas a un total de 11 actores: profesores guías, jefes de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) y practicantes, de 7 establecimientos educacionales de la región Metropolitana: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Además, se realiza un focusgroup con 6 estudiantes en práctica.

Se parte del análisis de la ambigüedad en la que se establece la relación del practicante con el profesor guía, de una parte configurando una relación pedagógica, como estudiante universitario que espera aprender de un profesional ya formado y completo. Y, de otra, una relación profesional en la que le cabe demostrar su competencia práctica fruto de su formación superior. En el discurso de los actores la opinión mayoritaria apunta a una “bajo reconocimiento de la práctica profesional como experiencia formativa, pues su foco de preocupación es lo que hace un practicante con un curso en tanto profesor de ese curso (relación laboral). En ningún caso aparece como preocupación el desarrollo profesional del practicante mediado por el guía” (*Ibíd.*, pág. 113). El Jefe de UTP (JUTP) de un establecimiento municipal de Santiago Centro reconoce esta soledad de la relación profesor guía-practicante (G-P) y plantea como una necesidad contar con mayores vinculaciones que den origen a una red de apoyo. Esta distancia entre el mundo escolar y mundo

universitario, se explica por la estructuración de una imagen oposicional de los vínculos entre ambos mundos a partir de la oposición entre lo práctico y lo teórico, representado por uno y otro respectivamente. En contraposición, la visión minoritaria considera la práctica como la “culminación del proceso formativo del futuro docente, [que] armoniza de mejor modo las dos dimensiones involucradas en la experiencia, reconociéndole al practicante una serie de derechos y posibilidades que le son negados en la otra” (loc. cit).

En las conclusiones, respecto de los modos en que se inserta el trabajo de los practicantes al interior de las instituciones escolares, sobresale la crítica de la “carencia de legitimación de su quehacer y la negación constante del valor de su contribución a la vida de la escuela, sintiéndose desvalorados” (Ibíd., pág.169). Las y los estudiantes en práctica, no perciben que su intervención sea reconocida institucionalmente como una contribución. Expresan insatisfacción por el hecho de que los establecimientos les hacen sentir que les están haciendo un favor al recibirlos. Esto va en contradicción directa del discurso de los JUTP y de los propios guías, quienes estiman esta inserción como valiosa.

Otros actores de la institución escolar reconocen involucrarse ocasionalmente en la relación G-P. Existe un acercamiento ocasional, informal y muy aleatorio a las relaciones G-P por parte de la JUTP o quienes detentan una función similar. Algunos JUTP, reconocen su intervención en caso de producirse problemas que se salgan del marco de lo habitual. En colegios más grandes, aparecen otras estructuras intermedias como el Departamento, en los cuales se delega la función de supervisión. Para fines administrativos y conductuales, aparece también la figura del inspector como un interlocutor. En síntesis, no se produce una apropiación institucional del rol formativo del futuro docente. Se concluye que de este modo se va “perdiendo el potencial de intervención que este actor puede llegar a tener en relación con la experiencia de práctica” (Ibíd., pág.174).

b. Mediación del tutor o profesor guía

Tres estudios abordan directamente el tema de la mediación del tutor o profesor guía. El estudio de la OEI (2010) da cuenta de las percepciones en torno al rol y competencias del profesor guía, además de caracterizar los tipos de relación que se establecen en el vínculo guía-practicante y su grado de institucionalización. Un segundo estudio (Hass, 2012) describe las características que los estudiantes en práctica asignan a un “buen mentor” o profesor guía. El estudio de Romero y Maturana (2012) aborda el tema de los modelamientos que da el profesor colaborador o profesor guía. Tangencialmente el estudio de Nocettiet al (2005) comenta algunas dificultades observadas con relación a su incorporación al proceso formativo. Por último, el estudio de Ávalos y Montecinos (2012) da cuenta de la valoración acerca de la retroalimentación que dan los profesores guía.

En el estudio de Cisternas (2011) sobre formación inicial en Chile, se eviden-

cia que dentro de los componentes de formación estudiados, el más desarrollado es sobre “actores relevantes” en el proceso de formación. Del corpus analizado, un 66% (54 investigaciones) pone su atención sobre cinco actores relevantes (estudiante de pedagogía, formador de profesores, profesor en ejercicio, recién egresado), siendo uno de éstos el profesor guía de prácticas.

Un primer objetivo del estudio de la OEI (2010) es analizar las percepciones de actores educativos (practicante, profesor guía, otros miembros directivos de la institución escolar) en torno al rol del profesor guía. En éste se señala la dificultad que tienen los guías para referirse a su propia labor por falta de interacción dialógica con otros miembros de la institución o de la universidad, que les permita co-construir socialmente la función de guía. Al respecto se detecta la “ausencia de una comunidad de prácticas que soporte la consolidación de competencias propias del rol de guía” (*Ibíd.*, pág.168).

Se observa que la dimensión formativa de la relación guía-practicante (G-P) resulta recurrentemente obliterada respecto de la dimensión laboral, “quedando el practicante privado de un aspecto fundamental que reclama el reconocimiento de los derechos propios de una experiencia de formación, bajo las presiones propias de la dimensión laboral en que se ve envuelto” (*Ibíd.*, pág. 168).

La negociación de la intervención del practicante es un momento importante para éstos y que no es mencionado por los profesores guía. Los autores consideran clave explicitar la negociación de la intervención para promover, a través de ello, un sentido autonomizante de la relación que es demandado por los practicantes.

Un segundo objetivo de este estudio es determinar un repertorio de competencias del profesor guía, según las percepciones de los actores. Las competencias que en el discurso de los guías, JUTP y practicantes, aparecen como más relevantes de su función, son las de Asesorar al Practicante y Contextualizar la intervención del practicante. Aunque, para los practicantes la atribución que marca el sello del rol de guía es la contextualización, para los docentes es la labor de asesoría.

Asesorar al practicante significa para éstos el desempeño, por un lado, de una tarea de acompañamiento personal y por otro, apunta al ejercicio de una labor más técnica, en lo tocante a los contenidos y metodologías.

Para el proceso de contextualización, los profesores guía señalan la existencia de varios planos. La escuela se considera como el referente que “modela los significados tanto de la práctica y el saber técnico pedagógico como de los elementos curriculares del sistema escolar que son apropiados desde este lugar...” (*Ibíd.*, pág.43). Entonces, la labor del guía respecto de la cultura escolar, se entiende como una labor de orientación. Otra imagen del guía es la de una figura de autoridad, establece límites, prescribe tareas, supervisa y evalúa, con unos indicadores que le otorgan objetividad a su acción. Una vez

puesto el marco de acción se considera como un deber del profesor guía colaborar con el practicante para una contextualización más precisa de su intervención (*Ibíd.*, pág. 44).

Por su parte, los estudiantes en práctica demandan la asesoría del guía en la planificación e intervención. Aprecian como ausente una asesoría correspondiente a la transmisión de su saber práctico, muy valiosa por su carácter situado, fruto de la experiencia. “Detrás de esta asesoría hay también una necesidad emocional por parte de los practicantes de no “sentirse como nada”, por cuanto la experiencia del guía aparece cumpliendo un rol de contención y de apoyo frente a la incertidumbre, ayudando a reducirla” (*Ibíd.*, pág.41).

Desde la visión de los practicantes, “es fundamental que los guías les permitan libertad de acción en la sala de clases para luego, tras la clase, actuar como interlocutores con quienes confrontar su quehacer discutiendo y recibiendo sugerencias” (*Ibíd.*, pág.169). Esto es resaltado como valioso incluso cuando el guía detenta un pensamiento pedagógicamente distinto al practicante.

Para los practicantes son más visibles los conflictos que ocurren al interior de la relación G-P. Comunican un conflicto identitario fundamental, con relación a su rol de modelaje, extendido a todo lo largo del proceso de prácticas. “El guía se yergue en un antimodelo del que es preciso mantenerse distante, un retrato negativo, pero posible en un futuro no muy preciso (...)” (*Ibíd.*, pág.72). En algunos casos “cancelan el valor modélico del guía y anulan así de partida lo que supuestamente debiera fundar la relación laboral/formativa entre uno y otro”. (*Ibíd.*, pág.74). Señalan conductas como la caída en el efectismo, el apuro por pasar materia, “imágenes que condensan proyectos identitarios con un alto grado de alejamiento de lo que ellas quisieran ser” (*Ibíd.*, pág.74).

Una de las fuentes significativas de aprehensiones y de temores para los profesores guías, se da al momento de finalizar la práctica y reinsertarse en su curso, en relación con la orientación general que tratan de otorgar a las intervenciones de los practicantes.

Entre los criterios propuestos por los actores para evaluar la función del guía se menciona: la calidad de la etapa de preparación para la práctica; calidad del apoyo brindado durante la intervención; articulación promovida entre lineamientos institucionales y proactividad del practicante; introducción a la cultura escolar; presenciar el desempeño del practicante; actitud acogedora hacia el practicante (*Ibíd.*, pág. 79).

Otro objetivo de este estudio es “Caracterizar los tipos de relación que se establecen en el vínculo profesor guía-alumno practicante y su grado de institucionalización” destacando dos tipos principales de relación. Una la denominan Relación Delegadora, “cuando el guía entrega sus espacios profesionales a la acción libre del practicante” y la otra, una Relación Estructurante, “cuando la delegación de esos espacios se hace bajo condiciones específicas

que el guía instala y hace respetar” (*Ibíd.*, pág. 172). Se puede arribar a relaciones sobredelegadoras y sobreestructurantes, exigiéndoles una autonomía y carga de trabajo profesional amplia o anulándolos en ella, y reduciendo su capacidad de decisión al arbitrio del guía.

Mientras las relaciones sobreestructurantes, son siempre rechazadas por los practicantes, y vividas como una exigencia atemorizante de imitar a los guía, las relaciones sobredelegadoras, pueden ser valoradas como positivas o negativas. “El temor que genera la imposición por parte del guía entra en conflicto con las creencias pedagógicas del practicante que halla su resolución en la estrategia del ocultamiento: “siempre tenemos que andar escondiendo ciertas cosas” (*Ibíd.*, pág. 102). Sin embargo, cualquiera sea la valoración que tenga de la sobredelegación, la expectativa de los practicantes es que el Guía actúe como un interlocutor reflexivo respecto de su desempeño.

En los discursos de los profesores guía no aparece una conciencia explícita de que establezcan una relación sobreestructurante con sus practicantes. Para los guías, la continuación de sus labores habituales en cursos que han sido intervenidos bajo propuestas pedagógicas diferentes a la suya constituye un problema. “En algunos sentidos, los practicantes representan una amenaza para los profesores guías que ven afectada su posición al interior de la escuela y del curso” (*Ibíd.*, pág. 174).

Un cuarto objetivo de este estudio es “Caracterizar los saberes movilizados por los guías en la relación con los alumnos en práctica”, se concluye en una visión parcial e incompleta de las etapas del proceso de práctica, por parte de los actores. Se reitera la necesidad de mayor conciencia y preparación de los guías, para la dimensión formativa de la práctica profesional de los docentes en formación.

Tres tipos de saberes constituyen “lo principal del acervo de conocimiento detectado por los practicantes en su relación con los guías. El saber de la disciplina, cuyo manejo puede afectar de entrada la imagen que el practicante se hace del guía. El saber didáctico es menos percibido, y en su vertiente de saber práctico se vuelve una demanda constante. Los saberes de la cotidianidad escolar son bien acogidos por los practicantes como un elemento que no les puede ser entregado sino por miembros de la comunidad escolar” (*Ibíd.*, pág. 175).

Un segundo estudio (Hass, 2012) tiene como objetivo “Conocer las concepciones que los alumnos de práctica final de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tienen respecto a las dimensiones personales que definen a un buen profesor mentor” (*Ibíd.*).

Este estudio se fundamenta en la consideración que la “preparación académica recibida cobra realidad en la práctica. Ya que es allí donde el alumno demuestra más que saber y querer, demuestra poder actuar, movilizando todos los recursos con los que cuenta para ello” (*Ibíd.*). Es por

esto que se propone profundizar en este ámbito poco estudiado, desde las concepciones de los propios estudiantes, como una forma de validar su experiencia en las instancias de práctica y las características que éstos relevan en un buen mentor.

Se plantea que los contratos que establecen las carreras de pedagogía de Universidades privadas con los centros de práctica “estipulan los beneficios y responsabilidades mutuas, las que implican generalmente la compra de recursos desde la universidad al centro, o bien capacitaciones o implementaciones en las respectivas escuelas”. El problema es que “en ninguna se define como condición indispensable las características que deben tener los mentores, más bien se parte de lo que la Dirección o Jefe técnico deciden o los profesores que estén dispuestos a asumir como tales, sin mediar selección a partir de tales características” (*Ibíd.*).

Se plantea un diseño exploratorio secuencial que se inicia con una entrevista en profundidad (análisis cualitativo) y luego un cuestionario de importancia de rango (análisis cuantitativo). La muestra comprende a 34 estudiantes que realizan su práctica final. Se indaga en 3 ámbitos: valórico- moral (valores y actitudes del mentor); profesional – laboral (cualidades que el mentor moviliza en el desarrollo de su trabajo) y actitudinal – motivacional (motivaciones para el ejercicio de su labor).

Las características con las cuales los alumnos practicantes diferencian al buen mentor se exponen separando los datos resultantes de los dos tipos de instrumentos aplicados, cualitativo y cuantitativo. Se concluye que para los estudiantes que realizan su práctica final, las características personales que diferencian a un buen mentor son aquellas que dicen relación con las competencias del ser y convivir. Entre éstas serían determinantes: “la empatía, respeto, disposición, honestidad, tolerancia, cordialidad en el trato generosidad para compartir lo que tiene, sabe y ha vivido, la responsabilidad en todas sus acciones, el privilegiar la reflexión, demostrando en su actuar la coherencia y consecuencia de un modelo y referente. El que además asume la tarea docente como una misión personal, por la que mantiene viva la pasión, reflejándola en sus acciones” (*Ibíd.*).

El estudio de Romero y Maturana (2012) analiza las relaciones dialógicas que se dan al interior de la triada formativa, en las primeras fases del proceso de práctica. Los resultados de la investigación muestran que los profesores en formación “no perciben a los profesores colaboradores como modelos profesionales que orienten su actuar, ya que las directrices que reciben sobre las decisiones didácticas o con la organización de los contenidos son reducidas” (*Ibíd.*, pág. 661).

Así, por ejemplo, el 54,6% considera que no recibe orientaciones para construir instrumentos de evaluación y que no es guiado sobre cómo establecer normas consistentes de conducta en el aula. El 63,7% considera que los

profesores colaboradores no entregan pautas para establecer estrategias significativas de aprendizaje. El 72,8% cree que no lo orientan sobre estrategias para promover el pensamiento de sus estudiantes. El 81,9% señala que no recibe orientación sobre las adecuaciones curriculares pertinentes durante el proceso de prácticas. Una situación similar se aprecia respecto de la orientación sobre cómo organizar los contenidos y objetivos de enseñanza.

Respecto a la dimensión aspectos profesionales, consideran que durante la primera fase de prácticas, “inician un proceso de construcción de identidad profesional, por contraste, al sostener que los profesores a los que se enfrentan en la sala de clases son antimodelos” (*Ibíd.*, pág. 661). Este parecer de las y los profesores en formación, choca con la apreciación de sí mismos que tienen los profesores colaboradores, considerándose retroalimentadores del proceso formativo de los estudiantes, modelos de buen desempeño. Éstos manifiestan cumplir un rol complementario en la formación de nuevos profesores.

Dentro de la investigación de Nocetti *et al* (2005) sobre caracterización de las prácticas iniciales de carreras de pedagogía en universidades chilenas, se afirma que en todos los casos se considera que el profesor guía debiera ser un modelo pedagógico. Sin embargo, “no existe un mecanismo de selección que asegure una experiencia provechosa para el estudiante de pedagogía” (*Ibíd.*, pág. 101). Los resultados del estudio confirman que “el rol del profesor guía es clave porque si no comprende o comparte el sentido más profundo de estas prácticas iniciales puede constituirse en el principal obstáculo para el logro de los objetivos de éstas” (*loc. cit.*).

Además se afirma que aunque, la mayoría de las universidades estudiadas otorgan diferentes beneficios a quienes cumplen con este papel -certificaciones, asistencia a cursos de pregrado, acceso a la biblioteca, descuentos en cursos de perfeccionamiento y de post grado - “esto no ha sido suficiente para motivar a un gran número de profesores que aún se resisten a participar de esta tarea y que muchas veces la aceptan por imposición” (*loc.cit.*).

Los estudiantes señalan que existen profesores que no son modelos pedagógicos porque no evidencian las competencias docentes deseables en el campo profesional. Perciben que hay quienes no muestran disponibilidad para acoger y guiar al estudiante en esta etapa de su formación profesional. Reconocen casos, sin embargo, en que la universidad se preocupa de la selección de los profesores guía y mantiene una retroalimentación permanente con énfasis en el sentido formativo de la práctica y explicitando el rol que les compete. Frente a esta realidad, los estudiantes sugieren una selección más cuidadosa del profesor guía, “quien se constituye en un agente clave para hacer de esta experiencia un espacio para reforzar la vocación docente y adquirir ciertas competencias pedagógicas difíciles de internalizar mediante la reflexión teórica exclusivamente” (*Ibíd.*, pág. 92).

A juicio de los alumnos, la mayoría de los profesores “no asumen su rol de guía y les solicitan realizar tareas y actividades que no siempre concuerdan con la planificación y el sentido que tienen estas prácticas en la formación del futuro profesor”, como por ejemplo dejar al estudiante a cargo del curso, solicitarle que haga clases o que desarrolle alguna unidad temática. Consideran que en general “se trata de actividades rutinarias y poco estimulantes” (*loc.cit.*).

El estudio de Ávalos y Montecinos (2012) informa acerca de la valoración que 52 futuros profesores de Básica y Media hacen de la retroalimentación dada por el profesor guía, concentrándose éstas en un 64,2% de opiniones muy positiva y positiva, respecto a esta labor.

Oportunidades de desempeño de los practicantes

Cuatro estudios refieren a las oportunidades de desempeño que se ofrecen a los estudiantes en práctica en los centros educativos. Un primer estudio (Montecinos *et al*, 2008; 2010a) refiere más puntualmente a las estructuras, apoyos y actividades de práctica que realizan los futuros docentes, definiciones que dependen tanto de la universidad como del centro educativo. El segundo, de Solís *et al* (2011), analiza las condiciones de la formación práctica, las que describen las aulas en que los practicantes realizan sus prácticas, desde dos puntos de vista: las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes y la metodología que emplea el profesor guía. Un tercer estudio (Núñez *et al*, 2011) busca comprender las oportunidades de desempeño de estudiantes de pedagogía media en la formación práctica desde tres perspectivas: la variedad de oportunidades para conducir y evaluar proceso de E-A; la complejidad de la actividad de docencia y evaluación y el grado de autonomía para enfrentar la conducción y evaluación de procesos de E-A. Por último, de manera muy sucinta, el estudio de Nocetti *et al* (2005) extrae algunas conclusiones respecto del tipo de actividades que realizan los estudiantes en práctica.

Solís *et al* (2011) señalan, respecto del tipo de actividades, que solo la mitad de los estudiantes ha tenido la oportunidad de observar un tipo de aula en que los alumnos demuestran altos niveles de pensamiento, se plantean preguntas o trabajan activamente en la tarea. En Básica (50%), menos que en P. Media (55%), se observó que los estudiantes están involucrados en actividades de aprendizaje indagatorias conducidas por ellos o bien dirigidas por el profesor pero con rigor académico.

Respecto de las metodologías empleadas por los docentes en el aula, aproximadamente la mitad (54%) de los estudiantes de pedagogía básica opina que los profesores facilitan el proceso de aprendizaje a través de actividades conducidas por los alumnos o bien los dirigen en su aprendizaje planteándoles actividades desafiantes y de alto nivel cognitivo. Una tendencia similar se da en la media, ya que la mitad opina que sus profesores dirigen a

sus estudiantes en el proceso de aprendizaje pero con escasa atención a los contenidos académicos y enfatizando en el control del comportamiento de los alumnos, es decir, alrededor del 50% no estimula ni favorecería un aprendizaje de calidad en los alumnos, debido a que no los desafían intelectualmente (Solís *et al*, 2011).

Estos resultados invitan a los autores a cuestionar tanto el tipo de actividades de aprendizaje a las que son expuestos futuros docentes como al estilo de enseñanza, ya que “los profesores generalmente replican en su quehacer profesional los modelos o estilos de trabajo en el aula que conocieron primero como alumnos y luego como profesores en formación, lo que Feiman (1988) denomina limitación de familiaridad en la formación de profesores” (*Ibíd.*, pág. 146).

Respecto de las estructuras, apoyos y actividades que se disponen para los estudiantes en práctica, Montecinos *et al* (2008, 2010a) señalan un aumento en el número de días y horas semanales que los practicantes van al centro escolar, desde la etapa Inicial a la Intermedia y Final. La práctica Final no es jomada completa y dista bastante de la dedicación horaria de un docente en ejercicio, tanto en básica como en media. Las horas de permanencia en P. Media son bastante menos, aunque al igual que básica asisten un número similar de días.

El tipo de actividades a las que dedican más tiempo en su horario de práctica (enseñanza, observación/investigación) muestra que “un mayor número de estudiantes de P. Media (66%) señala que en esas horas dedican mayor tiempo a la enseñanza, mientras solo 44% de los estudiantes en P. Básica señalan esto.

Con relación a los cursos en que se realiza la práctica, si bien las carreras de P. Básica deben preparar a profesores para atender cursos de 1° a 8° básico, más del 75% de las experiencias en las escuelas se concentra en cursos de 1° a 4° básico. En P. Media, la tendencia es a trabajar en cursos de 1° y 2° medio, con un porcentaje menor trabajando en el segundo ciclo básico (Montecinos *et al*, 2010a).

El estudio de Núñez *et al* (2011), que se inserta en un proyecto de investigación (Proyecto FondecytN°1100771), analiza las oportunidades que ofrecen los currículos de formación práctica para desempeñar tareas de conducción y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje con jóvenes en la enseñanza media.

Su propósito es establecer en qué medida las diferencias en cantidad y calidad de oportunidades que tienen los estudiantes en su formación práctica, se asocian con los niveles de desempeño evidenciados por los profesores en su primer año de inserción profesional. Se focaliza en la formación práctica de tres carreras de pedagogía media, en las especialidades de Historia, Cas-

tellano y Ciencias, de dos modelos de formación de profesores de Educación Media en Chile, de ambos modelos, “consecutivo” y “concurrente”.

En lo metodológico se realiza entrevistas semi-estructuradas a 23 académicos responsables del área de formación práctica con relación a tres variables:

1. Variedad de oportunidades para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje.
2. Complejidad de la actividad de docencia – evaluación.
3. Grado de autonomía para enfrentar la conducción y evaluación de procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como se señala en las conclusiones, los profesores en formación de ambos modelos (consecutivo y concurrente) disponen de variedad de oportunidades para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje.

Respecto de los cursos en que se desempeñan, el modelo concurrente presenta una mayor posibilidad de realizar sus prácticas en diferentes niveles dado que éstas ocurren en diferentes semestres y la asignación de colegios es independiente una de otra. En el modelo consecutivo esta variedad se restringe, pues para las dos prácticas del año de formación, los estudiantes son asignados al mismo colegio y curso.

También se observa que los tipos de tareas se pueden agrupar en tres categorías, colaboración al profesor, ayudantía a alumnos y docencia propiamente tal.

Se encontraron algunas diferencias en el tipo de tareas asignadas entre modelos formativos y entre prácticas iniciales e intermedias, en las categorías de colaboración y docencia. Así, por ejemplo, en la etapa de colaboración, en la práctica intermedia se dan con mayor frecuencia las tareas relativas a “ayudar a los estudiantes en el desarrollo de actividades” (88%) y “corregir pruebas y/o guías” (88%), seguidas de “planificación de actividades de aprendizaje” (75%) y “construir instrumentos de evaluación” (75%).

Las posibilidades de colaborar se dan especialmente en tareas vinculadas a la Evaluación del aprendizaje, presentándose en menor medida las relativas al Apoyo al profesor y a la Ayuda a los estudiantes. Así, por ejemplo, en la práctica inicial “corregir pruebas y/o guías” recibe un 100%, y en la práctica profesional destacan “construir instrumentos de evaluación” (75%) y “corregir pruebas y/o guías”.

El análisis de los resultados indica que durante la etapa de docencia, en ambos modelos, se dan oportunidades vinculadas a tareas de Preparación de la docencia, de Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje y de Evaluación del aprendizaje.

Se deduce, que el tipo de tarea más realizada por los estudiantes en práctica al reemplazar al profesor guía o colaborador, refiere a la Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje, en ambos modelos de formación. Los estudiantes del modelo concurrente, sin embargo, tienen mayores oportunidades para realizar tareas vinculadas a la Ayudantía a los alumnos y a la Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje al permitírseles reemplazar a otros profesores del centro de práctica. Y en general, tienen más oportunidades de desarrollar una mayor variedad de tareas.

Si se comparan las oportunidades por etapas, en dos de las tres prácticas del modelo concurrente, los estudiantes tienen oportunidades de desempeñar tareas en el aula, en tanto que en las dos prácticas contempladas en el modelo consecutivo se ofrecen estas oportunidades. En las prácticas finales, no obstante, parecieran contar con mayores oportunidades para ejecutar tareas vinculadas a la conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, en ambos modelos.

Respecto al grado de complejidad de las tareas, se concluye que la distinción radica en la gradualidad con que se plantea esta variable durante la formación práctica, aunque en el modelo consecutivo es más gradual que en el concurrente.

En cuanto al “Grado de autonomía” con que los estudiantes en práctica desarrollan sus actividades de conducción y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, los investigadores consideran que en ambos modelos no se logra propiciar una autonomía total durante su proceso de formación, ya que, según explican, está supeditada a la autorización de los profesores a cargo de las prácticas.

El estudio de Nocetti *et al* (2005) afirma, respecto de las actividades que los estudiantes desarrollan en los centros educativos, que existe una gran semejanza entre las instituciones estudiadas y una congruencia con la propuesta teórica de sus programas. Inicialmente los estudiantes desarrollan actividades de observación y, paulatinamente, desarrollan actividades de intervención en el aula. Además, en estas actividades los estudiantes describen la utilización de estrategias cualitativas de producción de información y su posterior análisis en los talleres de reflexión en la universidad (*Ibíd.*, pág.102).

3.2.3 Articulación entre las carreras de formación inicial y los centros de práctica

a. Articulación a nivel de instituciones: centros educativos, carreras o facultades

Cuatro estudios se refieren a esta articulación. Nocetti *et al* (2005) analiza las fortalezas y debilidades de este trabajo conjunto. El estudio de la OEI (2010) caracteriza la forma que adquiere el contacto entre ambas instituciones. Para Labra (2011) la articulación parte por ser analizada al interior de las mallas curriculares de formación inicial, en la gestión de los convenios de colaboración y en los focos de trabajo de una y otra parte. Por último, Motecinos *et al* (2012) examina la percepción de la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente, desde la perspectiva de directivos de centros educativos y futuros docentes.

El estudio de Nocetti *et al* (2005) también investiga y concluye respecto de fortalezas y debilidades asociadas a aspectos de articulación entre el centro de formación docente y el centro de práctica, pese a que no lo categoriza así.

En cuanto a las debilidades, los profesores a cargo de los programas ponen énfasis al señalar que los programa de prácticas “puede constituir un importante e innovador aporte a la formación de los profesores, sin embargo, la principal debilidad puede estar en su implementación, especialmente en el recurso humano que desarrolla los programas de prácticas iniciales” (*Ibíd.*, pág. 102).

Por su parte, los estudiantes reconocen que es importante la articulación curricular. Estos consideran que en la planificación de las prácticas, “no existe una articulación adecuada entre los contenidos y competencias pedagógicas que se les exige en la escuela y lo proporcionado en la universidad a ese nivel de su formación” (*Ibíd.*, pág. 90); en otras palabras, no existe una adecuación de los contenidos curriculares que ellos deben manejar para enfrentar los desafíos de estas prácticas. Si existe una deficiente relación entre estas variables (programa de práctica, la malla curricular de la carrera y las demandas que se les plantean en la escuela), “se les expone a situaciones ante las cuales no puede responder con éxito, generando desmotivación” (*loc. cit.*).

Por lo general, las tareas que deben cumplir los estudiantes en práctica son previamente planificadas con asesoría de los profesores responsables en la universidad. Sin embargo, los estudiantes en práctica manifiestan que, a veces, existe dificultad para que los profesores de la escuela comprendan la naturaleza de su actuación en el centro educativo y en oportunidades les demandan tareas que no les corresponde ejecutar. Esto evidencia, a juicio de los estudiantes, “una debilidad en la comunicación entre la escuela y la universidad” (*Ibíd.*, pág. 103). En general, aprecian una buena disposición de parte de los profesores guía para acoger las acciones planificadas por los

estudiantes, no obstante surgen algunos problemas cuando las actividades planificadas son innovadoras y rompen con los convencionalismos de la escuela (*Ibíd.*, pág. 79).

En una de las universidades estudiadas se realizan jornadas que permiten a los profesores guía compartir y evaluar la experiencia de colaborar con la formación de futuros profesores y además, realizar una retroalimentación sobre la colaboración entre la escuela y la universidad. Sin embargo, no se observa una instancia como ésta en las otras instituciones y “la relación se limita a la entrega de informes sobre la actuación de los estudiantes en las prácticas pre profesionales” (*Ibíd.*, pág. 79).

En las escuelas, las prácticas iniciales son valoradas “cuando éstas implican un trabajo orientado a un fin pedagógico bien definido y compartido por ambas partes; de lo contrario, las escuelas tienen una percepción negativa de esta experiencia y ofrecen resistencia para recibir alumnos pues no se tiene claro que harán en la escuela” (*Ibíd.*, pág. 93). En muchos centros de práctica los profesores guías se quejan de la falta de orientación de la universidad en este trabajo. Esto da cuenta, nuevamente, de las escasas instancias de coordinación y comunicación entre la universidad y la escuela.

Un segundo estudio (OEI, 2010) concluye, respecto de la relación profesor guía-practicante que ésta muestra tener un carácter “privado”, cuyo único involucrado a nivel institucional es el profesor guía. “Las relaciones que otros actores establecen con la dupla se centran en aspectos parciales de la relación (las obligaciones, insumos, productos) y dialogan con ella de modo disgregado (con uno u otro alternadamente). De este modo, el mejoramiento de la función, que debe pasar necesariamente por la interlocución con un tercer actor que se involucre en la especificidad de la relación G-P se vuelve imperiosa pero a la vez impracticable” (*Ibíd.*, pág. 167).

La relación con la Universidad aparece en las entrevistas y focusgroup, como una solicitud de parte del medio escolar y de los practicantes, se la percibe como alejada, con un contacto esporádico y centrado en resolver asuntos administrativos (OEI, 2010).

Este contacto lejano y esporádico por parte de las universidades afecta las facilidades de inserción del practicante en los establecimientos, tanto en cuanto al acceso a recursos dentro del establecimiento, como a espacios más simbólicos como los consejos de profesores o las reuniones de apoderados. Se considera que “los espacios en que puedan insertarse determinan sus posibilidades de interactuar con distintos aspectos de la vida institucional, que se enriquece mientras mayor sea esta posibilidad” (*Ibíd.*, pág. 120)

La opinión de los actores respecto a la importancia que tiene para el colegio contar con practicantes, van en dos sentidos: uno pragmático y uno formativo. El sentido pragmático apunta a la carencia temporal de profesores y el formativo, a la novedad que aportan a la institución con la actualización

teórico-metodológica (OEI, 2010). Además, según refieren, los practicantes son un surtidor de profesores noveles para los establecimientos, que pueden elegir a quienes deben contratar sobre la base de la experiencia de la práctica (*Ibíd.*, pág.123). Sin embargo, desde la perspectiva de los practicantes su participación en los establecimientos carece de importancia para los colegios. “Esto genera temores extra en los practicantes que ven aumentada su responsabilidad profesional cuando se los responsabiliza además de la continuidad del establecimiento como centro de práctica para sus universidades” (*Ibíd.*, pág. 125). Algunos estudiantes mencionan que su verdadero aporte es a los alumnos.

El estudio de Labra (2011) también señala la desarticulación entre las universidades y los centros escolares investigados. Una muestra de desarticulación se evidencia a nivel curricular, entre el trabajo que realizan áreas que conforman el proceso formativo en las universidades. Dos de las seis unidades de análisis han resaltado la contradicción existente entre el área pedagógica y la de la especialidad, ya que no articulan su quehacer ni su discurso con respecto a qué y cómo llevar a cabo el desempeño docente. Se indica que este hecho “genera confusión en los profesores y debilita las propuestas teóricas que se presentan y que intentan ser enseñadas, potenciando las experiencias vividas en el período” (*Ibíd.*, pág.173).

Otro aspecto observado concierne a los procedimientos de asignación de los profesores practicantes a los colegios, ya que éste se realiza mediante contactos personales de los coordinadores/supervisores de práctica o de los mismos profesores practicantes. “La lógica que guía la forma de trabajo de dos de los tres casos estudiados indica que no existe una relación de trabajo articulada entre la universidad y los establecimientos educacionales” (*Ibíd.*, pág.174).

La manera como el profesor colaborador (guía) asume esta responsabilidad es decisiva, si éste “no comprende, no se compromete o simplemente no quiere participar como un integrante activo de este proceso, la actividad pierde su objetivo central que es proveer de un espacio (contexto) real para que los futuros profesores puedan construir conocimiento profesional docente a través de la experiencia (acción)” (*loc.cit.*).

Labra señala como evidentes las señales de desarticulación entre el trabajo promovido desde la universidad con los focos de trabajo que los profesores colaboradores solicitan. A su vez, pudiendo aprovecharse este conflicto como un espacio de reflexión educativa, se tensiona al practicante y ponen en riesgo las enseñanzas teóricas (conocimiento proposicional) desarrolladas en la universidad.

La actitud de éstos para con los diseños preparados es considerada como una valiosa señal de retroalimentación en el proceso de implementación de estrategias didácticas. Dicha retroalimentación inmediata es primordial al mo-

mento de construir conocimiento. Salvo una excepción, en los otros casos se critica la poca presencia y apoyo recibido del profesor supervisor de práctica. Además, se señala que el profesor supervisor no realiza seguimientos, ni genera espacios de diálogo “que vaya más allá de lo meramente técnico del proceso de enseñanza aprendizaje” (*Ibíd.*, pág.175).

Un FONDECYT más reciente (Montecinos *et al*, 2012) examina la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente, desde las perspectivas de docentes de aula y docentes directivos.

Se analizan las perspectivas de 172 docentes directivos de 91 centros de práctica que colaboran con catorce carreras de pedagogía impartidas en cinco universidades en Chile, con el objeto de comprender las expectativas que éstos tienen para recibir practicantes. En encuestas anteriores a supervisores de práctica se revela que, en algunas ocasiones, los centros de práctica solicitan que el practicante realice tareas que difieren de lo que la universidad solicita (Montecinos *et al*, 2010a). Se cree que este estudio permitirá entender las oportunidades de aprendizaje profesional que se ofrecen a los futuros docentes una vez que ingresan al centro escolar. Para ello es necesario indagar cómo los centros escolares esperan involucrar a los practicantes.

A partir de una revisión bibliográfica, se elaboró una encuesta que permitiese conocer las experiencias y expectativas que tenían los docentes directivos con respecto a la participación de estudiantes de pedagogía en sus centros escolares.

En la discusión de los resultados, se señala que éstos reconocen la reciprocidad de los beneficios principalmente porque así se contribuye a la formación de los futuros docentes y, por otra, se obtienen recursos adicionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Al comparar los beneficios en función de los distintos tipos de centros escolares se destacan cuatro resultados:

- Una tendencia es que en los colegios municipales una mayor proporción de directivos señale que estos beneficios se dan frecuentemente o siempre.
- Frecuentemente o siempre, reportan que la participación de los practicantes ha posibilitado atender de manera más individualizada a los estudiantes.
- Los centros de dependencia municipal (que reciben más practicantes que los particulares), reportan con más frecuencia que recibirían recursos materiales que aportan los practicantes.
- Sólo ocasionalmente reportan recibir los distintos tipos de beneficios, a excepción del trabajo con estudiantes que se ubica en el nivel de frecuentemente (*loc. cit.*).

Se concluye que estos resultados permiten encontrar un espacio para un buen alineamiento entre centros de práctica, practicantes y universidades, que potencie simultáneamente el aprendizaje de los practicantes y la satisfacción de las necesidades de los centros escolares. “Si bien una limitación de este estudio es que no indagó en qué medida y cómo se realizan acciones en pos de esta alineación” (*loc.cit.*).

Mayoritariamente, los directivos encuestados visualizan que “quien tendría algo que enseñar es el practicante. El docente de aula, más bien, asumiría el rol de aprendiz”. Esta comprensión, se señala como “problemática para la formación inicial de los docentes en los contextos escolares” (*Ibíd.*, pág. 31).

Se evidencia en este estudio, la tensión que provoca que los docentes del aula modelen prácticas poco actualizadas, contradiciendo incluso lo que aprenden en las aulas universitarias. “Más aún, el desalineamiento puede llevar a los practicantes a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho y son las prácticas de los docentes guía lo que les permitirá enfrentar los problemas reales” (Borko & Mayfield, 1995; Grossman & Loeb, 2008, en Montecinos *et al.*, 2010a, pág. 31).

b. Articulación entre supervisores, profesores tutores y estudiantes

Los estudios que abordan la articulación entre supervisores, profesores guía y estudiantes son tres. Dos estudios, (Montecinos, 2012 y OEI, 2010) resaltan en sus conclusiones la falta de articulación entre estos actores y la importancia que esto tiene en el aprendizaje de la docencia. El estudio de Labra (2011), cierra este apartado dando cuenta en síntesis, de la ausencia de un espacio dialógico en la construcción del saber pedagógico, lo que mantiene intocables los modelos de profesor que guiarán el quehacer futuro.

Respecto de la articulación de la triada formativa, el estudio de la OEI (2010) concluye que “la tríada formativa practicante – guía – docente universitario no funciona en la práctica como un sistema integrado que permita la interacción de unos miembros con otros”. Más bien, los actores se relacionan de manera individual, lo que genera “el choque de expectativas y presiones de una y de otra parte como una brecha entre mundos o realidades separadas” (*Ibíd.*, pág. 167).

En las conclusiones del último estudio de Montecinos *et al.* (2012), se hace hincapié en la importancia que tiene “generar instancias formales para el trabajo conjunto entre docentes mentores, supervisores y practicantes con el fin de retroalimentar y reflexionar acerca del desempeño de los practicantes” (*Ibíd.*, pág. 31). La literatura señala al respecto que no se trata sólo de la disposición del docente mentor a recibir un practicante en su aula o a la innovación, lo que impacta el aprendizaje de ambos es la calidad sus interacciones (Bullough *et. al.*, 2002; Pozo, 2007; Tilleman, 2009 Wilson *et. al.*, 2002 en Montecinos *et al.*, 2012).

Por ello, en las proyecciones de este estudio, se indica como necesario investigar las condiciones que se generan en el centro escolar para propiciar interacciones entre practicantes, docentes guías, docentes directivos que potencian el aprendizaje de todos los involucrados. A su vez, “el foco que ponen los directivos en las oportunidades de actualización de sus docentes a través de su contacto con los practicantes, sugiere la necesidad de investigar los criterios usados para seleccionar docentes mentores desde los centros escolares y desde las universidades” (*Ibíd.*, pág.32).

Un gran número de respuestas de los directores entrevistados apuntan a considerar un beneficio para la escuela que el practicante realice clases que modelen innovaciones. Esto supone que esta sería la tarea central de los practicantes en el centro escolar y lo cual aporta orientaciones para el diseño de los currículos de formación práctica. Sin embargo, dar satisfacción a esta inquietud se plantea como más probable en la práctica final o profesional.

Labra (2011) analiza el papel de los actores en la construcción del conocimiento profesional docente. Al respecto concluye que “la universidad, como institución responsable de articular los diferentes enfoques de los miembros de la triada, no reconoce que los sujetos que la conforman son sujetos socio históricos que poseen matrices de percepción y expectativas que dialogan con los roles que les son asignados” (*Ibíd.*, pág. 137). Estas matrices intervenirían en el proceso de aprendizaje/construcción de conocimiento.

Tanto lo declarado por los actores participantes en la actividad de Práctica Profesional como la observación, muestran que “no existe un reconocimiento a dicho conocimiento *tácito*, no existiendo mecanismos instalados que busquen explicitarlos, deconstruirlos ni analizarlos” (*loc. cit.*) durante el proceso de Formación Inicial.

Según concluye, las expectativas de los miembros de la triada formativa no parecen ser consideradas al momento de estructurar la actividad de Práctica. Por una parte los estudiantes en práctica “focalizan sus expectativas en lograr nuevos conocimientos/aprendizajes tanto del área de la especialidad así como maneras de tratar con los estudiantes”, esperando ser guiados en esto por los profesores colaboradores. Por la otra, “los supervisores y los colaboradores esperan que los practicantes demuestren el logro de ciertas competencias pedagógicas” (*loc. cit.*), existiendo un foco en los resultados de las acciones/tareas. En definitiva, no se observa diálogo entre los actores mencionados.

En síntesis, de acuerdo a lo señalado por los futuros profesores la interacción con los colaboradores y con los supervisores es escasa. El trabajo de Práctica se concentra en cumplir la función de colaborador (hacer las clases en los cursos asignados) y en recibir la visita del supervisor para ser evaluados. “Vale decir, no existe un espacio dado a configurar a través de la práctica discursiva (Foucault 1970) los conocimientos que se construyen. Estos conocimientos permanecerían *tácitos*, sin posibilidad de ser analizados

ya que al no existir diálogo real en la traída formativa, la manera en la que se significa la realidad, (Blumer, 1982) constituiría la cultura de un proceso silente” (*Ibíd.*, pág.173).

Romero y Maturana (2012) buscan comprender, las relaciones dialógicas que se suceden cuando se actúa dentro de la tríada formativa, bajo el modelo colaborativo de la docencia en las prácticas. En relación con la dimensión tríada formativa, uno de los aspectos evaluados refiere a la vinculación del profesor supervisor y el profesor colaborador (guía), mencionándose que una de las funciones que cumple el supervisor es la de abogar por los profesores en formación en caso de presentarse alguna dificultad en el centro de prácticas o con el profesor colaborador. Sin embargo, acusan la falta de presencia del supervisor en los centros de práctica, junto a la descoordinación entre sí, en cuanto a interpretaciones sobre los modelos de evaluación.

La cuarta dimensión evaluada —relacionada con la mirada sobre el modelo de prácticas— establece que ellos valoran como positivo el hecho de que el modelo de prácticas sea progresivo y diverso en cuanto a la variedad de centros escolares en que realizan prácticas, no obstante, “creen que el inicio del proceso de prácticas es tardío y que el vínculo que se establece entre la universidad y la escuela es muy débil” (*Ibíd.*, pág. 662).

3.3 Aprendizajes y progresión en la formación práctica reportados por los estudios

3.3.1 Percepciones de los practicantes sobre su formación práctica

Un primer estudio de Montecinos *et al* (2010a) se plantea como uno de sus objetivos, en el ámbito de los aprendizajes y su progresión, contrastar la oferta curricular diseñada con la descripción y valoración que hacen los estudiantes de pedagogía del currículum implementado. Otro objetivo de esta investigación, apunta a conocer los aprendizajes que reportan los estudiantes, caracterizando su progresión en el eje de práctica. Un segundo estudio (Walker *et al*, 2010), correspondiente al mismo Fondecyt, se focaliza en las fuentes de influencia, en opinión de los estudiantes en práctica, acerca de la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de Nocetti *et al* (2005) explora en torno a las valoraciones de los estudiantes en formación acerca de las experiencias de práctica inicial. La tesis de Labra (2011) indaga en torno al tipo de conocimiento profesional construido durante el proceso de práctica. Romero y Maturana (2012) caracterizan los aprendizajes de los futuros docentes a partir de las opiniones de la tríada formativa. Del Río, Lagos y Walker (2011) exploran en el sentido de autoeficacia desde las percepciones de los practicantes. Finalmente, el estudio de Bobadilla *et al* (2009) aborda las representaciones sobre el saber docente en el discurso de los estudiantes de pedagogía.

El estudio de Montecinos *et al* (2010a) consulta a los estudiantes en práctica de pedagogía básica y media qué esperaban aprender al iniciar el semestre y al finalizar el semestre qué aprendieron, y se contrastan estas respuestas con la importancia relativa que el currículo diseñado asignó a cada tema, según las distintas etapas del eje de práctica (Inicial, Intermedia y Final). Para ello se aplican cuatro cuestionarios en dos ocasiones (inicio y fin de semestre) a más de 1800 estudiantes de 21 carreras de 10 universidades, a lo que se agrega el análisis documental de los programas de asignaturas.

Los resultados muestran que el principal interés es mayor para “Procesos de aula” y menor para “actores”, y “contexto escolar”. A su vez, “el interés inicial que expresan los estudiantes por aprender acerca de “Procesos de Aula” y el logro de aprendizajes tanto en básica como en media, es consistentemente más frecuente que la atención que el currículo le da a este tema.

Por otra parte, “aun cuando pocos muestran un interés inicial en aprender acerca de los Actores del proceso, un número mayor señala haber aprendido sobre este tema y este porcentaje tiende a coincidir con la importancia que el currículo da al conocimiento de los Actores, en particular a que el practicante se conozca a sí mismo en su desarrollo como profesional” (*Ibíd.*). A su vez, se observa que “los objetivos que el currículo plantea, logran desviar la atención de los practicantes desde temas relativos a Procesos de Aula hacia temas asociados con Actores” (*Ibíd.*).

Con respecto a temas relativos al contexto escolar, si bien el currículo enfatiza aprendizajes en esta área, el porcentaje de practicantes que reportan aprender sobre este tema es bastante menor y el interés también es muy inferior.

Por otra parte, en este mismo FONDECYT se consulta a los de estudiantes de pedagogía acerca de si se sienten preparados para realizar diversas actividades asociadas al rol docente una vez finalizado el semestre. Los resultados de esta parte muestran que aumenta el porcentaje de estudiantes que declaran sentirse bien o muy bien preparados para implementar procesos de enseñanza desde la etapa Inicial a la Final en temas pedagógicos y didácticos como: estrategias de apoyo al aprendizaje, didáctica de los subsectores, decisiones en función del contexto individual y social, planificar, implementar actividades de enseñanza y, también en temas como adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE, trabajo con padres y apoderados, jefatura de curso, proyectos de mejoramiento educativo, y uso de las TIC.

Comparando los datos de P. Básica con P. Media, se observa un mayor aumento en el porcentaje de estudiantes que declara sentirse bien preparado entre la etapa Inicial e intermedia en P. Básica.

El alto porcentaje de estudiantes que en la etapa Inicial declaran sentirse bien preparados, considerando que habitualmente las prácticas de didáctica son

en la etapa Intermedia, permiten interpretar a los investigadores que quizás durante la etapa de inicial de observación, investigación o ayudantía, los futuros profesores no logran dimensionar la complejidad de ejercer la docencia. Los temas en los que los estudiantes, tanto en básica como en media, declaran sentirse menos preparados es en el trabajo con estudiantes con NEE y con apoderados. El trabajo con otros profesores aumenta de alrededor de 45% a un 65%, en básica y media. “En ambas carreras es evidente que las prácticas no estarían abordando el amplio rango de responsabilidades profesionales del rol docente. En P. Media un mayor número de estudiantes señala sentirse preparado para usar TICS y más estudiantes de P. Básica se sienten mejor preparados para asumir jefatura de curso” (*Ibíd.*).

El estudio de Walker *et al* (2010) apunta a conocer las creencias de los estudiantes de pedagogía en educación media, respecto de las actividades, contenidos y procesos de mediación que éstos consideran más significativos para apoyar su aprendizaje en las asignaturas de prácticas progresiva. Uno de los aspectos investigados, dice relación con los “cambios en el peso relativo que los participantes atribuyen a factores curriculares y no curriculares en moldear sus creencias acerca del proceso enseñanza aprendizaje”.

Consultados acerca de la principal fuente de influencia sobre sus opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la fase. Es así que la apreciación acerca de la influencia de experiencias externas a su preparación en la universidad, disminuye desde la fase inicial (67%) a la fase final (37%). Por otra parte, las experiencias prácticas son consideradas como el factor más influyente (44%) por quienes realizan la fase intermedia. A su vez, “alrededor de dos tercios de los estudiantes en práctica final identificaron factores relacionados con su preparación como la principal fuente de influencia”.

Es evidente, concluyen, que a medida que van avanzando en su carrera la influencia de los currículos de formación de profesores, tienen más peso sobre sus ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje. “Esto nos muestra que los currículos tienen un impacto en las creencias que desarrollan los estudiantes de pedagogía a su egreso ya que no se limitan a pensar que la docencia es algo que ya saben hacer producto de sus años de aprendizaje observacional como alumnos del sistema escolar” (*Ibíd.*, pág. 10).

En cuanto a la valoración de la experiencia de práctica, en el estudio de Nocetti *et al* (2005) “los estudiantes reconocen que estas prácticas les permiten conocer distintas realidades y culturas escolares en las etapas iniciales de su formación profesional, reconociendo como positivo su carácter progresivo” (*Ibíd.*, pág. 102). Consideran que su formación práctica favorece el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares claves en su formación profesional. En particular, las experiencias tempranas en los centros educativos “fortalecen la vocación docente, aumentando la motivación por su carrera y el compromiso con su propia formación profesional” (*loc. cit.*). Uno de los

efectos destacados de estas prácticas, según indican profesores y practicantes, es la articulación que se logra entre la teoría y la práctica.

Si bien los estudiantes indican que “al inicio de sus prácticas iniciales experimentan cierta incertidumbre producto de la falta de comprensión del sentido de éstas, luego todos coinciden en que en las etapas terminales de su formación logran comprender lo importante que resultan las prácticas iniciales para el desarrollo de la autonomía, pensamiento crítico, la capacidad para detectar problemas en el ámbito de la práctica educativa e intervenir positivamente en ella” (*Ibíd.*, pág.103).

La tesis doctoral de Labra (2011) puntualiza que el tipo de conocimiento profesional construido, según la opinión de los actores, durante el proceso de Práctica en los casos ya estudiados, se enmarca esencialmente con el saber hacer (habilidades). Según explica, “este conocimiento es de carácter experiencial, constituido por aquel del tipo práctico y de rutinas de acción puede ser comparado con lo que autores como Montero (2001), Eraut (1994) y Tardif (2003) han denominado conocimiento práctico, de tipo personal, y de proceso, saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela” (*Ibíd.*, pág. 166).

Estas habilidades las resume en:

- Construcción de estrategias para apoyar el trabajo de los estudiantes.
- Elaboración de diseños de clases articulados con los objetivos planteados y con adecuada utilización de los tiempos.
- Comprensión del funcionamiento/organización de la institución educativa.
- Manejo/aplicación de técnicas que promueven el control de disciplina de los estudiantes en la sala de clases.
- Toma de decisiones adecuadas a la complejidad del contexto escolar.
- Trabajo en equipo con colegas.
- Ejecución de rutinas.
- Valoración del conocimiento de los estudiantes (Saber quiénes son/características).
- Conocimiento y confianza en sí mismos.

Siguiendo la taxonomía de Shulman (1987), se señala que el conocimiento construido se asocia principalmente a 4 tipos: 1 Conocimiento del currículum, 2 Conocimiento pedagógico general 3. Conocimiento de los estudiantes 4. Conocimiento pedagógico del contenido.

Según se señala en este estudio, ser capaces de entender para enseñar

lleva consigo desarrollar razonamiento pedagógico (Shulman, 1987), es decir, “pensar acerca de lo que se hace (tareas/acciones) basándose en conocimiento que sustente las decisiones que se tomen” (*Ibíd.*, pág. 158). En los casos estudiados, sin embargo, el razonamiento pedagógico requiere de un proceso de apoyo a procesos de comprensión, análisis y reflexión (razonamiento) relativo a qué, cómo y para qué del proceso de aprendizaje de la enseñanza. Este apoyo al proceso de razonamiento, sin embargo, no se propicia en los casos estudiados.

Uno de los conocimientos que los futuros profesores declaran como complejos es el de toma de decisiones para la enseñanza. Al reflexionar acerca del cómo lo llevan a cabo, logran darse cuenta que es un proceso inconsciente, basado en lo que creen como correcto de acuerdo con experiencias y valores personales. La investigadora resume “los futuros profesores consideran que han construido conocimiento cuando el fruto del proceso de toma de decisiones puede ser aplicado en contextos distintos al inicial logrando o no los resultados propuestos y llevando a cabo un análisis que busque comprender los hechos” (*Ibíd.*, pág. 160).

Del análisis anterior se desprende “el alto nivel de correspondencia existente entre las creencias/preconcepciones previas (construidas en base a experiencias de sus doce años de escolaridad) respecto de la práctica y las lógicas de acción por parte de los practicantes, por sobre las indicaciones y aportes que pudiesen realizar aquellos que acompañan el proceso de práctica” (*Ibíd.*, pág. 157). A partir de los tres casos detallados en el estudio, se concluye que los seis profesores en formación se encuentran en un nivel de exploración y de destrezas de sobrevivencia (Leithwood, 1990) como ha sido señalado anteriormente, al abordar el tema de los modelos pedagógicos para la enseñanza de la docencia.

Para la investigadora esto implica una mirada en mayor profundidad a las propuestas formativas ya que los espacios prácticos intermedios no están actuando como catalizadores de nuevas formas de actuación en la práctica profesional.

El estudio de Del Río, Lagos y Walker (2011), aplicó la escala de autoeficacia de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) a un grupo promedio de 69 alumnas, en dos ocasiones durante el año 2008, los que cursaban distintos semestres de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Diego Portales. El propósito de esta medición fue conocer la evolución del sentido de autoeficacia durante sus estudios. “Se hipotetizó que la eficacia percibida se debiera fortalecer a medida que se contaba con una mayor experiencia práctica en las aulas” (*Ibíd.*, pág. 149).

Se midieron tres dimensiones: eficacia en el involucramiento de los estudiantes, eficacia de las estrategias de enseñanza y eficacia en el manejo de la clase. Según se concluye, “los resultados muestran una fluctuación de la

autoeficacia entre los semestres de formación, con un comportamiento disímil de los diversos factores de la eficacia evaluados” (*loc. cit.*).

Para explicar estas variaciones se establecen algunas vinculaciones entre los resultados reportados en cada momento del trayecto formativo (semestres) y los contextos de práctica (lugar en que se desarrolla la experiencia, foco de la práctica, entre otros).

El factor 3, eficacia en el manejo de la clase, presenta el menor promedio de manera sostenida a lo largo de los ocho semestres de estudio. Esto se explica atendiendo al “choque de perspectivas que presumiblemente experimentan los estudiantes al imbuirse en las experiencias de práctica”. Se presume que el enfoque socio constructivista aprendido en las aulas universitarias, que supone la habilidad del docente para involucrar a los estudiantes en la co-construcción de normas que regulan las interacciones en el aula, contradice el manejo coercitivo y externo de la clase y la disciplina que se ejerce en las aulas cotidianamente. Esto “puede generar en el profesor aprendiz la sensación de estar desprovisto de recursos y estrategias para manejar la clase adecuadamente” (*Ibíd.*, pág. 161)

A su vez, la intervención semanal o episódica que sostienen los alumnos en práctica con los cursos, les dificulta desarrollar con sus estudiantes un proceso comprensivo y gradual para el aprendizaje de la autorregulación, la cual “supone una construcción colectiva del grupo”. Se considera posible que esto lleve al profesor en formación a cuestionarse la eficacia de dicho enfoque y, en consecuencia, a experimentar una sensación de ineficacia en el manejo de la clase. Es probable, explican, que al inicio de la carrera, a diferencia del IV semestre los futuros docentes desconocen “las reales complejidades que encierra hacerse cargo de la enseñanza” (*op. cit.*).

En relación al factor 1 (eficacia en el involucramiento de los estudiantes) se considera que un elemento que puede afectar una baja en las expectativas acerca de su propio desempeño en la práctica intermedia, se relaciona con el hecho que en el IV semestre la práctica en el nivel de enseñanza básica no corresponde al nivel en que se desempeñarán a futuro. A esto se suma la alta complejidad que revisten las escuelas municipales en esta etapa de práctica (por lo general cursos muy numerosos, falta de normalización, procesos educativos interrumpidos, etc.) debido a sus condiciones de vulnerabilidad.

La estabilidad del factor 2 (eficacia en las estrategias de enseñanza) durante todos los semestres de estudio, se explica ya que tanto los estudiantes de pedagogía como los programas de formación inicial docente en Chile (no sólo en la propuesta estudiada), tienen puesto su énfasis en la enseñanza de los profesores, sin que ello necesariamente encuentre un correlato en los aprendizajes de los niños. Lo que reflejaría una valoración sostenidamente positiva de la eficacia en las estrategias de enseñanza, no siendo reflexionadas ni analizadas atendiendo a su impacto en los aprendizajes de los niños. Otro

argumento, es que en la reflexión promovida en los talleres de práctica prevalece una orientación crítica que permite a los futuros docentes identificar y analizar el gran distanciamiento que hay entre el docente en ejercicio en esa aula y los planteamientos que ellos van construyendo sobre la enseñanza. De modo que, es probable que se perciban a sí mismos de manera más competente y con un mayor y mejor repertorio de estrategias de enseñanza.

En la progresiva recuperación de un sentido de autoeficacia en las estrategias de enseñanza, entre el IV y VI semestres, se plantea como factor interviniente el hecho que en esta etapa las prácticas se realizan en educación inicial y los ramos teóricos que comienzan a cursar corresponden a este nivel. A su vez, es probable que el taller de reflexión sobre práctica conduzca a una creciente toma de conciencia de las competencias profesionales que van adquiriendo y desarrollando conforme avanzan en su formación.

La investigación-acción de Romero y Maturana (2012) se plantea, entre sus objetivos, caracterizar los aprendizajes de los profesores en formación en las primeras fases del proceso de práctica, a partir de las opiniones de la tríada formativa.

Respecto de la dimensión de quehacer profesional, las opiniones de los 32 profesores en formación en su 4° año de la carrera de educación básica, permite a las investigadoras apreciar que éstos “aprenden a identificar las características de la institución donde se incorporan, las características del profesor colaborador con el que interactúan y las características de los estudiantes a los que se enfrentan...” (*Ibíd.*, pág. 661).

Asimismo, los estudiantes manifiestan que “aprenden a planificar en la fase inicial de las prácticas profesionales, aprenden a establecer metas de aprendizaje y a construir materiales de trabajo” (*loc. cit.*). Respecto a la evaluación, algunos consideran que han aprendido mientras otro no. Una debilidad compartida es que no han aprendido a realizar adecuaciones curriculares para dar atención a la diversidad dentro del aula.

Además, los profesores en formación declaran que “generan un clima de aula positivo, ya que crean espacios de participación y motivación. No obstante, señalan que aún persiste la debilidad para establecer normas de convivencia en el aula, ya que en esta fase de prácticas, aún no han aprendido plenamente el manejo de grupo” (*loc. cit.*).

De acuerdo con la opinión de los profesores colaboradores (guías) los docentes en formación logran dominio, en diferentes grados, de los ámbitos del Marco para la Buena Enseñanza (2003). Se muestran como estudiantes reflexivos, autocríticos y colaboradores en el dominio de responsabilidades profesionales. En el dominio preparación de la enseñanza, conocen el marco curricular, los contenidos que enseñan y construyen instrumentos coherentes de evaluación. Su mayor dificultad está en la didáctica y la planificación de acuerdo con el contexto de los estudiantes. Coinciden con la apreciación

de los profesores en formación respecto a su debilidad con el dominio de grupo y el establecimiento de normas claras de conducta. Según éstos, un aprendizaje no consolidado es el desarrollo de estrategias para la promoción del pensamiento y las adecuaciones curriculares.

Por su parte, los supervisores opinan que mediante el proceso de prácticas, se presentan como estudiantes reflexivos. Sin embargo no los consideran profesionales adaptativos (con capacidad de responder ante las demandas contextuales de cada momento) ni han desarrollado habilidades de liderazgo. En cuanto a lo que aprenden, pueden identificar las características de la institución y de los estudiantes. Piensan que aprenden a observar, describir, implementar y planificar. Los aspectos en los que no hay consenso con respecto a la capacidad que los estudiantes demuestran son: “aplicar normas de conducta en el aula, diagnosticar, analizar, fundamentar, elaborar materiales de enseñanza adecuados y establecer estrategias de enseñanza apropiadas. Finalmente, se percibe que hay un aprendizaje no logrado durante este proceso de prácticas que se vincula con la evaluación” (*Ibíd.*, pág. 663).

El estudio de Bobadilla *et al* (2009) analiza las representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. Se evalúa necesario develar el saber específico que da sentido al ser profesor, como representación y como saber profesional. Según refieren, el Informe de la Comisión de Formación Docente Inicial (MINEDUC 2005), indica que en las instituciones de formación no existe una conceptualización compartida de este saber docente, que pueda operar como eje articulador de los procesos de profesionalización. Por ello, “en tanto ese saber permanezca oculto, sin que se pueda comprender cómo se construye”, la formación inicial carece de un objeto delimitado, “que intencione sus procesos y le dé sentido profesional a la acción docente” (*Ibíd.*, pág. 240).

Los cuestionamientos de algunos autores al impacto de la formación inicial (Latorre, Martinic y otros, 2004 en Bobadilla *et al*, 2008) se atribuyen a las “representaciones que los/las profesores/as tienen de su desempeño y de las posibilidades de los/as estudiantes, así como de la capacidad reflexiva del profesor/a, de su autonomía frente al rol establecido histórica, social y culturalmente” (Pasmanik 2001; Latorre 2002; Prieto 2001 en Bobadilla *et al*, 2008, pág. 241). De ahí que se proponga “develar creencias, esquemas o mapas significativos representacionales y de acción sobre el saber docente construido por estudiantes de Pedagogía, así como las experiencias significativas que han dado lugar a estas construcciones sociales simbólicas. Su comprensión, además, podría aportar a la descripción de la forma como se configura el campo de conocimiento profesional de los/as profesores/as” (*loc. cit.*).

Se trata de una investigación cualitativa, que desarrolla un análisis interpretativo de sus discursos. Esto incluye conocer las representaciones que ellos/ellas tienen del saber de los docentes, del ser profesor, de su quehacer, de la relación entre alumno y profesor.

Lo primero que resalta en el discurso de los estudiantes es la idea de la pedagogía como “un artesanado”, es decir, una persona que opera en el mundo realizando una obra con sus manos. “Como el artesano, se llega a ser profesor en un ejercicio de acción; una acción situada en el aula” (*Ibíd.*, pág. 250). Así como el artesano, “el profesor/a obra con su ser, su personalidad, su identidad, emocionalidad, convicción, compromiso y pasión” (*loc. cit.*) y al hacerlo plasma su sello personal en la acción situada del aula y en la interacción con sus estudiantes. Por ello ser profesor se asume como forma de vida.

En el discurso de los estudiantes este saber se vincula también con un conocimiento relacionado con la enseñanza de una disciplina.

El problema es que para los estudiantes, el foco de la formación inicial docente es el conocimiento teórico, tanto de la disciplina como de la forma de enseñarla. Esto genera una dificultad intrínseca ya que no están en condiciones de comprender la complejidad de las situaciones del aula. “De esta manera, la formación inicial no logra desarrollar capacidades para tomar decisiones que les permitan hacerse cargo de la realidad del aula” (*Ibíd.*, pág. 251).

Las ideas surgidas de este estudio remiten a la centralidad de la formación práctica, de repensar y fortalecer este ámbito en la formación inicial docente, cuestión que se considera se ha venido haciendo en gran parte de las instituciones formadoras de profesores, a partir de los proyectos de fortalecimiento de la formación inicial docente.

A su vez, los hallazgos mencionados plantean la necesidad de reconceptualizar la actividad de práctica y el vínculo entre universidad y escuela. “La vida cotidiana de la escuela, entendida desde las experiencias de hacer clases, de encontrarse con otros con la finalidad de enseñar, debiera ser consustancial al proceso de formación docente, en la medida que ella cualifica el campo de conocimiento profesional” (*loc. cit.*). En síntesis, no es posible construir el saber de la experiencia docente sin su experiencia en la escuela. “Desde sus representaciones, la construcción y constitución del saber docente pasa por una relación dialéctica entre conocimiento, acción e interacción de los diferentes sujetos involucrados” (*loc. cit.*).

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES



a) El sustento conceptual y enfoques epistemológicos de los estudios

El impulso dado por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD, 1997-2002) fue clave en la renovación de los currículos de formación de profesores. Uno de los cambios sustantivos fue la incorporación temprana de programas de práctica, atendida la necesidad de articular los contenidos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias vividas en los centros de práctica, considerando las críticas de una excesiva teorización que generaba una brecha entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2002). A partir de entonces se observa la consolidación de un currículum de formación práctica progresiva, a partir del segundo año, en la mayoría de las carreras de formación inicial.

De las 32 publicaciones sobre formación práctica documentadas en este estado del arte, se observa asimismo, una creciente actividad investigativa en este ámbito entre los años 1995 y 2013. Mientras entre los años 1995 y el 2000, sólo se conoce de un libro publicado sobre esta materia (Inostroza, 1997), entre el 2001-2005 se identifican 6 publicaciones, las que aumentan a 10 en el período 2006-2010 y sólo en los últimos 3 años (2011-2013) éstas suman 13.

Mientras en el primer y segundo período las publicaciones se refieren casi exclusivamente a la práctica profesional o terminal, en el segundo y tercer período aparecen varios estudios sobre prácticas tempranas. Es compartida la crítica, como afirma Cisternas (2011), que el objeto “práctica” se presenta en forma difusa y uniforme, cuestión que en el Fondecyt de Montecinos *et al* (2008) se apunta a clarificar, mostrando una relación entre el tipo de práctica (inicial, intermedia y final) y su concepción.

Para Cisternas (2011) una dificultad identificada es que la práctica profesional “es problematizada de manera tan amplia que impide profundizar nuestra comprensión sobre la diversidad de propósitos, contenidos y actividades de esta trascendental área de la formación. Más aún, vemos que se trata de una omisión difícil de comprender en un contexto donde casi todas las instituciones formadoras de nuestro país han implementado las denominadas prácticas progresivas, reconociendo la importancia que éstas tienen para la construcción de competencias docentes” (íbid., pág. 160).

Esta dificultad de la investigación puntualizada por Cisternas, parecer coincidir con el hecho que en escasos estudios se exponen claramente los enfoques teóricos desde los cuales se propone analizar la formación práctica docente. Esto constituye un paso inicial fundamental en la construcción de instrumentos de investigación y elaboración de conclusiones, ya que no es posible encontrar respuestas adecuadas a las preguntas complejas e importantes sobre la preparación de profesores a menos que los estudios sean llevados a cabo a través de marcos teóricos contundentes acerca de la naturaleza de lo que se considera una adecuada práctica docente y saber profesional.

Asimismo, escasos estudios (Labra, 2011; Montenegro & Fuentealba, 2012; Nocetti *et al* 2005) explicitan lo que entienden por “saber docente” y cómo éste se construye, siendo definiciones gravitantes en la posterior lectura de los resultados. Otras veces, la teoría expuesta en un comienzo no se retoma en las conclusiones para argumentar y analizar la información recabada. De esta manera, el objeto de investigación se presenta difuso. Esta situación provoca un escenario descriptivo saturado de información, que no permite comprender e interpretar con claridad los problemas planteados sobre la formación práctica.

Los estudios de Nocetti *et al* (2005) y Labra (2011) identifican dos tendencias en los enfoques curriculares: el primero caracterizado por una racionalidad técnica (Habermas) de corte positivista e instrumental, utilizado por distintas universidades en el mundo para la formación de profesionales (Korthagen, 2001, Chunmei y Chuanjun, 2010, Zeichner, 2010, Cohen, 2011; *cit.* por Labra, 2011). Aquí la naturaleza del conocimiento es de carácter técnico, prescriptivo, se encuentra fragmentado y se desentiende del contexto. Una segunda tendencia, planteada como enfoque crítico-reflexivo, se sitúa desde una mirada más comprensiva, reconoce la multidimensionalidad de los fenómenos educativos y la naturaleza situada del conocimiento. Bajo esta lógica, el saber de la práctica es planteado como una construcción activa por parte del sujeto, basado en la experiencia y el filtro de sus propias matrices de percepción o *habitus* (Bourdieu, 1987 en Labra, 2011). Se concibe a los profesores como generadores de conocimiento al reflexionar sistemática y colectivamente acerca de su quehacer docente con relación al contexto social e institucional en que se encuentran insertos, y se espera que éstos sean capaces de reconfigurarlas.

Se presentan debilidades en relación a la conceptualización de los actores clave. La forma de denominarlos no suele ser especificada en la mayoría de los estudios, es variable y no incide en la comprensión de sus roles. Por ejemplo, si al docente en formación se le nombra estudiante/practicante en lugar de futuro docente, en el primero se está resaltando su condición de persona en formación, en cambio en el segundo se pone énfasis en su desempeño como profesor. La triada formativa está constituida por tres actores: supervisor, practicante y profesor guía. La denominación de supervisor no es utilizada en todos los estudios, en algunos se le nombra formador de futuros profesores, en otros profesor supervisor o bien profesor colaborador, esta última denominación parece al profesor del colegio con el profesor de la universidad, entendiéndose que ambos cumplirían el rol de colaboración con el futuro docente. En esta perspectiva se inscriben los estudios de Gaete (2003) y Montenegro y Fuentealba (2012), pues entienden como labor fundamental de ambos formadores el de articular procesos de investigación-acción grupal (con sus pares futuros docentes), ya que conciben el aprendizaje de la docencia como una práctica investigativa en sí misma, a través del análisis de la racionalidad subyacente en las propias prácticas. Como decimos,

la conceptualización de los actores viene a ser un paso fundamental en la comprensión del fenómeno en estudio.

Un desafío para la producción de conocimiento en torno a la formación inicial en nuestro país, es la promoción del diálogo entre investigaciones, lo que se refleja en las escasas referencias y debate con otros estudios nacionales en la misma materia. De cualquier manera, la investigación sobre formación práctica en Chile se revela como un área de incipiente desarrollo, que se encuentra a tiempo de generar este intercambio de conocimiento.

b) Describir y analizar los temas abordados por los estudios, evidenciando convergencias y divergencias en los hallazgos y conclusiones, así como en los aspectos no tratados o insuficientemente abordados.

Relación teoría -práctica en los currículos de formación inicial

La intención de articular los contenidos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias vividas en los centros de práctica, se ha traducido en la introducción de prácticas tempranas en la mayoría de las carreras investigadas. Sin embargo, este cambio en la maya no ha significado el predominio de un enfoque educativo crítico-reflexivo en la conceptualización de la formación práctica. Según los resultados de las investigaciones lo que rige es la aplicación de un enfoque instrumental o de racionalidad técnica (otras veces denominado aplicacionista, mecanicista, conductista). La gestión curricular devela una formación consistente básicamente en recibir información disciplinaria, didáctica y pedagógica que los estudiantes en práctica deberán transferir a la docencia. Para Labra (2011), más allá de la formación práctica, éste es un proceso que caracterizaría en general a la formación inicial docente y que se evidencia en un currículum fragmentado, con escaso trabajo práctico y deficiente vinculación del proceso de formación con el contexto. El peso puesto en la teoría, se manifiesta también en el énfasis puesto en el conocimiento de la disciplina como en la forma de enseñarla (Bobadilla *et al*, 2009). Se considera que este enfoque instrumental-aplicacionista propio de la formación inicial en general, no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula.

A partir de la investigación acerca del currículo de 21 carreras de pedagogía y las opiniones de sus académicos (FONDECYT N° 1110505), el estudio de Montecinos *et al* (2010a) y Contreras *et al* (2010) distinguen distintas concepciones de la relación teoría-práctica. Estas concepciones se presentan más bien como etapas en el proceso de formación, asociándose la actividad reflexiva superior que va de la teoría a la práctica y nuevamente a la teoría, como un proceso más comúnmente proyectado para la práctica final. De acuerdo con Contreras *et al* (2010) sería en la etapa final donde se proyecta un proceso reflexivo en profundidad, que apunta a “*elaborar modelos conceptuales personales sobre educación y enseñanza*”, lo que supone un

diálogo recurrente entre teoría y práctica. En este FONDECYT se concluye, sin embargo, que “el avance curricular representa más una acumulación de saberes que una integración de conocimientos en competencias docentes que requieren ser ensayadas, retroalimentadas y reflexionadas de manera interactiva y cíclica a lo largo del proceso formativo, lo que trasunta un remanente de orientación conductista” (Contreras *et al*, 2010, pág. 100).

De acuerdo con este FONDECYT, las prácticas iniciales tienen al *centro educativo como texto*: donde el objetivo es que el estudiante haga una lectura de la realidad escolar observada, a partir de los nuevos lenguajes teóricos. Las prácticas intermedia, tienen al *centro educativo como contexto*: donde el estudiante en formación ejercita destrezas y herramientas docentes. En esta fase, se pueden dar dos líneas de formación, una que genera reiteradas interacciones con los estudiantes y que incentiva la reflexión docente como una tarea grupal en el uso de herramientas y otra con escaso contacto con los estudiantes, de carácter prescriptiva. En el primer caso el futuro docente desarrolla mayor autonomía y una comprensión más compleja de la realidad educativa. La práctica profesional se plantea al *centro educativo como escenario*, donde el estudiante en formación pone a prueba de manera integrada las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. Idealmente, se proponen mantener interacciones sistemáticas y prolongadas con estudiantes; la intervención considera los efectos que produce en la situación educativa; y se aspira a que el futuro docente aprenda a leer la singularidad del contexto.

Respecto a la progresión en la malla de estudios (Nocetti *et al*, 2005, Walker *et al*, 2010; Montecinos *et al*, 2010a y b; Contreras *et al*, 2010,) los autores coinciden en cuanto a que ésta se organiza de modo que los conocimientos teóricos anteceden al trabajo en el centro educativo. Una tendencia común en la progresión es que ésta va desde la observación a la intervención en competencias aisladas con bajos niveles de autonomía (Walker *et al*, 2010), hasta la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo curso. Sin embargo, un tema escasamente tratado en los estudios, es si acaso existe diálogo entre las asignaturas de práctica y el resto de las asignaturas del currículum. En este sentido, en los lineamientos curriculares de práctica docente (Montecinos *et al*, 2010b), se propone un diseño que articule las asignaturas de práctica entre sí y con los componentes de la malla curricular, “haciendo explícito lo que los futuros profesores deben saber, saber hacer, y las disposiciones profesionales al finalizar cada etapa” (*Ibíd.*, pág. 243).

Dentro de este mismo estudio (óp. *cit.*), se hace un análisis de las carreras de enseñanza media de siete universidades, en éstas los cursos asociados a la línea de práctica progresiva representan apenas entre el 18% (ocho cursos) y el 4% (dos cursos) del currículum (Walker *et al*, 2010). Es decir, en su máxima expresión el currículum de formación práctica apenas llega a representar una quinta parte de la formación inicial. Se comprueba una gran variabilidad en las carreras estudiadas, respecto al número de asignaturas que contempla el

área de formación (desde una sola actividad de práctica al final de la carrera, a actividades de práctica durante todos los semestres). Esto afecta el grado de contacto y conocimiento de la realidad educativa en su complejidad.

Formación de un profesional reflexivo

La definición sobre el saber docente, se constituye en una definición clave dentro de la formación inicial, escasamente abordado en los estudios. Al respecto Labra (2011) sostiene que el problema mayor detectado, es que enseñar la docencia lleva consigo desarrollar razonamiento pedagógico (Shulman, 1987), sin embargo, su conclusión es que la formación práctica no propicia procesos sistemáticos de apoyo a la comprensión, análisis y reflexión (razonamiento) relativo a qué, cómo y para qué del proceso de aprendizaje de la enseñanza. En este sentido se plantea la necesidad de reconceptualizar el vínculo entre universidad y escuela ya que no es posible construir el saber de la experiencia sin la experiencia de hacer clases, de encontrarse con otros con la finalidad de enseñar.

Pese a que existe consenso entre los investigadores sobre la importancia de desarrollar reflexión pedagógica, sólo en algunos estudios se explicita cómo se entiende este concepto. En los casos que se define, se plantea de manera muy general sin explicitar niveles o tipos de reflexión a los que se aspira. Los estudios de Labra (2011), Nocetti *et al* (2005), Molina (2008), Labra *et al* (2005), Fuentealba y Galaz (2008), Montenegro y Fuentealba (2012), formulan claramente estas definiciones. En cuanto a la gestión del currículum, los casos estudiados evidencian que no se contemplan instancias y procesos para desarrollar de manera sistemática en los estudiantes, habilidades reflexivas como herramientas para la construcción del conocimiento profesional. A su vez, no se promueven los espacios, el acompañamiento y las herramientas cognitivas para activar el diálogo teoría práctica (Labra, 2011 y Nocetti *et al*, 2005). Para Labra, el nivel de reflexión alcanzado es básico, es decir, emplean estrategias elaboradas basadas en un conocimiento técnico y se analizan los resultados a partir de las reacciones de los estudiantes (Van Mannen, 1991; Leithwood, 1990, *cit.* por Labra, 2011).

Por otra parte, los procesos reflexivos y la incorporación de herramientas de investigación, aún no son reconocidas como procesos de profesionalización en el discurso de los actores (triada formativa), como anotan Nocetti *et al* (2005). Además, los talleres reflexivos son unidireccionales, es decir, están orientados a reflexionar sobre la acción educativa en los centros escolares y no constituyen una oportunidad de retroalimentación para las universidades o centros de formación docente (*Ibíd.*).

De acuerdo con los estudios de Fuentealba y Galaz (2008) y Labra (2011), la debilidad en la aplicación de un enfoque reflexivo-crítico, se expresa también en que los programas de formación práctica no consideran las expectativas, creencias y saberes previos de los futuros docentes, acerca de la enseñanza

y el aprendizaje, y éstos no son objeto de reflexión. Esto es porque no se los reconoce como sujeto social, situados históricamente, con hábitos y marcos implícitos (*habitus*, según Bourdieu). Horacio Walker sostiene que el paradigma psicopedagógico que debiera primar es el sociocultural ya que entiende la “docencia como un ejercicio situado, donde median los conocimientos previos. El enfoque sociocultural fortalece la mediación del docente dependiendo de los contextos. Entonces la tarea formativa consiste en enseñar a los estudiantes (futuros docentes) a leer el contexto” (entrevista, abril 2013).

Reflexión docente y estilos de supervisión

El estilo de supervisión deseable es un tema abordado en varios estudios. Los estudios de Solís *et al* (2010), Walker *et al* (2010), Montecinos, Barrios y Tapia (2011), distinguen entre una orientación reflexiva o directiva en la labor de mediación del supervisor. En estos estudios, los futuros docentes expresan que el modelo de supervisión deseado por ellos y el privilegiado por los supervisores es, en general, de tipo reflexivo, aunque esto depende del tipo de tarea asignada a los futuros docentes y el tipo de modelamiento ejercido por el profesor guía. Frente a actividades más complejas y un modelaje más elaborado o avanzado, los futuros docentes prefieren un estilo de supervisión más reflexivo; frente a actividades más estructuradas optan por un estilo más directivo (Montecinos, Barrios & Tapia, 2011).

Asimismo, se observan contradicciones en los futuros docentes en cuanto a sus preferencias por un estilo de supervisión más reflexivo o uno más directivo. Si bien en el estudio de Walker *et al* (2010) se concluye que los futuros docentes prefieren un estilo de supervisión más reflexivo junto a grados progresivos de autonomía en la reflexión y toma de decisiones, esto se contradice con los temas de conversación que prefieren tener con sus supervisores, los que apuntan a estilos más directivos para el desarrollo de las tareas de práctica. Esta contradicción se explica por un enfoque más instrumental en los modelos de evaluación que socava la orientación más reflexiva que proponen los estudiantes (Walker *et al*, 2010). De acuerdo con este estudio, en las carreras de Pedagogía Básica la tendencia es a incrementar una supervisión de tipo reflexivo en la etapa final, mientras que en las Pedagogías de Media, la tendencia es a desarrollar un estilo reflexivo en las etapas Inicial e Intermedia. La observación de una dificultad para el diálogo reflexivo y la construcción social del conocimiento se debe, según Gaete (2003), a las concepciones autocráticas del conocimiento, tanto de los practicantes como de los profesores guías.

En este sentido, en la propuesta de lineamientos de formación práctica Montecinos *et al* (2010b) sugieren idealmente, un estilo de supervisión flexible de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que manifiesta el practicante y que favorezca su creciente autonomía para la toma de decisiones de docencia. Así mismo, que le incentive a focalizar su reflexión estableciendo la relación entre el aprendizaje de los alumnos y sus acciones pedagógicas.

Respecto del conocimiento necesario para ejercer la profesión docente, se constata en algunos estudios que existen desacuerdos epistemológicos entre los actores de la triada formativa. Un ejemplo de esto es que mientras los profesores guía comprenden la reflexión desde un paradigma técnico, para el profesor supervisor supone un análisis de orden social y educativo, que cumple una función fundamental en el aprendizaje de la docencia (Pardo, 2012). Romero y Maturana (2012) evidencian que no existe concordancia entre estos actores respecto a las interpretaciones sobre los modelos de evaluación (Romero & Maturana, 2012). Según Gaete (2003) son precisamente estas concepciones dispares sobre el conocimiento, las que dificultan la evaluación del estudiante en práctica (Gaete, 2003).

La falta de presencia de los profesores supervisores en los centros de práctica, es resaltada por los futuros docentes en tres estudios (Labra, 2011; Nocetti *et al*, 2005; OEI, 2010; Romero & Maturana, 2012). Aparentemente, la ausencia de supervisión se da en mayor medida en E. Media (12%), respecto a la Educación Básica. En este nivel, sus prácticas inicial e intermedia son guiadas exclusivamente desde la universidad (Solís *et al*, 2011). Se sugiere que para un mejor monitoreo del desarrollo y desempeño del profesor en formación se requiere acompañamiento tanto desde la universidad como en el centro de práctica, que apoye hacia grados progresivos de autonomía (Solís *et al*, 2011).

Un campo de estudio que requiere mayor investigación refiere a las prácticas de enseñanza en la formación práctica. El único estudio que analiza directamente “cómo se enseña” en la formación práctica, es el de Labra (2011). Walker *et al* (2010), sin embargo, se focaliza en el análisis de las actividades de práctica que contempla la línea de práctica progresiva. De acuerdo con Labra (2011), no se evidencian lineamientos que permitan construir tipos de conocimientos prácticos definidos en las tareas. Como tampoco se identifican mecanismos mediante los cuales los profesores supervisores guíen aprendizajes esperados, susciten reflexión sobre lo realizado en contraste con los resultados esperados. El estudio de Walker *et al* (2010) concluye que, los estudiantes aspiran a ser protagonistas en la construcción del conocimiento y a crecientes grados de autonomía en las actividades de práctica y en las formas de aprender, lo que supone fortalecer la reflexión pedagógica. Montenegro y Fuentealba (2012) constatan la escasez de estudios orientados a identificar las prácticas de enseñanza y conocimiento que debiesen poseer los formadores de formadores y proponen desarrollar al interior de las comunidades educativas el espacio y clima para problematizar acerca de las principales dificultades asociadas al enseñar a enseñar.

Otro campo de investigación escasamente desarrollado es el de la evaluación de la práctica. Dos estudios presentan la validación de instrumentos de evaluación (Abarca, Cataño y Barahona, 2003; Montecinos *et al*, 2008). Otro expone una sistematización y análisis de una experiencia de evaluación de la formación práctica (Gaete, 2003). Sin embargo, en ninguno se investiga cómo

es que actualmente se evalúa la formación práctica. Gaete, 2008; Montecinos *et al*, 2008; OEI, 2010; Walker *et al*, 2010, observan la interferencia de la evaluación en los procesos formativos del futuro docente, puesto que tensionan la relación formativa del profesor guía y/o supervisor con el futuro profesor y contravienen el enfoque crítico reflexivo que se busca intencionar. Para ello se sugiere revisar la manera como actualmente se da la evaluación de la práctica, favoreciendo un diálogo clarificador respecto a qué se entiende por formación docente, cuáles son los ámbitos a evaluar, qué papel tiene la universidad y las instituciones escolares en la evaluación de la formación docente.

Los lineamientos curriculares de formación práctica propuesto por Montecinos *et al* (2010b) sugieren implementar un sistema que utilice “procedimientos para una evaluación formativa y sumativa del conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional, así como del uso de este conocimiento en el desempeño docente” (Montecinos *et al*, 2010b, pág. 245). Este sistema debiere utilizar “criterios conocidos y compartidos por todos los académicos de la carrera, entregando información válida y confiable que permite a la carrera distinguir entre los egresados que demuestran las competencias para el ejercicio docente autónomo y quienes necesitan más preparación previa a la obtención del título profesional” (*loc. cit.*).

Con relación a los actores intervinientes en la reflexión pedagógica, aparte de la figura del supervisor se produce escasa información respecto del rol que pudieran cumplir otros actores significativos por parte de la institución formadora docente, tales como los compañeros de práctica, coordinadores de práctica o docentes de las carreras de educación. La insuficiente atención dada a estos otros actores puede estar relacionada a la primacía de un enfoque que subordina la práctica a la teoría, donde el aprendizaje de la docencia se concibe como un proceso individual y no colectivo; también se puede atribuir a la escasa articulación del eje de prácticas al resto de las asignaturas del currículo de formación inicial.

De acuerdo con las conclusiones de Nocetti *et al* (2005) la estructura de acompañamiento por parte de la universidad se funda en la figura del supervisor, quien es el único encargado de establecer el puente entre la institución de formación docente y el centro de práctica, y el único responsable de monitorear y retroalimentar la actuación de los estudiantes. En este sentido, los lineamientos planteados por Montecinos *et al* (2010b) proponen que la mayor parte de los integrantes del equipo docente a cargo de las asignaturas de práctica “tengan amplio conocimiento del currículo de la carrera y puedan ayudar al practicante a establecer las relaciones pertinentes entre los distintos componentes del currículo que se aplican en el proceso de aprender a enseñar” (*Ibíd.*, pág. 250).

La labor de la institución escolar y rol del profesor guía

La falta de institucionalización a nivel escuela de la experiencia de práctica como formación profesional, se ha vislumbrado como una característica que tensiona la formación práctica. La relación del futuro docente con la escuela se da casi en exclusividad a través de la relación de éste con el profesor guía.

De acuerdo con un estudio de la OEI Chile (2010), la mínima interacción dialógica del profesor guía con otros miembros de la institución escolar respecto de su función (jefes de UTP, orientadores, inspectores, jefes de ciclo, jefes de departamentos), dificulta que se construya socialmente su función de guía. En consonancia con lo anterior, se evidencia, un bajo reconocimiento de la experiencia de práctica como experiencia formativa por parte de la institución escolar. Prima la preocupación por el desempeño del practicante en tanto profesor en formación asignado a un determinado curso.

A su vez, varios estudios confirman la ausencia de mecanismos institucionales de selección de profesores guía, adecuados al propósito formativo de la experiencia de práctica (Hass, 2012; Maturana & Romero, 2012; Nocetti *et al*, 2005). En este sentido, no hay una definición al interior de las escuelas de las características de un buen profesor o profesora guía (Nocetti *et al*, 2005; Maturana & Romero, 2012; OEI, 2010). De acuerdo con el estudio de Montecinos *et al* (2010a), un número importante de docentes de aula no tiene suficiente claridad respecto del rol de apoyo que les corresponde cumplir.

En cuanto a la disposición de los profesores guías a actuar como formadores de docentes, mientras en el estudio de Montecinos *et al* (2010a) los estudiantes en práctica declaran en su mayoría, percibir el interés de éstos en apoyar sus aprendizajes, según el estudio de Nocetti *et al* (2005), varios estudiantes en práctica inicial aprecian falta de disponibilidad o interés en desempeñar este rol, asumiendo esta función muchas veces por imposición. Lo mismo concluye Labra (2011), pues los estudiantes consideran escasas las oportunidades en que han tenido la compañía de un profesor guía reflexivo y comprometido, con interés en recibirlos. Según el estudio de OEI (2010), los estudiantes en práctica perciben que su quehacer no es legitimado, sintiéndose desvalorados, aunque sus apreciaciones no coinciden con la de los docentes y Jefes de UTP entrevistados. Por su parte, los profesores supervisores entrevistados en el estudio de Romero y Maturana (2012) consideran que los profesores guía entregan espacios de trabajo pero no retroalimentan el proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

La mediación del profesor guía es destacada en los estudios por su relevancia formativa, sin embargo en varios estudios los futuros docentes consideran que éste se convierte en un “antimodelo”, produciendo en ellos un conflicto identitario con la profesión docente (Montecinos *et al*, 2010a y 2012; OEI, 2010; Romero & Maturana; 2012, Solís *et al*, 2010; Solís *et al*, 2011). Éstos

aprecian que sus prácticas son poco actualizadas o bien contrarias a un buen desempeño. El estudio de Solís *et al* (2011) señala que sólo la mitad de las actividades observadas por los estudiantes en práctica, tanto en básica como en media, demuestran altos niveles de pensamiento y desafío intelectual para sus estudiantes; o bien, la mitad de los practicantes observan actividades indagatorias conducidas con rigor académico. Preocupa esta situación a los investigadores, por cuanto cuestiona tanto el tipo de actividades de aprendizaje como los estilos de enseñanza a las que son expuestos los futuros docentes. Asimismo, el estudio de Romero y Maturana (2012) señala, entre los aspectos más críticos percibidos por los futuros docentes con relación a la labor del profesor guía: las precarias orientaciones de éste para establecer estrategias significativas de aprendizaje; para promover el pensamiento de sus estudiantes; para realizar adecuaciones curriculares y, para organizar los contenidos y objetivos de enseñanza.

El saber profesional del docente guía es considerado por los futuros docentes, como un referente importante en su formación. La función principal que cumpliría el profesor guía, tanto para éstos como para los futuros docentes, es la de brindar asesoría en lo técnico pedagógico y contextualizar la enseñanza a las características de la cultura escolar (OEI, 2010). A su vez, éstos esperan de los profesores guía una labor de contención y apoyo emocional para su inserción e intervención exitosa en el centro educativo y con sus estudiantes (Hass, 2012 y OEI 2010) y que éste actúe como un interlocutor reflexivo respecto de su desempeño (Montecinos *et al*, 2010b y OEI, 2010). Sin embargo, uno de los aspectos más débilmente evaluados por los futuros profesores tanto en media como en básica, refiere a la retroalimentación y preguntas críticas con que guían su formación (Montecinos *et al*, 2010b). En síntesis, un aspecto de consenso en los estudios, con relación al rol del profesor guía, es la necesidad de mayor conciencia, orientación y diálogo con las instituciones formadoras de docentes y preparación de éstos, para ejercer su función formativa. De acuerdo con los lineamientos de formación práctica propuestos por Montecinos *et al* (2010b) El docente del sistema escolar que acompaña y facilita el proceso de aprendizaje del profesor en formación debiera conocer “las expectativas de aprendizaje y las tareas definidas para la asignatura de práctica que se desarrollarán en su aula o centro. Sabe cómo acoger e integrar al practicante, invitándolo a incorporarse a diversas actividades en el Centro. Apoya al futuro profesor en el desarrollo de las tareas que requiere la práctica, ofreciendo retroalimentación informal y formal” (*Ibid.*, pág. 252).

Oportunidades de desempeño

En cuanto a las oportunidades de desempeño que se ofrecen en la escuela, el estudio de Montecinos *et al* (2010a) observa un tiempo limitado de dedicación a la enseñanza (44% en básica y 66% en media). Las tareas que desempeñan se pueden agrupar en tres tipos: colaboración al profesor, ayudantía a alumnos y docencia. El estudio de Núñez *et al* (2011), concluye que

tanto en el modelo consecutivo como el concurrente, se dan oportunidades variadas vinculadas a la “preparación de la docencia”, “conducción de situaciones de enseñanza aprendizaje” y “evaluación de aprendizaje”. Los estudiantes del modelo concurrente, sin embargo, tienen más oportunidades para realizar tareas vinculadas a la “ayudantía a los alumnos” y a la “conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje”. Estas oportunidades aumentan en ambos modelos, en la práctica final.

El grado de autonomía dado a los estudiantes es también un tema en cuestión. Los dos estudios anteriores confirman una progresión en los grados de autonomía, desde la práctica inicial a la final, aunque nunca se logra una autonomía total que permita a los futuros docentes decidir por sí mismos, sin autorización del profesor guía, el programa de docencia (Montecinos *et al*, 2010a y Núñez *et al*, 2011). Para los estudiantes en formación, es fundamental que los profesores guías les permitan libertad de acción en la sala de clases, acompañada posteriormente por una retroalimentación que les sirva para confrontar su quehacer y recibir sugerencias. La negociación de la intervención es un aspecto fundamental, que en general pasa desapercibido para los profesores guías (OEI, 2010). Según este estudio, el tipo de relación que se da entre el profesor guía y el practicante puede llegar a oscilar entre dos extremos que generan tensión en los futuros docentes: una relación sobredelegadora, exigiéndoles una autonomía y carga de trabajo propia de un profesional o una relación sobreestructurante, con un alto nivel de imposición y control respecto de lo que éste debe hacer. Los niveles de autonomía dados condicionan de manera importante las posibilidades de aprendizaje de la docencia. De acuerdo con los lineamientos de formación práctica, Montecinos *et al* (2010b) proponen que éste gradualmente le transfiera “más responsabilidades al profesor en formación para que tenga oportunidades de asumir el liderazgo en la conducción de unidades de aprendizaje. Interactúa cotidianamente con el practicante fomentando su reflexión y autoevaluación en el desempeño de las diversas tareas que realice en el aula” (*Ibíd.*, pág. 251).

Un aspecto no abordado en los estudios concierne a la figura de los estudiantes de escuelas y liceos, en la experiencia de práctica. Este actor juega un rol preponderante en los aprendizajes acerca de la docencia. Su agencia, sin embargo, no ha sido considerada como parte del proceso formativo en la construcción del saber pedagógico. En este sentido, sólo en dos investigaciones (Labra, 2011 y OEI, 2010) se mencionan los cambios observados en los estudiantes, como referente para la reflexión y toma de decisiones acerca de la docencia. La ausencia de este actor en las investigaciones, pone de manifiesto la falta de validación del estudiante como agente clave en la formación del futuro docente.

Relación entre las carreras de formación inicial y los centros de práctica

El trabajo entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas o centros de práctica, se percibe desarticulado. A nivel institucional, se aprecia

una desarticulación entre el programa de práctica, la malla curricular de la carrera y las demandas que se plantean en la escuela (Nocetti *et al*, 2005; OEI, 2010; Montecinos *et al*, 2010b, Labra, 2011). Dentro de las carreras, se destaca la desvinculación entre el área de pedagogía y las de la especialidad, sobre el qué y el cómo enseñar (Labra, 2011).

La desarticulación interinstitucional (carrera-escuela) se refleja en la relación que se da en la triada formativa, donde se produce un choque de expectativas y presiones de una y otra parte (OEI, 2010) además de los desacuerdos epistemológicos, mencionados anteriormente (Pardo, 2012; Romero y Maturana, 2012; Gaete, 2003).

Una de las tensiones identificadas, es que los centros de práctica solicitan al practicante realizar tareas que difieren de lo que la universidad solicita (Labra, 2011; Montecinos *et al*, 2010b; Nocetti *et al*; 2005; OEI, 2010). A su vez, los profesores guía, comunican la falta de orientación de la universidad en el ejercicio de su labor (Montecinos *et al*, 2010a; Nocetti *et al*, 2005; OEI, 2010). Además, el contacto lejano y esporádico por parte de las universidades estaría afectando las facilidades de inserción de los futuros docentes en el centro educativo (OEI, 2010 y Labra, 2011). Tanto los futuros docentes como los profesores guías, plantean la necesidad de una mayor interrelación entre la universidad y la escuela.

Para Labra (2011) parte de la explicación acerca de esta desarticulación, se debe a que no se reconoce que los sujetos implicados en la formación práctica son sujetos socio históricos cuyas percepciones y expectativas dialogan con los roles que les son asignados. Asimismo, no se observa la existencia de mecanismos, en la estructura de práctica, que busquen explicitar creencias, expectativas, percepciones, representaciones por parte de los miembros de la triada. Esto genera una enorme tensión en su funcionamiento. En uno solo de los casos estudiados por Nocetti *et al* (2005) se observa un trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela, a través de una instancia de evaluación de la experiencia de formación práctica. Para Labra (2011) la “inexistencia de un espacio dado a configurar a través de la reflexión pedagógica los conocimientos que se construyen, hacen de la práctica formativa un proceso silente” (Ibid., pág. 173).

Para Walker “el problema es que el currículum de formación práctica se diseña en la universidad sin la participación del colegio al cual tú vas a hacer tu práctica. Entonces tú decides el currículum, entonces le pides a la escuela que te preste una sala para que el alumno realice lo que tú planificaste en la universidad, sin que eso tenga relación con lo que tiene que enseñar ese profesor a esos niños en ese momento” (entrevista, abril 2013).

En las propuestas de lineamientos de formación práctica de Montecinos *et al* (2010b) se sostiene la necesidad de “Colaboración entre los Centros de práctica y las carreras de pedagogía”. En su más alto estándar (nivel 4) esta

articulación se caracterizaría por el establecimiento de convenios con los centros de práctica en los cuales, “para cada etapa de la formación práctica, se definen los roles y expectativas de cada actor de la triada formativa. [...] Las dos entidades comparten recursos y experticias para apoyar el aprendizaje del profesor en formación y, conjuntamente, deciden los espacios formativos que mejor se ajustan a los objetivos definidos por la carrera para las asignaturas de práctica. Se realizan actividades esporádicas y aisladas para monitorear y evaluar la viabilidad de los centros de práctica y la información que se produce se usa para hacer los ajustes necesarios (*Ibid.*, pág. 240).

Es también problemático el supuesto aporte en innovación educativa que aportaría el futuro docente, desde la perspectiva de los directivos de instituciones educativas (Montecinos *et al.*, 2012). Esto coloca al docente en calidad de aprendiz y no al revés. Este aspecto es coincidente con el estudio de la OEI (2010), donde se espera del estudiante en práctica su aporte en cuanto a actualización teórico-metodológica al aula. Para Walker esto es problemático, “lo que la universidad le debería ofrecer a los colegios a través de los alumnos en práctica es ayudar a los profesores a enfrentar los problemas genuinos de aprendizaje que tienen los niños en el aula (...) De modo que la universidad contribuya a través de los alumnos en práctica, a que el profesor enfrente mejor los problemas reales que tiene en el aula (...)” (entrevista, abril, 2013).

Los lineamientos sobre los “procesos de mediación y acompañamiento al trabajo que los futuros profesores realizarán en el sistema escolar” propuestos por Montecinos *et al.* (2010b) plantean que “el conocimiento profesional se genera y gestiona en las relaciones que las personas mantienen con otros” (Yinger y Hendricks-Lee, 1993, *Cit.* por Montecinos *et al.*, pág. 248). Por ello se propone que la relación de la triada formativa se debiera caracterizar “por una comunicación abierta y oportuna que fomente el análisis y evaluación del proceso formativo. Para estos efectos, la carrera, en conjunto con profesores y directivos de los centros de práctica, diseña un sistema de acompañamiento que defina el perfil de los profesores que supervisaran en terreno o desde la universidad, las tareas, los roles y las responsabilidades de los practicantes, de los docentes universitarios y de los docentes del sistema escolar. Además, quienes tienen roles formales en el proceso de acompañamiento del proceso de práctica están debidamente capacitados para cumplir estas funciones” (*loc. cit.*).

Otra tensión identificada, es que muchas veces los futuros docentes aún no han adquirido los contenidos y competencias pedagógicas que se les exige en la escuela, lo que genera su desmotivación y tensión en su desempeño en las escuelas. El estudio de Nocetti *et al.* (2005) concluye que las prácticas son valoradas cuando implican un trabajo orientado a un fin pedagógico bien definido y compartido por ambas partes; de lo contrario, las escuelas tienen una percepción negativa de esta experiencia y ofrecen resistencia a recibir estudiantes en práctica pues no tienen claro qué harán en la escuela.

De acuerdo con el estudio de Montecinos *et al* (2012), los beneficios son recíprocos, por cuánto los futuros docentes se forman y las escuelas reciben recursos para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes y sus estudiantes pueden ser atendidos de manera más personalizada.

De acuerdo con los lineamientos curriculares de formación práctica, propuestos por Montecinos *et al* (2010b), se esperaría que este eje fortalezca la capacidad para que la universidad y la escuela ofrezcan en conjunto una educación de calidad. “Hacer esto supone un trabajo conjunto para el diseño, implementación y evaluación del currículo de formación práctica, levantando “metas compartidas, combinando recursos de cada uno y generando normas y valores que provienen de los distintos contextos institucionales” (*Ibíd.*, pág. 238). Se considera como un desafío “articular las visiones y experiencias de cada uno en un trabajo conjunto que tenga como foco el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar, de los estudiantes de pedagogía, de los profesores de aula y docentes de la universidad que acompañarán a los practicantes en este proceso formativo” (*loc. cit.*). Rodrigo Fuentealba, sugiere seguir los planteamientos de Tom Russel, quien analiza la dinámica entre el mundo escolar y la universidad de una forma distinta. Más que hablar de la generación de un “tercer espacio” al que se refieren los teóricos estadounidenses e ingleses, propone reconstruir la relación de la triada formativa “donde no hay un profesor supervisor, ni un profesor guía, sino que [ambos] son profesores colaboradores”, cambiando “la dinámica de poder en la relación entre el profesor de la universidad, el profesor del establecimiento y el profesor principiante”. De esta manera, tanto el docente universitario como el de la escuela son también profesores en formación que requieren observar reflexivamente sus propias prácticas. “Esta relación también es una relación que no tiene que ser vista unilateralmente. Tradicionalmente la vemos enfocada hacia el estudiante y nos olvidamos que el profesor de la universidad está formando y formándose” (entrevista, abril 2013).

Los aprendizajes y su progresión en la formación práctica

Los tópicos cubiertos en los currículos de formación práctica de las 21 carreras estudiadas (Montecinos *et al*, 2010a; Contreras *et al*, 2010) se clasificaron en 6 tipos: procesos e interacciones en el aula; actores; contexto escolar; investigación; contrastación teoría –práctica. Se observan algunas diferencias en la etapa en que se abordan los temas entre las carreras de básica y media. En ambas carreras, los resultados del estudio muestran que se invisibiliza o se relega a un segundo plano el desarrollar conocimiento respecto a los alumnos y a cómo ellos aprenden. De hecho, temas como aprendizaje y motivación de los estudiantes prácticamente están ausentes en los currículos analizados (Montecinos *et al* 2010a, Contreras *et al*, 2010). Esto contrasta con el mayor interés de los futuros profesores, que es conocer a los estudiantes y aprender a establecer relaciones interpersonales que posibiliten el aprendizaje en el aula (Montecinos *et al*, 2010a y Contreras *et al*, 2010).

Todos los estudios coinciden en cuanto al peso y valoración que adquiere la formación práctica dentro del currículo de formación inicial (Bobadilla *et al*, 2009; Labra, 2011; Nocetti *et al*, 2005; Walker *et al*, 2010b). La opinión de los futuros docentes es que la formación práctica favorece el desarrollo de sus competencias pedagógicas y disciplinares, y que éstas son clave en su formación profesional. También, se detecta que las experiencias tempranas en los centros educativos fortalecen la vocación docente, la motivación por la carrera y el compromiso con su propia formación profesional (Nocetti *et al*, 2005). Asimismo, se evidencia que aumenta el porcentaje de estudiantes que declara sentirse bien o muy bien preparado para implementar procesos de enseñanza desde la etapa inicial de práctica a la final, en temas pedagógicos y didácticos (Montecinos *et al*, 2010a). El mayor interés de los futuros docentes en práctica se concentra en torno a los “procesos de aula”, respecto de otros dos temas: Actores y contexto escolar, tema al que el currículum de formación inicial no presta tanta atención, tanto en básica como en media (*Ibíd.*).

La definición acerca de que se entiende por “saber docente” y cuál es el saber docente que se propone enseñar a través de la formación práctica, constituye un tema escasamente analizado. Según concluye Labra, el tipo de conocimiento profesional construido durante la formación práctica se enmarca esencialmente con el saber hacer, un conocimiento práctico de tipo personal, y de procesos de saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela (Montero, 2011, Eraut, 1994, Tardif, 2003, *Cit.* por Labra, 2011). De acuerdo con la taxonomía de Shulman (1987) Labra resume los saberes identificados por los futuros docentes entrevistados en su estudio, en cuatro tipos: conocimiento del currículum, conocimiento pedagógico general, conocimiento de los estudiantes y conocimiento pedagógico del contenido.

Una vez enfrentados a la docencia, las responsabilidades profesionales para las cuales los futuros docentes declaran sentirse menos preparados, es el trabajo con estudiantes con NEE y el trabajo con apoderados (Montecinos *et al*, 2010a). Además, la evaluación, aparece como un aprendizaje de la docencia con menor nivel de logro (Del Río, Lagos y Walker 2011; Montecinos *et al* 2010a; Romero & Maturana, 2012). Se concluye que la formación práctica no estaría abordando el amplio rango de responsabilidades profesionales de la formación docente (Montecinos *et al*, 2010a). A su vez, estos mismos estudios coinciden en la dificultad percibida por los futuros docentes para responder como “profesionales adaptativos”, es decir, para contextualizar la enseñanza, especialmente en contextos de vulnerabilidad socio-educativa. Por último, se manifiesta como un problema el énfasis de los programas en las estrategias de enseñanza, sin que éstas sean analizadas de acuerdo con su impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Del Río, Lagos y Walker, 2011).

El sentido de autoeficacia desarrollado por los futuros docentes con relación a dimensiones de su aprendizaje, constituye objeto de estudio para Del Río, Lagos y Walker (2011). La fluctuación en la valoración de la autoeficacia se mostró dependiente de diversos factores a lo largo de la formación prácti-

ca. Se evidencia que la dimensión en que los futuros docentes se sienten menos competentes es en el manejo de la clase e interacciones en el aula, en comparación con “eficacia en el involucramiento de los estudiantes” y “eficacia en las estrategias de enseñanza”. Los factores que marcan esa fluctuación dependen de aspectos como los enfoques en práctica, las condiciones de práctica, la etapa de práctica en la que se encuentran, el contexto escolar, etc.

Existe un cuestionamiento al peso que tiene la formación en el ejercicio de la docencia, sin embargo las conclusiones no son coincidentes. Mientras el estudio de Walker *et al* (2010) concluye que los currículos de formación docente llegan a tener más peso sobre las ideas de los futuros docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje; Labra (2011) concluye que las indicaciones y aportes que pudiesen realizar aquellos que acompañan el proceso de práctica intermedia “no estarían actuando como catalizadores de nuevas formas de actuación en los espacios de práctica profesional” (*Ibíd.*, pág. 157).

CAPÍTULO V DESAFÍOS



Políticas de fortalecimiento de la formación inicial docente, mediante el mejoramiento del eje de formación práctica

Los estudios realizados en Chile han puesto de manifiesto la importancia gravitante de la formación práctica en la formación del futuro docente, en tanto núcleo dinamizador del diálogo constructivo entre el saber de la teoría y el saber práctico. Esto vuelve imprescindible, en primer lugar, aumentar el número de horas que se asignan a la formación práctica, actualmente entre un 4% y un 18% (Montecinos *et al*, 2010a), para pasar a un 30% de horas dentro del currículum.

Este aumento de horas debiera significar no sólo una progresión desde la experiencia de prácticas iniciales e intermedias centradas en la observación y colaboración con la docencia, sino la cautela de espacios orientados a la experiencia central de enseñar.

Desde el punto de vista curricular, esto significa articular e integrar los componentes del resto de la malla con los requerimientos del currículum de prácticas, conformando una unidad de formación práctica consistente con este propósito. La existencia de esta unidad debiera generar un debate permanente, al interior del cuerpo docente, que clarifique y permita consensuar enfoques y conceptualizaciones acerca del saber docente y cómo éste se construye. Estas definiciones permitirán ir dando congruencia y pertinencia a la relación entre el currículum declarado y el practicado, y a la articulación cíclica entre teoría y práctica. La existencia de un departamento o unidad de formación práctica debiera convertirse en un requisito de acreditación de las carreras de formación inicial docente.

La unidad de formación práctica, debiera estar conformada por un equipo docente con creciente grado de especialización en el trabajo de acompañamiento, colaboración y supervisión de la formación de los futuros docentes. Generar un sistema de acompañamiento, con presencia tanto en la universidad como en el centro educativo, supondría revisar los tiempos, funciones y tareas asignadas a este educador de educadores. A su vez, esto implica otorgar y demandar de estos profesionales una formación especializada que les permita actuar como mediadores expertos en el desarrollo autónomo del futuro docente, con especialidad en el conocimiento pedagógico del contenido. Su formación supone una comprensión de la relación teoría-práctica y un conocimiento de la docencia que le permita establecer las relaciones pertinentes entre los distintos componentes del currículum que se aplican en el proceso de aprender a enseñar.

El fortalecimiento del currículum de formación inicial, debiera considerar la formación de formadores, entendiendo que un motor fundamental de esa formación toma lugar en las propias carreras de pedagogía, a través de la generación de comunidades de aprendizaje docente. Estas instancias son sustanciales para garantizar el perfeccionamiento docente y la actualización

de las concepciones y prácticas de enseñanza- aprendizaje y evaluación de la docencia. La escasez de estudios sobre la formación y las prácticas pedagógicas de los formadores de formadores, es una expresión de la débil visibilidad que tiene este actor en la formación de futuros docentes. Tiempos e instancias asignados a este trabajo de articulación y reflexión crítica docente, se convierte en un motor clave de mejoramiento de la docencia universitaria. Todos estos debieran ser requisitos de acreditación de las carreras de pedagogía.

Políticas de profesionalización docente, mediante la colaboración universitaria y la institucionalidad escolar

Los estudios realizados en Chile develan la distancia persistente entre el mundo escolar y el mundo universitario, con el consiguiente desaprovechamiento del saber de la experiencia en la academia y la falta de renovación de la docencia escolar, desde el saber proposicional (teoría). Hablamos de políticas de profesionalización docente porque la construcción de la identidad y saber profesional docente debiera darse como un proceso continuo, que articula y retroalimenta la docencia universitaria, las prácticas de docentes en formación, de docentes noveles y de los profesores guías, mediante la conformación de comunidades de indagación in situ.

La institucionalización de la formación de futuros docentes en las escuelas, debiera traducirse en la generación de alianzas de mutua colaboración entre universidades y centros educativos. Una alianza de este tipo debe contemplar compromiso con el mejoramiento educativo de los centros educativos, a partir de sus propios desafíos educativos y necesidades concretas de sus estudiantes. Para las escuelas, esto supone establecer un diálogo con las carreras de pedagogía, sobre sus propias necesidades y apoyos requeridos; ofreciendo a su vez, espacios de práctica efectivos y a sus mejores docentes como profesores guías en la formación de los futuros docentes. Los profesores que han recibido la asignación de excelencia pedagógica debieran ser los primeros elegidos para desarrollar la labor de tutoría o guía pedagógica. Tanto los docentes de las escuelas como los docentes de pedagogía debieran considerarse como profesores colaboradores que mantienen un diálogo y trabajo permanente para integrar la formación en las aulas de los centros escolares con la formación en las aulas universitarias.

Para las carreras de educación, esto supone incorporar la participación de los actores del sistema escolar en el diseño, implementación y evaluación del currículo de formación práctica. Asimismo, supone abrir espacios de ejercicio de la docencia de docentes de excelencia en las aulas universitarias. Para las universidades el beneficio inmediato que reporta es poder establecer el compromiso del centro educativo con la formación docente, excediendo la relación de la triada formativa, e involucrando a otros miembros de la institución. Se amplían así, los ámbitos de aprendizaje que desarrolla el docente en formación, desde la exclusividad del aula, a aspectos como el trabajo

con las familias, las labores de jefatura de curso y su involucramiento en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva y democrática.

Desde el punto de vista de las políticas de fortalecimiento a la profesionalización docente, estas consideraciones pueden traducirse en la promoción de convenios de desempeño que impliquen este ámbito de desarrollo, y que den continuidad a la relación entre la formación inicial y la formación continua. Este tipo de convenios de desempeño debieran articularse entre un grupo acotado de escuelas y una universidad, y durante un período de tiempo limitado, con susceptibilidad de ser ampliado o concluido. De esta manera la universidad y las escuelas se comprometen en un trabajo conjunto que asegure el mejoramiento de la formación en uno y otro espacio.

Reflexión sobre la institucionalidad vigente

Desde la perspectiva de los marcos políticos orientadores de la formación inicial docente, surgen diversas preguntas ¿En qué medida instrumentos de mejora, como los actuales Convenios de Desempeño docente se inscriben en un enfoque crítico reflexivo? ¿Qué ideas acerca del saber de la enseñanza maneja el MECESUP para la aprobación, seguimiento y evaluación de los Convenios? ¿En qué medida este instrumento propicia e incentiva la reflexión pedagógica a nivel de las carreras y contribuye así a instalar procesos continuos de reflexión y mejora? En las bases de los Convenios de Desempeño, por cierto, instrumento competitivo para la adjudicación de recursos en base a resultados, se establece como uno de sus cinco componentes la renovación y fortificación del cuerpo académico, lo que implica establecer una política institucional de perfeccionamiento académico.

Según informa el estudio CEPPE 2013, el componente de formación práctica ha cobrado relevancia en estos convenios y apuntan a una red de cooperación con los establecimientos educacionales y un programa de capacitación para profesores guía. Además, algunas instituciones proponen un rediseño que profundice el carácter reflexivo y de investigación de la formación docente. Si la aspiración política es asegurar la calidad de la educación superior en las carreras de pedagogía, estos convenios debieran regir para todas las carreras de pedagogía en Chile para que estas sean acreditadas.

La misma pregunta surge respecto del Sistema de Acreditación de las carreras de pedagogía ¿Qué parámetros utiliza y cómo los aplica? ¿Qué concepciones acerca del saber de la enseñanza manejan las instituciones acreditadoras? Una de las falencias que presenta el sistema de acreditación es la falta de criterios de acreditación propios de las carreras de pedagogía (CEPPE, 2013). Entre otros estudios, *citan* el informe de la OCDE (2009) que señala que los criterios de acreditación no se orientan a medir estándares de procesos, condiciones institucionales y resultados.

Tal como propuso la Comisión sobre Formación Inicial Docente convocada el 2005 por el MINEDUC, para subsanar las faltas y debilidades en las que incurren las instituciones de formación inicial de docentes se insiste en la necesidad de articular un trabajo conjunto entre instancias de definición política como son el Ministerio de Educación (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] incluido), sostenedores, el Sistema de Acreditación, División de Educación Superior (Programa MECESUP) y el Colegio de Profesores; y en lo académico las facultades de educación, los centros de estudios, cuerpo de profesores organizados en distintos movimientos. De modo que cualquier iniciativa que se tome en instancias políticas dialogue estrechamente con lo que sucede con las instancias más académicas y de ejecución, para la articulación y coherencia sistémica de la formación inicial, la formación continua y la carrera docente. Para ello es indudable la necesidad de una institucionalidad que entienda la complejidad de la profesión docente y que oriente, apoye y monitoree los procesos de profesionalización docente.

Referencias bibliográficas

Abarca, V. M., Castaño J., A. & Barahona C., L. (2003). Evaluación de las competencias profesionales desarrolladas durante el proceso de formación de las prácticas tempranas y práctica profesional de los alumnos de la carrera de Educación Básica y Educación Media en la Universidad de Playa Ancha. *Congreso ENIN 2003*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Álvarez, F., Abrahams, M. J., Gaete, C., Latorre, M. & Lee, M. y. (s/f). *Saber pedagógico y formación inicial de docentes*. Santiago: Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Ávalos, B. (2003). *La Formación Docente Inicial en Chile*. Santiago.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ávalos, B., Bascope, M., Valenzuela, J. P., Castillo, E., y Montecinos, C. (2012). FONDECYT N° 1120740. *El tránsito de la formación inicial al ejercicio docente: la interacción entre capacidades y contextos*.

Blanco, R., & Messina, G. (2000). *Estado del Arte sobre Innovaciones Educativas en Latinoamérica*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E. & Soto, A. (2009). Los rodeos de la práctica. *Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. Estudios Pedagógicos XXXV N°1*, 239-252.

CEPPE. (2013). *La Formación Inicial Docente: Estado, Avances y Desafíos en Chile*. Informe Final Servicio de Asesoría sobre FID. Santiago de Chile.

Cisternas, T. (2007). *Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile*. *Revista Pensamiento Educativo* 41 (2), 189-2006.

Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. Calidad en la educación* (35), 131-164.

Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Documento no oficial del Ministerio de Educación, Ministerio de Educación.

Contreras, I., Montecinos, C., Rittershausen, S., Solís, M. C. & Iglesias, J. (2008). Validez y confiabilidad del instrumento Muestras de Desempeño Docente para la evaluación de estudiantes de pedagogía en su práctica profesional. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (pág. 40). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 85-105.

Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50 (2), 77-95.

Cox, C., Meckes, L. & Bascopé, L. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46-47, 205-245.

Del Río, M. F. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos XXXVII N°1*, 149-166.

Domínguez, M., Bascopé, M., Carillo, C. & Olave, G. *Acreditación de pedagogías en Chile: un estudio comparativo de la normativa y del quehacer de las agencias*. Consejo Nacional de Educación (CNED) - Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, GRANT CIEOI - CONICYT.

Faúndez Vallejos, N. (s/f). *Práctica profesional en la formación inicial de profesores de la Universidad de Santiago: Diálogo Universidad-Liceo*. Santiago.

Fuentealba, R. & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En J. Cornejo, & R. Fuentealba (Edits.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* (Primera ed., págs. 141-148). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Gaete, M. (2003). Evaluación de las prácticas profesionales: El desafío de evaluar procesos. *Congreso Internacional de la Función Docente* (págs. 1-9). Temuco: Universidad de La Frontera.

García - Huidobro, J. E. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia* (43), 12-22.

Guzmán, I. (2010). Políticas para la Formación Inicial Docente: ¿mejorando o perdiendo sentido? *Docencia* (42), 25-27.

Haas, V. (2012). Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (pág. s/n). Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile.

Inostroza de Celis, G. (1997). La práctica, motor de la formación docente. Santiago: Dolmen Ediciones.

Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. & Fuentealba, R. (2005). La investigación - acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (2), 137-143.

Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo* (10), 41-63.

Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210.

Ministerio de Educación. (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Ministerio de Educación División de Educación Superior Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Resultados Prueba Inicia Egresados de Pedagogía en Educación Básica 2010. Recuperado el 16 de 04 de 2012, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201105041721390.INICIA%202010%20PPT%20V2.0.pdf>

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios* (2 ed.). Chile.

Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En R. Fuentealba & J. Cornejo (Edits.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (págs. 13-27). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Montecinos, C., Walker, H., Cortéz, M. & Maldonado, F. (s.f.). ¿Por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica? Perspectivas de docentes directivos. (Manuscrito aceptado para su publicación). *Revista Páginas de Educación*.

Montecinos, C. et al (2010 a). FONDECYT N° 1070807. *El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*. Santiago de Chile.

Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., & Rittershausen, S. (2010 b). Lineamientos para el Diseño del Currículo de Formación de Carreras de Pedagogía. En G. Martinic Sergio y Elaqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 233-256). Santiago: ORALC/ UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Montecinos, C. & Walker, H. (2010). La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. *Docencia* (42), 65-73.

Montecinos, C. & Walker, H. (2011). FONDECYT N° 1110505. *La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos*.

Montecinos, C., Barrios, C. & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional, Valparaíso Vol.50. n°2*, 96-122.

Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. & Maldonado, F. (2012). *¿Por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica? Perspectivas de docentes directivos*. Uruguay.

Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2012). Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (pág. s/n). Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile.

Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. & Herrera, S. (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas*. Concepción: Universidad San Sebastián - FONIDE.

Núñez, C., Solís, M. C., Contreras, I., Vásquez, N. & Rittershausen, S. (2011). Oportunidades de desempeño de los estudiantes de pedagogía media en la formación práctica. *Seminario Internacional en Práctica Pedagógica "De la teoría a la práctica"* (págs. 87-97). Cúcuta, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.

Núñez, M., & Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Docencia* (47), 83-89.

OCDE. Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo. Banco Mundial. (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile. Santiago, París: Autor, MINEDUC.

Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. (2010). *Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana*. Santiago de Chile: OEI.

Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C. & Cox, C. (2009). *Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pardo, L. A. (2012). Desarrollo de la capacidad reflexiva docente en las experiencias laborales: el caso de la carrera de pedagogía en inglés. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (pág. s/n). Santiago: Grupo de Investigación Idea - Universidad Autónoma de Chile.

Ritterhausen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M.C. & Valverde, P. (2004). Prácticas Iniciales en la formación de educadores. *Pensamiento Educativo Vol. 35*, 192-215.

Romero-Jeldres, M. & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667.

Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 127-147.

Walker, H. (2010). FONDECYT N° 1070807. *Aprendiendo a enseñar desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía en educación media*. S/f.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 123-149.

Leyes

Ley 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Art. 27 (2006).

Ley 20.370. Ley General de Educación. Art.46. (2009).



Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura – OEI