

Primer Seminario sobre
Formación Práctica Docente:

Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar

Editores:

Ignacia Cortés R. / Carolina Hirmas R.

Julio, 2014

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

udp FACULTAD
DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Primer Seminario sobre
Formación Práctica Docente:
Vinculación entre el sistema universitario
y el sistema escolar

Julio, 2014

Editores:

Ignacia Cortés R. / Carolina Hirmas R.

ISBN: 978-956-8624-05-7

Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente:
Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar.

Editores: Ignacia Cortés R. / Carolina Hirmas R
Fecha edición: julio, 2014.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE

Presentación	5
Primera Parte	
Estado del arte sobre formación práctica inicial docente en Chile	7
Conclusiones, tensiones y olvidos en la formación práctica docente. Carolina Hirmas	8
Segunda Parte	
Experiencia internacional sobre formación práctica docente	24
Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. Enrique Correa Molina	25
Caminando juntos: Alianzas como Reforma de Educación. Francisco Ríos, María Timmons Flores, Jennifer McCleery y Bill Nutting	41
Tercera Parte	
Experiencia nacional sobre formación práctica docente	58
Perspectivas de los directivos y docentes de los centros de práctica: beneficios y obstáculos para participar en la formación práctica de las carreras de pedagogía. Carmen Montecinos y Horacio Walker	59
Experiencias laborales Universidad Alberto Hurtado: Aprendiendo de la teoría y la práctica. Andrea Pardo	77
Comunidades convergentes de escritura profesional: un nicho para el diálogo intergeneracional y el desarrollo de la profesionalidad docente. Mauricio Núñez	98
A modo de conclusión: recomendaciones para el fortalecimiento de la práctica docente	113

PRESENTACIÓN

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI-Chile, la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, convocaron al primer seminario de análisis y debate de la actual articulación del sistema de formación inicial y el sistema escolar, en el eje de formación práctica de las carreras de pedagogía en Chile¹.

Este encuentro se inscribe en un ciclo de seminarios en torno a la formación práctica de futuros docentes que tiene por principal objetivo generar transformaciones significativas en este eje curricular, mediante el intercambio de distintos enfoques, experiencias y trayectorias educativas de los centros de formación inicial docente, los centros de práctica o establecimientos educacionales y los investigadores en educación.

El Seminario se funda en la constatación de la atención cada vez más frecuente hacia la formación práctica docente como área de estudio, producida en un contexto de crítica y debate respecto a la renovación de los procesos de formación de profesores. Este es una discusión que no sólo se ha dado en Chile, sino que también ha sido reconocida como objeto de fuertes cuestionamientos en la formación inicial del profesorado en otros países como Canadá y Estados Unidos.

Esta instancia contó con la participación de expertos en educación, nacionales e internacionales; investigadores; representantes del sistema escolar, profesores guías, directores de establecimientos, directores de corporaciones educacionales; instituciones de formación inicial docente; profesores tutores y directores de carreras, que compartieron perspectivas, expectativas y recomendaciones para fortalecer la formación práctica de los futuros docentes.

Esta edición cuenta con las investigaciones presentadas en el Seminario de Formación Práctica. El primer artículo, *Conclusiones, tensiones y olvidos en la formación práctica docente* de Carolina Hirmas, resume las principales conclusiones del estudio titulado “Estado del Arte sobre formación práctica en carreras de pedagogía”, realizado por la OEI Chile en el año 2013. La investigación, centrada en la realidad nacional de Chile, pone en diálogo aquellos temas comunes en los que se enfocan las investigaciones, reconociendo tensiones, hallazgos, discusiones y tópicos olvidados en torno a la formación práctica. A pesar del desarrollo incipiente de esta área de estudio en Chile, se reconoce una creciente actividad investigativa entre los años 1995 y 2013, en concordancia con la mayor atención dada a este componente del currículum en las distintivas instituciones de formación inicial docente. En cuanto a las principales deficiencias detectadas en las investigaciones, la autora constata que escasos estudios exponen claramente los marcos interpretativos desde los cuales se propone analizar la formación práctica, lo que supone una presentación difusa del objeto de investigación. Esta situación provoca un escenario saturado de información, que dificulta comprender e interpretar con claridad los problemas planteados sobre la formación práctica.

Esto también ocurre con la conceptualización de los actores claves de la formación práctica o tríada formativa: profesor guía, profesor supervisor y estudiante en práctica y la manera como se abordan los paradigmas sobre formación inicial. Uno de los hallazgos más relevantes, según Hirmas, es la falta de articulación entre las universidades y los centros de práctica, lo que se

1 Este programa ha sido cofinanciado por la Organización de Estados Iberoamericanos, Oficina Chile, y por los PMI-MECESUP para la formación inicial de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

traduce en una relación jerárquica donde la institución formadora impone a las escuelas un modelo de formación.

A pesar de estas tensiones, los estudios realizados en Chile han puesto de manifiesto la importancia gravitante de la formación práctica docente, en tanto núcleo dinamizador del diálogo constructivo entre el saber de la teoría y el saber práctico, por lo que la labor investigativa, así como las redefiniciones de la formación práctica al interior de las carreras de pedagogía, deben transitar por caminos que permitan un diálogo crítico reflexivo.

Respecto a las experiencias internacionales sobre formación práctica, el artículo *Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente*, de Enrique Correa Molina, analiza la situación actual de la formación práctica en Canadá, resumiendo algunos de los estudios que en los últimos años se han realizado en Quebec sobre los actores de la tríada: estudiante en práctica, profesor guía y supervisor. Para el autor, la práctica constituye un eje central en la formación inicial, contribuye a la profesionalización y, por ende, al desarrollo profesional de los actores implicados en ese espacio. En este sentido, quienes se benefician de esta instancia no son sólo los practicantes, sino también el profesor que lo acoge en el aula y el supervisor, al movilizar y renovar sus competencias profesionales, incluso, potencialmente, se podría hablar de la comunidad escolar entera.

Francisco Ríos, María Timmons Flores, Jennifer McCleery y Bill Nutting en *Caminando juntos: Alianzas como Reforma de Educación*, exponen el modelo de formación práctica implementado por la Universidad Western Washington, Estados Unidos. Los autores proponen un modelo de formación práctica basada en la generación de alianzas académicas entre las universidades y los centros escolares, donde se desarrolle un trabajo colaborativo. Para el éxito de esta alianza ha sido importante considerar el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas, por lo cual los futuros docentes se insertan tempranamente estableciendo relaciones significativas con toda la comunidad escolar, lo que les permite conocer y adquirir un compromiso educativo con su ejercicio.

Las investigaciones y experiencias en formación práctica nacionales están documentadas en el trabajo de Carmen Montecinos y Horacio Walker en *Perspectivas de los directivos y docentes de los centros de práctica: beneficios y obstáculos para participar en la formación práctica de las carreras de pedagogía*, y en las sistematizaciones elaboradas por Mauricio Núñez y Andrea Pardo, quienes detallan los procesos de innovación educativa desarrollados en la Universidad de Chile y Universidad Alberto Hurtado, respectivamente.

El trabajo de Carmen Montecinos y Horacio Walker aborda los principales hallazgos de una investigación sobre la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente, desde la perspectiva de docentes de aula y de docentes directivos (2011 – 2013). Para los autores, la vinculación universidad-centro de práctica es clave para lograr calidad en la formación inicial, sin embargo, reconocen que ésta se mantiene como un nudo crítico. Las universidades continúan definiendo el currículo sin la participación de los actores del sistema escolar, manifestando así, una relación jerárquica que se sostiene en la creencia de un mayor estatus que tiene el conocimiento producido en los centros universitarios en comparación con el conocimiento práctico generado en los colegios a través de la docencia. Según los autores, es necesario construir una relación más cercana y duradera que permita incluir al sistema escolar en las decisiones curriculares, y de otro tipo, orientadas a mejorar la formación inicial docente.

A modo de conclusión se presentan las recomendaciones para una mayor articulación y colaboración en la formación práctica, entre las carreras de pedagogía y las escuelas, propuestas en el taller de cierre del Seminario.

Primera parte

Estado del arte sobre formación práctica inicial docente en Chile

Conclusiones, tensiones y olvidos en la formación práctica docente

por

Carolina Hirmas Ready¹

Ignacia Cortés Rojas (colaboradora)

En este artículo se resumen las principales conclusiones del estudio titulado “Estado del Arte sobre formación práctica en carreras de pedagogía”, realizado por la OEI Chile (2013). Éste tuvo como propósito proporcionar una visión panorámica de la investigación en torno a la formación práctica de docentes en Chile. Lo principal es poder presentar y poner en diálogo aquellos temas comunes en los que se enfocan las investigaciones, identificando coincidencias y divergencias en los objetos de estudio, los enfoques de análisis, principales hallazgos, discusión y conclusiones. Así como, identificar tópicos no abordados o insuficientemente tratados por la investigación en esta área.

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. 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; Rittershaussen *et al.*, 2004; Solís *et al.*, 2011; Walker *et al.*, 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”.

A partir del impulso dado por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD, 1997-2002), uno de los cambios sustantivos introducidos en los currículos de las carreras fue la incorporación temprana de programas de práctica. Se consideró primordial articular los contenidos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias vividas en los centros de práctica. Las críticas más importantes apuntaban a una excesiva teorización que generaba una brecha entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2002).

1 Carolina Hirmas Ready, investigadora responsable del área de formación docente de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile. Correo electrónico: chirmas@oei.cl

Tipo de investigación	Número de publicaciones
Artículos de revistas	13
Ponencias	8
Tesis doctorales	1
Libros	6
FONDECYT / FONIDE	5 FONDECYT 1 FONIDE

Figura 1: Cuadro naturaleza de las publicaciones

Se observa una creciente actividad investigativa en este ámbito entre los años 1995 y 2013, con un desarrollo aún muy incipiente. De las 32 publicaciones sobre formación práctica documentadas en este trabajo, sólo en los últimos 8 años (2006-2013) se contabilizan 23 estudios, abordándose no sólo la práctica profesional, comprendida como la instancia final del proceso de formación inicial docente, sino también las intermedia y temprana.

Período	Número de Publicaciones
1995 – 2000	1
2000 – 2005	6
2006 – 2010	10
2011 – 2013	13

Figura 2: Cuadro fechas publicaciones en torno a la formación práctica en Chile

Sustento conceptual y enfoques epistemológicos de los estudios

Una dificultad identificada es que la práctica profesional es problematizada de manera tan amplia que impide profundizar la comprensión sobre sus variados propósitos, contenidos y actividades (Cisternas, 2011). En este sentido, el FONDECYT de Montecinos *et al.* (2008-2010) aporta una perspectiva clarificadora, a partir del estudio de 21 carreras de pedagogía básica y media, donde la conceptualización varía en función del nivel de práctica (inicial, intermedia, final) del que se habla¹.

Con este Estado del Arte, se constata que escasos estudios exponen claramente los marcos interpretativos desde los cuales se propone analizar la formación práctica. En este sentido, no es posible encontrar respuestas adecuadas a las preguntas complejas e importantes sobre la preparación de profesores si los estudios adolecen de marcos teóricos comprensivos acerca de la naturaleza de 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 saturado de información, que dificulta comprender e interpretar con claridad los problemas planteados sobre la formación práctica.

En aquellos estudios donde se abordan los paradigmas sobre formación inicial (Nocetti *et al.*, 2005; Labra, 2011) se identifican dos tendencias contrapuestas: aquella caracterizada por una racionalidad técnica (Habermas) de corte positivista e instrumental, utilizada 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). En esta tendencia la naturaleza del conocimiento es de carácter técnico, prescriptivo, se encuentra fragmentado y se desentiende del contexto. La segunda postura, 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 reconfigurar su saber teórico-práctico.

Con relación a la conceptualización de los actores clave, éstos son identificados como la “tríada formativa”: estudiante en práctica, profesor supervisor (universidad) y profesor guía (profesor escuela). 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. Esto es importante de definir, ya que la manera de denominarlos da cuenta cómo se le concibe, qué funciones y atribuciones se le otorgan y cómo se entiende el proceso de formación. Para algunos estudiosos en el tema (Gaete, 2003; Montenegro y Fuentealba, 2012), por ejemplo, labor fundamental de ambos formadores es 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 prácticas².

1 Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT.

2 Para efectos de este estudio, transitaremos entre las dos denominaciones empleadas con mayor frecuencia en las investigaciones: “estudiante en práctica”, cuando se desee destacar su condición de aprendiz y “futuro profesor”, resaltando su condición profesionalizante.

Un desafío para la producción de conocimiento en torno a la formación inicial docente 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 que se encuentra a tiempo de generar este intercambio de conocimiento.

Relación teoría-práctica en los currículos de formación inicial

La introducción de prácticas tempranas en la mayoría de las carreras investigadas, no ha significado el predominio de un enfoque 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 con el contexto. El peso puesto en la teoría, se manifiesta también en el énfasis en el conocimiento de la disciplina como en la forma de enseñarla (Bobadilla *et al.*, 2009). Al parecer, el predominio de este enfoque en la formación no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula.

Como se dijo anteriormente, el estudio de Montecinos *et al.* (2010a), distingue distintas concepciones sobre la relación teoría-práctica. Las prácticas iniciales suelen tener al *centro educativo como texto*, para que el estudiante observe y haga una lectura de la realidad escolar, a partir de la teoría. Las prácticas intermedias, se suelen plantear al *centro educativo como contexto*, donde se ejercitan 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 final o 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. La actividad reflexiva superior que va de la teoría a la práctica y nuevamente a la teoría, se proyecta como un proceso más intencionado en la práctica final (Montecinos *et al.*, 2010a). Sin embargo, lo que se evidencia en los estudios desarrollados a raíz de este Fondecyt es 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).

Respecto a la progresión en la malla de estudios, los autores (Nocetti *et al.*, 2005; Walker *et al.*, 2010; Montecinos *et al.*, 2010a y b; Contreras *et al.*, 2010) 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. En su máxima expresión el currículo de formación práctica apenas llega a representar una quinta parte de la formación inicial (Walker

et al., 2010). Además, el número de actividades de práctica a lo largo de la carrera varía bastante en las distintas mallas curriculares, lo que afecta el grado de contacto y complejidad con que es entendida la realidad educativa.

Formación de un profesional reflexivo

Una definición clave dentro de la formación inicial, escasamente abordado en los estudios, es qué se entiende por “saber docente” y cómo éste se construye. De acuerdo con las teorías que conciben el saber de la docencia como desarrollo del razonamiento pedagógico (Shulman, 1987), la conclusión de Labra (2011) es que la formación práctica no propicia procesos sistemáticos de apoyo al razonamiento sobre qué, cómo y con qué fin enseñar. 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 enseñar.

Pese a que existe consenso entre los investigadores sobre la importancia de desarrollar reflexión pedagógica, sólo en algunos estudios se define esta idea (Nocetti *et al.*, 2005; Labra *et al.*, 2005; Molina, 2008; Fuentealba y Galaz, 2008; Labra, 2011; Montenegro y Fuentealba, 2012). En la mayoría se plantea de manera muy general sin explicitar niveles o tipos de reflexión a los que se aspira. Los estudios de Labra (2011) y Nocetti *et al.*, (2005) concluyen sobre la escasez de instancias y procesos para desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas, formas de acompañamiento y herramientas cognitivas para activar el diálogo entre teoría y práctica. Labra concluye que el nivel de reflexión alcanzado es básico, es decir, los estudiantes en práctica emplean estrategias 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 (tríada formativa), como anotan Nocetti *et al.* (2005). Además, los talleres reflexivos están orientados a reflexionar exclusivamente sobre la acción educativa en los centros escolares y no constituyen una oportunidad de retroalimentación para las universidades o centros de formación docente respecto de su quehacer formativo (*Ibid.*).

Una debilidad observada por los investigadores (Fuentealba y Galaz, 2008 y Labra, 2011) en la aplicación de un enfoque reflexivo-crítico, se expresa 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).

Reflexión docente y estilos de supervisión

El estilo de supervisión deseable es un tema abordado en varios estudios. 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. Frente a actividades más complejas y un modelaje más elaborado o avanzado, los estudiantes en práctica prefieren un estilo de supervisión más reflexivo; frente a actividades más estructuradas optan por un estilo más directivo (Montecinos, Barrios & Tapia, 2011).

Asimismo, el estudio de Walker *et al.* (2010) 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, sin embargo, 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 instrumental en los modelos de evaluación que socava la orientación más reflexiva que proponen los estudiantes (Walker *et al.*, 2010). Gaete (2003), a su vez, considera que la dificultad para el diálogo reflexivo y la construcción social del conocimiento estriba en las concepciones autocráticas del conocimiento de los practicantes y sus profesores guías. En este sentido, la propuesta de lineamientos de formación práctica de Montecinos *et al.* (2010b) sugiere 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.

Respecto del saber de la docencia, se constata en algunos estudios que existen desacuerdos epistemológicos entre los actores de la triada formativa. Para Gaete (2003), son precisamente estas concepciones dispares las que dificultan la evaluación del estudiante en práctica. En el estudio de Pardo (2012), mientras los profesores guía comprenden la reflexión desde un paradigma técnico, para el profesor supervisor ésta supone un análisis de orden social y educativo. Tampoco existiría concordancia en la triada sobre los modelos de evaluación (Romero & Maturana, 2012).

Los estudiantes en práctica critican la falta de presencia de los profesores supervisores en los centros de práctica (Labra, 2011; Nocetti *et al.*, 2005; OEI, 2010; Romero & Maturana, 2012). Aparentemente, la ausencia de supervisión se da en mayor medida en Educación Media (12%), respecto a la Educación Básica. En básica, las prácticas inicial e intermedia son guiadas exclusivamente desde la universidad, lo cual no contribuye a cautelar la progresividad en los grados de autonomía (Solís *et al.*, 2011)³.

Un campo de estudio que requiere mayor investigación refiere a las prácticas de enseñanza en la formación práctica. De acuerdo con Labra (2011), no se evidencian mecanismos mediante los cuales los profesores supervisores guíen aprendizajes esperados y susciten reflexión sobre lo realizado en contraste con los resultados esperados. Montenegro y Fuentealba (2012) confirman la escasez de estudios referidos a las prácticas de enseñanza y al conocimiento que debiesen poseer los formadores de formadores, y proponen desarrollar al interior de las carreras de pedagogía, comunidades de aprendizaje capaces de problematizar acerca de las principales dificultades asociadas al enseñar a enseñar. Desde la perspectiva de los estudiantes en práctica, la aspiración es ser protagonistas en la construcción del conocimiento, demandando crecientes grados de autonomía en las actividades de práctica y en las formas de aprender (Walker *et al.*, 2010).

Respecto a la evaluación de la práctica, aparte de dos estudios que presentan la validación de instrumentos de evaluación (Abarca, Castaño y Barahona, 2003; Montecinos *et al.*, 2008) no hay ninguno que investigue qué y cómo se evalúan las prácticas. Gaete (2003); Montecinos *et al.* (2008); OEI Chile (2010) y 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 qué y cómo se evalúa, quién o quiénes evalúan, entre otros aspectos.

Los lineamientos curriculares de formación práctica propuestos por Montecinos *et al.* (2010b) proponen evaluar el conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional y su uso en el desempeño

3 En el sistema educativo chileno se distinguen tres ciclos de enseñanza: Educación Parvularia o Preescolar, Educación General Básica o Primaria y Educación Media o Secundaria.

docente. Los criterios debiesen ser conocidos y compartidos por todos los académicos de la carrera, entregando información válida y confiable respecto de las competencias necesarias para el ejercicio autónomo.

Aparte de la figura del supervisor no se ha investigado el rol que cumplen otros actores en los procesos de reflexión pedagógica, tales como los compañeros de práctica, coordinadores de práctica o docentes universitarios. Pareciera que entre los investigadores prima un enfoque que concibe el aprendizaje de la docencia como un proceso individual. Asimismo, pareciera que aún no se visibiliza la función primordial que pueden cumplir el resto de las asignaturas del currículo de formación inicial en la formación práctica. Nocetti *et al.* (2005) constata que 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. Para Montecinos *et al.* (2010b) contempla un equipo docente a cargo de las asignaturas de práctica, los que debieran tener amplio conocimiento del currículo de la carrera y poder ayudar al practicante a “establecer las relaciones pertinentes entre los distintos componentes del currículo que se aplican en el proceso de aprender a enseñar” (*ibid.*, pág. 250).

La labor de la institución escolar y rol del profesor guía

Un rasgo que tensiona la formación del estudiante en práctica, es que éste se vincula a la escuela casi en exclusividad a través de la relación con el profesor guía. Además, se evidencia en la escuela un bajo reconocimiento de la experiencia de práctica como experiencia formativa. Existe una mínima interacción 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), lo cual dificulta que se construya socialmente su función de guía. En suma, no se ha institucionalizado en la escuela la labor de formación del futuro docente.

Varios estudios confirman la ausencia de mecanismos institucionales de selección de profesores guías, adecuados al propósito formativo de futuros docentes (Hass, 2012; Maturana & Romero, 2012; Nocetti *et al.*, 2005). A su vez, un número importante de docentes de aula no tiene suficiente claridad respecto del rol de apoyo que les corresponde cumplir (Montecinos *et al.*, 2010a). 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).

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 las 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 guías entregan espacios de trabajo pero no retroalimentan el proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

En varios estudios los futuros docentes consideran que el profesor guía actúa como 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). 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, sólo 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 que aprenden los estudiantes en práctica. En consonancia con lo anterior, entre los aspectos más críticos percibidos por los futuros docentes con relación a la labor del profesor guía se mencionan: 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 (Romero y Maturana, 2012).

El saber profesional del docente guía es considerado por los futuros docentes como un referente importante en su formación. Esperan de éstos, que les brinden asesoría técnico-pedagógica y les ayuden a contextualizar la enseñanza (OEI, 2010). También demandan 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). Para este equipo de investigadores, el profesor o profesora guía debiera conocerlas expectativas de aprendizaje, las tareas definidas para la asignatura de práctica, ofrecerle retroalimentación y ayudarlo a incorporarse a diversas actividades en el Centro. 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.

Oportunidades de desempeño

El tiempo dedicado a la enseñanza es limitado (44% en básica y 66% en media), según Montecinos (*óp.cit.*). Las tareas que desempeñan se pueden agrupar en tres tipos: colaboración al profesor, ayudantía a alumnos y docencia. Las oportunidades de ayudantía y docencia aumentan en el modelo concurrente y el consecutivo, en la práctica final. Núñez *et al.* (2011), concluyen 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”.

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 (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.

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 importante en los aprendizajes de los futuros profesores, acerca de la docencia. Su agencia, sin embargo, no ha sido considerada como parte del proceso formativo en la construcción del saber pedagógico.

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

El trabajo entre las carreras de pedagogía y las escuelas o centros de práctica, se percibe desarticulado. En primer lugar, no se articulan 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). A su vez, dentro de las carreras se destaca la desvinculación entre el área de pedagogía y las áreas de especialidad, respecto a qué y cómo enseñar (Labra, 2011).

A nivel de la triada formativa, la desarticulación se refleja en el choque de expectativas y presiones de una y otra parte (OEI, 2010) y en los desacuerdos acerca del saber de la enseñanza, mencionado 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 los requerimientos de la carrera (Labra, 2011; Montecinos *et al.*, 2010b; Nocetti *et al.*, 2005; OEI, 2010), sobre todo por la falta de orientación de la universidad en el ejercicio de su labor, según revelan los profesores guía (Montecinos *et al.*, 2010a; Nocetti *et al.*, 2005; OEI, 2010). 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 el proceso de formación son sujetos socio históricos cuyas percepciones y expectativas dialogan con los roles que les son asignados. Genera una enorme tensión en los miembros de la triada, la falta de una estructura de práctica orientada a explicitar estas creencias, expectativas, percepciones y representaciones. En los casos de estudio investigados, se observa sólo uno en el que se produce trabajo colaborativo entre miembros de la universidad y la escuela, a través de una instancia de evaluación de la experiencia de formación práctica (Nocetti *et al.*, 2005).

En los lineamientos de formación práctica de Montecinos *et al.* (2010b) se proponen 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).

Los directivos de las instituciones educativas esperan que los estudiantes en práctica hagan un aporte en innovación educativa (Montecinos *et al.*, 2012) o bien en actualización teórico-metodológica al aula (OEI, 2010). Esta expectativa resulta problemática ya que coloca al profesor guía en calidad de aprendiz y no al revés.

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 tensiona 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.

La articulación de las carreras de pedagogía y las escuelas a través del eje de prácticas debiera convertirse en una instancia que fortalezca la capacidad para que ambas instituciones 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” (Montecinos *et al.*, 2010b., 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.*).

En este sentido, Rodrigo Fuentealba, cita los planteamientos de Tom Russel, quien más que hablar de la generación de un “tercer espacio”, al que se refieren los teóricos estadounidenses e ingleses, habla de reconstruir la relación de la triada formativa. En ésta “no hay un profesor supervisor, ni un profesor guía, sino que [ambos] son profesores colaboradores, lo que cambia la dinámica de poder 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 suele ser vista unilateralmente. Tradicionalmente la vemos enfocada en 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 5 tipos: procesos e interacciones en el aula, actores, contexto escolar, investigación y 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).

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). Los futuros docentes consideran que la práctica favorece el desarrollo de dos competencias principales, las pedagógicas y disciplinares. También, 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, aumenta el porcentaje de estudiantes que declara sentirse bien o muy bien preparado para implementar procesos de enseñanza, en temas pedagógicos y didácticos (Montecinos *et al.*, 2010a).

La definición acerca de qué 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. 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. Según concluye Labra, los miembros de la triada formativa conciben la práctica final como de consolidación de conocimientos adquiridos (conocimientos teóricos) a través de su aplicación. El tipo de conocimiento profesional construido se enmarca esencialmente con el saber hacer⁴. Es un conocimiento de tipo práctico y de rutinas de acción. Esta investigadora lo compara con “el saber práctico, de tipo personal, y de proceso, saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela” (pág.166), al que aluden autores como Montero (2011), Eraut (1994) y Tardif (2003).

Si bien los programas de Práctica Profesional analizados plantean como desafío el logro de la reflexión acerca de la práctica, los procesos de análisis y reflexión que los practicantes realizan han sido desarrollados por actitudes individuales y no por un acompañamiento sistemático y estructurado desde las instituciones universitarias. En sus hallazgos, Labra afirma que el nivel de reflexión alcanzado es básico, es decir, los estudiantes en práctica 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). En este sentido, al no existir un apoyo sistemático y constante, no todos los practicantes lograron construir el mismo tipo de conocimiento profesional docente práctico.

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 práctica. 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 su “eficacia en el involucramiento de los estudiantes” y “eficacia en las estrategias de enseñanza”. Los factores

4 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 en la sala de clase; toma de decisiones adecuadas a la complejidad del contexto escolar; trabajo en equipo con colegas; ejecución de rutinas; valoración del conocimiento de los estudiantes; conocimiento y confianza en sí mismos (Labra, 2011: 166).

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.

Finalmente, 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) halla 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.

Luces entregadas por los estudios

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.

El predominio de un enfoque instrumental aplicacionista en la formación inicial, apunta a dar mayor relevancia al desarrollo de habilidades reflexivas como herramientas para la construcción del saber profesional, en la formación de futuros docentes. Ello supone adentrarse en la conceptualización y caracterización de la idea de “reflexión pedagógica” y cómo ella se puede inducir y movilizar para la toma de decisiones en diálogo con la teoría y con el contexto. Para lograrlo se requiere un trabajo de acompañamiento sistemático y constante mediante la conformación de comunidades de aprendizaje, que permita enriquecer el saber emanado de la experiencia individual a partir del diálogo colectivo. Asimismo, ello supone clarificar cuál es el “saber docente” que se aspira a desarrollar, definición que genera choque de expectativas, de roles y competencias, de criterios de evaluación. 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. 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. Para ello, es evidente que las oportunidades de desempeño práctico requieren incrementarse.

Un segundo aspecto a resaltar, da cuenta de la falta de articulación entre las carreras y los centros de práctica. Esta desarticulación es el reflejo de la primacía del saber experto que se atribuye a la universidad. Como consecuencia, se desaprovecha el saber de la experiencia en la academia y la posibilidad de renovación de la docencia escolar, desde el saber proposicional (teoría). En este sentido, se requiere repensar la idea de profesionalización docente como un proceso continuo, que articula y retroalimenta la docencia universitaria, las prácticas de carreras de pedagogía; la docencia de profesores principiantes y de profesores guías, mediante la conformación de comunidades de investigación-acción de la docencia. La articulación colaborativa de la triada formativa, constituye un desafío importante, lo que implica intencionar procesos formativos tanto del profesor supervisor, como del profesor guía. Se manifiesta la necesidad de institucionalizar la labor co-formativa de los futuros profesores en las escuelas, sin dejar de verla como una responsabilidad compartida con las universidades.

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.
- 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.

- 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.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 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 (CNE) - 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: Cornejo, J. y Fuentealba, R. (editores). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH. Santiago, Chile.
- 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., 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.
- 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.

- 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* N° 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 Educativa*, 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., & Rittershaussen, 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.
- 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.
- Ritterhaussen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M.C., & Valverde, P. (2004). Prácticas Iniciales en la formación de educadores. *Pensamiento Educativo* Vol35, 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., Rittershaussen, 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).

Segunda Parte

Experiencia internacional sobre formación práctica docente

Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente

por

Enrique Correa Molina¹

Las prácticas de los futuros docentes constituyen el primer paso a la profesionalización de la actividad que éstos se aprontan a asumir en su vida profesional. Siendo un espacio de ejercicio profesional que podríamos calificar de *moderatim* en el sentido de apropiación gradual de las actividades propias del acto docente, la práctica permite que el estudiante en formación inicial desarrolle sus capacidades y saberes a fin de manifestar de manera progresiva las competencias propias de su profesión. Este artículo presenta una argumentación en ese sentido y pone en relieve algunas condiciones esenciales a la puesta en marcha de tal dinámica formativa².

El Ministerio de educación (MEQ) lleva a cabo una reforma de la formación docente en el año 1992, en ella se estipula que, a partir de 1994, ésta sea de cuatro años y, además, determina algunas condiciones para la formación en el medio profesional, es decir las prácticas. Así, se determina un mínimo de 700 horas de práctica repartidas de manera progresiva en cada uno de los cuatro años de formación. La orientación ministerial precisa que las universidades deben ofrecer una formación adecuada a los profesores del medio escolar que reciban un estudiante en práctica en su clase. Este viraje hacia la profesionalización de la docencia, traducida en una formación inicial que apuesta por una mejor integración de la teoría y la práctica, conduce a que en el año 2001 se implante un referencial de 12 competencias que rige desde entonces la formación docente en Quebec.

Frente a la polisemia del concepto competencia, es necesario decir que en nuestro marco, éste se define como la movilización de recursos de manera inédita (Le Boterf, 2002). Movilización que, más que un saber-hacer, se traduce en un saber-actuar que exige movilizar y combinar los recursos de la persona para responder de manera adecuada a una situación y, por lo mismo, dar una respuesta adaptada al contexto en que esta situación se da (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). Esta definición pone en evidencia el carácter dinámico de la competencia, porque un profesional debe saber actuar de manera contextualizada, de acuerdo a la situación, al momento y a los actores que participan. Es por ello que debe comprenderse que si bien la competencia integra rutinas de acción, ésta no es jamás una rutina en sí (Correa Molina y Gervais, 2010). Respecto a la noción de recursos, comprendemos que estos pueden ser internos (saberes, habilidades, cualidades, etc.) o externos (colegas, redes, material, libros, etc.) a la persona (Le Boterf, 2002).

Antes de pasar a las secciones subsecuentes, es necesario clarificar también que en este artículo, no se hace diferencia entre las llamadas prácticas tempranas o iniciales y las profesionales. Esto obedece a que concebimos que toda práctica, desde la primera hasta la última, cumple una función profesionalizadora porque se desarrolla en el terreno mismo del ejercicio profesional, es decir, la escuela. El carácter distintivo entre unas y otras obedece a los objetivos de cada una de ellas, al grado de responsabilidad que el estudiante debe asumir en la tarea docente y al aspecto temporal

1 Enrique Correa Molina, Université de Sherbrooke. Correo electrónico: Enrique.Correa.Molina@usherbrooke.ca

2 Los postulados que en esta investigación se evocan están marcados por la experiencia y responsabilidad del autor en la formación docente de Quebec, Canadá. Desde 2004, ha asumido la responsabilidad de la formación práctica de un programa de formación docente de la Facultad de educación de la Universidad de Sherbrooke.

que, en una línea progresiva, lleva de manera lógica a que la última práctica sea la de mayor peso en la malla curricular³. Desde nuestra perspectiva, las prácticas no incluyen las actividades universitarias de carácter práctico como, por ejemplo, talleres o seminarios en donde se discute de situaciones relativas a la escuela, sean estas reales o ficticias. Tampoco incluye las actividades de microaprendizaje o de simulación de clases que se dan en el contexto universitario.

El concepto de práctica difundido en este texto, comprende la presencia del estudiante en la escuela durante un periodo determinado, organizado y planificado que le permita a éste acercarse progresivamente a la realidad del mundo docente. Esto implica además, que este estudiante tenga un referente en la escuela que le acoge para realizar su práctica, es decir, un docente que le facilite el acceso a la clase de la que él es responsable y le acompañe en la cotidianidad de la docencia. Entre todas las denominaciones existentes, en este artículo se ha optado por llamarlo profesor guía. Además de este formador, el estudiante es también acompañado en su práctica por un representante de la institución universitaria, el supervisor. Así, en triada, estos tres actores de la práctica interactúan en una relación idealmente colaborativa para fomentar el desarrollo profesional del futuro docente.

La práctica, como espacio de profesionalización del futuro docente, constituye un eje central en su formación inicial. Más aún, este espacio se ha transformado en un terreno fértil para la investigación sobre dimensiones como el desarrollo profesional, la adquisición de saberes, el desarrollo de competencias, la construcción de identidad, etc. Sin lugar a dudas, la práctica profesional contribuye a la profesionalización y, por ende, al desarrollo profesional de los actores implicados en ese espacio. Esto último pone de relieve el hecho que cuando se habla de desarrollo profesional en un contexto de práctica, no se trata sólo del desarrollo del estudiante, futuro docente, sino también del desarrollo del profesor que lo acoge en el aula y del supervisor. Es más, potencialmente podríamos hablar de la comunidad escolar entera.

Entre los muchos aspectos en los que la práctica contribuye mencionamos la oportunidad de confrontar la representación de la profesión con la realidad del ejercicio profesional, la posibilidad de integrar los saberes provenientes de la teoría con los de práctica, la necesaria socialización profesional, la actualización de las competencias, el desarrollo profesional progresivo. Estos aspectos son, entre otros, los que justifican la importancia que esta dimensión de la formación ocupa, o debiera ocupar, en los programas de formación docente.

En el marco de este artículo nos circunscribiremos particularmente al porqué de las prácticas, a las relaciones entre las instituciones formadoras (universidad y escuela) como generadoras de tensión y a la práctica como campo de investigación y, en consecuencia, desarrollo de conocimiento.

1. Razón de ser de las prácticas

Debido a que las prácticas permiten entrar en contacto con la realidad de la profesión, ellas han estado tradicionalmente presentes en los programas de formación a carácter profesionalizador. Pospel (1989) las define como un espacio de transición entre un estatus de estudiante y uno de futuro profesional. Las prácticas representan para el estudiante una ocasión de articulación entre su zona intrasíquica y extrasíquica, porque sus conocimientos, creencias, ideas, deben ser confrontadas con la realidad profesional. No obstante, las prácticas no siempre han gozado del reconocimiento que hoy en día se les confiere. Tanto en el currículo de formación inicial docente, como en el campo de la investigación, fueron vistas como un lugar de demostración de aprendizajes académicos. En la

3 En el caso chileno, la Práctica Profesional se concibe como la instancia final del proceso de formación inicial docente.

actualidad, son consideradas espacios válidos de formación y, consecuentemente, de aprendizaje de saberes propios al mundo de la práctica.

El carácter profesionalizador de las prácticas permite poner en evidencia la responsabilidad individual y colectiva del desarrollo profesional (Correa Molina y Gervais, 2011). De acuerdo a Lang (1999), la profesionalización se apoya en dos dinámicas que él llama profesionalidad y profesionalismo, en donde la primera refiere directamente al individuo y la segunda, al grupo o colectividad profesional a la que el individuo aspira pertenecer. Es en este sentido que las prácticas se revelan como un primer espacio de desarrollo profesional, porque, por un lado, obliga al estudiante a comprometerse con su proceso de aprendizaje para adquirir los saberes propios al rol que ha elegido asumir y, por otro lado, convoca al colectivo (comunidad escolar) a participar en la socialización de un futuro miembro de ese grupo profesional. La escuela, profesor guía y docentes experimentados constituyen el sustrato en el que el estudiante puede desplegar sus saberes, confrontar sus creencias, movilizar recursos, manifestar competencias de manera progresiva en cuanto a la complejidad de las tareas que asume a medida del avance de su formación académica. A la vez, el colectivo profesional (escuela) puede obtener beneficios de la presencia de un estudiante en práctica, porque éste puede aportar nuevas ideas, otras estrategias pedagógicas, visiones distintas que evitan, en cierto sentido, el estancamiento de la práctica docente y conducen a la formalización del saber de experiencia, contribuyendo de ese modo al desarrollo del conocimiento, condición *sine qua non* para la existencia de una profesión. De esta manera, las prácticas contribuyen no sólo al desarrollo profesional del estudiante sino también al de los formadores que lo acompañan en ese espacio –profesor guía y supervisor– y, por ende, al del colectivo profesional o cuerpo docente.

Si bien el estudiante es el primer responsable de su desarrollo profesional, existen dos actores que juegan un rol preponderante en el proceso de práctica. Estos son el profesor guía que le acoge en su clase y representa al medio escolar, y el supervisor que le visita durante su estadía en la escuela y representa al medio universitario. Ambos formadores ejercen una influencia importante en el desarrollo de competencias y de identidad del futuro docente.

1.1 Los formadores de terreno

Un formador de terreno competente debe ser capaz de discernir sobre como estimular el desarrollo de un estudiante, en función de las exigencias y características de la práctica. Durante ese periodo, estos formadores acompañan al estudiante, le aconsejan, le ayudan a establecer vínculos entre la teoría y la práctica, a analizar las experiencias de su práctica, a formalizar sus saberes de experiencia y a reflexionar sobre las mismas (Altet, *et al.*, 2002; Correa Molina, 2007, 2008). Ser un formador de estudiantes en práctica no es una tarea fácil y no es un rol que pueda improvisarse. Una serie de competencias son necesarias para toda persona que asume ese rol. Si queremos que los estudiantes aprendan a tener el control de su función docente, hay que ayudarles a analizar en detalle sus propias acciones y las de su colectividad. Es en ese aspecto que la presencia del formador de terreno se vuelve indispensable. Sin embargo, aparte de manifestar las competencias que él está evaluando y ayudando a desarrollar en su estudiante en práctica, éste debe ser capaz de manifestarlas competencias específicas a su rol.

1.1.1 El profesor guía

Para asumir un rol formador, el profesor guía debe ser capaz de tomar distancia de su propia práctica a fin de analizarla y ayudar al estudiante que acoge en su clase a comprender lo que la fundamenta. Así, este profesor guía podrá ayudar al estudiante a actuar de manera pertinente, según

las características y exigencias de la clase que le facilita. Como las prácticas constituyen instancias de formación durante las cuales el estudiante es estrechamente acompañado por un profesor guía que conoce el contexto y tiene la experiencia y experticia de la clase, él puede aprender a seleccionar, combinar y movilizar los recursos apropiados a la situación de la clase. En ese sentido, los resultados de investigación demuestran que la influencia del profesor guía tiene una importancia tal que a veces va en detrimento de saberes desarrollados en el contexto universitario (Boutin, 1993; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996).

Para el estudiante, el contacto con un docente de experiencia tiene un impacto no menor en el desarrollo de su identidad y en la representación que éste se hace de la docencia (Gervais, 2000). El acompañamiento del profesor guía es vital para el estudiante. Sin embargo, hay estudios que muestran que los profesores guías verbalizan poco los argumentos que fundamentan su práctica (Feinman-Nemser, Parker et Zeichner, 1993; Haggarty, 1995), que retroalimentan poco o vagamente a su estudiante (Martin, 2002), y que los encuentros para hablar de la práctica del estudiante son frecuentemente superficiales (Chaliès et Durand, 2000). Esto parece demostrar que los saberes y competencias específicas de la actividad docente del profesor guía son poco movilizados en el acompañamiento del estudiante en práctica. Cabe señalar que sin explicitación de la parte del profesor guía, los estudiantes en práctica podrán difícilmente comprender la lógica de las acciones observadas en su profesor guía y consecuentemente no podrán sacar todo el provecho posible de esa instancia. La verbalización de los saberes y recursos movilizados por un docente sería esencial al cumplimiento del rol formador del profesor guía (Chartier, 1998) y necesario al estudiante en práctica para autoregular su propio aprendizaje (Tardif, 2006). No obstante, los docentes experimentados no están acostumbrados a verbalizar su saber (Faingold, 1996) y dicen no estar preparados para eso (Gervais y Correa Molina, 2004). Situación que, a nuestro juicio, es perfectamente comprensible, ya que al estar cotidianamente en el centro de la acción no han desarrollado el hábito de explicitar sus saberes ni como los han construido. Desde nuestro punto de vista, ese saber tácito es potencialmente formador para el estudiante en práctica cuando es explicitado por el profesor guía.

1.1.2 El supervisor

El supervisor universitario juega un rol clave en el desarrollo profesional del estudiante. El supervisor, entre otras cosas, debe asegurar el cumplimiento de las exigencias universitarias durante el período de práctica profesional del estudiante, facilitar la relación entre este último y el profesor guía. Enz, Freeman y Wallin (1996) identifican tres roles para un supervisor: acompañante del estudiante, mediador entre los diversos actores y las instituciones, persona recurso para el profesor guía. En general, las principales responsabilidades del supervisor son: asistir al estudiante en el desarrollo de las competencias necesarias para cumplir eficazmente sus funciones como docente (Henry et Beasley, 1989); ayudarlo a tomar consciencia de la importancia de reflexionar sobre su práctica pedagógica, a establecer relaciones entre la teoría y la práctica y a analizar sus acciones a fin de conceptualizar la construcción de su saber de experiencia.

En Quebec, el rol que asume el supervisor se apoya fuertemente en la doble visión que él tiene del medio escolar. Por un lado, el supervisor, en general, tiene experiencia docente y, en consecuencia, conoce muy bien la realidad del medio escolar y, por otro lado, al representar la institución universitaria, conoce los objetivos y expectativas de la institución universitaria. Esta posición debiera permitirles estimular en los estudiantes en práctica la experimentación de nuevos enfoques pedagógicos (Stones, 1987), es decir estimularlos a utilizar, ejercitar, adaptar y cuestionar durante sus prácticas los enfoques o modelos vistos en los cursos universitarios (Correa Molina, 2011a).

Uno de los roles de este formador de terreno es el de acompañar al estudiante en el desarrollo de sus competencias profesionales. Rol que se traduce tanto en el acompañamiento del proceso formativo como en la evaluación del estudiante (Correa Molina 2008, 2011b).

Respecto a la evaluación, examinar una competencia requiere tomar en cuenta la naturaleza de los recursos que serán movilizados en la acción. La selección de los recursos se asienta principalmente en la comprensión que el actor tenga de la situación, de las anticipaciones sobre ésta, de las experiencias anteriores, incluso si los motivos de esa selección no son claramente explícitos. Así, el formador de terreno, en este caso el supervisor de prácticas, debe comprender que los estudiantes, en comparación con docentes experimentados, se caracterizan por tener una visión menos holística de la situación y por no distinguir de manera clara lo accesorio de lo esencial (Kagan, 1992; Le Boterf, 2002).

Además de observar en los estudiantes en práctica una mayor disponibilidad de recursos durante los años de formación (cuatro años en Quebec), el supervisor debería también ser capaz de observar índices de organización de esos recursos bajo la forma de bloques susceptibles de movilización. En otras palabras, para actuar en situación de formación, el supervisor debe haber modificado, actualizado su repertorio de recursos y, en consecuencia, haber desarrollado un *saber supervisar* (Correa Molina, 2005, 2008, 2011b).

En resumen, las prácticas permiten, entre otras cosas, confrontar representación y realidad de la profesión docente, integrar saberes teóricos y empíricos, socializar y acceder a un modelo identitario, actualizar saberes y desarrollar competencias. Sin embargo, para que esta experiencia constituya un espacio de formación, una instancia de profesionalización, es necesario que la alternancia del estudiante entre universidad y escuela sea organizada de manera concertada entre estos dos medios de formación y acompañada por formadores de terreno competentes y conscientes de su rol. Sólo así el estudiante podrá sacar provecho de las particularidades y complementariedad de ambos medios.

2. La relación Universidad-Escuela: generadora de tensión

La profesionalización de la formación docente requiere tanto de una formación universitaria de calidad, como de la participación del medio profesional, es decir, la escuela y los docentes de experiencia (Correa Molina, 2011a). El reconocimiento mutuo del aporte, diferente pero complementario, de ambos contextos en el proceso formativo de los futuros docentes ayudaría ciertamente a aprovechar de manera formativa la tensión que genera esta alternancia entre uno y otro medio de formación. A fin de circunscribir el potencial formativo de estas tensiones, identificamos a continuación algunos obstáculos a evitar.

Cuando no existe un reconocimiento mutuo de la experticia de un medio respecto al otro, el trabajo de colaboración entre universidad y escuela se ve obstaculizado. Si la escuela no tiene conocimiento del proyecto formativo de la universidad, difícilmente podrá comprometerse y marchar en la misma senda que la universidad y viceversa. De hecho, frente a esto, uno puede preguntarse si la escuela se reconoce en ese proyecto formativo, si es válido solicitarle que adhiera a un proyecto de formación de los futuros profesionales que la habitarán sin que haya participado en su concepción. El riesgo que se corre en este caso es que cada medio conciba un proyecto de formación en el que el estudiante se vea atrapado en una dinámica de respuesta a expectativas diferentes e incluso contradictorias (Kaddouri, 2008). Bajo ese ángulo, podemos igualmente interrogarnos sobre la calidad de la comunicación entre los formadores de terreno que representan a esos medios. ¿Quiénes son los formadores? ¿Cómo se eligen? ¿Quién los elige? ¿Cómo se preparan para asumir

su rol? ¿Quién los forma? Estas son, entre otras, algunas de las preguntas que deberían plantearse para poder fomentar el trabajo colaborativo que requiere la formación de los profesionales de la docencia, formados en una dinámica de alternancia entre medio académico y medio profesional.

En esa misma línea, si no existe concertación entre universidad y escuela, difícilmente habrá colaboración eficaz entre los formadores de terreno de la universidad y de la escuela. De hecho, si no se trabaja en conjunto, cada uno de ellos acompañará al estudiante en práctica según sus propias representaciones de lo que significa ser un docente y de las competencias que éste debiera manifestar. Eso sin considerar la representación que se hace el estudiante respecto de lo que debiera ser un docente y de las competencias que éste debería manifestar. Esta situación es terreno fértil para las consabidas y erradas expresiones tipo: «*ahora aprenderás realmente a enseñar y manejar un curso*», «*observen lo que ocurre en la escuela para que no cometan los mismos errores*», «*le daré en el gusto al supervisor y al profesor guía, pero cuando tenga mi propio curso...*».

Cuando el trabajo entre supervisor y profesor guía se realiza de manera colaborativa, no es sólo el estudiante que se beneficia, sino la triada completa. Para el profesor guía es tranquilizador hablar con el supervisor respecto al desempeño del estudiante, el supervisor tiene información privilegiada del estudiante, ambos pueden discutir de los objetivos y características de la práctica del estudiante, de los elementos de evaluación, etc. En ese caso, el estudiante se beneficia de la complementariedad entre sus formadores, porque hay consenso respecto al proyecto educativo y a la manera de estimular el progreso del estudiante (Gervais et Desrosiers, 2005). Esa manera de trabajar conduce a reconocer la experticia de uno y otro. Es lo que emerge de un estudio con supervisores que señala que para éstos el principal rol formador en las prácticas es asumido por los profesores guías que, durante el periodo de práctica, acompañan día a día al estudiante (Correa Molina, 2008).

Para Gervais (2008), trabajar en una dinámica de co-formación beneficia a todos los integrantes de la triada. Los resultados del estudio de Gervais demuestran que, en esa dinámica, los profesores guías aprecian el hecho de sentirse apoyados en su rol formador y tener una mirada externa del estudiante que realiza la práctica en su clase y con sus alumnos. Por su parte, los estudiantes se sienten estimulados por la visita del supervisor y tranquilizados de ver que ambos formadores trabajan en la misma dirección. Los supervisores se benefician también de esta dinámica, porque pueden tener una mejor comprensión de las particularidades del medio escolar y así intervenir de manera adaptada a las necesidades del estudiante y del profesor guía (Gervais, 2008).

En síntesis, más allá del hecho que las prácticas constituyan una instancia de validación de la profesión docente, de co-formación, de desarrollo profesional y que, por ende, releven la importancia de la concertación entre medio académico y medio profesional, éstas se han transformado en un terreno fértil para la investigación. Es gracias justamente a ese salto cualitativo y cuantitativo de la investigación que es posible reconocer, entre otros sujetos, los roles y funciones de los formadores de terreno, la importancia de la alternancia universidad-escuela como espacio de formación y el desarrollo de competencias.

3. Las prácticas: campo de investigación

La profesionalización de la docencia le ha dado un mayor rol al medio profesional en la formación de los futuros docentes. Esto ha suscitado a la vez un interés creciente por la investigación en el contexto de las prácticas que se desarrollan en ese medio, la escuela. Así, hoy es posible acceder a un campo de conocimiento específico a ese contexto de formación docente.

En esta sección, resumimos algunos de los estudios que en los últimos años hemos realizado en Quebec sobre los actores de la triada: estudiante en práctica –profesor guía – supervisor. Con ellos hemos trabajado para ayudarles a explicitar su práctica, a identificar los recursos profesionales que movilizan, a buscar las maneras de hacer accesibles esos saberes, a conocer cómo desarrollan sus competencias profesionales. El dispositivo metodológico que utilizamos en nuestros estudios requiere de registros en soporte video o sonoro de la práctica de los participantes, a fin de contar con un material objetivo para el análisis (Correa Molina y Gervais, 2010b, 2012). De esos registros, fueron los mismos participantes los que escogieron las secuencias a analizar⁴. Las sesiones de análisis reunían a los profesores guía o a los estudiantes en práctica, juntos o por separado, con los investigadores, o a un supervisor y al investigador, según el estudio. Al final, se realizaron encuentros colectivos por categorías de participantes para elaborar un balance del proceso vivido.

3.1 Precisiones metodológicas

Hacer explícitos los fundamentos de la acción no es fácil para los profesionales que, con el correr del tiempo, han construido un repertorio de estrategias y de acciones. Frente a esta situación, la observación en sí no es suficiente, porque el estudiante no puede decodificar solo lo que motiva la acción que él observa (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008). Del mismo modo, difíciles para el profesional de experiencia (profesor guía y supervisor) o para el aprendiz (estudiante) verbalizar los recursos profesionales movilizados durante la acción o la manera en la que ellos han construido sus competencias.

En todos nuestros trabajos hemos concebido la acción como la movilización inédita de recursos diversos por parte del actor. Además, como él es el único que puede realmente evocar los recursos utilizados en su acción, y que la observación no es suficiente para dar cuenta de ello, le hemos dado siempre el rol protagónico en el análisis de su acción. Desde nuestra perspectiva, para comprender la acción es necesario acceder al sentido que el actor le da a la misma y creemos que éste reconstruye su acción a través del discurso y que su saber de experiencia está estrechamente vinculado al contexto en el que se desenvuelve. La comprensión y la explicitación de una práctica pasarían entonces por la exploración de la historia y del progreso del actor (formador o estudiante).

Para llevar a cabo nuestras investigaciones, exploramos una serie de modalidades para ayudar a estos actores a verbalizar sus saberes y a identificar sus recursos profesionales. Entre el amplio abanico de posibilidades mencionamos: la actualización de las intenciones que permiten confrontar la teoría profesada y practicada (St-Arnaud, 1992), el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman et Richert, 1987) y el diálogo de explicitación (Vermesch, 1994). Entre los distintos dispositivos optamos por uno que, en contexto de formación, nos permitiera compartir un material objetivo que superara el recuerdo de la acción. Es por ello que privilegiamos el enfoque de la *Argumentación Práctica* desarrollado por Fenstermacher (1987) que se funda en la retroalimentación apoyada por video y el diálogo sobre la acción. Este enfoque se basa no sólo en una visión del docente como productor de saber de experiencia, sino además, en una concepción del saber como resultado de una argumentación, lo que coincide plenamente con nuestra visión del docente, sea éste de experiencia, novicio o aprendiz. Sin embargo, es necesario señalar que si bien nos inspiramos del enfoque utilizado por Fenstermacher, nuestro dispositivo difiere del original⁵. A diferencia de este autor que trabaja con docentes de experiencia y en ejercicio, el contexto de nuestros trabajos es

4 Más adelante explicaremos la razón de ese procedimiento.

5 La adaptación de este enfoque está bien documentada en las referencias de los trabajos que el autor ha realizado individualmente (Correa Molina, 2011b, 2008, 2004) y en equipo (Correa Molina y Gervais, 2010 a y b).

la formación inicial docente, específicamente la dimensión formativa del ejercicio profesional. Nuestro interés se focaliza entonces en los estudiantes en práctica y sus formadores durante el periodo de las prácticas.

3.2 Algunos resultados de estos estudios

3.2.1 Comunicación de saberes entre profesores guías y estudiantes en práctica

Partamos diciendo que poner en evidencia los saberes movilizados en la práctica, a fin de hacer que la experiencia sea comunicable, es una característica de la formación profesional. No obstante, como ya lo mencionamos, los docentes de experiencia manifiestan sentirse poco preparados para hacerlo ya que, en realidad, tienen pocas ocasiones de verbalizar sus saberes o lo que fundamenta su actuar (Correa Molina y Gervais, 2010a). Sin embargo, los resultados de un estudio realizado con profesores guías, muestran que al ser acompañados en un proceso de explicitación de sus saberes de experiencia, los docentes son capaces de argumentar su práctica y, más importante aún, incitar al estudiante en práctica a hacer lo mismo (Gervais, 2008; Gervais y Correa Molina, 2004). De manera más específica, los resultados ilustran tres momentos claves en el análisis que los profesores guías hacen de su práctica:

- Una toma de consciencia sobre la importancia de analizar su práctica docente, tanto para ellos mismos como para el acompañamiento que asumen con el estudiante en práctica;
- Una búsqueda de sentido a propósito de su propia práctica y la del estudiante;
- Una relación renovada con su saber docente, resultante de la toma de consciencia que su práctica no se fundamenta sólo en su intuición.

El análisis que estos profesores guías realizan de su práctica docente tiene un impacto real en la manera de acompañar a los estudiantes en práctica. Un acompañamiento que puede catalogarse como reflexivo ya que ellos son capaces de racionalizar la observación de la práctica del estudiante y dar una retroalimentación más precisa (Correa Molina y Gervais 2010; Gervais, 2008; Gervais y Correa Molina, 2004).

El aspecto de la identidad profesional de los participantes, no previsto en el estudio, emerge con fuerza cuando los profesores guías, en el encuentro final con los investigadores, manifiestan que se sintieron valorizados en su rol formador. Un supervisor resume este efecto en las siguientes palabras: “*esta toma de consciencia hace que ellos (profesores guías) se sientan más seguros en su rol*”. En los estudiantes en práctica, el hecho de utilizar un registro audiovisual como medio de análisis de su práctica, les permitió confirmar sus capacidades para enseñar: “*Yo me vi enseñar y me di cuenta que yo podía*”; “*Viéndome, me dije: esto es lo que yo quiero hacer, me siento bien, me gusta*” (Correa Molina y Gervais, 2010a). El contexto del estudio permitió que los participantes tuviesen un sentimiento de control en el ejercicio de sus funciones y de acogida al interior de un grupo amable, respetuoso y crítico. Elementos que, según Dubar (1996), juegan un rol importante en el desarrollo de la identidad profesional.

3.2.2 Los recursos profesionales del supervisor universitario

En el marco de un estudio sobre la supervisión de prácticas (Correa Molina, 2011b, 2008, 2004), siete supervisores universitarios de experiencia fueron entrevistados durante el periodo en que ellos supervisaban estudiantes de 4º año de formación en el transcurso de su última práctica profesional.

Las entrevistas semiestructuradas siguieron la línea determinada por el enfoque de la argumentación práctica: grabación de un encuentro de supervisión, selección de un segmento, análisis del segmento, conclusión. Cada supervisor grabó completamente un encuentro de supervisión entre él y el estudiante. Este encuentro se produce normalmente después de un período de observación en clases y tiene como objetivo analizar de manera conjunta (estudiante, supervisor y, a veces, profesor guía) el desempeño del estudiante. El supervisor elegía el segmento a analizar y era escuchado por el supervisor y el investigador suscitando así la discusión y el cuestionamiento. La entrevista investigador-supervisor era grabada, luego transcrita y sometida a un análisis de contenido.

Nuestro objetivo era identificar los recursos movilizados por el supervisor de práctica durante su encuentro con el estudiante después de haberle observado en clases. El análisis de contenido arroja que varios recursos se desarrollan durante el ejercicio de la supervisión que los supervisores han ejercido durante una cantidad de años que, en el grupo de participantes de este estudio, varía entre 10 y 16 años. Si bien es durante la práctica misma que ellos han logrado construir una serie de recursos, los supervisores indican que su manera de ejercer la supervisión ha evolucionado gracias a factores como, por ejemplo, los encuentros de formación organizados por la universidad, las discusiones entre ellos mismos que les permite analizar casos y compartir maneras de actuar y la reflexión sobre su propia práctica (Correa Molina 2011b; Correa Molina y Gervais, 2010a). Estos factores han contribuido, entre otros, a que ellos se identifiquen como formadores. Es en coherencia con esa identidad que ellos movilizan y combinan diferentes recursos para sostener el desarrollo profesional del estudiante (Correa Molina, 2011b). Pero, ¿cuáles son esos recursos? Siguiendo la categorización de Le Boterf (2002), podemos decir que los recursos movilizados por los supervisores durante el encuentro post-observación en clase del estudiante son (Correa Molina 2011b; Correa Molina y Gervais, 2010a):

- *Recursos personales*: internos a la persona, estos recursos se despliegan en diversos tipos de saberes teóricos ligados a la pedagogía, desarrollo cognitivo, y empíricos ligados a su experiencia docente y de supervisión. Una serie de capacidades que les permiten leer la situación y adaptarse a ella (clase difícil, contexto escolar, tipo de estudiante, etc.), establecer un clima propicio a la discusión, autoanalizar su propio desempeño frente a los estudiantes que supervisan. A estos se suman además ciertas cualidades como la sensibilidad para darse cuenta cómo y en qué momento ellos pueden confrontar al estudiante para hacerle tomar conciencia de sus fortalezas y sus límites.
- *Recursos del medio*: externos a la persona, éstos incluyen, entre otros, los documentos e informaciones a los que ellos tienen acceso (artículos, datos nominativos, planes de curso, etc.), las redes de relaciones a las que pueden recurrir (colegas, responsables universitarios, directores, etc.), los medios de comunicación (correo electrónico, Skype, etc.).

3.2.3 La construcción de competencias durante la formación inicial

La competencia, definida como la movilización de recursos de manera inédita (Le Boterf, 2002), pone en evidencia su carácter dinámico y progresivo y, por ende, su necesidad de actualización permanente. ¿Puede este carácter reflejarse en un contexto de formación inicial? Es lo que un estudio sobre la construcción de competencias profesionales de estudiantes en práctica trató de responder. En esta investigación, realizada entre 2003 y 2007, se focalizaron las competencias ligadas al acto docente (MEQ, 2001): concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje, planificar y pilotear esas situaciones, organizar y supervisar el funcionamiento de la clase. Participaron 22 estudiantes de 2° a 4° año de formación en enseñanza secundaria, 15 profesores colaboradores y 6 supervisores. Los

estudiantes de primer año no fueron invitados a participar en el estudio, porque su primera práctica es de observación y no considera que ellos asuman un rol docente o la responsabilidad de la clase (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008; Correa Molina y Gervais, 2010a).

Tres grandes preguntas guiaron este estudio: ¿Qué competencias son manifestadas por los estudiantes en cada año de formación? ¿Qué recursos son identificados? ¿Se puede establecer un proceso de desarrollo de competencias? El protocolo de investigación, al igual que los dos estudios precedentes, se inspira del enfoque de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987; 1996).

El análisis de nuestros datos nos permite observar una clara progresión en la manifestación de las competencias durante las prácticas docentes. Los estudiantes que participaron en el ejercicio reflexivo propuesto por este estudio fueron capaces de clarificar el nivel de desarrollo de sus competencias e identificar los recursos movilizados. A continuación presentamos algunas características de los recursos que los estudiantes dicen movilizar en su práctica docente:

- En su segunda práctica (2º año de formación) lo que predomina son: las creencias personales sobre lo que es aprender o enseñar, el dominio del contenido disciplinario, la toma de consciencia de la importancia del aspecto relacional, los recursos externos sugeridos por el profesor guía.
- Durante la tercera práctica (3º año de formación) destaca una mayor importancia a los conocimientos del medio a fin de adaptarse de mejor manera a los alumnos. Se mencionan también los valores o metas que guían sus acciones.
- En la última práctica docente (4º año de formación) lo que emerge son: los conocimientos del medio, los recursos externos, los saberes teóricos utilizados antes y después de la acción, es decir, durante la etapa de concepción de situaciones de aprendizaje y de la reflexión sobre la acción, pero no durante la acción misma en la sala de clases.

En resumen, este estudio nos permite identificar al menos tres fases en el proceso de construcción de competencias ligadas al acto docente:

1. Comprensión renovada de la competencia.
2. Desarrollo de esquemas de acción⁶ y de rutinas, descentración del contenido.
3. Consolidación y comprensión refinada de la competencia.

Estas etapas corresponden aproximadamente a las tres últimas prácticas de los estudiantes y consideran evidentemente las variaciones a veces importantes entre los estudiantes y los contextos en que ellos viven sus prácticas. Lo que es interesante señalar aquí es que el asumir completamente la docencia y la duración de la última práctica, motivan la toma de consciencia de la responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos que ellos tienen a su cargo.

3.2.4 Desarrollo de la competencia reflexiva de futuros docentes

Durante las prácticas los formadores de terreno deben guiar y estimular la reflexión de los estudiantes bajo su responsabilidad (Correa Molina y Gervais, 2014). Más aún, ellos deben evaluar la manifestación de esa supuesta competencia⁷. Así, debido a que el estudio precedente ponía en relieve la importancia de la reflexión en la construcción de las competencias ligadas al acto docente, decidimos estudiar el desarrollo de la reflexión en el contexto de las prácticas de estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de formación inicial docente. Para ello retuvimos la propuesta de

6 La expresión esquema de acción tiene aquí el significado de estructura de las acciones que se transforman o se generalizan.

7 En otro texto defendemos la idea que la reflexión constituye más bien una metacompetencia. Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 135-154.

Korthagen y Vasalos (2009) porque los contenidos de reflexión de su estudio (misión, identidad, creencias, competencias, comportamientos, ambiente) están en resonancia con las premisas de acción del método de la argumentación práctica utilizado por Fenstermacher (1996).

Las frecuencias de contenidos de reflexión evocados por los estudiantes participantes de nuestro estudio, a lo largo de sus prácticas de 2º, 3º y 4º año, nos permiten observar una complejidad creciente de la reflexión, porque a medida del avance en su formación, ellos realizan más conexiones entre esos contenidos (Correa Molina, Chubut et Gervais, 2013). Esta interpretación coincide con la apreciación de los formadores de terreno, ellos señalan que los estudiantes en práctica progresivamente establecen más vínculos entre los diferentes recursos brindados por su formación. Según los formadores, esto les permitiría responder adecuadamente a situaciones cada vez más complejas y a adoptar una postura de docentes cada vez más firme y segura (Correa Molina y Gervais, 2012).

La breve presentación de cuatro estudios que hemos realizado estos últimos años en el contexto de la formación inicial de docentes en Quebec, específicamente en contexto de formación práctica, nos ha permitido constatar que, en general, los formadores de terreno son capaces de personalizar el proceso formativo de los estudiantes que acompañan. Finalmente, sin pretender haber estudiado con exhaustividad esa realidad de la formación docente, al interesarnos en los tres actores de la formación en contexto de ejercicio profesional: estudiante en práctica, profesor guía, supervisor, nuestros estudios ponen de relieve algunos aspectos que serían importantes considerar en la formación inicial docente: fomentar la colaboración entre universidad y escuela, con el fin de crear una dinámica de co-formación; generar un espacio común, entre ambas instituciones, donde se estimule al estudiante a tomar consciencia de sus responsabilidades como docente e incitar la reflexión en torno a las acciones ejecutadas dentro del contexto de práctica.

Conclusión

Recordamos que los trabajos que presentamos en este texto se han desarrollado en el contexto de Quebec, provincia que, al igual que las otras de Canadá, es autónoma en su sistema educativo. En el contexto universitario, la formación docente está regida por un referencial de 12 competencias (MEQ, 2001) determinadas y fiscalizadas por el Ministerio de Educación de la provincia. En ese contexto, los profesores guías y los supervisores universitarios que acompañan a los estudiantes durante sus prácticas deben, en la última de ellas, atestar la manifestación de esas competencias.

En este texto defendimos la idea que las prácticas constituyen el primer espacio de profesionalización del futuro docente y abogamos por una asociación estrecha entre universidad y escuela para hacer que las tensiones propias de una formación en alternancia, entre medio académico y medio profesional, sean más un motor de desarrollo que impulse al análisis, la confrontación e integración teórico-práctica, que una fuente de contradicción entre las dinámicas y saberes propios a cada uno de esos medios. Cada uno con sus fortalezas y límites, puede y debe trabajar por suscitar una formación de calidad que permita al estudiante, futuro docente, construir progresivamente las competencias requeridas para el ejercicio de su profesión.



Figura 1: Formación en alternancia

En nuestro texto hablamos de profesionalización y, en consecuencia, de competencias. El actor está entonces llamado a analizar la situación de manera permanente para, primero, encontrar la respuesta más adecuada y, enseguida, para encontrar lo que permitió que su acción fuera más o menos eficaz. Este análisis le permitirá estar en una dinámica constante de renovación de sus competencias y de enriquecimiento de sus recursos. Al respecto, Barbier (1996) señala que el acto profesional es formador cuando es sometido a un análisis. Ahora bien, si el análisis es realizado principalmente por el autor de ese acto, la toma de consciencia que él realiza sobre los efectos de su acción facilita la transformación positiva de su práctica profesional, compuesta por la serie de acciones que la caracterizan (Correa Molina y Gervais, 2010a). Sin embargo, el análisis de la acción no es algo evidente para el estudiante. Para ayudarlo a mirar con ojo crítico y constructivo sus acciones, a fin de aprender de su propia experiencia, es necesario que, durante su práctica sea acompañado por profesionales experimentados. En ese sentido, los formadores de terreno: profesor guía y supervisor, juegan un rol de gran importancia para hacer que las prácticas cumplan a cabalidad su potencial formativo. Justamente, los resultados de nuestros trabajos de investigación se sitúan en la línea de otros que justifican la importancia del acompañamiento de formadores de terreno competentes en el desarrollo profesional del estudiante y ponen de manifiesto la necesidad del trabajo concertado entre los dos medios de formación, universidad y escuela, para generar tensiones que permitan la dualidad entre academia y terreno, para que el estudiante pueda tomar consciencia de sus representaciones, creencias, teorías y experiencias y, de ese modo, desarrollar las competencias que el ejercicio de su profesión docente requiere.

Si la construcción de competencias no puede abstraerse del contexto, tampoco puede ignorar la posición del actor, de ahí la importancia de considerarlo en el análisis de su acción a fin de documentar la complejidad progresiva del proceso de construcción y de análisis. Pero, para ello, no podemos olvidar que un profesional competente debe, según Le Boterf (2002), saber, querer y poder. Es decir, que en el caso del estudiante inscrito en un proceso de formación inicial docente,

específicamente durante sus prácticas, debe tener conocimientos teóricos y prácticos, tener voluntad para emprender una acción y la posibilidad de llevar a cabo esa acción. *Saber*, que es otorgado por los conocimientos teóricos y empíricos y en los cuales participan la universidad y la escuela. *Querer*, que llama al estudiante a comprometerse tanto consigo mismo en el proceso de aprender a ser un docente competente, como socialmente en el trabajo cotidiano con los ciudadanos del futuro. *Poder*, que implica que el contexto en el que él se desenvuelve le permite movilizar el bagaje de recursos que posee y actuar con competencia.



Figura 2: Articulación para la manifestación de competencias en contexto de formación inicial

La asociación del medio académico y profesional es entonces una condición *sine qua non* para acceder a una formación docente de calidad y el barómetro que nos indicará si esa condición se cumple o no, es la manera en la que se organizan las prácticas y se forman los que tienen la responsabilidad de acompañar el desarrollo profesional del futuro docente en el contexto de las prácticas profesionales.

Terminamos afirmando que, apoyados por lo que precede y por nuestra visión de las prácticas como único espacio de contacto real con la profesión, éstas representan un elemento esencial de la formación inicial porque constituyen el primer espacio de profesionalización para el futuro docente.

Referencias bibliográficas

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 81-95.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (235-251). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Chaliès, S. et M. Durand (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chartier, A. M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, 27, 67-82.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien post-observation. In Colette Gervais et Lilianne Portelance (dir). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Éditions du CRP, Sherbrooke.
- Correa Molina, E. (2007). Le superviseur de stage: une identité confirmée. In C. Gohier (dir), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In M. Boutet et J. Pharand, (dir), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. (2011a). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional, (Le stage: une opportunité de développement professionnel). *Revista Perspectiva Educacional*. Vol. 50 (2), p.77-95.
- Correa Molina, E. (2011b). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), p. 307-325.
- Correa Molina, E. y Gervais, C. (2010a). Análisis de la práctica docente: resultados de investigación y potencial para la formación. In C. Barona et F. Loiola (dir.) *Innovaciones en Pedagogía Universitaria: Estudios de caso en México y en Quebec* (p. 217-240). Montréal: CRIFPE- Université de Montréal.
- Correa Molina, E. y Gervais, C. (2010b). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. In F. Yvon et F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. p. 229-250. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), p. 231-236

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles: DeBoeck. p. 195-213
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Gervais, C. (2013). *Développer une compétence réflexive en formation à l'enseignement : questions méthodologiques autour d'un dispositif longitudinal*. Communication XIII rencontre du Réseau éducation et formation (REF), Genève, Suisse.
- Dubar, C. (1996). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. 2^e édition. Paris: Armand Colin
- Enz, B.J., Freeman D.J. y Wallin M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. In D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience* (p. 131-150). Teacher Education Yearbook IV, Association of Teacher Education, Thousands Oaks, Corwin Press.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 137-152). Bruxelles: De Boeck.
- Feinman-Nemser, S., Parker, M.B. y Zeichner, K. (1993). Are Mentor Teachers Teacher Educators? In D. McIntyre, H. Haggeret M. Wilkin (dir.), *Perspectives on school-based Teachers Education* (p. 147-165). London: Kogan Page.
- Fenstermacher, G. (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37.
- Fenstermacher, G. (1996) Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline", *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3).
- Gervais, C. (2000). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*. 24(1), 121-136.
- Gervais, C. (2008). Pour communiquer son expérience: l'explicitation argumentée des savoirs d'enseignants associés et de stagiaires. In E. Correa Molina, C. Gervais et S Rittershausen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*, p. 191-204. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). La explicitación de saberes: impacto de este proceso reflexivo en los profesores colaboradores y sus estudiantes en práctica. *Revista Pensamiento Educativo*, Universidad Católica de Chile. p. 173-191.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitations de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, p. 153-175. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Haggarty, L. (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21(2), 183-197.

- Henry, M. et Beasley, W. (1989). *Supervising Students Teachers the Professional Way*. Terre Haute: Sycamore Press, Inc.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E, Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2009). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552).
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Martin, D. (2002). Terrain et théories dans la réforme de la formation des maîtres. In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (p. 95-109). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- McIntyre, J., Byrd, D. et Foxx, S. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (p.171-193). 2^e édition. New York: Macmillan.
- Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris: ESF.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teachers' decisionmaking. *Journal of Teacher Education*, 42, 292-305.
- Wilson, S., Shulman, L., et Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (dir.), *Exploring thinking*, London: Cassell.

Caminando Juntos: Alianzas como Reforma de Educación

por

María Timmons Flores¹, Francisco Ríos², Jennifer McCleery³ y Bill Nutting⁴

Desde la década de los 80, la educación pública en Estados Unidos ha sido víctima de numerosas críticas. En primer lugar, con el reporte nacional *A Nation at Risk*, creado por un grupo de asesores conformado por líderes empresariales, el ataque hacia los profesores, las escuelas y educación pública ha sido implacable. Luego de adoptar un modelo de mercado, la efectividad de los profesores y de las escuelas ha sido juzgada en base a los resultados del aprendizaje de los alumnos, medidos exclusivamente por pruebas estandarizadas. Con la entrada en vigor del Acta *No Child Left Behind* de 2001, los profesores y las escuelas fueron cada vez más estigmatizados en base a los deficientes resultados obtenidos en estas pruebas. Actualmente, los programas de formación de profesores han sido criticados por una reconocida organización nacional que ha evaluado estos programas con medidas cuestionables. A la luz de los resultados de estas evaluaciones, los esfuerzos de reforma valoraron la privatización de la educación, mediante el aumento de la oferta de escuelas privadas y/o subvencionadas.

El valor que se le ha otorgado al capitalismo, encarnado plenamente en el neoliberalismo, ha sido una de las fuerzas impulsoras del movimiento hacia la privatización de las escuelas. El neoliberalismo afirma que la competencia y el capitalismo (descontrolado, sin trabas y sin regulaciones) puede resolver los desafíos más urgentes que enfrenta la educación pública. Las figuras centrales en la mira de estos reformadores, dentro del discurso nacional, son los profesores y los programas de formación docente. El relato comienza con la afirmación que los profesores son la principal variable en el éxito académico del estudiante. Esto se condice con la creencia de que si el estudiante falla académicamente, entonces la culpa es del docente y su calidad profesional. Mientras que, si la calidad profesional del docente es el problema, entonces el programa de formación de profesores donde se capacitó también comparte esta responsabilidad.

Las políticas de educación que nacen de este discurso socialmente asumido son testimonio de las críticas a los profesores y a su formación. El control de la educación pública queda en evidencia en los nuevos estándares nacionales, como el *Common Core*, y en evaluaciones estandarizadas como el *Smarter Balance* (para escuelas P-12⁵). Por otro lado, el control de la formación de profesores se observa en los nuevos estándares para la formación de profesores, en los que ha avanzado el Consejo para la Acreditación de Programas de Educación y Evaluación del Desempeño Educacional Docente (edTPA, de sus siglas en inglés). El edTPA es un portafolio electrónico de evidencias que incluye videos de la capacitación, planificación de las lecciones, evaluaciones y muestras del trabajo de los estudiantes evaluados por un examinador externo.

1 Doctora en Educación Facultad Woodring de Educación Universidad Western Washington.

2 Doctor en Educación Facultad Woodring de Educación Universidad Western Washington. Correo electrónico: Francisco.Rios@wwu.edu

3 Doctorado en Educación Facultad Woodring de Educación Universidad Western Washington.

4 Director Escuela Primaria Washington Mt. Vernon, Washington.

5 Las *P-12 schools* son escuelas que incluyen la educación primaria, básica y secundaria en Estados Unidos.

Las políticas educacionales favorables al neoliberalismo se evidencian en el apoyo público a escuelas *charter* P-12 y en los bonos para escuelas privadas, lo que ha abierto las puertas para las compañías privadas y la proliferación de programas de formación de profesores alternativos como el *Teach for America*.

Para aclarar, no ponemos en duda que las escuelas P-12 o los programas de formación de profesores necesitan mejorar. Ambas instituciones han luchado por suplir las necesidades significativas de los estudiantes en escuelas públicas de sectores urbanos pobres⁶, de los inmigrantes y de quienes están aprendiendo inglés como segunda lengua o *English Language Learners* (Berliner y Biddle, 1995). Por otro lado, estos desafíos urgentes están relacionados con la creencia extendida de que la pobreza, y los retos que ésta conlleva, es incluso una variable aún más significativa al momento de explicar la desigualdad de las escuelas y las oportunidades de recibir estudiantes, si comparamos escuelas con mayores recursos con escuelas de sectores vulnerables (Berliner, 2009; Carter y Welner, 2013). Concordamos, con el desafío de ofrecer una educación de calidad que aumente las oportunidades para todos los estudiantes en el sistema público sigue siendo un problema significativo y urgente. Sin embargo, este trabajo sugiere un conjunto diferente de reformas que aquellas propuestas por los Reformistas Neoliberales.

Al reconocer que escuelas y carreras de pedagogía compartimos metas comunes sobre el avance en el éxito académico de los estudiantes y, con ello, aseguramos que las escuelas cuenten con profesores bien preparados, creemos en el poder y en la importancia de la colaboración entre las escuelas P-12 y los programas de formación de profesores. Estos esfuerzos colaborativos parten por establecer los pasos a seguir para llevar a cabo prácticas profesionales de calidad. De manera más completa, estos esfuerzos aseguran que tanto las escuelas P-12 como los programas de formación de profesores se renueven y mejoren continuamente mientras que, simultáneamente, puedan resolver las problemáticas más urgentes que les competen.

Para dar cuenta de este enfoque, presentamos una reseña documental del trabajo de un programa de formación de profesores y de su interacción con escuelas P-12, en una localidad específica. Comenzamos con una breve descripción del contexto del programa de formación de profesores en la Universidad Western Washington en Bellingham, Washington, EE. UU. Luego describimos los principios en los que se basa nuestra alianza. Después, presentamos algunos ejemplos específicos de estas diversas alianzas: primero, una serie continua de experiencias en terreno en los programas de formación de profesores y, luego, un conjunto de iniciativas emergentes. Estas nuevas tentativas responden directamente a necesidades apremiantes y sirven como proyectos piloto que podrían modificar la estructura o las prácticas de los programas actuales de formación docente, a lo largo del tiempo.

El contexto

La Universidad Western Washington (WWU, de sus siglas en inglés) se ubica en la zona noroeste de Estados Unidos continental. La universidad tiene una matrícula de alrededor de 15.000 estudiantes. Es una universidad pública regional que se enfoca principalmente en la educación de pre-grado y en artes liberales. La Facultad Woodring de Educación (WCE, de sus siglas en

6 El término original es *urban school*, el cual hace referencia a las escuelas públicas estadounidenses ubicadas en áreas metropolitanas y que aceptan a un gran número de estudiantes pertenecientes a sectores de escasos recursos, a diferentes etnias minoritarias, etc. Es un tipo de *public school* (escuela pública), pero, no se deben confundir ambos términos: no todas las *public school* en Estados Unidos coinciden con las características de una *urban school*.

inglés) es una de las siete facultades en el campus de la WWU. En los últimos cinco años, el estado disminuyó el financiamiento público para esta universidad de 60% a 30% con relación a la baja de los impuestos se implementó una nueva legislación que ordenaba aumentar el financiamiento de las escuelas públicas P-12. La Universidad se debate entre ser altamente selectiva y, al mismo tiempo, querer asegurar el acceso a una población en aumento de estudiantes con baja presencia; tensión exacerbada por la disminución del financiamiento público que resulta en el aumento del costo de la matrícula. La formación de profesores ha sido afectada por una política a nivel estatal, puesto que las agencias de educación estatales han adoptado los esfuerzos de reforma nacionales (descritos anteriormente) alrededor de estándares nacionales y evaluaciones estandarizadas, incluyendo el edTPA. De este modo, el sistema de formación inicial se ve obligado a cumplir y congeniar metas impuestas externamente con metas propias, lo que hace la labor formativa más difícil de abordar.

La Facultad Woodring de Educación

La misión de la Facultad de Educación es facilitar “el aprendizaje que prepare y capacite a educadores de calidad y profesionales de servicio social a lo largo de su trayectoria profesional”. Una de las vías básicas para lograr esto es “desarrollar alianzas colaborativas que promuevan el aprendizaje y el bienestar de los individuos, familias y de la comunidad”. La visión de la WCE busca fomentar “las relaciones entre la comunidad y una cultura de aprendizaje que potencie el conocimiento, el respeto por la diversidad y la promoción de la justicia social.” En 2011, las prioridades estratégicas de la WCE incluían las siguientes 3 (de 5):

- Crear/mejorar alianzas mutuas benéficas entre las escuelas P-12 y la comunidad;
- Fortalecer los programas de continuidad académica de los estudiantes de enseñanza secundaria hacia la universidad (programas de acceso a la universidad o *Pathway to College*), los servicios de apoyo y el asesoramiento de los estudiantes con baja representación en la Formación de Profesores;
- Desarrollar programas creativos de formación de profesores y métodos de transferencia académica.

Queremos aclarar que las alianzas académicas con las escuelas y las organizaciones en las comunidades están firmemente arraigadas en el plan estratégico de la WCE.

En la WCE se desarrollan programas de formación de profesores en educación pre-escolar, básica, secundaria y educación especial. El currículo fue diseñado (y actualmente se encuentra actualizado) por el profesorado, de acuerdo a los estándares y requerimientos del programa estatal, la misión de la WCE, las metas programáticas y la información que éste recibió (tales como las fechas de evaluaciones, índices de graduación, perfiles de empleo y las encuestas de satisfacción de los estudiantes y directores) y que es utilizada para mejorar continuamente los programas de formación de profesores.

Los principios que guían nuestras alianzas

La WCE está comprometida con el trabajo de sus alianzas en múltiples niveles. Dentro del mismo campus, la WCE cuenta con las alianzas de la Facultad de Bellas Artes y Artes Escénicas, la Facultad de Ciencia y Tecnología y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, para ofrecer una formación disciplinaria de contenido específico. Además, existe una alianza específica entre

la formación de profesores de Matemáticas y Ciencia a través de la colaboración con el Centro de Educación en Ciencias, Matemáticas y Tecnología dentro del campus.

Otro tipo de alianzas son importantes para la Facultad. La WCE tiene programas de formación de profesores en otras localidades, aparte del campus, en tres sitios vinculados con colegios comunitarios⁷. Existe una ética de aprendizaje-servicio, la que ponemos en práctica al ubicar a nuestros estudiantes en escuelas y organizaciones comunitarias logrando, simultáneamente, beneficiar a estas organizaciones mientras éstos fortalecen su aprendizaje relacionando sus experiencias con el conocimiento académico. La WCE tiene cinco centros de recursos académicos, con materiales de apoyo para profesores y oportunidades de desarrollo profesional, disponibles para el público general, incluyendo profesores de escuelas locales. Contamos con tres programas *Pathway to College*, diseñados para apoyar el acceso de los estudiantes universitarios de “primera generación”. La Facultad se compromete en actividades de desarrollo profesional, así como en proveer un servicio profesional a las escuelas y comunidades locales. Además se compromete con los servicios y becas estatales, regionales y nacionales.

Creemos que para que las alianzas funcionen, éstas requieren que cada entidad cuente con diferentes características: ser *altruistas*, al ofrecer sus recursos a sus diferentes socios; pero al mismo tiempo, realizar un trabajo *contextualizado*, para obtener lo que necesiten de los socios; fomentar la *reciprocidad* al reconocer que cada socio cuenta con misiones diferentes y experiencias distintas para contribuir; confiar en la *interdependencia*, pues cada socio ejerce un impacto en el trabajo del otro; promover la *sinergia*, ya que se pueden obtener mejores resultados de manera colectiva y, finalmente, responder con medidas favorables ante la *urgencia* de la desigualdad educacional.

En un reciente trabajo titulado “Asociaciones para preparar a los profesores del mañana” (*Partnering to Prepare Tomorrow’s Teachers*) (Dailey, Watts, Charner y White, n.d.) se promueven principios y prácticas alentadoras relacionadas a las alianzas entre universidades y escuelas P-12 que han fortalecido nuestro pensamiento sobre el trabajo en alianzas. Las recomendaciones propuestas son:

- Compromisos claros y financiamiento compartido.
- Una visión común sobre la enseñanza de calidad y la responsabilidad mutua para la formación de buenos profesores.
- Tiempo en las escuelas destinado a la facultad y personal universitarios.
- La influencia de las escuelas P-12 en los programas de formación de profesores universitarios.
- El respeto por el conocimiento complementario que surge de investigaciones y de la práctica.
- La inclusión de los candidatos a profesores como profesionales en las comunidades escolares.
- La colaboración para mejorar los programas usando la información disponible.

Hemos alcanzado ciertos aprendizajes para guiar las alianzas que estamos estableciendo. Éstas debieran promover tanto el crecimiento profesional como organizativo, para impactar el núcleo instruccional de la(s) escuela(s) asociada(s) y la WCE. Nos involucramos en estas alianzas, además, por reconocer que cada organización tiene algo valioso que aportar, incluyendo las combinaciones entre la teoría, la investigación y la práctica. Las alianzas más fuertes son aquellas cuyas actividades promueven las metas estratégicas de cada organización asociada. También iniciamos este trabajo

⁷ Los *community colleges* son instituciones de educación superior que responden a las necesidades de una comunidad determinada ofreciendo grados de asociados (equivalentes a los títulos técnicos en Chile).

reconociendo que el trabajo entre las alianzas conlleva mucho esfuerzo, tiempo y requiere compromisos personales e institucionales profundos para que realmente funcione. Reconocemos que los esfuerzos, constantes en el tiempo, son los más productivos y que se requiere proveer los apoyos y recursos necesarios para que el trabajo en alianzas prospere. Finalmente, buscamos desarrollar medidas para el éxito de las alianzas y usarlas para mejorarlas, fortalecerlas y para comunicar nuestros logros a audiencias externas.

Mejorar la tradición: las experiencias en terreno en las escuelas y comunidades

Las experiencias en terreno de las comunidades y escuelas son algunos de los elementos más visibles del trabajo en alianza entre los programas de formación de profesores, los distritos escolares y las comunidades a las que apoyamos. Los programas no pueden funcionar sin el apoyo de los distritos escolares y las agencias comunitarias, para las prácticas profesionales de los candidatos a profesores. A su vez, los distritos escolares y las agencias de servicios humanos se benefician al contar con profesores novatos talentosos que trabajan de forma colaborativa con profesionales experimentados, mientras que la universidad se beneficia de su compromiso compartido para capacitar nuevos profesionales ejemplares. A través de estas colaboraciones, cada socio aporta algo valioso al esfuerzo de capacitar nuevos profesores (Dailey, Watts, Charner y White, n.d.) y cada uno reconoce su responsabilidad común en dicha capacitación.

La colaboración con las agencias comunitarias y las escuelas P-12 se realiza por medio de recursos, conocimientos, investigaciones, servicios y experiencias significativas y de apoyo que fortalecen la capacitación de los candidatos a profesores y, por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas P-12 y de sus familias (Heath y Johnson-Taylor, 2006).

Muchos candidatos al programa de formación de profesores de la WCE postulan como estudiantes de pregrado luego de cumplir con los Requerimientos Generales de la Universidad (dos años de asignaturas de estudios liberales⁸), pasar exámenes de admisión impuestos por el Estado, llenar una solicitud con ensayos escritos y cartas de recomendación y ser entrevistados por miembros de la facultad. El proceso de postulación es competitivo y casi todos los programas exigen que los estudiantes tengan algo de experiencia trabajando con niños y/o jóvenes como parte de los requerimientos de postulación.

Una vez que el candidato es admitido puede optar entre las numerosas experiencias en terreno en comunidades y escuelas que ofrece cada programa, inicialmente con la modalidad *part-time* y que aumentan gradualmente al modo *full-time* durante la práctica profesional del estudiante. Las prácticas comienzan durante el primer cuatrimestre de admisión como experiencias de aprendizaje-servicio integradas en cursos fundamentales y metodológicos. Dependiendo del programa los candidatos deben completar entre 100 y 500 horas de experiencias prácticas en las salas de clases tipo *part-time* antes de su experiencia de práctica profesional final *full-time* como docente. La experiencia final en una sala de clases aprobada con un profesor mentor calificado y un supervisor de la universidad debe ser de un mínimo de 450 horas, como lo requiere el Estado de Washington (WAC 181-78A-264(A)). Sin embargo, hay que considerar que las horas reales para los programas de la WCE varían entre las 480 y 720 horas.

8 Los *liberal studies* preparan a los estudiantes de manera multidisciplinaria en diferentes áreas del conocimiento como humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales y artes.

Estas horas extensas en las diferentes prácticas reflejan dos cosas: primero, el rol vital que tienen estas experiencias al profundizar el entendimiento y promover la habilidad de los candidatos para demostrar su conocimiento en la práctica y, segundo, los compromisos profundos que los distritos escolares, las agencias comunitarias y la WCE comparten para promover el aprendizaje de todos los estudiantes de las escuelas P-12 a través de la capacitación de nuevos profesores excepcionales. La inclusión de los candidatos a profesores como colaboradores en las comunidades profesionales, de una forma profunda y significativa, requiere procedimientos constantes y sistemáticos para gestionar todos los aspectos de las experiencias de prácticas en terreno y sus supervisiones (Sosin y Parham, 2001).

Diseñando las experiencias en terreno

Cada experiencia en terreno está diseñada para obtener resultados profesionales y académicos específicos, con especial atención en el desarrollo progresivo de los candidatos a profesores. Las diferentes investigaciones, estándares profesionales y marcos teóricos comunes crean un prototipo de práctica profesional y el estándar del nuevo profesional docente que guían el trabajo tanto de la universidad como de las facultades escolares. Usando un proceso de planificación regresiva (Wiggins y McTighe, 2005) las asignaturas y experiencias en terreno son confeccionadas estratégicamente a lo largo del programa para apoyar a los candidatos para que se conviertan en nuevos profesionales ejemplares. Las prácticas se seleccionan considerando resultados de aprendizaje específicos que cumplan con los objetivos de los candidatos y de nuestros socios.

Los Estándares para Profesores Principiantes de Washington (WAC 181-78A-270) proveen un marco que define las bases de conocimiento y habilidades que cada candidato debe demostrar para recibir su título de pre-grado como docente. Estos estándares reflejan conocimientos y habilidades específicos relacionados a tres áreas: la enseñanza de calidad, el desarrollo profesional y la enseñanza como una profesión. Si bien todos los programas de formación de profesores estatales siguen estos estándares, además le ofrecen a los socios de universidades y escuelas P-12 un marco para desarrollar un entendimiento común de lo que constituye un desempeño de calidad para los nuevos profesores. Los estándares sirven como una guía para desarrollar experiencias de aprendizaje que integren teoría, práctica, reflexión y evaluaciones a lo largo del programa para desarrollar la habilidad de los candidatos de demostrar sus conocimientos y capacidades durante su práctica profesional.

El candidato demuestra sus conocimientos y habilidades al aprobar evaluaciones de desempeño que pueden relacionar los conocimientos desarrollados en sus asignaturas con sus experiencias en terreno a lo largo de un desarrollo continuo. Los profesionales universitarios y escolares ofrecen sus propias experiencias para definir cómo desarrollar y evaluar el desempeño de los candidatos. Desarrollar un entendimiento común de los estándares entre todos los socios es particularmente importante para el proceso de prácticas profesionales, puesto que los profesores mentores y los supervisores de las universidades evalúan en conjunto a cada candidato a profesor. Algunas evaluaciones estatales más formales incluyen: exámenes de acreditación estandarizados, prácticas profesionales y el edTPA. Para asegurar que los candidatos estén preparados para cumplir con estas expectativas, reciben apoyo y retroalimentaciones a través de las evaluaciones de desempeño que relacionan lo aprendido en las asignaturas y las experiencias en terreno a lo largo del programa.

Experiencias continuas

A pesar de que los estándares nacionales y estatales definen qué es lo que los candidatos deben demostrar, no definen cómo se desarrollan estas habilidades. Las facultades dentro de cada programa de formación de profesores desarrollan sus asignaturas y experiencias en terreno de modo que reflejen sus misiones y visiones o, en otras palabras, las concepciones de una buena enseñanza, definidas por investigaciones y estándares.

Las prácticas institucionales se administran en tres fases diferentes. Para esta discusión, éstas serán descritas como *Aprendizaje-Servicio*, *Prácticas Integradas* y *Prácticas Profesionales*. Las prácticas de Aprendizaje-Servicio se suelen emplear tempranamente en el programa, dentro del contexto de los cursos fundamentales que tienden a ser más teóricos. Las prácticas integradas se llevan a cabo más frecuentemente con métodos de áreas de contenido y están diseñadas colaborativamente por los miembros de la facultad y los profesores de las escuelas asociadas. Para las prácticas *full-time*, la Oficina de Prácticas Profesionales (OFE, de sus siglas en inglés) de la WCE ofrece su supervisión para cada caso. Los ejemplos a continuación ilustran cómo están diseñadas para obtener resultados de aprendizaje específicos para los candidatos al combinar la teoría y diferentes métodos en la práctica mientras que, simultáneamente, se suplen las necesidades reales de las escuelas o comunidades.

Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica con la cual los candidatos contribuyen a la escuela o agencia comunitaria en donde realizan sus prácticas mientras que, además, aprenden de esa experiencia de una forma que profundiza sus conocimientos del contenido o de los métodos desarrollados en sus clases. Estas prácticas son organizadas por la Coordinación de Aprendizaje en Servicios Comunitarios (LinCS, de sus siglas en inglés) al combinar las metas de aprendizaje de los instructores con las necesidades de los practicantes de las escuelas y comunidades. Por ejemplo, en una clase de Estructura Social, los candidatos a profesores pueden ser ubicados en un club o taller extracurricular para instruir a hijos de inmigrantes de zonas rurales o en una clase en un centro familiar de alfabetización enseñando inglés a los padres y/o apoderados en una escuela local. Las dos (2) horas de instrucción semanal de los candidatos proveen un apoyo directo al aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que ofrecen experiencias enriquecedoras que están estratégicamente relacionadas con los resultados de aprendizaje esperados del curso.

En nuestro estado, 93% de nuestros profesores son descendientes de europeos del norte y la mayoría es monolingüe, mientras que 40% de los estudiantes son niños de color. En muchas de nuestras escuelas regionales 30 a 50% de los estudiantes hablan un idioma distinto al inglés en sus hogares (Oficina de la Superintendencia de Educación Pública, 2013). Las prácticas de aprendizaje-servicio suelen ser elegidas intencionalmente para permitir que nuestros candidatos a profesores desarrollen relaciones con los estudiantes y sus padres, cuyos idiomas y contextos culturales son diferentes a los suyos.

En clases leen y discuten investigaciones sobre la desigualdad educacional o sobre la influencia del lenguaje y la cultura en el aprendizaje y, al mismo tiempo, tienen la oportunidad de comprender nuevas percepciones a través de los discursos y experiencias de sus estudiantes. Las reflexiones escritas abiertas o estructuradas establecen conexiones entre sus experiencias como profesores y la teoría o las investigaciones que leyeron en clases; éstas les ofrecen nuevas perspectivas para entender sus experiencias. Una evaluación escrita les puede exigir que reflexionen sobre su propia

identidad cultural o experiencias en la escuela, para luego compararlas con las de sus estudiantes, en el marco del aprendizaje-servicio.

Estas experiencias tempranas, pueden apoyar a los candidatos a entender y convertirse en profesionales responsables culturalmente con sus estudiantes y sus familias. Este es un elemento de desarrollo esencial, que los ayuda a prepararse para alcanzar los estándares del nuevo profesor que requieren candidatos para *informar, involucrarse y colaborar con familias/barríos y comunidades en el proceso educacional de cada estudiante, incluyendo el uso de información acerca de la identidad cultural, logros y desempeño de éstos.*

Cada cuatrimestre cuenta con aproximadamente 150 candidatos a profesores que completan 20 horas, cada uno, de servicio en nuestras escuelas y agencias comunitarias regionales. Tenemos entre 25 y 30 socios (escuelas y agencias comunitarias) con los que nuestros candidatos trabajan regularmente. Las horas de apoyo educacional que nuestros candidatos ofrecen en servicio, marcan una diferencia increíble en los estudiantes y sus familias, y, además, beneficia a los candidatos en su desarrollo como docentes.

La coordinación LinCS trabaja con los candidatos para que entiendan los propósitos de la experiencia, adaptar sus metas y fortalezas a las necesidades del programa, cerrar acuerdos requeridos entre los socios y evaluar sus antecedentes para luego conectar al candidato con el supervisor correspondiente. La persona responsable de esta coordinación trabaja con el personal de servicios humanos y de las escuelas para definir las necesidades del programa, hacer que los candidatos respondan a éstas, comunicar las expectativas a los candidatos, solicitar retroalimentación constante y una evaluación de cada candidato al final del cuatrimestre. La comunicación clara de los coordinadores con todos los involucrados, incluyendo la supervisión de los acuerdos del programa y la mantención de estas relaciones a lo largo del tiempo, hace que un proceso increíblemente complejo y detallado funcione de manera fluida.

Estas experiencias tempranas de aprendizaje servicio le dan al candidato la oportunidad de desarrollarse como profesional, construir relaciones y enseñar y evaluar de manera individual o en grupos pequeños. En instancias comunitarias, los candidatos aprenden sobre la vida de sus estudiantes fuera de la escuela y se familiarizan con las agencias de servicios sociales que ayudan a sus familias. Los candidatos pueden involucrarse en un contexto escolar para explorar la cultura de las escuelas, observar el trabajo de profesores experimentados, familiarizarse con las rutinas y modalidades de una clase y entender el rango de diferencias que existe entre los estudiantes antes de asumir su responsabilidad como profesor.

Las experiencias de aprendizaje-servicio dan a los candidatos a profesores una amplia variedad de experiencias de aprendizaje. Usualmente, estas experiencias se llevan a cabo en prácticas individuales y la responsabilidad de monitorear de cerca el aprendizaje de los candidatos a profesores cae en manos de los miembros de la facultad a través de actividades escritas, evaluaciones y discusiones reflexivas. Particularmente, cuando los candidatos se enfrentan a nuevos contextos y aprendizajes entre diferentes culturas, el monitoreo minucioso es crucial para asegurar que no se perpetúen malentendidos o estereotipos errados. Esta cuidadosa atención al pensamiento de los candidatos puede ser desafiante y es una de las razones por las que la facultad integra prácticas dentro de la misma clase.

Prácticas integradas

Estas experiencias, elaboradas estratégicamente, les ofrecen a los candidatos la oportunidad de participar en un ciclo de investigaciones con el apoyo de educadores universitarios y de escuelas experimentadas. Este contexto les permite desarrollar una idea de su práctica a través de la observación, análisis y conexiones con las asignaturas, contando con la presencia de sus instructores. La experiencia se puede extender para incluir el ciclo completo de lecciones de planificación, análisis, enseñanza y reflexión (McDonald, *et al.*, 2013).

En una práctica integrada hay dos modelos comunes: el modelo distribuido y la experiencia diseñada. A continuación se explican.

Modelo distribuido

En una clase de *Estrategias y Métodos para la Enseñanza de Inglés para Principiantes*, un miembro de una facultad universitaria trabaja con un profesor experimentado, para enseñar y modelar en conjunto mejores prácticas para los estudiantes de inglés, poniendo en paralelo lo que los candidatos están aprendiendo en sus asignaturas. Los candidatos deben luego discutir la lección en busca de una conexión entre la teoría y la práctica. Después, van a una sala de clases asignada en la escuela para ofrecer apoyo a los estudiantes de inglés. Posteriormente a estas experiencias, los candidatos deben regresar a sus clases para discutir sus vivencias y las conexiones y/o diferencias que éstas presentan en comparación a las prácticas aprendidas en la universidad. Estas discusiones mediadas le permiten al instructor de la universidad estructurar y profundizar el aprendizaje, plantear y responder interrogantes, resolver malentendidos y ayudar a superar las diferencias entre las prácticas llevadas a cabo en las universidades y en las escuelas. Aunque esta también sea una práctica integrada, los candidatos se distribuyen dentro de las escuelas en salas de clases separadas y las prácticas que se realicen en otras salas pueden no estar relacionadas entre la universidad y las escuelas.

Modelo de experiencia diseñada

En ocasiones, especialmente con las pedagogías emergentes, no encontramos escuelas socias cuyas prácticas se guíen por investigaciones recientes. En estos casos, podemos diseñar una experiencia para lograr propósitos específicos. Por ejemplo, los nuevos estándares del *Common Core* piden que los educadores enseñen inglés a través de las diferentes disciplinas, desarrollando conocimientos de género y de discurso para cada área de contenido. La mayoría de los profesores de enseñanza secundaria o superior (fuera del área del lenguaje) tienen pasión por su asignatura, pero no están preparados para enseñar ciencias, matemáticas o historia.

En un caso los instructores de las clases de *Alfabetización en Áreas de Contenidos* desarrollaron una práctica integrada en una clase intermedia de estudios sociales, para apoyar a sus candidatos a desarrollar sus prácticas de alfabetización dentro de la disciplina. Los candidatos experimentaron un incremento gradual de su responsabilidad, inicialmente siguiendo el modelo y la planificación de las lecciones de los instructores y asumiendo más responsabilidades en el tiempo. Finalmente, planearon lecciones que emplearon modelos, enseñanzas y evaluaciones en un grupo pequeño de estudiantes. Cada ciclo educativo culminó con una discusión de las lecciones aprendidas a través de su práctica.

Para esta práctica integrada se establecen equipos de enseñanza con dos candidatos a profesores que trabajan con cuatro estudiantes durante todo el cuatrimestre. Inicialmente, el profesor o instructor de la universidad modela una estrategia o lección y luego, los candidatos trabajan con los equipos de estudiantes para desarrollar un entendimiento común a través de actividades. En la siguiente fase, los instructores trabajan con un equipo de candidatos para planificar las lecciones, prepararlas con sus compañeros y, crear una estrategia para desarrollar posteriormente. En cada uno de estos ciclos educativos los candidatos a profesores reciben apoyo para observar, analizar, planificar, enseñar, evaluar y reflexionar. Además reciben retroalimentación y tienen la oportunidad de enseñar en grupos pequeños en ciclos de investigación.

Llevar a cabo este trabajo colaborativo toma tiempo y requiere que la Universidad cambie su enfoque en el desarrollo de la comprensión del contenido a un enfoque centrado en el desarrollo de la capacidad para promover el conocimiento en un contexto práctico, de manera que apoye el aprendizaje de sus estudiantes. El rol tradicional de la enseñanza pasa de ser sinónimo de formar expertos en contenidos específicos a diseñadores de currículo, capacitadores y aprendices. El tiempo para la planificación, la enseñanza y para informar sobre la experiencia, tiene mayor prioridad. Es por esto que las prácticas requieren flexibilidad y, dado un trabajo contextualizado, los formadores de docentes deben estar preparados para enfrentar todo tipo de situaciones en el ambiente académico.

Estas alianzas cambian en el tiempo y, pese a que la inversión inicial es significativa, con cada interacción las alianzas se vuelven más fáciles y mejores. En ocasiones los socios involucrados en las salas de clases necesitan dejar de participar en la experiencia de práctica y reenfocarse en sus propias clases y estudiantes nuevamente. A pesar de estas tensiones y de la ambigüedad, las facultades que ofrecen estas prácticas integradas rara vez desean volver a incorporar prácticas individuales tradicionales. La profundidad de los conocimientos en acción de los candidatos y su preparación para tomar responsabilidades en sus prácticas profesionales, son elementos que se fortalecen enormemente. Los educadores, tanto de la universidad como de las escuelas, reconocen los beneficios de esta colaboración para sus propias prácticas.

Prácticas profesionales

Cuando el candidato comienza su práctica profesional la presión aumenta. Los requerimientos legales de la cantidad de horas en la sala de clases; la aprobación del edTPA; el cumplimiento exitoso con los Estándares para Profesores Principiantes con evaluaciones formales de un profesor mentor y de un supervisor de la universidad; y la experiencia de planear su enseñanza y de evaluar y apoyar a sus estudiantes, vuelven este periodo emocionalmente desafiante para los candidatos y las inversiones necesarias son altas. También para los estudiantes y las escuelas es relevante asegurar que el progreso académico de éstos sea constante, mientras los candidatos toman más responsabilidades con respecto a su enseñanza.

Hemos descrito hasta ahora los pasos que debe dar el candidato a profesor para tener éxito en este proceso, por lo que cada uno de ellos es de vital importancia en esta trayectoria académica. Pero es durante la práctica profesional en que tanto los desafíos como las consecuencias de este desarrollo docente aumentan significativamente. Para asegurar que los candidatos cuenten con el mejor apoyo posible para ser exitosos y para asegurar que todos los involucrados tengan un conocimiento común de este proceso, la *Oficina de Prácticas Profesionales* (OFE) se convierte en un actor fundamental en la negociación de los recursos humanos y el terreno legal que rodea esta experiencia. La siguiente sección describe en detalle los procedimientos sistemáticos de las prácticas profesionales *full-time* con relación a las escuelas P-12.

Procedimientos sistemáticos

La WCE reconoce que la alianza entre la universidad y las escuelas se beneficia de los compromisos claros y de las responsabilidades de cada uno. La supervisión de las prácticas profesionales es bastante compleja y puede generar muchas confusiones con las escuelas socias cuando los procedimientos sistemáticos son insuficientes, poco claros o cuando las universidades tienen un proceso de prácticas profesionales que es descentralizado (Heath y Johnson-Taylor, 2006). Para trabajar de manera eficiente, y al mismo tiempo fortalecer la experiencia para todas las partes, centralizamos la supervisión de las prácticas profesionales en la OFE (Heath, 2005).

El Director y el personal de apoyo de la OFE supervisan todos los aspectos de las prácticas *full-time*, incluyendo la firma de acuerdos formales con distritos escolares para las prácticas de los candidatos en sus salas de clases, el contratar, capacitar y evaluar a supervisores de tiempo parcial de la universidad, la evaluación de profesores mentores y la evaluación colaborativa de cada candidato. Esos acuerdos formales o Memorándums de Entendimiento (MOU, de sus siglas en inglés) constituyen los requerimientos y expectativas básicos de las prácticas en terreno para la universidad y en determinado distrito escolar, e incluyen los antecedentes de los candidatos, las cualificaciones de los profesores mentores y de los supervisores de la universidad, la duración y protocolos para requerir una práctica. Estos acuerdos son beneficiosos porque establecen entendimientos formales para que la comunicación entre cada institución se base en requerimientos que todas las partes comprendan de igual forma.

De manera organizacional, el personal de la OFE lidera la comunicación para que sea expedita y efectiva con sus escuelas socias y establece protocolos y recursos claros para las prácticas de los candidatos. Esto incluye reuniones con el personal de las escuelas P-12 para revisar el proceso de prácticas, discutir cambios en el programa que impacten las prácticas actuales, identificar personal clave de ambas instituciones para crear y aprobar prácticas, resolver cualquier desafío que éstas planteen y revisar el proceso de prácticas y la información relacionada al impacto de los candidatos en el aprendizaje de los estudiantes.

Nuestros candidatos a profesores son guiados a través del proceso de práctica aproximadamente entre 9 y 12 meses antes de iniciarla. Esto incluye discutir dónde pueden o no trabajar, revisar las expectativas y los requerimientos específicos del programa y llenar el formulario correspondiente para la práctica con una autobiografía, resúmenes y transcripciones. El candidato cuenta con un conjunto de recursos para su práctica que incluye un manual, recursos virtuales, calendarios de eventos e informaciones de contacto adicionales. Luego, se le entrega el formulario al personal del distrito para elaborar una práctica profesional *full-time*.

Dichos requisitos se crean a través de un acuerdo entre los socios sobre la administración de la escuela y el personal de la OFE, y permanecen pendientes hasta que la práctica avance hacia una entrevista con el potencial profesor mentor, en su defecto, sea rechazada. A los administradores se les recuerda las cualificaciones del profesor mentor, descritas en el Memorándum de Acuerdos. Éstas incluyen tener un mínimo de tres años de experiencia como profesor; estar altamente calificado; tener refuerzos en el área del candidato; un desempeño pedagógico ejemplar y un impacto positivo en el aprendizaje; capacitación en el proceso de formar y/o instruir mentores adultos; ser grandes comunicadores; etc.

Una vez que se crea la práctica tentativa, se informa al candidato que debe organizar su entrevista con el profesor mentor. Esta entrevista tiene la intención de que ambas partes determinen su compatibilidad para trabajar juntos durante el periodo de práctica. Luego de la entrevista, el personal de la OFE la examina con el candidato mientras el administrador de la escuela sostiene una

conversación similar con el futuro profesor mentor. Este paso ofrece un mecanismo de preguntas, preocupaciones a considerar o la organización a seguir para la futura práctica. Cuando el candidato y el profesor mentor indican que desean trabajar en conjunto, la práctica es revisada formalmente por el administrador de la escuela y el Director de la OFE para asegurar que ésta cumpla con todos los requisitos y que sea beneficiosa para ambas organizaciones.

Justo antes de empezar la práctica, el candidato, profesor mentor y supervisor de la universidad asignado asisten a un taller de prácticas profesionales. Este taller explica puntos como el horario, las fechas, expectativas y requerimientos como se describen en los Estándares para Profesores Principiantes, incluyendo el edTPA requerido y las evaluaciones de práctica.

El supervisor de la universidad apoya el trabajo en la escuela. Estos profesionales de tiempo parcial han demostrado su excelencia en la enseñanza, capacitación e instrucción de adultos en escuelas P-12 y fueron contratados por medio de encuestas, entrevistas y revisiones de antecedentes. La capacitación constante se lleva a cabo anualmente para todos los supervisores de la universidad, junto con una evaluación de su eficacia, basada en encuestas al profesor mentor y al candidato.

El Director de la OFE también apoya a todas las partes involucradas e incluye la comunicación directa con los profesores mentores, candidatos y supervisores de la universidad; visitas a las escuelas y reuniones con sus administradores; mantener actualizado el sitio web que incluye información y recursos para todos los participantes; una clase online para los profesores mentores de capacitación e instrucción de estudiantes adultos; apoyo directo del Director y la resolución colaborativa de los desafíos que presentan las prácticas.

Como se describe en nuestros MOUs con los distritos, y a través de la comunicación de la petición de práctica, se le exige a los candidatos que enseñen de una manera que refleje el trabajo de un profesor de planta, tomando de manera progresiva responsabilidades relativas a la planificación y a la enseñanza misma que culmina en un profesional que puede hacerse cargo de todos los aspectos propios de una sala de clases. El profesor mentor y el supervisor de la universidad evalúan a cada candidato de manera colaborativa, incluyendo una autoevaluación, además, se evalúa al candidato con el edTPA.

La práctica de cada alumno refleja una colaboración del más alto nivel entre la universidad y las escuelas y demuestra la calidad de nuestras alianzas. El supervisor de la universidad ofrece su conocimiento sobre los programas de la universidad, la enseñanza de calidad y las habilidades necesarias para capacitar adultos. El profesor mentor ofrece su conocimiento sobre la enseñanza en sí misma, las características específicas y únicas de sus estudiantes, el ambiente y la cultura de su escuela y las habilidades necesarias para capacitar adultos. El candidato ofrece su conocimiento y práctica como principiante con métodos y estrategias emergentes y su compromiso con su nueva profesión. La interacción entre estos tres actores se compromete con el aprendizaje de los estudiantes de escuela P-12 guiando su trabajo, foco y la evaluación de cada candidato.

Respetar el conocimiento complementario

Las experiencias en terreno beneficiosas requieren respetar el conocimiento complementario entre los socios de las escuelas P-12 y la universidad. Ese respeto es clave para que ambos apoyen al candidato a profesor y para resolver cualquier problema que surja durante el proceso. En ambas instancias, este respeto se enfoca en el conocimiento necesario para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de escuelas P-12.

Las experiencias en terreno requieren la construcción de una relación colaborativa de trabajo profesional entre las personas y las instituciones. Para el candidato y el profesor mentor estas relaciones se necesitan construir rápidamente, debido a que la práctica profesional es un periodo que implica mucho esfuerzo emocional por parte del candidato.

La preparación de los candidatos para su práctica *full-time* y la habilidad del profesor mentor varían, así como varía cada sala de clases. Anualmente, aproximadamente 5% de los practicantes *full-time* de la WCE requiere apoyo adicional y/o intervenciones desde mínimas a considerables. La tasa de éxito de nuestros candidatos refleja sus conocimientos, habilidades y su compromiso con la profesión.

En ocasiones es necesaria una intervención especial con el candidato, lo que implica conversaciones adicionales con éste y el profesor mentor, ofrecerle un plan de mejoramiento, cambiar o retirarlo de la práctica debido a la calidad de su desempeño. Al tratar de resolver cada problema se debe considerar tres elementos básicos: 1) valorar la opinión de cada individuo, 2) mantener el foco en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas P-12 y 3) mediar individualmente con cada candidato, con referencia a los Estándares para Profesores Principiantes.

Nosotros evaluamos constantemente nuestras experiencias en terreno con nuestras escuelas socias para mantener el foco en nuestros valores medulares, tales como nuestros claros compromisos, visión común del buen enseñar, responsabilidad mutua para capacitar buenos profesores y el respeto por el conocimiento complementario. A través de dicho trabajo, cada individuo y la alianza en su conjunto se benefician de esta experiencia.

Extender las alianzas para atender preocupaciones urgentes

A pesar de que creemos firmemente que las alianzas de los actuales Programas de Formación de Profesores ofrecen beneficios en múltiples niveles, aún se debe satisfacer las necesidades de una gran cantidad de estudiantes en nuestras escuelas públicas, fortaleciendo el reclutamiento y apoyo de candidatos a profesores con baja representación en los programas formación docente. El deseo de responder de manera más rápida a estas preocupaciones ha inspirado a algunos miembros de la facultad a buscar iniciativas que aborden estos problemas directamente. Esta sección describirá brevemente tres de estas iniciativas: las escuelas socias para las prácticas profesionales, los programas *Pathways to College* y las alianzas en red para diversificar el personal docente.

Escuelas socias para prácticas profesionales

En este modelo emergente de experiencias en terreno, a un grupo pequeño de 6 a 8 candidatos a profesores se le asigna una escuela por todo un año. Un miembro de la facultad de la universidad colabora con esa escuela como supervisor *in situ*, compartiendo la responsabilidad por el desarrollo de los candidatos. Este modelo tiene un número de beneficios cruciales para todos los educadores involucrados. Los miembros de la facultad proporcionan a los profesores un desarrollo profesional a través de la instrucción, la co-enseñanza y las áreas de reforma. Los candidatos a profesores se benefician de la presencia de los miembros de la facultad, quienes los ayudan a hacer conexiones entre sus asignaturas y las escuelas para plantear preguntas y pedir recursos. La enseñanza y las investigaciones de los miembros de la facultad se fortalecen a través de sus experiencias en las escuelas, este contexto ofrece un amplio material y un acceso directo para realizar investigaciones

sobre la enseñanza y la instrucción. Finalmente, los estudiantes se benefician al participar en comunidades de aprendizaje profesionales de educadores enfocados en la reforma educacional para fortalecer la educación. Esta iniciativa comenzó con una escuela socia en la primavera de 2013 y, un año después, ya cuenta con cinco instituciones.

Programas *Pathway to College*

La Facultad Woodring tiene tres programas tempranos comprometidos: el *Middle School Youth and Family Outreach*, el *Building Bridges with Migrant Youth* y el *Compass 2 Campus*. Todos estos programas se diseñaron para relacionar a los mentores de la universidad con jóvenes estudiantes, con el objetivo de incrementar sus logros académicos y sus oportunidades de acceder a la educación superior. Los mentores de la universidad vienen, principalmente, de grupos minoritarios con un bajo nivel de representación en la formación de profesores y, a través de experiencias positivas con jóvenes estudiantes, se les motiva para que consideren la pedagogía entre sus opciones de estudios superiores. Los jóvenes estudiantes, quienes trabajan con estudiantes universitarios de “primera generación”, que tienen orígenes similares a los suyos, se sienten inspirados al verse a reflejados en los estudiantes universitarios. Por otro lado, y a pesar de que las dimensiones, las actividades y la naturaleza de las alianzas varían, éstas comparten metas comunes y, actualmente, buscan incluir escuelas en toda nuestra región dentro de sus programas. Estos tres programas se enfocan en los logros académicos de los jóvenes de escasos recursos, así como en la brecha que hay entre las experiencias de los profesores y de las comunidades en las que trabajan. Cada programa hace esto a través de alianzas innovadoras y de su actuación con las escuelas y los educadores.

Alianzas en red

A pesar de los esfuerzos de la facultad para reclutar y mantener a diversos candidatos a profesores, la demografía del cuerpo estudiantil de pedagogía en Woodring ha cambiado levemente en las últimas dos décadas. En un esfuerzo por formar a nuestros propios profesores bilingües que representen a nuestras comunidades regionales, Woodring estableció alianzas con dos escuelas secundarias regionales y un colegio comunitario. Este esfuerzo sistemático entre las instituciones comenzó con investigaciones para identificar los desafíos que los estudiantes bilingües latinos enfrentan al graduarse de la escuela secundaria y para acceder a la educación superior. Al reconocer que los estudiantes suelen enfrentar muchas dificultades en sus diferentes transiciones (escuela secundaria, universidad, formación como profesores) los educadores y administradores trabajaron a través de las instituciones para desarrollar un camino centrado en el estudiante. Cada institución se enfocó en proveer el apoyo académico, financiero y humano que estos estudiantes necesitaban para alcanzar sus metas. Esta red de profesionales busca alcanzar iniciativas comunes, tales como patrocinar una conferencia sobre la Diversidad en la Educación para estudiantes de escuelas secundarias regionales o contratar un asesor que trabaje con un grupo de estudiantes en cada nivel para abarcar estas transiciones. Los miembros de este grupo compartieron un compromiso con este trabajo, pero individualmente no fueron capaces de señalar las diferencias que lograron de manera colectiva para formar *Maestros para el Pueblo*.

Comentarios finales

Hemos aprendido muchas cosas en este proceso con nuestras diversas, importantes y numerosas alianzas. Por ejemplo, logramos reconocer la importancia de asegurar que la organización de las escuelas y comunidades estén listas para trabajar en una alianza. El equipo, comprometido con el éxito de sus estudiantes, debe ahora estar listo para comprometerse con el éxito de los candidatos a profesores. La escuela debe estar organizada, otorgando importancia a las relaciones profesionales y, junto con la universidad, debe compartir un pensamiento común sobre la educación y la vida escolar.

Reconocemos que este trabajo suele implicar problemas específicos, debido a la diversidad de actores involucrados en las alianzas. A pesar de que luchamos por impactar el núcleo pedagógico de la escuela/organización, no estamos seguros de cómo esto se puede llevar a cabo de manera formal, sistemática y profunda. Nos cuestionamos los criterios que aplicamos para decidir colaborar con algunas escuelas y no con otras y el impacto de nuestra ausencia como socios. Y, además, nos preguntamos cómo maximizar los beneficios al institucionalizar nuestros esfuerzos.

Beneficios de las alianzas

Estamos conscientes de los beneficios mutuos que se obtienen de este trabajo en conjunto con las escuelas, comunidades y facultades de educación (vea la Figura 1 para una revisión más extensa de estos beneficios). Los modelos tradicionales de la formación de profesores normalmente involucran la preparación en conocimientos pedagógicos y de contenido en las distintas disciplinas, bases teóricas sobre la educación y experiencias en terreno (McDonald, *et al.*, 2013). Las alianzas citadas hasta ahora se han llevado a cabo dentro y más allá de la estructura tradicional de los programas de formación de profesores, lo que refleja el esfuerzo de los educadores de la universidad y de las escuelas para fortalecer de manera simultánea la calidad de la formación del candidato y, al mismo tiempo, influenciar positivamente el aprendizaje de los estudiantes.

Las experiencias integran intencionalmente teoría, práctica y una reflexión estructurada dentro de los contextos de las escuelas y comunidades. Los estudiantes y sus familias que se benefician de estas alianzas son, generalmente, aquellos que más necesitan recursos adicionales y, además, aquellos cuyas experiencias de vida difieren más de las de la mayoría de nuestros futuros profesores. Los candidatos contribuyen significativamente a las escuelas y, además, se desarrollan como profesionales, llegando a comprender a los estudiantes y comunidades que apoyan como profesores certificados. Estas alianzas demanda a los educadores de la universidad que cambien su enfoque respecto a la enseñanza de contenidos y requiere que los profesores mentores de las escuelas compartan su desempeño, permitiendo así establecer una perspectiva común en el desarrollo del conocimiento en acción. Estas experiencias aceleran claramente el aprendizaje de los educadores de la universidad y de las escuelas, y la reforma escolar a través de las colaboraciones.

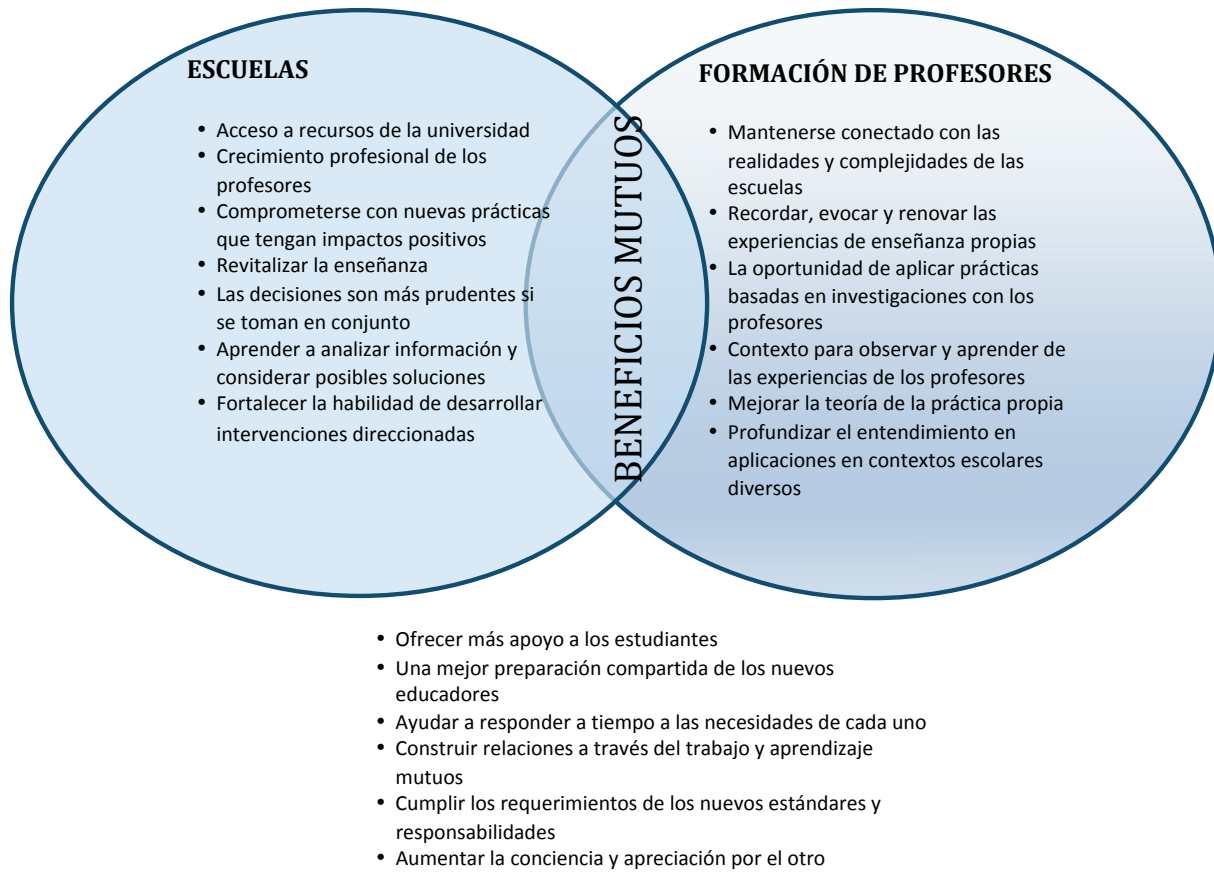


Figura 1: Los beneficios de las alianzas

Recomendaciones

Ofrecemos una serie de recomendaciones para los actores interesados en unirse en nuevas alianzas de colaboración, buscando experiencias educacionales productivas relativas a la formación docente. Hay que comprometerse explícitamente en el éxito del otro; esperar lo inesperado; conectarse cuándo y dónde sea posible con las metas y planes de mejora de los distritos o escuelas, puesto que es compatible construir relaciones interpersonales fuertes, especialmente al escucharse entre todos. Es necesario asegurarse que se cuenta con el nivel más amplio de apoyo para este trabajo (como el apoyo de la administración de los distritos escolares y de las universidades); iniciarse como co-creadores en este trabajo (como socios iguales) y, finalmente, colaborar como socios respetuosos y empáticos de una manera que permita a todas las partes ejercer su honestidad y algún tipo de control durante el proceso.

Estamos extendiendo nuestras alianzas a nuevos niveles, maximizando las oportunidades con ofertas de escuelas de verano y queremos empezar a trabajar en conjunto con nuestros socios para involucrarnos en iniciativas basadas en investigaciones sobre los problemas de las prácticas.

Comenzamos este trabajo al describir un discurso nacional que cuestiona el valor de la educación pública y la formación de profesores. Las críticas se centran en la relevancia de nuestro currículo, la desconexión de las prácticas, la falta de rigor y el estar retrasados en relación a las nuevas pedagogías emergentes y prometedoras. ¿Cómo respondemos a estas críticas? **Buscamos colaboraciones genuinas, productivas y amplias con escuelas y comunidades para atender problemas sociales y educacionales urgentes.**

Referencias bibliográficas

- Berliner, D. C. (2009). Poverty and potential. Out-of-school factors and school success. Boulder, CO and Tempe, AZ: Education and the Public Interest Center, University of Colorado. *Education Policy Research Unit, Arizona State University*. Retrieved June 10, 2009.
- Berliner, D. C. & Biddle, B. (1995). *The manufactured crisis: Myths, fraud and the attack on America's public schools*. New York: Harper Collins.
- Carter, P. L., & Welner, K. G. (Eds.) (2013). *Closing the opportunity gap*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Daily, C. R., Watts, E., Charner, I., & White (n.d.). *Partnering to prepare tomorrow's teachers*.
- Heath, R. (2005). *Developing partnerships between public schools and higher education*. Paper presented at the Annual Conference of the South Carolina and North Carolina Professors of Middle Level Education. Charleston, South Carolina.
- Heath, R. & Johnson-Taylor, C. (2006). *Developing partnerships*. Paper presented at the Olde English Consortium annual Assistant Principals Conference. Chester, South Carolina.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanaugh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*. 64(5), 378-386.
- Office of Supervision & Public Instruction. (2013). Washington State Report Card. On-line: <http://reportcard.ospi.k12.wa.us/summary.aspx?year=2012-13>
- Sosin, A., & Parham, A. (2001). Our "stealth PDS": An undetected professional development school relationship. In M. G. Handler & R. Ravid (Eds.), *The many faces of school-university collaboration: Characteristics of successful partnerships* (pp. 3-10). Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.

Tercera Parte

Experiencia nacional sobre formación práctica docente

Perspectivas de los directivos y docentes de los centros de práctica: beneficios y obstáculos para participar en la formación práctica de las carreras de pedagogía

por

Horacio Walker¹ y Carmen Montecinos²

I. Introducción

En las últimas décadas la formación práctica de los futuros docentes ha generado una creciente atención. La implementación desde 1997 del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial en Chile (FFID), impulsó grandes cambios curriculares que transformaron a la formación práctica en un proceso clave que se inicia, en un gran número de casos, desde el primer o segundo año de la carrera de pedagogía (Ávalos, 2002). Esta mayor atención ha sido también reconocida en los criterios de acreditación obligatoria de las pedagogías. Como consecuencia han aumentado significativamente los centros de práctica, y con ello, el número de docentes con estudiantes en práctica en sus aulas y también la cantidad de profesores universitarios que realizan supervisión de estudiantes y visitas a colegios. Cabe preguntarse entonces por el tipo de vinculación que los programas de formación inicial han desarrollado con el sistema escolar, por el rol de éste en la formación práctica de los futuros docentes y por los obstáculos y beneficios que trae consigo esta relación.

Este trabajo aborda estos temas a partir de los principales hallazgos que resultaron de una investigación³ sobre la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente desde la perspectiva de docentes de aula y de docentes directivos, realizada entre el 2011 y el 2013. Este estudio contribuye al pequeño, aunque creciente, conjunto de investigaciones que buscan mejorar la formación práctica de los futuros docentes, recogiendo las perspectivas de profesores del sistema escolar respecto de las condiciones para desarrollar y poner en práctica una identidad de formador de docentes (Hall, Draper, Smith, y Bullough, 2008; Mitchell, Clarke, y Nuttall, 2007).

II. El problema y las preguntas de investigación

La literatura internacional es consistente en reconocer la influencia de la formación práctica en el desarrollo de las capacidades de los futuros docentes. Los estudios que han considerado las perspectivas de los estudiantes de pedagogía dan cuenta de la importancia que éstos le confieren al proceso de aprender a enseñar en contextos auténticos (Boyle-Baise y Sleeter, 2000; Zeichner, 2010). Sin embargo, la evidencia nacional e internacional muestra que lo que se entiende por formación práctica en las carreras de pedagogía es muy heterogéneo (Musset, 2010; Wilson, Floden y Ferrini-Mundy, 2002). De un estudio que analizó los programas de asignaturas de 11 carreras de

1 Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Correo electrónico: horacio.walker@udp.cl

2 Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: carmen.montecinos@ucv.cl

3 Los autores agradecen el apoyo de Fondecyt (Proyecto N° 1110505) y del CIAE (Proyecto CIE-05) a C. Montecinos para la preparación de este manuscrito.

pedagogía media pertenecientes a 10 universidades en Chile se desprendieron tres metáforas de cómo se entiende a los centros escolares como espacios privilegiados en el proceso de aprender a enseñar (Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez, y Walker, 2010).

La primera presenta al centro de práctica como un *texto*, lo que se le pide al estudiante de pedagogía es que a través de la observación aprenda a realizar una nueva lectura de la institución escolar y sus actores, a partir del nuevo lenguaje que adquiere en los cursos sobre fundamentos de la educación. Una segunda metáfora representa al centro educativo como un *contexto* o un conjunto de circunstancias que entrega información para la acción y, en algunas ocasiones, para la intervención. El centro ya no es sólo un texto a leer sino un lugar para realizar actividades teóricas ancladas en un referente concreto. La tercera metáfora representa al centro educativo como un *escenario* en el cual el practicante debe desempeñar el conjunto de competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. Esta metáfora recoge la tradición de la práctica final que las carreras de pedagogía venían realizando desde antes de la incorporación de prácticas iniciales e intermedias, a partir del Programa FFID.

Esta visión, representada en esta última metáfora que conceptualiza al colegio como un lugar de aprendizaje profesional, requiere de la construcción de un nuevo tipo de relación entre el sistema escolar y las universidades. Es necesario compartir de manera más significativa con el conjunto del centro de práctica la responsabilidad en la formación de los futuros docentes. Dado el carácter distribuido del conocimiento, como lo sostienen los enfoques socioculturales del aprendizaje docente, es importante contar como escenario formativo con la escuela en su conjunto (Ussher, 2010). Transitar hacia una formación basada en los centros escolares, requiere de una mayor participación de docentes mentores a cargo de los practicantes, como de los directivos, en el desarrollo del currículum de la formación práctica y en el logro de acuerdos respecto a sus objetivos y a los procedimientos de supervisión y evaluación. En este sentido, algunos autores como Chambers y Armour (2011) han acuñado el término “tétrada” para incluir al docente directivo, además del estudiante en práctica, el supervisor universitario y el profesor mentor, entre los actores que inciden directamente en crear las condiciones adecuadas para aprender a enseñar.

En este capítulo se propone avanzar hacia un nuevo diálogo universidad-sistema escolar recogiendo y sistematizando los obstáculos, beneficios y expectativas de docentes mentores y directivos, respecto de su participación y la de sus centros escolares en la formación práctica de los futuros docentes. En la investigación participaron cinco universidades con trece carreras que aportaron datos de sus centros de práctica. El estudio involucró aplicación de encuestas a 56 supervisores, 540 docentes mentores y 171 docentes directivos (91 colegios).

III. Desvinculación entre las universidades y los centros de práctica

El problema de la desvinculación y de las diferencias de perspectivas entre los programas formadores y los centros escolares respecto a cómo se aprende a enseñar está ampliamente documentado (Zeichner, 2010). Esta desvinculación se ha manifestado de varias maneras. En primer lugar, por la creencia extendida que el conocimiento producido en los centros universitarios goza de un mayor estatus, en comparación con el que tiene el conocimiento práctico generado en los colegios a través de la docencia. Las universidades continúan ejerciendo hegemonía respecto a la construcción y diseminación del conocimiento sobre los procesos de enseñar y a los colegios, en cambio, se les ve sólo como campos clínicos (Gorodetsky, Barak, y Hadari, 2007; Barab y Duffy, 2000).

En segundo lugar, la desconexión también se expresa por la disociación que se establece entre la teoría y la práctica. Las instituciones formadoras se identifican con la teoría y con la idea de que ésta se aprende en la universidad y luego se pone en práctica en los colegios (Korthagen y Kessels, 1999; Tom, 1997). Por el contrario, los establecimientos escolares tienden a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho, porque es la práctica escolar la que enseña lo que deben poner en ejercicio los docentes para enfrentar los problemas reales (Grossman y Loeb, 2008). En tercer lugar, la desconexión también se manifiesta en las diferencias existentes entre lo que se les enseña a los estudiantes en algunos cursos en la universidad y las oportunidades reales de enseñanza y aprendizaje que tienen en los cursos de práctica (Bullough *et al.*, 1997, 1999; Zeichner, 2007; Darling-Hammond, 2009).

Más allá de los elementos epistemológicos y políticos mencionados, la desvinculación se expresa en las interacciones dentro de la tríada supervisor, practicante y docente de aula. La evidencia nacional muestra que la relación entre ambas instituciones es más bien de tipo burocrático, en función a la colocación de practicantes y los aspectos administrativos asociados a este proceso (Labra y Fuentealba, 2012). Según lo reportado por miembros de seis traídas, Labra y Fuentealba concluyen que existe una falta de articulación en el trabajo universidad-centros de práctica y que la participación de los centros escolares se sustenta en relaciones personales del supervisor o practicante.

Los roles de los supervisores universitarios frecuentemente son ambiguos y no han sido definidos rigurosamente (Andreucci, 2013). Esto provoca confusión respecto a cómo deben contribuir a la tríada de la supervisión. Según Caires y Almeida (2007), se espera que los supervisores asuman simultáneamente el papel de tutor, recurso profesional e intérprete. Como tutor, se supone que ofrezca apoyo, retroalimentación y orientación. Como recurso, se espera que establezca una interacción significativa con los docentes mentores para orientarlos en cómo apoyar a los practicantes. Como intérprete, se espera que el supervisor ayude a la tríada a trabajar efectivamente, al mediar conflictos y mejorar la comunicación. Con frecuencia los supervisores se ven en el doble papel de ayudar y evaluar al profesor mentor y al profesor en formación, con lo que crean dinámicas jerárquicas (Bullough y Draper, 2004).

Hall *et al.* (2008) estudiaron a 264 profesores que trabajaban en la mentoría de profesores en formación en los Estados Unidos. Mediante entrevistas telefónicas de seguimiento, con 34 docentes lograron profundizar sobre la visión que tenían, como profesores mentores, respecto a su papel y responsabilidades dentro de la formación práctica. A partir de este estudio, se establecieron cuatro categorías que recogen las responsabilidades que los mentores consideraban como propias: (1) ofrecer apoyo emocional y profesional a los profesores en formación; (2) realizar las tareas que la universidad les asigna como mentores de los profesores en formación; (3) hacer una evaluación crítica y promover la reflexión; y (4) enseñanza en equipo y colaboración con los profesores en formación. Para cumplir con estas responsabilidades se espera que desde las universidades se les brinde apoyo a través de programas de desarrollo profesional así como a través del trabajo con los supervisores que son miembros de la tríada.

En Australia los intentos de reforzar la colaboración entre instituciones de formación inicial y el sistema escolar se ejemplifican con un gran proyecto implementado entre 1994 y 1996, para impulsar vinculaciones entre un consorcio de 14 universidades y 100 colegios públicos y privados distribuidos en todos los estados del territorio. El foco de atención del proyecto fue promover asociaciones entre docentes de distintos colegios para participar en actividades de desarrollo profesional con las universidades del consorcio. Los estudios que acompañaron el proyecto caracterizaron los problemas que emergieron utilizando la metáfora de la “interrupción”, de las

formas cotidianas de trabajar y de las formas de tradicionales de relacionarse (Grundy, Robinson, y Tomazos, 2001). Con respecto a lo primero, la colaboración altera una forma de organización que ha tenido como protagonista a las universidades en la definición del qué y cómo enseñar. A su vez, se interrumpen tanto las formas de relacionarse entre los académicos de afuera y los docentes de adentro como también el rol tradicional de mediación que ha tenido el director del establecimiento, al contar ahora con un nuevo actor (el académico) que se incorpora de manera más sustantiva en la conversación entre directores y docentes.

Un estudio con profesores canadienses, mentores de estudiantes de pedagogía en práctica profesional, identificó los beneficios, desafíos y apoyos que esperaban los mentores en un modelo de formación centrado en los centros escolares (Duquette, 1998). En este modelo los futuros profesores desarrollaban dos tercios de las actividades curriculares en los centros escolares y un tercio en la universidad. Los resultados muestran que tanto profesores de básica y de media expresaron una actitud positiva hacia la inserción de practicantes y eran capaces de identificar beneficios concretos que les reportó el trabajar con profesores en formación por un periodo más extendido de tiempo, en particular se enfatizó que esta experiencia ofrecía una buena oportunidad de desarrollo profesional. El trabajo con practicantes estimuló mayor reflexión, mayor atención a las características de los estudiantes del aula, y la posibilidad de observar la implementación de nuevas prácticas pedagógicas. Entre los desafíos mencionaron la cantidad de tiempo que les involucró desarrollar el trabajo y la insuficiente formación teórica de los practicantes. Además, expresaron la necesidad de contacto regular con los docentes universitarios para enfrentar algunas tareas, en particular la evaluación de los practicantes.

El programa de investigación, que se reporta parcialmente en este capítulo, se propuso indagar en los problemas de vinculación que se dan en Chile, profundizando en la perspectiva de dos actores claves, por el lado del sistema escolar, los directivos de los establecimientos y los docentes que están directamente supervisando a los practicantes. Una mejor comprensión de sus perspectivas sobre los beneficios y los obstáculos de su participación en la formación práctica, arrojará pistas para construir una relación más cercana y duradera que permita incluir al sistema escolar en las decisiones curriculares y de otro tipo orientadas a mejorar la formación inicial docente.

IV. Metodología

Este estudio utilizó un diseño mixto secuencial (Creswell y Plano Clark, 2011). En una primera etapa se utilizó la técnica de encuesta para producir los datos. En una segunda etapa se profundizó sobre los principales resultados de la encuesta a través de la realización de grupos focales y entrevistas en profundidad. En este capítulo se informan sólo resultados obtenidos a través de las encuestas. En la investigación, participaron centros de prácticas de cinco universidades ubicadas en distintas regiones del país. De cada universidad participó un programa de formación para profesores de enseñanza básica y uno o dos programas de formación de enseñanza media⁴, las que en total sumaron 13 carreras. Estas universidades y carreras fueron seleccionadas en función de vínculos profesionales y trabajo colaborativo previo entre investigadores/as y académicos/as que gestionaban los programas. De estos centros de práctica se encuestó a la muestra de docentes colaboradores y directivos.

4 Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Media en Lenguaje, Pedagogía en Educación Media en Matemática, Pedagogía en Educación Media en Historia, Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales-Biología y/o Química.

Participantes

Centros Escolares: Se conformó una población accesible de 204 establecimientos, ubicados en 37 comunas que fueron centros de práctica durante el primer semestre del 2012 de una o más de las trece carreras de pedagogía participantes. Se seleccionaron al azar 153⁵ para participar del estudio y 91 aceptaron. La selección de los centros, así como de todos los participantes, contó con el consentimiento informado del sostenedor, el director/a del establecimiento y de cada uno de los docentes. De estos, el 52% tenía dependencia municipal, 38% particular subvencionado o administración delegada y 9% particular pagado. Estos distintos tipos de centros diferían en el promedio alcanzado a través de pruebas nacionales de logro académico y en los niveles de vulnerabilidad de la población que atienden. Ejemplo de ello son los colegios municipales, los que reciben un mayor porcentaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y obtienen promedios más bajos en pruebas estandarizadas en comparación a los establecimientos particulares.

Profesores mentores: De los centros escolares, 540 profesores mentores completaron una encuesta. La mayoría fueron mujeres (75%). Un 65% había supervisado uno o dos futuros profesores durante los últimos dos años, mientras que el resto había supervisado tres o más. Alrededor de un tercio había sido docente mentor por seis o más años. De la muestra total, 29% declaró haber recibido algún tipo de preparación formal para prepararse como docente mentor a través de un taller o de un curso.

Docente Directivos: Respondieron la encuesta 172 personas. El 44% ejercía el cargo de director/a (35% mujeres); 52% el cargo de jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP, 61% mujeres) y 4% ocupaba otros cargos (Orientador o Inspector, 71% mujeres). La mayoría se ubicaba en el grupo de edad entre 41 y 50 años (28%) o entre 51 y 60 años (47%).

Instrumentos

Sobre la base de una revisión bibliográfica se elaboró una encuesta que se aplicó a los docentes mentores y una segunda encuesta para directivos. Un primer borrador fue sometido a juicio de cuatro expertos, quienes hicieron recomendaciones respecto de la claridad de los reactivos y sus alternativas. Luego de una aplicación piloto se redactó una versión final. Algunas de las preguntas fueron comunes a ambos grupos. Se incluyó una carta explicando los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y sus derechos como participantes.

Procedimientos

Los directores de los 153 colegios seleccionados fueron contactados telefónicamente durante el primer semestre del año 2012. A quienes mostraron interés se les envió información por correo electrónico, y nuevamente fueron contactados para confirmar su participación. Una vez que aceptaron y conseguidas las autorizaciones correspondientes, un encuestador visitó el centro escolar en una fecha previamente acordada. En esa visita se solicitó que el/la director/a y el/la jefe de la unidad técnico pedagógica, así como los docentes mentores que habían tenido practicantes a su cargo, respondieran la encuesta. En caso de no disponer de tiempo, se dejó la encuesta para pasar a retirarla dentro de una semana.

5 Se eligieron al azar 15 centros por carrera participante o todos si había menos de 15.

Análisis

Las respuestas correspondientes a las preguntas cerradas de la encuesta fueron digitadas para ser analizadas con el software SPSS v.17.0. Las respuestas a preguntas abiertas fueron distribuidas en unidades generando el corpus de textos objeto de un análisis de contenido. Luego se leyó el corpus textual buscando responder a preguntas específicas. Los textos fueron leídos por dos investigadores para generar y consensuar la codificación de las respuestas. Posteriormente, se aplicaron los códigos, refinando aquellos que demostraron ser ambiguos. Por último, en una tercera instancia de codificación dos investigadores etiquetaron cada unidad, consensuando aquellas en que se presentaron diferencias.

V. Resultados

Se presentan cuatro hallazgos principales: a) la demanda para recibir practicantes en los centros escolares; b) las razones que dan los docentes para recibir practicantes; c) los beneficios y d) obstáculos que docentes mentores y directivos identifican para su participación y la de los practicantes en los centros escolares.

Demanda por cupos para practicantes

Con respecto al número de practicantes de pedagogía en los 91 centros escolares de la muestra, el 31% recibía estudiantes de 4 o más carreras, 24% de 3 carreras, 24% de 2 carreras y sólo el 20% recibía de 1 carrera. En cuanto al número de practicantes, el 43% había recibido entre 5 y 10 practicantes por año, y el 26% había recibido a más de 15 estudiantes por año.

Las razones para aceptar practicantes

De un listado posible de razones para aceptar practicantes, se le pidió a los encuestados que señalaran las que consideraban más importantes. Tanto docentes directivos como mentores enfatizaron la importancia que tenía el colegio en contribuir a la formación de los futuros docentes. Para los directivos la segunda importancia fue dada al acceso a más recursos para apoyar a sus estudiantes en el aula. Con menor importancia consideraron el impacto en los estudiantes y en el desarrollo profesional de los docentes. En Tabla 1 se detalla el porcentaje de docentes directivos que señalaron cada razón como importante o muy importante en su decisión para recibir practicantes.

Tabla 1. Docentes directivos: razones para aceptar practicantes

Razones	Porcentaje Importante o Muy Importante	Media (D.S.)
Contribuye a la formación de los nuevos profesores.	91	4,53(0,9)
Acceder a más recursos humanos para apoyar a sus estudiantes.	79	4,22(1)
Establecer alianza de trabajo con las universidades para obtener beneficios mutuos.	57	3,66(1,34)
Identificar y reclutar nuevos profesores para el centro escolar.	55	3,64(1,28)
Mejorar el aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.	49	3,57(1,11)
Profesores acceden a nuevas metodologías favoreciendo su actualización y el desarrollo profesional.	45	3,43(1,28)

Escala. 1=Sin importancia, 2= Poco importante, 3= Mediana Importancia, 4=Importante, 5=Muy importante. Fuente: Elaboración propia.

Los mentores dieron mayor importancia a su rol de formador de profesores, señalando que podían modelar y compartir estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas con los practicantes. En menor medida que los directivos, señalaron que la presencia de practicantes posibilita el acceso a recursos humanos para apoyar el trabajo en el aula. Consideraron de menor importancia razones como aceptar practicantes para cumplir con el mandato de la dirección o fortalecer planes de mejoramiento del colegio. Las opiniones de los profesores mentores se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Docentes mentores: razones para aceptar practicantes

Razones	Porcentaje Importante o Muy Importante	Media (D.S.)
Contribuir a la formación de los nuevos profesores.	93	4.7(0.67)
Compartir y modelar estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas.	86	4.4(0.90)
Acceder a más recursos humanos y/o materiales didácticos para apoyar a sus estudiantes.	68	3.9(1.1)
Desarrollo y actualización profesional, nuevas metodologías que traen los practicantes.	62	3.8(1.2)
Apoyar a la carrera y/o universidad de la cual me titulé de profesor.	46	3,57(1,11)
Fortalecer la implementación de los planes de mejoramiento.	41	3,2(1,5)
Cumplir con mandato de la dirección.	38	3(1,37)

Escala. 1=Sin importancia, 2= Poco importante, 3= Mediana Importancia, 4=Importante, 5=Muy importante Fuente: Elaboración propia.

Beneficios para los centros escolares al participar en la formación práctica

Consultamos a los encuestados sobre su percepción de los beneficios que implica para los centros escolares el tener practicantes (Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2013). Se presentaron en la encuesta una serie de afirmaciones sobre beneficios respecto de las cuales se solicitó a los participantes afirmar su frecuencia. Tanto los directivos como los profesores mentores reportaron como principal beneficio el impacto en los estudiantes del aula, ya sea posibilitando una atención más individualizada, como directamente fortaleciendo los aprendizajes de los niños y jóvenes (ver Tabla 3 y Tabla 4).

Tabla 3. Docentes directivos: beneficios de trabajar con practicantes

Beneficios	Porcentaje de Frecuentemente más Siempre	Media(D.S.)
Atención más individualizada a los estudiantes.	74	1,91 (0,74)
Impacto positivo en el aprendizaje.	48	1,45 (0,74)
Docentes conocen nuevas estrategias didácticas/ evaluación/ de aprendizaje.	39	1,34 (0,81)
Docentes conocen nuevas formas de presentar los contenidos.	35	1,27 (0,86)
Acceder a recursos didácticos elaborados por los practicantes.	33	1,27 (0,86)
Docentes han incorporado innovaciones.	31	1,18 (0,70)

Escala. 0=Nunca o casi nunca, 1=Ocasionalmente, 2=Frecuentemente, 3=Siempre

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Docentes mentores: beneficios de trabajar con practicantes

Beneficios	Básica	Básica y Media	Media	Promedio(D.S.)
Atención más individualizada a los estudiantes.	26	23	28	1,90 (0,83)
Impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.	53	47	50	1,54 (0,78)
Conocer nuevas estrategias didácticas/ evaluación/de aprendizaje.	31	24	29	1,34 (0,81)
Conocer nuevas formas de presentar los contenidos.	32	27	20	1,11 (0,82)
Acceder a recursos didácticos.	31	23	29	1,10 (0,84)
Incorporando Innovaciones.	26	21	17	0,97 (0,80)

Escala. 0=Nunca o casi nunca, 1=Ocasionalmente, 2=Frecuentemente, 3=Siempre

Fuente: Elaboración propia.

Obstáculos para participar en la formación práctica

Tal como se hizo con los beneficios, se consultó a los docentes directivos sobre los obstáculos que se presentan en los centros escolares al desarrollo de la formación práctica. Los docentes directivos formularon sus respuestas a una pregunta abierta consultando sobre los principales obstáculos. Las respuestas fueron codificadas y agrupadas en tres categorías según a quién se le atribuye (ver Tabla 5). Como se observa, la mayoría de los obstáculos son atribuidos a las universidades, mientras que muy pocos se perciben como parte de problemas de vinculación.

Tabla 5. Docentes directivos: obstáculos a la formación práctica

(1) Atribuidos a la universidad (55%)	
1.	Insuficientes competencias /profesionalidad de los practicantes para asumir tareas en el centro.
2.	Currículo de práctica poco relevante a las necesidades de los centros.
3.	Ausencia del supervisor.
(2) Atribuidos al centro escolar (29%)	
4.	Falta de tiempo y formación de los profesionales del centro para apoyar a los practicantes.
5.	Falta infraestructura.
6.	Docentes, alumnos y apoderados reticentes.
(3) Instancias de vinculación (16%)	
7.	Compartir información y formación entre ambas instituciones.

Fuente: Elaboración propia.

A los docentes mentores se les solicitó que caracterizaran a los practicantes en cuanto a las competencias y disposiciones con que llegaban a la instancia práctica que podían facilitar obstaculizar su participación en el aula escolar. Como se observa en la Tabla 6, tres de cada cuatro docentes consideran que los practicantes frecuentemente o siempre presentan una adecuada vocación y un poco menos de uno de cada cinco participantes manifiesta que los practicantes son poco responsables. Si bien el 59% señala que frecuentemente o siempre los practicantes llegan con suficiente preparación disciplinaria y 50% opina esto respecto de la formación didáctica, menos de la mitad de los docentes mentores plantea que los practicantes demuestran suficiente dominio de las competencias asociadas al manejo del grupo curso.

Tabla 6. Docentes mentores: caracterización de las competencias de los practicantes

	Porcentaje	Promedio(D.S.)
Adecuada vocación por la profesión docente.	77	1,96 (,755)
Suficiente dominio de los contenidos de las asignaturas.	59	1,50 (,773)
Suficiente dominio de las estrategias didácticas.	51	1,50 (,773)
Suficiente dominio de las competencias asociadas al manejo del grupo curso.	45	1,39 (,760)
Poco responsables en el cumplimiento de los horarios y otros compromisos que han adquirido.	18	0,72 (,902)

Escala. 0=Nunca o casi nunca, 1=Ocasionalmente, 2=Frecuentemente, 3=Siempre

Fuente: Elaboración propia.

VI. Discusión

Los centros escolares, a través de sus directivos como de sus docentes de aula, reconocen el valor que tiene ofrecer oportunidades de formación a los futuros profesores. En primer lugar, se destaca que la participación se acoge con fines altruistas de contribuir a la formación de los futuros docentes. Especialmente los profesores mentores reconocen el aporte que ellos pueden hacer a los practicantes a través del modelamiento y demostración de estrategias didácticas. Los docentes directivos, por su parte, destacan entre las razones por las que aceptan practicantes, la obtención de recursos adicionales para la atención de los estudiantes. Este factor de apoyo se visualiza como beneficioso para el centro educativo y ofrece oportunidades también de actualización y desarrollo profesional.

No obstante, los directivos identifican diversos obstáculos que dificultan el cumplimiento de estas expectativas. En primer lugar, los directivos destacan las debilidades relacionadas con las competencias y el profesionalismo de los practicantes, expresándose en insuficientes conocimientos disciplinarios o didácticos. A su vez, a menudo se juzga el currículum de formación práctica como poco relevante para los establecimientos escolares. Dentro de los problemas asociados a los centros de práctica se enfatiza la falta de tiempo y preparación que tienen los mentores para apoyar a los practicantes, lo que nuevamente recae en el ámbito de responsabilidad de la universidad. Estas dificultades han sido reportado en estudios internacionales (Duquette, 1998). Una minoría reconoce problemas asociados al tipo de vinculación entre ambas instituciones.

Estos resultados muestran que, desde la perspectiva de los directivos de los centros escolares, la formación docente es responsabilidad principal de las universidades y que el rol de los centros escolares como co-formadoras no es claro. La manera heterogénea cómo las universidades se vinculan a los centros escolares –en cuanto a cantidad y calidad de información y formación que se les entrega respecto del proceso de práctica– contribuye a la creencia que las universidades no siempre están comprometidas con los centros escolares y sus practicantes (Montecinos, Walker y Cortez, aceptado).

Estos resultados se asocian a la tradición por la cual la universidad ha definido de forma unilateral el currículum de formación práctica, y que a pesar de posibles alianzas con los centros de práctica, las universidades siguen manteniendo la hegemonía en la construcción y difusión de los conocimientos para la enseñanza de la formación del profesorado. En Chile, es necesario avanzar para que ambas instituciones cambien el sentido de su vinculación, generando así las condiciones adecuadas para el desarrollo de alianzas sustantivas que originen beneficios mutuos.

Este problema ya ha sido abordado en otras partes del mundo a través de diversas políticas e iniciativas desarrolladas por las propias universidades. Esas experiencias y el conocimiento que se ha generado deben ser tomados en cuenta para apoyar la agenda de cambio que se requiere seguir impulsando en Chile. A continuación se ofrecerán algunos ejemplos emblemáticos con el propósito de ilustrar el conjunto de cambios que se han desarrollado para apoyar una vinculación sustantiva entre el mundo académico y los sistemas escolares, desarrollando alianzas estratégicas entre ambas institucionalidades.

En la Universidad de Oxford se produjeron un conjunto de reestructuraciones en el programa de formación de profesores, basadas en las ideas que propician una colaboración fundada en la confianza para posibilitar la crítica constructiva y la reflexión entre las partes involucradas (Corney, 1987; Hargreaves y Dawe, 1990). La experiencia de Oxford se estructuró sobre tres principios: a) la concentración de practicantes en un número limitado de colegios lo que hacía 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) un llamado explícito para que los futuros docentes desarrollaran su propia forma de pensar, tomando en consideración las perspectivas aprendidas en la universidad y en los colegios. Para la implementación de cada uno de estos principios se tomaron medidas prácticas, buscando asegurar el trabajo conjunto.

Zeichner (2010) ofrece un análisis del tipo de iniciativas que se han venido implementando en los Estados Unidos. Estas incluyen alianzas con colegios que se establecen como centros de desarrollo profesional; colegios tipo laboratorio que se establecen dentro de las universidades (Fraser, 2007); centros clínicos para desarrollar competencias específicas también al interior de las universidades (Grossman, 2005); contratación de personas para que ejerzan simultáneamente como profesores de los cursos de didáctica y supervisión de prácticas (Cohn, 1981). Por otra parte, también han emergido instancias separadas de la institucionalidad directa de los programas de formación. Un ejemplo es el Centro de Pedagogía de Montclair State University y de Brigham Young University (Patterson, Michelli y Pacheco, 1999). Estos centros tienen como objetivo fortalecer la vinculación entre las carreras de pedagogía y los centros de práctica a través de actividades como convenios de colaboración, selección de centros de práctica, capacitación de profesores mentores y oferta de seminarios de desarrollo profesional docente abiertos y sin costo para los profesores del sistema escolar. Zeichner (2010), señala que no es claro hasta qué punto estas instancias han logrado independizarse culturalmente de la visión de supremacía académica que tradicionalmente han demostrado las instituciones de educación superior.

Modelos de tercer espacio

Entre este tipo de iniciativas se han ido perfilando algunos ejemplos de una nueva generación de formas de vinculación que Zeichner (2010) ha caracterizado como híbridas o pertenecientes a un tercer espacio. Utilizando trabajos de Gutierrez (2008), Soja (1996) y Moje *et al.*, (2004)

el tercer espacio se caracteriza por la inclusión de discursos provenientes de los dos contextos que tradicionalmente han operado en desconexión. Estas experiencias rechazan la dicotomía entre teoría y práctica o entre el conocimiento académico y el práctico promoviendo la integración de los elementos que se han presentado como dicotómicos. Con ello se promueve una sinergia entre polos configurados en extremos opuestos y un cambio en la epistemología de la formación inicial, desde una preparación que ha considerado el conocimiento académico como la principal fuente de saberes sobre aprender a enseñar, hacia un enfoque donde el conocimiento de profesores expertos es tratado con igual respeto.

Estas experiencias han comenzado a exhibir algunas medidas que ilustran la nueva concepción de la inter-relación entre mundo académico y mundo escolar. Algunos ejemplos descritos por Zeichner (2010) en el contexto de Estados Unidos son:

1. Contratación de docentes para cumplir funciones simultáneas en un colegio y en la universidad. Los profesores del sistema escolar enseñan cursos en la universidad involucrando compromisos de mayor dedicación y permanencia en tiempo, así como mayor conocimiento del currículo (Boyle-Baise y McIntyre, 2008; Beynon, Grout, y Wideen, 2004; Bullough *et al.*, 2004).
2. Incorporación en los programas de asignaturas de conocimiento generado por docentes del sistema escolar. Por ejemplo, se incorpora el análisis de muestras del trabajo que realizan profesores del sistema escolar por medio de videos que están en páginas web. Estos ejemplos son de profesores que quieren compartir sus conocimientos para que estudiantes de pedagogía y otros docentes aprendan de ellos. Tanto Stanford University y la University of Wisconsin-Madison han utilizado estos recursos en sus programas de formación inicial.
3. Docentes de la universidad enseñan cursos de didáctica en los centros de práctica modelando la enseñanza en situaciones reales. Luego se realizan discusiones de análisis en las que participan docentes del sistema escolar y estudiantes de pedagogía, con todos los elementos frescos de contexto (Feiman-Nemser y Beasley, 2007; Troen, Kamii, y Boles, 1997).

De acuerdo a Zeichner (2010), todos estos ejemplos si bien no cambian algunos de los problemas estructurales que han afectado a la formación inicial, como el bajo reconocimiento social y económico de la profesión docente, la falta de un adecuado financiamiento para la formación inicial y el bajo estatus de las Facultades de Educación en las universidades, ofrecen instancias que intentan fusionar distintos tipos de experticia y de conocimiento en función de mejorar el apoyo que los futuros profesores necesitan para aprender a enseñar. Aunque no hay suficiente evidencia de los resultados de este tipo de iniciativas, algunos estudios han demostrado que cuando las experiencias prácticas están bien organizadas y coordinadas entre los centros de práctica y los programas de formación, los futuros profesores logran altos niveles de preparación (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, y Shulman, 2005; Zeichner y Conklin, 2005).

Los Colegios de Desarrollo Profesional

Una iniciativa que va en la dirección de una colaboración más sustantiva es la de una asociación de universidades de Estados Unidos conocida como Holmes Group (1986; 1995) que ha impulsado los Centros Escolares de Desarrollo Profesional (Professional Development Schools o PDS). Los PDS representan una alianza institucionalizada entre carreras de pedagogía y centros escolares cuya misión incluye mejorar simultáneamente la calidad de la formación inicial y la calidad de los aprendizajes en el sistema escolar que colabora con esta formación. Esto involucra colaborar en:

1. la formación de nuevos profesores,
2. el desarrollo profesional docente,
3. la indagación para fortalecer la práctica, y
4. mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de los centros escolares.

Esta tendencia ilustrada por los PDS es reconocida por la agencia nacional de acreditación de programas de formación inicial de docentes en Estados Unidos, CAEP (Council for the Accreditation of Educator Preparation) la que ha definido como su segundo criterio de calidad (de cinco) lo que ha denominado “Clinical Partnerships and Practice” a través del cual se evalúa la manera en que los programas de formación inicial docente establecen alianzas (partnerships) con los centros de práctica para trabajar colaborativamente y las condiciones que se generan para ofrecer a los practicantes ricas oportunidades de aprender a enseñar (<http://www.caepnet.org>).

Tanto la misión de los PDS, como los estándares para su evaluación, presentan un marco de análisis interesante para examinar como docentes y docentes directivos entienden el sentido de la vinculación con las universidades que forman profesores. ¿Qué tipos de metas consideran los docentes y docentes directivos como relevantes para orientar la colaboración universidad-escuela? ¿En qué medida ven en esta vinculación una oportunidad o, más bien, un obstáculo para mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes? ¿En qué medida esta relación representa una oportunidad para fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes del sistema escolar o, tal vez, implique una interrupción de las formas habituales de organizar el trabajo en la escuela y de relacionarse entre los docentes y con los docentes directivos?

Leonard, Lovelace-Taylor, Sanford-Deshields, y Spearman (2004), han planteado que en el contexto estadounidense las investigaciones reiteradamente muestran una brecha entre los logros de aprendizaje de niños que están creciendo en condiciones de pobreza y sus pares de clase media. Esta situación también es una realidad en Chile, por lo cual concordamos con esos autores cuando señalan que necesitamos centros escolares que enseñen para que todos los niños y niñas aprendan. El modelo de PDS, si bien no es perfecto, como señalan los autores, sí presenta una oportunidad para lograr esa meta cuando todos los actores se involucran en identificar las necesidades que esa alianza busca satisfacer. Esto implica un proceso de negociación continua, ya que las necesidades de los centros escolares en tiempos de reforma van cambiando y también las competencias docentes para satisfacerlas. 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.

VII. Conclusiones

En síntesis, en el contexto Chileno las carreras de pedagogía durante los últimos quince años han aumentado las oportunidades para que los profesores en formación desarrollen competencias profesionales a través de una inserción temprana y progresiva en el sistema escolar. Esto conlleva, a su vez, una mayor participación de los profesores y docentes directivos en los procesos de formación inicial de docentes. Aun cuando se sabe que el tipo de vinculación universidad-centro de práctica es clave para lograr calidad en la formación inicial, esta permanece como un nudo crítico tal como hace varios años lo hizo ver el informe publicado por Mineduc, Facultades de Educación y Colegio de Profesores (2005).

La literatura internacional por una parte señala que esta colaboración es compleja y, por otra, muestra un creciente interés por redefinir el tipo de colaboración universidad-centros escolares. Todas ellas tienden a apuntar hacia una relación más horizontal que reconoce el rol complementario, de colaboración e integración entre el saber que se cultiva en la universidad y el que se genera desde la práctica docente. Esta horizontalidad no parece ser la norma en nuestras carreras de pedagogía ya que la tradición es que éstas definan el currículo sin la participación de los actores del sistema escolar y que son luego llamados a colaborar en la implementación de este currículo.

En conclusión, tanto los resultados de la investigación que informamos en este capítulo como la evidencia internacional sugieren a las carreras de pedagogía la importancia de liderar el desarrollo de un nuevo paradigma para la formación práctica que incluya al sistema escolar en el proceso de toma de decisiones sobre el currículo, definición de roles de actores claves y organización de la asociatividad. Este trabajo conjunto tiene como foco los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos* 39(1), 7-26.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barab, S. A., y Diffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen y S. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (pp.25-56). New York: Routledge.
- Beynon, J., Grout, J., y Wideen, M. (2004). *From teacher to teacher educator*. Vancouver, CA: Pacific Education Press.
- Boyle-Baise, M., McIntyre, D.J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 307-330). New York: Routledge.
- Boyle-Baise, L. y Sleeter, C.E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher Education. *Educational Foundations* 14(2), 33-50
- Bullough, R.V y Draper, R.J. (2004). Making Sense of Failed Triad: Cooperatings, University Supervisors, and Positioning Theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Bullough, R., Burrell, J., Young, J., Clark, D., Erickson, L., Earle, R., et al. (1999). Paradise unrealized: Teacher Education and the costs and benefits of School-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 50, 381-390.
- Bullough, R., Hobbs, S., Kauchak, D., Crow, N., y Stokes, D. (1997). Long-term PDS development in research universities y the clinicalization of teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 48, 85-93.
- Caires, S., y Almeida, L. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515-528.
- Chambers, F. C., y Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: Teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527-544.
- Cohn, M. (1981). A new supervision model for linking theory to practice. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 26-30.
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M.C., Núñez, C., y Walker, H. (2010). Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI(1), 85-105.

- Corney, G. (1987). Collaboration in teacher education: a British example of shared school-university support for teacher interns. University of Oxford.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2009, February). *Teacher Education and the American future*. Chales W. Hunt Lecture. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., y Shulman, L. (2005). The design of teacher Education programs. In L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp.390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Duquette, C. (1998). Perceptions of mentor teachers in School-based teacher education programs. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 176-179
- Feiman-Nemser, S., y Beasley, K. (2007). Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers. En H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser, D. Roosevelt, y D. Carroll (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 139-160). Cambridge, MA: Harvard Press.
- Fraser, J.W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press.
- Gorodetsky, M., Barak, J., y Hadari, H. (2007). A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice. En M. Zellermayer y E. Munthe (Eds.). *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp.99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Grossman, P., y Loeb, S. (2008). (Eds.) *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P. (2005). Pedagogical approaches in teacher education. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp.425-476). New York: Routledge.
- Gutierrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148-164.
- Grundy, S., Robinson, J., Tomazos, D. (2001). Interrupting the way things are: Exploring new directions in school/university partnerships. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 203-217.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., y Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hargreaves, A., y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching y Teacher Education*, 6, 227-241.
- Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of Education: A report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan: Homes Group.

- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Homes Group*. East Lansing, Michigan: Homes Group.
- Korthagen, F., y Kessels, J. (1999). Linking theory y practice: Changing the pedagogy of teacher Education. *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- Labra, P. y Fuentealba, R. (2012). *Construcción de conocimiento profesional docente: El caso de la formación en la práctica*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago; Chile. Fecha de Consulta: 13 de Marzo, 2014. <http://www.cie2012.cl/download.php?file=sesiones/44.pdf>
- Leonard, J., Lovelace-Taylor, K., Sanford-Deshields, J., y Spearman, P. (2004). Professional development schools revisited: Reform, authentic partnerships, and new visions. *Urban Education*, 39(5), 561-583.
- Mineduc (2005) Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente
- Mitchell, J., Clarke, A., y Nuttall, J. (2007). Cooperating teachers' perspectives under scrutiny: A comparative analysis of Australia and Canada. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(1), 5-25.
- Moje, E., Ciechanowsky, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge y discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70
- Montecinos, C., Walker H., y Cortez, M. (aceptado). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Revista Estudios Pedagógicos*.
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., y Maldonado, F. (2013). Beneficios para los centros escolares que colaboran en la formación inicial docente: Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación* (Uruguay), 6(1), 31-53.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, No. 48. OECD Publishing. Fecha de Consulta: 10 de Septiembre, 2011. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpvh7s47h-en>
- Patterson, R. S., Michelli, N. M., y Pacheco, A. (1999). *Centers of Pedagogy: New Structure for Educational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace*. Malden, Ma: Blacwell.
- Tom, A. (1997). *Redesigning Teacher Education*. Albany, SUNY Press.
- Troen, V., Damii, M., y Boles, K. (1997, April). *From carriers of culture to agents of change: Teacher-initiated professional development in the learning/teaching collaborative inquiry seminars*. Trabajo presentado en la Conferencia anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Ussher, B. (2010). Involving a village: student teachers' sense of belonging in their school-based placement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 103-116.

Wilson, S.M., Floden, R.E. y Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: an insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses y field experiences in college y university- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zeichner, K. (2007). Professional development schools in a culture of evidence and y accountability. *School-University Partnerships*, 1(1), 9-17.

Zeichner, K., y Conklin, H. (2005). Teacher Education Programs. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 645-735). New York: Routledge.

Experiencias laborales Universidad Alberto Hurtado: Aprendiendo de la teoría y la práctica

por

Andrea Pardo¹

Propuesta Formativa de las carreras de pedagogía

La propuesta formativa de las pedagogías de la Escuela de Educación², en concordancia con la misión de la Universidad y los desafíos planteados para la formación docente, busca desarrollar en los estudiantes:

- una cultura general amplia que les posibilite una formación continua profunda, convirtiéndose en actores críticos y propositivos en la sociedad;
- un dominio del conocimiento vinculado a la especialización disciplinar y didáctica de su carrera;
- la construcción de un saber pedagógico e identidad profesional que se vaya fundando a través del desarrollo de capacidades para la docencia y en la vinculación permanente con la institución escolar, durante el periodo de formación.

Esta propuesta se plantea en dos etapas en su proceso formativo. La primera, corresponde a un ciclo básico de dos años; y la segunda, a la formación pedagógica y disciplinar de tres años, en el que los estudiantes deben alternar el tiempo de trabajo académico en la universidad con el tiempo de trabajo real en una institución escolar. Este foco tiene su inspiración en la formación dual, donde se espera que la universidad y la institución escolar se constituyan en espacios formativos articulados entre sí.

CARRERAS FACULTAD DE EDUCACIÓN			
CICLO BÁSICO (2 AÑOS) Formación general	FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL/ FORMACIÓN PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA (2/3 AÑOS) Alternancia entre el tiempo de trabajo académico en la universidad con el tiempo de trabajo real en una institución escolar.		
	Tercer año Fase 1 Experiencia Laboral	Cuarto año Fase 2 Experiencia Laboral	Quinto año Fase 3 Experiencia Laboral y Práctica Profesional

Figura 1: Cuadro resumen del plan de estudios de carreras de pedagogías UAH

1 Sistematización realizada por Andrea Pardo, Coordinadora Transversal de Experiencias Laborales, Escuela de Educación Inicial, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: anpardo@uahurtado.cl

2 Información extraída de documentación oficial de constitución de las carreras, de los Informes de Acreditación de las carreras de Pedagogía y documentos elaborados en la coordinación transversal de Experiencia Laborales. Escuela de Educación.

Este modelo, pretende además avanzar hacia una mirada colaborativa en que la escuela no sea considerada como un espacio donde los estudiantes van a “practicar”, sino un espacio centrado en la cooperación mutua, en que ambas instituciones se necesitan y buscan un proyecto común que satisfaga sus propias necesidades, donde se pueda comprender que la formación de profesores requiere de ambos espacios para la construcción de saberes. A esta instancia formativa la llamamos Experiencia Laboral.

Se entiende por Experiencias Laborales (ELAB) al conjunto de labores educativas que los estudiantes de pedagogía desempeñan durante su formación. Estas labores poseen un doble valor: constituyen, de una parte, una colaboración real y efectiva con las instituciones educativas en que se realizan y son, también, una instancia de formación y reflexión de su propia práctica, en tanto les permitirá conocer, a través de la experiencia, la labor educativa y la realidad escolar³.

Durante la trayectoria formativa los estudiantes *deben transitar* por una variedad de espacios educativos de distinta naturaleza tales como escuelas municipales, subvencionadas y particulares pagadas. El desafío del estudiante en formación es insertarse en un establecimiento educativo para conocer su cultura y las propias prácticas de enfrentar los procesos pedagógicos. Involucra mirar al sistema escolar en su conjunto y no sólo desde la particularidad de una disciplina.

Aprendizaje en servicio: paso de la mirada utilitaria a la cooperativa

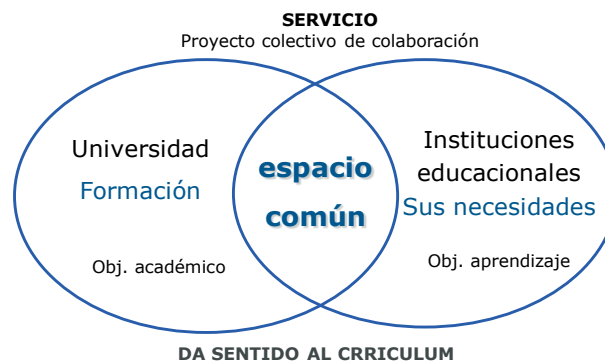


Figura 2: Vinculación de la institución educativa y la academia mediante la experiencia laboral

A través de las Experiencias Laborales, el profesional en formación, goza de un referente experiencial que le permite una mejor inmersión en el mundo escolar; y confrontar la formación que está recibiendo en la academia, con lo que está observando y viviendo en las instituciones educativas. El conocimiento de las complejidades propias del ejercicio profesional, le permitirá, además, contextualizar las perspectivas teóricas que está estudiando e interrogarse por las posibilidades de mejora y enriquecimiento que entregan. Este proceso se lleva a cabo acompañado por los profesores y compañeros de carrera; y en espacios reflexivos y de cooperación permanente entre pares.

3 Extracto del reglamento de Experiencias Laborales de la Universidad Alberto Hurtado.

Desde dónde y por qué surge la innovación

Hoy nadie desconoce que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa fundamentalmente por la capacidad profesional de las y los docentes. Los profesionales de la educación son pieza clave en el mejoramiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes (UNICEF 2004). Además la escuela es un espacio privilegiado de aprendizaje no sólo para los niños y niñas, sino también, para todos y cada uno de los docentes que trabajan en ella y para nuestros estudiantes que a partir de su tercer año de carrera viven su primera experiencia laboral docente denominada fase 1.

La escuela o las instituciones educativas no sólo son lugares donde el docente aprende o desaprende; sino también, espacios desde donde nacerán los futuros docentes de nuestro país. La Universidad Alberto Hurtado consideró fundamental innovar en la inmersión de los estudiantes en las instituciones educativas, dentro del contexto de formación inicial. Los estudiantes de pedagogía se insertan en ese espacio formativo donde pueden experimentar las labores propias de un profesor. No se limitan sólo a la enseñanza de su disciplina, como es la tradición de las prácticas, sino que además pueden realizar y participar de una diversidad de actividades tanto administrativas como académicas relacionadas con el quehacer cotidiano de un establecimiento. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía no son meros observadores de la realidad; son observadores participantes y reflexivos del habitual funcionamiento de un establecimiento educativo.

La formación de docentes se encuentra en un estado deficiente según se evidencia en la literatura actual sobre este tema y en estudios empíricos. Éstos señalan que los docentes son conscientes de su insuficiente preparación. Denisse Vaillant (2002), citando a Messina, afirma que la formación recibida inicialmente o en servicio ha sido de baja calidad, centrada más bien en lo teórico y dando poca importancia a la práctica en el aula.

Álvarez (2006) en su artículo “Saber pedagógico y formación docente” destaca que la formación docente es todo un desafío no sólo para optimizar la calidad, sino también para la equidad de la educación. Agrega “a este respecto, algunos de los principales hallazgos presentados por el informe de la OECD-2004 plantean preocupación ante las limitadas conexiones entre la formación de los docentes y su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas, así como ante sus consecuencias: mantención de la oferta de profesores de buena calidad dentro del sistema educativo, los cambios en la composición del cuerpo docente (menos ‘altamente competentes’, menos jóvenes y menos varones), la creciente deserción principales de los profesores que se inician y la inequitativa distribución de docentes de calidad entre los distintos tipos de escuelas”.

En el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente del MINEDUC (2005), se reconoce que el éxito de la reforma educacional será más real y sustentable si la formación docente se asume profesionalmente. El informe es enfático al señalar que Chile difícilmente podrá entregar una educación de calidad con profesores con inadecuada preparación.

Este mismo informe recomienda que los futuros profesores debieran profundizar y prolongar sus períodos de práctica en las instituciones educativas, ayudados por buenos profesores guías y con mayores posibilidades de integrar la teoría y la práctica. Debieran los profesores de las escuelas, que acompañan a los futuros profesores en formación, recibir reconocimiento por el compromiso con la formación de los estudiantes de pedagogía.

Qué son las Experiencias Laborales

Las Experiencias Laborales forman parte del proceso de formación profesional de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado y, en cuanto tales, son actividades curriculares obligatorias, que tienen lugar en variados espacios educativos con el acompañamiento de un tutor asignado por la universidad.

Éstas se desarrollan de un modo diferenciado; acorde a los tiempos y a las modalidades descritas en las mallas y planes de estudio de cada una de las carreras. La progresión propuesta en la malla de formación establece, en general, desde el tercer hasta el quinto año diversas “experiencias laborales”, las cuales se caracterizan por una inserción paulatina al sistema escolar, a la escuela o institución educativa y al aula.

Por tanto, cada una de las Experiencias Laborales demanda la realización de actividades y tareas conforme a los aprendizajes planteados para cada una de ellas. Dichas actividades deben estar en consonancia con lo que la institución escolar considera importante para su propio proyecto.

La inserción de los estudiantes a la escuela mediante las experiencias laborales apunta a variados objetivos que van en búsqueda de su mejor formación profesional. Entre ellos⁴:

- a. Permitir un aprendizaje experiencial del trabajo educativo. Ello implica conocer el funcionamiento de las instituciones educacionales, su cultura escolar y la complejidad de ella, así como la relación entre sus miembros, las características y condiciones de trabajo de los docentes.
- b. Ofrecer un referente experiencial para la formación académica, que permita contrastar y aplicar las diversas teorías educacionales y pedagógicas relacionándolas con los problemas pedagógicos reales que ellas buscan explicar y/o solucionar.
- c. Desarrollar el hábito de la reflexión crítica y permanente sobre su propia acción en su tarea pedagógica.
- d. Facilitar y apoyar el diseño e implementación de diversas experiencias educativas, considerando enfoques pedagógicos actualizados y distintas modalidades de evaluación que respondan a necesidades de aprendizaje de diversos grupos de estudiantes.

Este último objetivo se ancla en uno de los postulados y supuestos clave del programa de experiencias laborales: el de posibilitar al estudiante variados y tempranos contactos con el mundo de la escuela. Creemos que este intercambio e interacción beneficia al estudiante en su formación profesional y en su capacidad crítica y reflexiva ante la realidad en la que actúa.

4 Información extraída de los programas de experiencias laborales de la Escuela de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Fundamentación: marco teórico, objetivos generales y específicos

Antecedentes que avalan la propuesta formativa

Hoy en día, el mejoramiento de la calidad de la educación ha sido una de las áreas prioritarias en términos de políticas y destinación de recursos que han realizado los gobiernos imperantes. Por ello, los desafíos que enfrentan actualmente los profesores son apreciables. Por un lado, involucrarse activamente en el mejoramiento de la calidad y, por otro, modificar sus prácticas y sus formas de entender el aprendizaje y la enseñanza para hacerlos coherentes con el actual enfoque curricular y metodológico de la reforma (Núñez, 1999). Junto a lo anterior se plantean retos importantes frente a la transformación que en la actualidad han tenido los sistemas educativos, ubicando al estudiante al centro del proceso de enseñanza.

En este contexto, sin duda, la formación inicial de los docentes es un aspecto fundamental, puesto que allí es donde es posible permear una visión educativa, tanto de los procesos de enseñanza como de aprendizaje, que favorezca procesos de calidad en los estudiantes como futuros docentes.

Existe un importante acopio de investigaciones que indican que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Lo anterior remite a varias cuestiones. Primero, ¿Qué conocimientos y habilidades requieren construir y desarrollar los docentes para que éstos impacten efectivamente en sus prácticas y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?; y segundo, ¿Cómo se construyen los saberes profesionales?

Según Schulman (2001), concurren por lo menos cuatro fuentes de la base del conocimiento para la enseñanza: la formación académica en la disciplina; los materiales y el entorno del proceso educativo; la investigación sobre la escolarización, la enseñanza, el aprendizaje que influyen en el quehacer; y la sabiduría que otorga la práctica misma. Paquay (2005) define al docente profesional como aquel que es capaz de analizar situaciones complejas apoyándose en criterios provenientes de marcos; elegir de forma consciente las estrategias que mejor se adapten a los objetivos y exigencias éticas; extraer los medios más adecuados (conocimientos, técnicas, instrumentos) y poder ofrecerlos y estructurarlos en forma de dispositivos; adapta sus proyectos en función de la experiencia; analiza las propias acciones y los resultados de las mismas; y sigue aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional.

Según Jean-Marie Van der Maren y Louise Poirier (2007), los conocimientos que fundan la profesión docente son de tres órdenes: específicos, homólogos y científicamente fundados. Estos últimos son constituidos por las interpretaciones de los resultados producto de investigaciones científicas sobre educación y las diferentes ramas de la psicología, de la sociología y otras ciencias sociales y humanas. Los conocimientos homologados resultan sobre todo de la codificación de definiciones, de normas, de procedimientos, de ritmos propios de la institución escolar, de su cultura organizacional así como de los principios ideológicos y sociopolíticos que están a la base de los modelos educativos promovidos por el sistema de educación. Y finalmente, los conocimientos específicos son los compartidos por los miembros reconocidos de la profesión y que constituyen la herencia de la profesión. Los conocimientos específicos se manifiestan por las habilidades, sensibilidades y actitudes profesionales específicas. Siendo entre ellas las habilidades para analizar y evaluar situaciones educativas; de decidir y poner en marcha nuevas intervenciones educativas; de modificar los procedimientos educativos; y de explicar las decisiones y acciones con precisión y claridad y los conocimientos que las fundamentan.

Las prácticas en la formación inicial docente

El cómo formar buenos maestros para una escuela que dé cuenta de enseñanzas adecuadas y aprendizajes significativos ha sido una constante preocupación de muchos estudiosos de la ciencias sociales y humanas. En ese sentido, a principios del siglo XX en Francia, Freinet (1996) propone una mirada de la educación y de la formación de maestros como aquella que se caracteriza por estar vinculada al mundo del trabajo y la realidad escolar, fundamentada en una pedagogía moderna y popular. Concibe el trabajo del profesor como aquel que tiene un sentido, una utilidad y una función. Expone además su concepto sobre el tanteo experimental como aquel aprendizaje que se efectúa a partir de las propias experiencias.

Perrenoud (2001) agrega otra pieza fundamental a la formación de profesores al posibilitar y dar sentido a lo que él llama el *habitus reflexivo*, como aquella capacidad de observar la práctica y observarse y de reflexionar sobre la acción. Él lo plantea como un saber en el que el futuro profesor debe llegar a ser capaz de “dominar su propia evolución construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de la experiencia”⁵. Perrenoud expresa además, que la formación de futuros maestros debe darse en la combinación del acompañamiento de los profesores desde las escuelas y desde los académicos de la universidad.

Ávalos (2002) situándose en el contexto nacional, plantea varias concepciones referidas a las prácticas. Describe a la práctica pedagógica como aquella en que ocurre de manera privilegiada la relación e integración de los conocimientos teóricos y prácticos puestos al alcance del estudiante en su formación profesional, mientras se vincula con los diversos contextos y espacios de la realidad educativa. Se refiere a ella como el eje articulador del currículo de la formación docente.

La misma autora en su texto “Profesores para Chile” (2002) realiza un diagnóstico del Fortalecimiento del Programa de Formación Docente en Chile (FDID) y señala como primer hallazgo, las insuficiencias en la formación de profesores, especialmente a la escasa vinculación de la academia con la realidad escolar. Ello lleva a una lejanía de la práctica escolar, además de un desencantamiento con la reforma curricular nacional. A este diagnóstico, se suma una débil formación académica lo que implica una dispersión de contenidos en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía a las que se le asigna poca significación. Menciona que además existen en las mallas metodologías inadecuadas que generan poca autonomía por parte los estudiantes de pedagogía.

La Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) provee el concepto de la práctica pedagógica como aquella experiencia intencionada y gradual de inserción y conexión de los estudiantes con los desempeños profesionales de su especialidad y la cultura de la institución escolar durante su formación inicial docente. Constituye ésta una de las formas más recurrentes de relación entre las instituciones formadoras de pedagogos o docentes con la realidad escolar.

Considerando entonces, los aportes y las miradas de Freinet y de Perrenoud anteriormente mencionados, asociados a los resultados del Fortalecimiento del Programa de Formación Docente en Chile (2002), de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), e investigaciones emanadas desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y su data experiencia de trabajo con docentes, es que se genera una propuesta formativa para las carreras de pedagogía con un fuerte componente práctico que se llama *Experiencia Laboral*.

5 Perrenoud, Phillipe. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Críticas y Fundamentos*. Ediciones Graos.

La propuesta del modelo de experiencias laborales radica por lo tanto en el fundamento que la formación de un profesor no puede sino darse en dos espacios de aprendizaje como son la institución escolar y la universidad. Ambos son espacios que se distinguen y nutren. Ello ocurre porque el aprendizaje de la educación debe darse allí, donde la educación tiene lugar. Es por ello que si se trata de aprender sobre la educación escolar, entonces la escuela debiera ser el espacio normal de aprendizaje. De este modo, la universidad debiera aportar con momentos analíticos y de reflexión sistemática sobre lo acontecido en la escuela o institución escolar.

Es por ello que para esta propuesta, inspirada en la formación dual, donde el aprendiz se inserta en el mundo del trabajo pero al mismo tiempo asiste y aprende en una instancia de aprendizaje más formal, el aprendizaje tiene al menos cuatro claves:

- a. Se aprende a ser profesor en la escuela real.
- b. Se aprende asumiendo un trabajo que importe a la escuela y que sea necesario para ella.
- c. Se aprende apoyado por expertos (profesores y académicos) que le ayudan a reflexionar sobre lo que hacen.
- d. Se aprende asumiendo el compromiso con su propia formación.

Con posterioridad, los estudios e investigaciones sobre formación de docentes han dado cuenta de lo limitada que ha sido la dimensión “práctica” en los programas de formación tanto en su comprensión como en su vinculación al sistema escolar como los tiempos asignados a ellas. El Informe elaborado por la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente (2005) ratifica la urgente necesidad de vincular más fuertemente los programas de formación inicial docente con las instituciones escolares donde se va a ejercer posteriormente la profesión. Además, las experiencias de instituciones formadoras que adoptaron esta perspectiva en sus programas de formación avalan que la inserción laboral de quienes se forman en un sistema de práctica desde el inicio es más natural y con menos pérdida de tiempo que los que vienen de sistemas tradicionales de formación (Murillo, 2006).

Murillo (2006) en el estudio comparado que realizó de modelos de formación docente inicial, presenta algunas experiencias innovadoras que se han desarrollado y las describe como tal porque han respondido a los nuevos retos de los sistemas educativos donde se encuentran.

Además destaca algunos elementos innovadoras y tendencias en relación a las prácticas, que podrían contribuir al desarrollo de modelos de formación más adecuado a las actuales necesidades:

- La distribución temporal de las prácticas profesionales, buscando con ello combinar desde los inicios de la formación la teoría y la práctica.
- Prácticas profesionales en contextos diferentes o variadas, de tal manera de tener una visión amplia y completa de lo que será el trabajo posteriormente.
- Prácticas con mucho peso en el currículum y de calidad.
- Una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, en que la práctica ya no está supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración.

Los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales (Pérez Gómez, 2010). Por lo tanto, los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que intervienen en una situación (Daniels y Bizar, 2005).

La importancia del componente práctico en la formación inicial es fundamental, tal como lo expresa López e Hinojosa (2008) está llamado a convertirse en un espacio propicio para el ejercicio de reflexión de los contextos donde se desarrolla la actividad profesional. Es necesaria para reformular creencias, conocimientos y supuestos que se tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar estrategias de intervención próximas y pertinentes a la cultura profesional que vivencia.

Por lo tanto, la práctica no debe considerarse una mera aplicación de la teoría. Sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos (Schon, 1998).

La construcción de saberes pedagógicos

Los antecedentes expuestos anteriormente, ponen de manifiesto la importancia de la formación inicial de los futuros maestros y la necesidad que construyan saberes pedagógicos relevantes y pertinentes al contexto educativo para ejercer su rol y labor educativa con calidad en su ejercicio profesional

Como se constata en la literatura, la importancia de las prácticas pedagógicas adquiere para la formación profesional docente no se pone en duda. Diversos autores indican que es en esta experiencia donde los estudiantes principalmente construyen el saber pedagógico (Tardiff, 2004). Este es un tipo de saber, conocimiento o pensamiento, que condiciona las interpretaciones e intervenciones educativas de los futuros pedagogos, así como, las de los profesores en ejercicio. Se esperaría entonces que estos saberes, conocimientos o pensamientos generen interpretaciones e intervenciones educativas creativas, complejas, transformadoras de las prácticas educativas.

Es posible entender, por tanto, que el saber pedagógico es aquella construcción de conocimientos que se genera en la reflexión de los saberes prácticos que se gestan en los espacios educativos con clara intencionalidad de facilitar los logros que se ha propuesto esa comunidad educativa. De ahí radica la importancia de la reflexión sobre la acción que deber darse en la formación inicial de profesores. Tal como lo expresa Prieto (1994), está asociado a una “compleja red de temas referidos a la educación, la didáctica, la instrucción englobadas en el gran tema de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye un gran conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un saber institucionalizado configurado por la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación a una sociedad en cambio” (Prieto, 1994: 43).

En consecuencia se pueden establecer ciertos elementos imprescindibles en todo saber pedagógico:

- Es un saber complejo por cuanto involucra a seres humanos diversos, en interrelaciones diversas. Se compone de saberes diversos.
- Es un saber que se construye por diversos actores de la comunidad educativa.
- Es un saber que dice relación con conocimientos necesarios para lograr las metas educativas: formar al estudiante en forma integral y lograr su inserción crítica en la sociedad que se desea contribuir a desarrollar (Sacristán, 1999).
- Son saberes que se relacionan con al aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser y vivir con otros (Delors, 1996).
- Son saberes que se construyen en la reflexión de las prácticas educativas, contrastándola con la teoría existente para refutarla o confirmarla. Esto hace por lo tanto, a los talleres de reflexión, que acompañan a las experiencias laborales, tener un sentido pedagógico.

La reflexión sentida en y sobre la práctica se presenta como la herramienta clave para unir la teoría y la práctica (Lampert, 2010). No aprendemos ni desarrollamos competencias sostenibles a través de la experiencia, sino de la reflexión sobre la experiencia y a través de la interacción con otros. Por lo tanto, las personas y los docentes en ejercicio y en formación, construyen conocimientos según las experiencias que viven y en esas experiencias relacionan simultáneamente saberes y acciones (Pérez Gómez, 2010).

Por lo tanto, lo que vemos, lo que escuchamos, lo que hacemos y vemos hacer, es siempre una práctica social situada, en la que diferentes sujetos ponen en la acción de enseñanza y aprendizaje, comprensiones del mundo, y en esa interacción compleja de interpretaciones culturales y sociales se inscribe el proyecto de Experiencia Laborales.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades

Se han diseñado y desarrollado en la trayectoria formativa de los estudiantes, algunas instancias que pretenden favorecer e intencionar el proceso reflexivo y el desarrollo de capacidades del futuro desempeño docente, tales como:

a. Las tutorías como instancia de acompañamiento. Se refiere a la tarea de acompañamiento que realizan los tutores a los estudiantes desde la universidad, tanto en lo que se refiere al apoyo en el desarrollo de la capacidad crítica reflexiva como en conocer, en las visitas a las escuelas, el desempeño de los estudiantes, tareas, inquietudes y el clima y cultura escolar que allí se vive. Es importante señalar que en este modelo el tutor tiene la tarea de acompañar y no de supervisar. Ello implica que su tarea adquiere una perspectiva más horizontal y dialogante con el estudiante.

Tienen distintas tareas y funciones dependiendo del año en que se encuentren los estudiantes a quienes acompañan.

Los tutores en la primera experiencia laboral o fase 1, correspondiente al tercer año de formación de los estudiantes, se focalizan mayoritariamente en acompañarlos para que apoyen al profesor guía en sus tareas como docente, además de colaborar en la implementación de un proyecto en el centro educativo. Los estudiantes en este nivel aún no realizan clases ya que no poseen las herramientas pedagógicas suficientes para ello, por lo que la observación del tutor no es necesaria. De este modo, el tutor de tercer año tiene a más estudiantes a su cargo que los tutores de otros niveles y se reúne con ellos de modo grupal.

Los tutores de cuarto año de la carrera correspondiente a la fase 2, se focalizan mayoritariamente en acompañar, observar clases y retroalimentar a sus estudiantes, quienes además según el contexto, también pueden colaborar en la implementación de un proyecto en el centro educativo. Los estudiantes en este nivel inician sus primeras intervenciones pedagógicas más formales las que son cada vez más extensas y complejas. De este modo, el tutor de cuarto año tiene a menos estudiantes a su cargo que el año anterior, ello debido al tiempo que requiere para acompañar, observar clases y retroalimentarlas. Se reúne con los estudiantes de modo grupal e individual.

Finalmente, los tutores de quinto año o fase 3 tercera se focalizan mayoritariamente en observar clases, retroalimentar a sus estudiantes, quienes además según el contexto del centro educativo, también pueden colaborar en la implementación de un proyecto. Además de ello, son los encargados de acompañarlos en algunas actividades relacionadas con la implementación de sus unidades didácticas. Los estudiantes en el último año de su carrera realizan un diagnóstico, planifican una intervención que implica varias clases, que luego la imparten y evalúan. De este modo, el tutor de quinto año tiene aún menos estudiantes a su cargo que el tutor de cuarto año, puesto que las

tareas que debe desempeñar con cada estudiante son mayores. Se reúne mayoritariamente con los estudiantes de manera individual.

En síntesis, los tutores son el nexo directo entre la universidad y el establecimiento educacional y tienen comunicación directa con los profesores guías de dichos centros con quienes los estudiantes en formación trabajan. Además de ello, visitan el centro educacional, de acuerdo a la frecuencia establecida en cada una de las experiencias laborales de las carreras, la cual no debería ser inferior a tres visitas en el semestre. Realizan entrevistas a los estudiantes a su cargo para retroalimentar sus desempeños, propiciando una reflexión sobre la experiencia laboral vivida como profesional, evalúan el desempeño de los estudiantes en formación, de acuerdo a los criterios definidos en el programa ELAB y realizan seguimiento a las tareas definidas al inicio de la experiencia laboral entre la institución educativa y la coordinación de experiencia laboral de cada carrera. Además, llevan registros de los desempeños de los estudiantes de acuerdo a los criterios de cada una de las carreras. Y por último, elaboran informes semestrales que sistematizan la información sobre los estudiantes, así como de los centros educacionales en los cuales ellos están insertos.

Desde la institución escolar es el profesor guía quien recibe, acompaña al estudiante y asume la tarea de acompañarlo en el aula. Se espera que acoja al estudiante en formación como un colaborador en las tareas que se han convenido, las que serán acordes al nivel de formación del estudiante para permitir su inserción paulatina en el ejercicio profesional docente. Además se espera que pueda colaborar en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en formación, acompañándolos en su proceso de integración a las actividades del centro educacional. Dentro de lo posible se pretende que pueda promover en los estudiantes la reflexión sobre sus competencias, su práctica pedagógica e integrándolos en la búsqueda de soluciones a los desafíos que se les presentan.

Etapas de Proceso		Instancias para acompañar
1	Inicial	-Talleres de habilidades sociales - Entrevista inicial diagnóstico - Reuniones grupales: por carrera
2	Inserción y experiencia en el centro educativo	-Reuniones individuales /grupales -Observaciones de clases y retroalimentación (*cuando corresponda) -Reunión con el profesor guía
3	Evaluación	-Evaluación de estudiante a centro educativo, tutor y profesor guía. -Evaluación del profesor guía a estudiante. - Autoevaluación alumno -Evaluación del tutor/informe final a estudiante -Informe Final del alumno

B
I
T
Á
C
O
R
A
/
P
O
R
T
A
F
O
L
I
O

Figura 3: Etapas del acompañamiento y evaluación

Evaluación de los aprendizajes del futuro docente

Los estudiantes de experiencia laboral son evaluados mediante una pauta de observación de su desempeño que considera las siguientes dimensiones: responsabilidad docente y autoevaluación de su desempeño, variables personales; y metodología y didáctica. Para esta evaluación se considera la autoevaluación, la evaluación del profesor guía y la del tutor. Las dos primeras dimensiones son evaluadas en tercer, cuarto y quinto año, mientras que la dimensión de metodología y didáctica se evalúa a partir de cuarto año, período en que los estudiantes comienzan a realizar sus primeras intervenciones en el aula. Todas las dimensiones explicitadas poseen variados indicadores de logro los que están secuenciados de acuerdo al año en que se encuentran los estudiantes, además del perfil de egreso de las carreras de pedagogía.

Ambitos que se trabajan y evalúan en la Experiencia Laboral

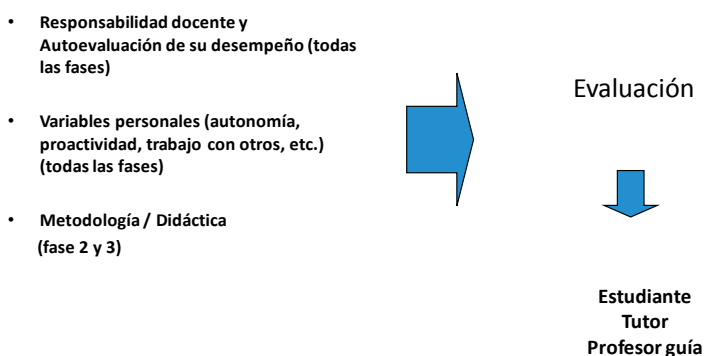


Figura 4: Ámbitos que se trabajan y evalúan en la Experiencia Laboral.

b. La inmersión en la institución educativa. Implica la inserción paulatina al mundo escolar a través de la realización de un trabajo real que los estudiantes desarrollan en la institución educativa, ya sea en la sala de clases apoyando a un profesor o haciendo docencia o bien, llevando a cabo un proyecto que dé respuesta a las necesidades de la institución. Este acompañamiento por parte de los tutores se desglosa en tres etapas: inicial, inserción y experiencia en el centro educativo y de evaluación.

Una de las tareas fundamentales de la coordinación de las experiencias laborales radica en la interacción con las instituciones educativas y de allí la localización de necesidades o proyectos que ésta posea, donde los estudiantes de pedagogía pudieran colaborar mediante las experiencias laborales. Interesa de sobremanera que las instituciones educativas cumplan con algunas características. Es decir, que sean instituciones educacionales con proyectos educativos definidos, en donde los estudiantes en formación encuentren espacios desafiantes para aprender y contribuir eficazmente en el trabajo cotidiano en la institución. Además de ello, que acoja a los estudiantes con un estatus de ‘profesionales-colaboradores’ en formación, facilitándoles los espacios físicos adecuados para realizar las funciones que les han sido encomendadas. Y por último, que permita la implementación del trabajo propuesto a los estudiantes en formación, según lo definido en el acuerdo de trabajo establecido entre la institución que acoge y la UAH.

Una vez que la institución educativa define en conjunto con la coordinación de experiencias laborales las necesidades pedagógicas que puedan ser apoyadas por los estudiantes en dicha institución, se

inicia la implementación de estas experiencias laborales. Para llevar a cabo esta implementación, se inicia desde la universidad la etapa de preparación de los estudiantes para la inmersión (ver figura 4). En ella destacan los talleres de habilidades sociales⁶, las entrevistas iniciales de diagnóstico que cada tutor tiene con sus estudiantes y las reuniones grupales que se realizan por carrera. En seguida, se realiza la etapa de inserción a las instituciones educativas que consisten en reuniones individuales o grupales (según sea el año en el que se encuentren los estudiantes), observaciones de clases, retroalimentaciones y reuniones con el profesor guía, siempre que sea posible. Por último, se encuentra la etapa de evaluación en la que el estudiante evalúa el centro educativo en que se insertó, a su profesor guía y a su profesor tutor.

Además de ello, el profesor guía realiza una evaluación del desempeño del estudiante y el estudiante autoevalúa su desempeño. Es el tutor el que realiza el acopio de información y elabora un informe final por estudiante.

c. La reflexión sobre la práctica. Ella se desarrolla a través de las tutorías y de los Talleres de Reflexión, cursados que se cursan de manera paralela a la experiencia laboral. Es en los talleres de reflexión que los estudiantes van progresivamente focalizando y sistematizando sus reflexiones, construyendo y reconstruyendo categorías teóricas, significados y discursos con el fin de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de la reflexión.

Estos talleres son guiados por académicos desde la universidad y se desarrollan en forma paralela a las experiencias laborales y abordan temáticas relativas a los focos de cada experiencia laboral. De ese modo, en tercer año el foco es conocimiento de la cultura y clima escolar; en cuarto año los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; para terminar en quinto año focalizando los aprendizajes en el diseño e implementación de actividades y experiencias de aprendizaje.

Las reflexiones en un comienzo se distinguen por tener una mirada más global y sistémica del sistema escolar, focalizándose éstas en último año sobre la reflexión sobre sí mismo, el rol de futuro profesor y la propia práctica pedagógica. Los talleres de reflexión buscan conectar los referentes teóricos que le dan sentido con los eventos que ocurren en las experiencias laborales, comprender lo que acontece en la práctica e indagar acerca de las complejidades de la labor del profesor. Mediante la lectura de textos alusivos a los focos temáticos de cada año, los estudiantes se acercan a los conceptos e investigaciones que buscan explicar y dar sentido a lo que ocurre en la institución educativa. El debate, el levantamiento de preguntas de investigación, las puestas en común y los estudios de casos son estrategias frecuentes en estos talleres.

Uno de los dispositivos que potencia la reflexión en los estudiantes radica en la escritura de una bitácora. Este ejercicio consiste en el registro etnográfico de todos los eventos que ocurren en la institución educativa y que concitan la atención del estudiante que éste redacta semanalmente mientras realiza su experiencia laboral. Mediante la narrativa de estos eventos se pretende que el estudiante levante preguntas de indagación que le permitan tomar perspectiva de los sucesos que ocurren en la escuela y en su propia práctica, buscando respuestas para ellas.

Dichos procesos reflexivos se articulan con los distintos talleres de reflexión sobre la práctica educativa que posee cada una de las carreras de pedagogía, donde se analizan y comparten los distintos eventos y se vinculan con aspectos teóricos relacionados con la práctica pedagógica y su mejora en función de los aprendizajes de los estudiantes. Se postula mediante la revisión de las bitácoras que la escritura de ellas transite de un nivel inicial de características más bien anecdóticas a una narrativa que lo posicione en un rol reflexivo de un docente en formación, que posee claridad

6 Ver sección avances.

acerca del sistema escolar y su propia práctica y propone acciones de mejora viables y coherentes con la realidad. Este proceso es acompañado por un académico, que a veces resulta ser el tutor, que lo acompaña desde la universidad invitándolo a que sitúe y profundice los aspectos claves que debe desarrollar en su vida como educador.

El docente guía es quien acompaña en el centro educativo al estudiante, en la medida de sus tiempos y posibilidades, y los invita a un proceso reflexivo acerca de su hacer, resolver preguntas, asignar tareas, entre otras.

Las instituciones educativas

En la búsqueda por alcanzar el perfil de docentes que se aspira, es que las experiencias laborales abran al estudiante al análisis y la comprensión de las complejidades propias del ejercicio profesional futuro, al ponerlos en contacto con las particularidades de las instituciones escolares, muy diversas según el contexto social en las que están insertas.

Las Experiencias Laborales se realizan en instituciones educacionales con proyectos educativos claros e interesantes en donde los futuros educadores encuentran un entorno que contribuya a su formación, acompañando cotidianamente a docentes de los que puedan aprender y colaborando con ellos en el trabajo cotidiano en la institución. La Facultad de Educación firma protocolos de cooperación con las instituciones, en los que se definen algunos acuerdos y beneficios que se obtienen mutuamente.

Los estudiantes realizan su trayectoria formativa en distintos tipos de instituciones educativas, de diferentes contextos educativos, socioculturales y económicos, tales como instituciones municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas, además de otro tipo de instituciones como aulas hospitalarias o INFOCAP⁷. De esta manera, se espera que el estudiante conozca la diversidad educacional que existe y pueda a partir de ella, comparar, analizar, reflexionar y reconocer en cada una de las experiencias laborales, fortalezas, dificultades y desafíos que se le plantean como docente en proceso de formación y como futuro docente en su ejercicio profesional.

Los estudiantes en sus Experiencias Laborales, y en acuerdo con la institución, realizan una serie de actividades que les permitan una inmersión paulatina a la realidad educativa o escolar, que implica primeramente la inserción a espacios educativos que favorezcan el conocimiento de la institución, su organización, su cultura y clima escolar paulatinamente, y en función del manejo pedagógico y didáctico de los estudiantes en formación, realizar actividades y experiencias de aprendizaje directamente en el aula, acompañados permanentemente por un profesor o educador guía.

Por lo tanto, se busca que los estudiantes se incorporen a las actividades de la institución escolar, que asuman compromisos explícitos, con cumplimiento de horarios y obligaciones claras, enmarcados en un acuerdo de tareas. Se espera que además sistematicen los aprendizajes que han obtenido y puedan aprender de dicha experiencia.

7 INFOCAP: Instituto de Formación y Capacitación Popular. Su misión es capacitar y formar trabajadores en situación de vulnerabilidad social y laboral.

Aprender e insertarse laboralmente... de manera progresiva: itinerario formativo

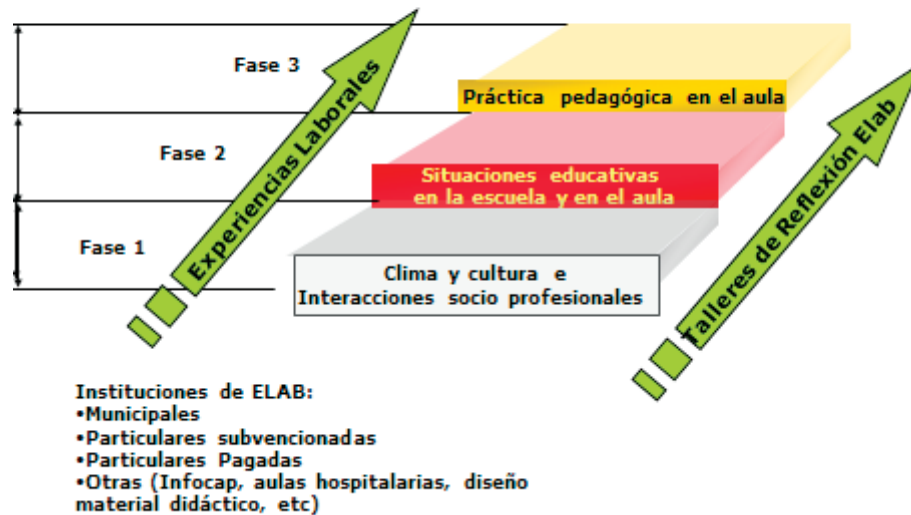


Figura 5: Trayectorias de los estudiantes durante las experiencias laborales

A continuación se presentan a modo de cuadro de progresión los objetivos de cada uno de los años de experiencia laboral así como las acciones que en general los estudiantes realizan en las instituciones educativas.

III Parte: Experiencia nacional sobre formación práctica docente

Progresión de la inmersión al mundo escolar	Objetivos de las Experiencias Laborales	Acciones que realizan los estudiantes
Fase 1: Conocimiento de la cultura y clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades reflexivas en el contexto del análisis de la cultura escolar en la que se inserta. • Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo con los docentes y grupo de pares de la institución en la que se insertan. • Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través de la realización de las diversas actividades escolares en que se involucran durante la experiencia laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser ayudante de profesor(a) en los cursos en que este se desempeñe. • Desarrollar un proyecto, intervención o actividad que apoye alguna acción pedagógica necesaria en la escuela o del departamento. • Facilitar al profesor todos los materiales que le requiera para realizar sus clases. • Preparar materiales especificados por el profesor. • Corregir pruebas de ítems cerrados. • Realizar actividades de apoyo a alumnos que presenten retraso en algunos aprendizajes (estas actividades deben ser guiadas por el profesor guía) • Acompañar actividades extra programáticas como lobatos/scout, clubes de ecología, de servicio a la comunidad, artísticos, deportivos, etc. • Ser ayudante en la BibliotecaCRA, en la sala de idiomas, de computación del establecimiento, etc. • Ser ayudante en el turno de patio y en el cuidado del almuerzo o desayuno. • Participar en reuniones de profesores o de apoderados cuando sea invitado
Fase 2: Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades reflexivas en el contexto del análisis de las interacciones de aula en las que participan. • Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo con los docentes que acompaña en el aula y directivos de la institución en la que se insertan. • Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través del diseño de diversas experiencias educativas, tanto desde la especialidad como desde su rol de profesor jefe, considerando enfoques pedagógicos actualizados y distintas modalidades de evaluación que respondan a necesidades de aprendizaje de diversos grupos de estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser ayudante de profesor(a), co-profesor en los cursos en que este se desempeñe. Deberá realizar al menos una actividad diaria, dentro de una clase, guiado por su profesor guía. • Se siguen realizando las mismas actividades de las experiencias laborales anteriores
Fase 3: Diseño e implementación de actividades y experiencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias pedagógicas reflexivas y capacidad de trabajo colaborativo con los docentes de la institución en la que se insertan. • Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través de la realización de las diversas actividades escolares en que se involucrarán durante la experiencia laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser profesor titular en los cursos en que este se desempeñe, acompañado por su profesor guía. • Diseñar una unidad didáctica, implementarla y evaluarla.

Balace de la innovación

Durante los años 2009 y 2010 dos proyectos MECESUP⁸ realizados en la Universidad Alberto Hurtado y relativos específicamente a la formación inicial de profesores fueron llevados a cabo, realizando interesantes aportes y hallazgos al actual modelo de Experiencias laborales.

El primer proyecto MECESUP, llamado “Implementación del plan de mejoramiento para las pedagogías medias de la Universidad Alberto Hurtado: fortalecimiento de su modelo de formación inicial docente” analizó mediante una acuciosa metodología basada en entrevistas y encuestas a estudiantes de pedagogía en formación, a tutores, profesores guías y directivos de instituciones educativas su percepción sobre el modelo de experiencias laborales. Es así como al finalizar el análisis, se propuso avanzar en los sentidos del modelo y la estructura de trabajo para gestionarlo e incorporarlo en las distintas carreras de pedagogía. De este modo, se creó la coordinación transversal de experiencias laborales en la Facultad de Filosofía y Humanidades, que se articuló con la ya existente en la Facultad de Educación. Con ello se planteó la posibilidad de permitir un diálogo y un trabajo en conjunto entre ambas facultades donde se imparten las diez carreras de pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado.

Organización de la Experiencia Laboral Facultad de Educación y Filosofía y Humanidades

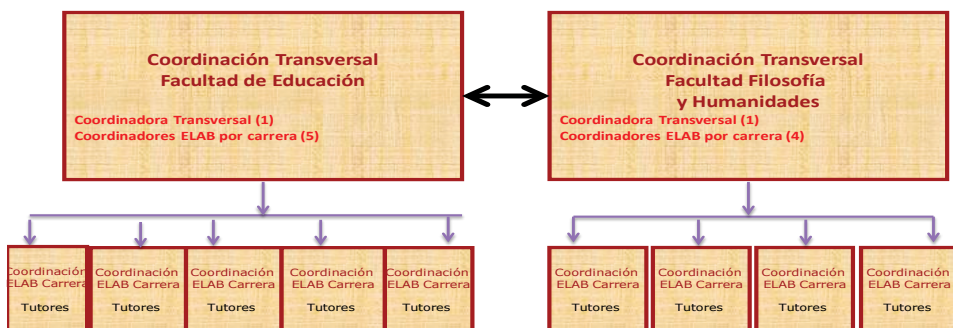


Figura 6: Organización de la Experiencia Laboral en las facultades donde se imparten las carreras de pedagogía

Además de ello, se avanzó en la concreción de algunos productos tales como un documento que reúne los conceptos y los sentidos comunes del concepto de Experiencia Laboral. En relación a la vinculación con las instituciones educativas se avanzó en el establecimiento de un protocolo de colaboración⁹ entre ambas partes, instituciones educativas y universidad. Por último, también se generó un reglamento que da directrices a los actores involucrados en las experiencias laborales, en relación a sus derechos y deberes.

8 MECESUP: Programa de Mejoramiento de la educación Superior. Ministerio de Educación, Chile.

9 Dichos protocolos refieren a las acciones que llevarán a cabo las instituciones escolares y la universidad para favorecer la inserción y aprendizaje de los estudiantes en formación, como de igual modo, los beneficios a obtener entre las partes.

Posteriormente en el año 2010, otro proyecto MECESUP “Análisis estratégico y elaboración del Plan de mejoramiento de las Pedagogías UAH” entregó aportes y recomendaciones al programa de experiencias laborales. Estos se focalizan principalmente en relación a:

- a. Establecimientos: Se sugirió avanzar en una mayor colaboración y desarrollo. Para ello se propuso establecer una selección de aquellos establecimientos que realmente tuviera las disposición tanto del equipo directivo como de los profesores guías a recibir a los estudiantes de pedagogía en formación, generación de incentivos ad-hoc a las instituciones o profesores guías.
- b. Coordinación institucional con los establecimientos: Se propuso avanzar en la gestión focalizada en la vinculación.
- c. Profesores guías: Se propuso fortalecer su rol y avanzar en su formación como mentores.
- d. Tutores: Se propuso mejorar la preparación y las condiciones laborales de los tutores.
- e. Objetivos y aprendizajes de los programas de experiencia laboral: Se propuso definir más claramente los objetivos y los aprendizajes a lograr en cada experiencia laboral.

Avances

Los proyectos MECESUP anteriormente referidos permitieron, entre otros propósitos, tener una visión completa de los nudos críticos y las fortalezas de las Experiencias Laborales lo que posibilitó establecer planes de acción en distintas áreas de éstas. De ese modo hasta el año 2013 es posible señalar los siguientes avances:

- **Fortalecimiento del vínculo con los establecimientos educativos:** Se ha propiciado la promoción de innovaciones pedagógicas tanto de los profesores de la red de instituciones asociadas a las experiencias laborales como de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado. Para ello durante el año 2012 se convocó junto a Educarchile de la Fundación Chile, a un concurso de proyectos educativos innovadores, cuyos focos estaban en el desarrollo del espíritu crítico y trabajo colaborativo. Los proyectos ganadores fueron transformados en videos y se publicaron sus propuestas en la revista electrónica de Innovación pedagógica de la Universidad Alberto Hurtado. Además de ello, se establecieron perfeccionamientos por parte de académicos a los profesores guías que acompañan a los estudiantes en las instituciones educativas y se firmaron nuevos protocolos de cooperación con las instituciones educativas.
- **Formación de tutores:** Durante el año 2012 se planificaron dos jornadas para los tutores de todas las carreras de pedagogías a cargo de las Facultades de Educación y de Filosofía y Humanidades. Estas se focalizaron en el acompañamiento y las problemáticas claves en el desarrollo profesional de los estudiantes de pedagogía como son la autonomía, responsabilidad, auto reflexión de su quehacer como futuros profesores. Para el año 2013 se planificó seguir avanzando en el desarrollo del discernimiento ético para que mediante distintas etapas y estrategias los tutores puedan tomar decisiones acertadas en su acompañamiento, como de igual modo, puedan proveer a sus estudiantes de herramientas que les permitan discernir y tomar decisiones asertivamente. Dichos tutores también manejan hoy nuevas herramientas de apoyo a su labor tales como wikis,¹⁰ uso de plataformas virtuales para el trabajo con los estudiantes y entre los tutores, lo que les ha permitido el intercambio de información con respecto al acompañamiento de los estudiantes.

10 Wiki: Es una herramienta web que permite crear colectivamente documentos. En este caso, posibilita la interacción entre varios tutores sobre el desempeño de los estudiantes.

- **Desarrollo personal de los estudiantes:** Se ha establecido mayor vínculo y trabajo conjunto con el CEDEP (Centro de Desarrollo Personal de la UAH). Este centro está compuesto de psicólogos que acompañan a estudiantes de la universidad. Este vínculo, además de fortalecer el acompañamiento a los estudiantes que requieren de apoyo especial y una atención y derivación oportuna, ha permitido crear mayores dispositivos de apoyo a los estudiantes, tales como los talleres de habilidades sociales. Dichos talleres se concibieron como instancias de toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de las problemáticas posibles a vivir en las diferentes etapas de la experiencia laboral. Comenzaron en el año 2009 como plan piloto y hoy son parte de la etapa inicial de las experiencias laborales. Mediante estos talleres los estudiantes son expuestos a situaciones o casos y deben mediante juegos de roles y tarjetas situacionales resolver problemáticas poniendo en juego sus capacidades personales. Estos talleres han permitido anticipar a los estudiantes posibles conflictos con los que se encontrarán y resolverlos siendo empáticos y asertivos de la manera más adecuada posible de acuerdo a cada situación. Los reportes dan cuenta que el número de estudiantes con conflicto en las escuelas en términos de sus vínculos con los profesores guías, directivos, alumnos y tutores entre otros han disminuido sustancialmente.
- **Ajustes a los objetivos y aprendizajes de las ELAB:** Para cada una de las experiencias laborales fueron revisados y ajustados los aprendizajes esperados de acuerdo a los propósitos reales de cada una de ellas. Este trabajo permitió una alineación y secuenciación de cada una de las experiencias laborales al perfil de egreso y a las asignaturas que acompañan a la experiencia laboral.
- **Socialización de las ELAB:** Ha sido clave la creación de una página web que socialice y comunique las distintas actividades de las ELAB (www.elab.uahurtado.cl), pues ha permitido dar a conocer opiniones de los estudiantes y profesores sobre el programa; promover los proyectos ganadores del concurso de innovación pedagógica tanto de estudiantes como de profesores a la comunidad, entre otros.

Desafíos y nudos críticos

Si bien el componente de Experiencia Laborales en las pedagogías ha tenido grandes avances, las dificultades y nudos críticos también han estado presentes, a saber:

Sustentabilidad económica: Se trata de un programa que pretende un acompañamiento cercano y personalizado con los estudiantes de pedagogía que permita un encuentro profesional honesto y dialógico en búsqueda de una mayor apropiación de los saberes del profesor por parte de los estudiantes. Para que ello ocurra se requiere de tiempo y dedicación a un pequeño número de estudiantes. Es por ello que hay que considerar los costos que implica que un profesor tutor acompañe a pocos estudiantes para alcanzar los logros esperados.

Articulación ELAB y talleres de reflexión: Otro de los puntos que también ha complejizado la articulación de las experiencias laborales y los talleres de reflexión, es el acompañamiento a veces desarticulado entre los docentes que acompañan a los estudiantes. Al haber dos actores que los acompañan, uno desde el taller de reflexión y otro desde las experiencias laborales mediante la tutoría, la tarea de la reflexión y la vinculación con la realidad del sistema escolar se ve muchas veces complejizado. La experiencia ha demostrado que existe un mejor acompañamiento cuando es una sola persona que cumple las funciones de tutor y de profesor de taller de reflexión. El desafío, sería entonces avanzar hacia esta figura de acompañamiento.

Vinculación con las instituciones educativas: Otra de las complejidades del modelo de experiencias laborales radica en lograr una real articulación con las instituciones educativas. En la actualidad, la Escuela de Educación tiene a sus 414 estudiantes insertos en casi 90 instituciones distintas, lo que complejiza la vinculación y la conexión con ellas. Si bien esta tarea recae fundamentalmente en el coordinador, la experiencia ha demostrado que la vinculación con ellas debiera comenzar por el tutor, quien es el actor que se vincula de manera más directa a ellas. La evidencia ha demostrado que a mayor conexión con la escuela mayores relaciones de confianza se establecen entre ambas partes, lo que facilita y flexibiliza los proyectos y los acuerdos tomados.

Aprendizaje “real” de los estudiantes: Existe una preocupación por el aprendizaje “real” que efectúan los estudiantes. Es necesario identificar más claramente cuáles son los reales aprendizajes que obtienen los estudiantes cada semestre y año al trabajar en las distintas instituciones educativas. El establecer estos aprendizajes y contrastarlos con los objetivos para cada nivel de experiencias laborales podrá dar cuenta de cuán efectiva es esta inserción al mundo escolar.

Profesores guías en las instituciones educativas: Uno de los aspectos que el proyecto MECESUP “Análisis estratégico y elaboración del Plan de mejoramiento de las Pedagogías UAH” sugiere avanzar se refiere a la elección de profesores guías idóneos. Este es quizás el punto más complejo de abordar, pues son actores externos a la universidad, colaboran teniendo a un estudiante en práctica cada año. Además, su labor es gratuita y en algunos casos impuesta por los directivos de las instituciones educativas. Ello explica las razones de porqué la disposición a recibir estudiantes a veces es baja. Por otro lado, el poder ubicar a los estudiantes de pedagogía solo bajo la tutela de un profesor guía dificulta la logística de acompañar a los estudiantes desde la tutorías, ya que la vinculación se haría con un mayor número de instituciones y de profesores guías.

Desde la génesis del modelo de experiencias laborales en el año 2002 hasta hoy en día, con sus nudos críticos, desafíos y avances, se podría señalar que es un modelo que tiene una mayor organización, con tareas, funciones y etapas más definidas, focalizadas al logro de aprendizajes más específicos de los estudiantes. Ha ido creciendo en complejidad y en la necesidad de mayores y mejores articulaciones con los planes de estudio de cada carrera como en su vinculación con el medio y las instituciones educativas. Es un modelo que sigue buscando de manera genuina dar una mejor respuesta a una práctica significativa en la formación inicial docente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Francisco. (2006). “Saber Pedagógico y formación docente” En línea <http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Daniels, H., & Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K-12*. Stenhouse Publishers.
- Delors, J. (1996) “La educación o la utopía necesaria”. En J. Delors (Ed.) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. Compendio. París: Ediciones UNESCO, pp. 9-32.
- Freinet, Celestin. (1996). *La escuela moderna francesa, una pedagogía moderna de sentido común y las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). En línea <http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200511281254560.informecomision.pdf>
- Informe MECESUP “Análisis estratégico y elaboración del plan de mejoramiento Institucional de las Pedagogías ofrecidas por la Universidad Alberto Hurtado”. Universidad Alberto Hurtado. Documento interno.
- López, M; Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. Revista Iberoamericana de Educación n. ° 47/5 – 25 de noviembre de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En línea <http://www.rieoei.org/deloslectores/2548Lopez.pdf>
- Ministerio de Educación. (2005). “Informe Comisión sobre Formación inicial docente”. Serie Bicentenario 2005 (documento no oficial del ministerio)
- Murillo Torrecilla, J. (2006). *Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Núñez I. (1999). Políticas hacia el magisterio. En J. E. García-Huidobro (Ed.) *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular, p. 177-194.
- OECD. (2004). “Informe OECD (2ª parte)” sobre formación inicial docente. En línea <http://ww2.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-78255.html>>
- Lampert, M. (2010). “Learning teaching in, from, and for practice: ¿What do we mean?” *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- Paquay, Leopold *et al.* (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo Cultura Económica.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a Enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. España: Grao.

- Perrenoud, Phillipe. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Críticas y Fundamentos*. España: Grao.
- Prieto P. M. (1994). “La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico”. *Revista Perspectiva Educacional*, N° 24. Valparaíso: Instituto de Educación UCV. p. 41-48.
- Sacristán, G. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios Públicos*, 83. pp. 164-196.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL N° 25. En línea <http://www.ceducar.org/CEDUCAR/images/bibliotecaonline/formacion.pdf>
- UNICEF (2004). “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza”. En línea http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Van der Maren, Jean-Marie et Poirier, Louise. (2007). “Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants”. En Dupriez V. et Chapelle G. *Enseigner*. Paris: PUF. pp. 189- 201.

Comunidades convergentes de escritura profesional: un nicho para el diálogo intergeneracional y el desarrollo de la profesionalidad docente

por

Mauricio Núñez¹

La transformación de la cultura profesional docente es desde hace algunos años un problema mayor, tanto para la investigación como para la formación del profesorado y el desarrollo atingente de políticas públicas en educación.

Tras el reconocimiento de la práctica docente como una práctica aislada, individual, se han hecho esfuerzos por transitar desde dicha realidad hacia una cultura de colaboración (Hargreaves, 1994), instalando poco a poco, en la escuela nuevas formas de relación que permitan hacer converger los esfuerzos dispersos de sus actores. Este mismo escenario lo podemos ver en los espacios de la formación práctica de estudiantes de pedagogía, y del mismo modo, surgen iniciativas que buscan establecer el principio de la colaboración entre los diversos actores involucrados en los procesos de profesionalización docente. Éste es un afán mundial que frente a una cultura escolar individualista dominante, busca instalar en las escuelas un trabajo colaborativo y, en algunos casos, ha tomado la forma de comunidades de práctica. Salvo excepciones, ésta no es hoy una realidad sino un constructo deseable, a realizar. Hacia allá debiéramos dirigir nuestros esfuerzos. Un lugar donde poder darle forma a la experiencia, donde poder conceptualizar la práctica, analizarla, reflexionarla, en otras palabras, un lugar para la praxis y, en ello, para la profesionalización permanente.

Desde nuestro rol de formadores de formadores, vemos que los desafíos de la profesionalización parten por resolver la falta de articulación que, todos reconocemos, existe entre teoría y práctica, escindiendo una de otra e instalándolas como “feudos epistémicos” propios de la Academia y de la Escuela, respectivamente.

Sabemos que para formar a los nuevos profesores necesitamos del diálogo fecundo con los docentes en ejercicio, de una cooperación que permita permear nuestros ámbitos de acción, a fin de promover en los futuros docentes la adquisición de un ethos profesional, es decir, de las características identitarias de una comunidad profesional que actúa por un mandato ético, dado por la sociedad, de formar lo humano.

El trabajo que aquí se presenta tiene que ver con dicha búsqueda de colaboración, tanto dentro de la escuela, como entre la escuela y la universidad. Es, de este modo, una propuesta que se orienta al doble propósito de trabajar la profesionalización situada en el espacio escolar, tanto de experimentados como de novatos

“En el principio estaba la palabra...”

Ante las dificultades para alcanzar una adecuada articulación entre las propuestas formativas de la Universidad y las demandas de las escuelas, y en ello de articular teoría y práctica, se propuso

¹ Sistematización realizada por Mauricio Núñez, Subdirector Departamento de Estudios Pedagógicos en Universidad de Chile. Correo electrónico: mauricio.nunez@u.uchile.cl

generar un espacio de diálogo donde convergieran ambas miradas a través de la instalación de una comunidad de práctica e indagación. Dicha comunidad estaría formada por profesores en ejercicio (experimentados), cumpliendo el rol de guías de práctica, y estudiantes de pedagogía en fase de formación profesional terminal (novatos) asociados a los primeros. Este grupo fue convocado a desarrollar escritos narrativos que dieran cuenta de situaciones complejas de aula vividas por ellos; un ejercicio de escritura reflexiva de casos de alumnos que despiertan el interés de ambos grupos, porque son casos reales, de alumnos que están en sus aulas.

La escritura está en el corazón de la propuesta reflexiva. Una escritura recursiva que va y viene entre las propias percepciones y las de la comunidad, en un ejercicio de hermenéutica colectiva.

Para comprender esta propuesta debemos partir de ciertas premisas: escribir es un acto de existencia. Escribir recursivamente es un acto de resignificación de la existencia. Escribir desde una comunidad de intereses y amparado en ella es un acto de pensamiento que nos construye en tanto miembros de dicha comunidad. En esta experiencia, los individuos se fueron convirtiendo, poco a poco, en sujetos más conscientes de sus propias prácticas, al tiempo que construían identidad profesional.

Los escritos producidos se van transformando, por la vía de la escritura recursiva, en casos pedagógicos y casos didácticos en los que se plasma un saber profesional no explicitado previamente. Aquí, se ha de entender que los novatos son acompañados por los experimentados en un ejercicio de inducción profesional por el cual no sólo se introducen en el mundo de la práctica, sino que además desarrollan juicios profesionales resultantes de la confrontación y el diálogo entre sus propias vivencias y la experiencia de sus profesores guías (mentores), juicios que toman forma de enunciados en escritos narrativos. Por su parte, los experimentados, en su rol de guías de práctica, manifiestan también durante el proceso ciertas transformaciones en su identidad profesional, reflejadas en la comprensión ampliada de su propio rol y en el surgimiento de nuevas disposiciones de acción (de naturaleza ética y reflexiva) frente a las dificultades vividas en la práctica.

La innovación es propuesta en el marco de un proyecto de investigación colaborativa donde hay acciones de formación e investigación, las que se reúnen en una situación reflexiva denominada, en nuestra experiencia, “Taller de estudio de casos”.

En este taller, la reflexión es gatillada por el relato de experiencia docente, la escucha atenta y las preguntas que se despiertan en los oyentes, como así también por la práctica de la escritura recursiva de los propios relatos. Se produce allí un conocimiento práctico que es, a la vez, restituible a quienes lo generan -con un mayor nivel de conciencia y apropiación del mismo- y transferible a otros docentes a modo de conocimiento vicario. De igual forma, se genera un conocimiento académico que permitiría hacer nuevas propuestas en relación a los currículos de formación docente.

Desde dónde y por qué surge la innovación

En la formación inicial hemos podido observar ciertas dificultades que nacen en los contextos de la formación práctica. Estas dificultades toman la forma del “desencuentro de mundos”, de perspectivas y de los sujetos que las sostienen.

Es evidente que en nuestra realidad, el diálogo y la colaboración entre la Academia y la Escuela están mayormente ausentes. En el mejor de los casos, lo que se logra es una sana convivencia y una apertura de los espacios para permitir las prácticas iniciales. No obstante, en el desencuentro teoría-práctica es muy común observar en los estudiantes de los programas de formación de

profesores, especialmente en aquellos que ya poseen una licenciatura de base, sostener una mirada crítica sobre las prácticas de los profesores del sistema que les toca a su vez observar. La crítica lleva al desencuentro y en ocasiones a la invalidación del otro. La experiencia de los profesores experimentados en muchas ocasiones llega a ser desconocida, porque es desoída y es desoída porque no está explicitada.

Por este proyecto intentamos, en una primera etapa, adentrarnos en el mundo de la práctica docente y contribuir a que los profesores guías dirijan, intencionadamente, la mirada a su práctica. Queremos proponer a los profesores, una práctica de sistematización de sus saberes de experiencia a través del ejercicio de escritura de casos pedagógicos (Calderhead, 1996; Shulman, 1992).

Los profesores con años de ejercicio han conocido muchas manifestaciones de dificultades en sus alumnos y tendrían mucho que contarnos. Sin embargo, en la relación entre el mundo académico y el de la práctica profesional, la voz de los profesores requiere ser escuchada (Elbaz, 1991; Nieto, 2005). Creemos que al no tomarse en cuenta su voz, se pierde la riqueza de un saber práctico común -manifestado en el modo de manejar problemas, requerimientos y necesidades particulares de la realidad escolar estudiada- útil para nutrir el juicio práctico de los futuros profesores, de modo que lleguen a pensar como lo haría un maestro (Kleinfeld, 1992).

Si bien el proyecto se enmarca en una investigación formal, éste constituye en sí mismo una propuesta de innovación. Se propone así un ejercicio intelectual en el que se instala un principio de hermenéutica colectiva de la práctica docente. Por un ejercicio de esta naturaleza se espera poder abrir canales de comunicación y de validación de la experiencia de experimentados y novatos. Se pretende para ello, en una dimensión formativa, llegar primeramente a construir la experiencia, es decir, hacerla consciente¹. En este punto, el ejercicio de escritura es fundamental porque permite el desarrollo de niveles crecientes de conciencia en los sujetos (discursiva, enunciativa, epistémica) (Giddens, 1987; Núñez, 2009). Ese es nuestro primer objetivo formativo. Otro, muy asociado al anterior, es el de generar pensamiento casuístico con producción narrativa, material que debiera, por el diálogo que instala en la comunidad, producir una apertura en las perspectivas que los sujetos miembros del grupo han ido construyendo a lo largo de sus vidas en relación a ciertos problemas, por ejemplo: la diversidad y la inclusión; violencia; éxito y fracaso escolar; rol docente, la ética y la responsabilidad profesional; la gestión de aula; las políticas institucionales; entre otros.

Por último, como objetivo de la investigación, se pretende probar un modelo de formación que reúne a profesores experimentados y profesores novatos en una misma comunidad de pares, buscando poner en diálogo formación inicial y continua con sus propias especificidades, retroalimentando ambas formaciones por efecto del diálogo intergeneracional. Esto, desde una propuesta de didáctica profesional que, en la convergencia dada en el taller de estudio de casos, intenciona la problematización de la secuencialidad tradicional de los itinerarios de formación.

¿Por qué cuestionar dicha secuencialidad?

Si aceptamos que bajo la noción de profesionalización hay una construcción de identidad vinculada a la adquisición de niveles más complejos de conciencia profesional, podemos ayudar a potenciar en unos, y adelantar en otros, dichos constructos. De este modo, un profesor novato puede ser testigo de la transformación de un experimentado y comprender rápidamente que su compromiso

1 Hablamos de construir la experiencia cuando hacemos pasar lo vivido (por ejemplo, un incidente) por un ejercicio de memoria y de toma de conciencia de los significados y las implicancias que ello tiene para su protagonista (el autor del relato). Es en esta práctica metacognitiva, potenciada por la escritura, que la experiencia se construye. Antes, sólo hablaremos de vivencias.

profesional lo vincula a procesos internos que duran toda la vida y en los cuales se puede transitar por distintos niveles, un poco antes, un poco después, según sean los contextos favorables o no y la presencia de alter egos que permitan construirse y reconstruirse como docente en el día a día. No se pretende negar la especificidad de la formación inicial o continua, sólo se pretende probar si dichos procesos pueden verse enriquecidos por la presencia conjunta de experimentados y novatos en un espacio reflexivo común.

Fundamentación teórica de la propuesta

El Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile (DEP) es uno de los tantos centros de formación inicial que trata de superar en sus actividades de formación el distanciamiento usual con la realidad escolar. Uno de los propósitos y ejes fundamentales de la propuesta de formación inicial docente del DEP es la articulación teoría-práctica, es decir, el encuentro y/o diálogo entre los elementos teóricos recibidos en la formación académica y aquellos que se presentan en la práctica educativa.

La práctica profesional realizada en contextos e instituciones escolares constituye una instancia especialmente relevante con respecto a procesos de formación profesional que incluyen como un elemento sustantivo la investigación de la práctica (Stenhouse, 1987). Esto significa que el diálogo, posible y deseable, entre las teorías aprendidas y los datos de la realidad escolar, debiera ocurrir especialmente en el encuentro entre futuros profesores en práctica y los docentes en ejercicio que ofician como sus mentores o guías. Ambos, a su vez, debieran constituir una comunidad de indagación in situ, que articula y retroalimenta tanto el saber académico como aquél implícito en las acciones de los profesores guías.

Este proyecto se inscribe en el área del desarrollo docente y más específicamente en el tema de la profesionalización. Entendemos ésta como un proceso que abarca formación inicial y formación continua, donde el eje es el desarrollo de la conciencia profesional. En este sentido, profesionalizarse sería ir adquiriendo conciencia de lo que hacemos, de lo que decimos, de los saberes que construimos a lo largo de la práctica docente. Esta noción tiene su origen en el cruce de conceptos de Anthony Giddens (1987) con Paulo Freire (2002), desde donde la conciencia pasa a ser la condición para la praxis. Anthony Giddens ya había desarrollado tempranamente las nociones de conciencia práctica (lo que los profesores son capaces de hacer aún sin poder dar razón de ello) y conciencia discursiva (lo que los profesores son capaces de decir respecto a sus decisiones plasmadas en acciones profesionales).

Sobre estas nociones hemos propuesto las de conciencia enunciativa y conciencia epistémica. Estas últimas tienen que ver con la explicitación de los sentidos que damos a nuestros enunciados, a nuestros juicios y por la conciencia que desarrollamos frente a la forma como logramos articular y construir un saber profesional que ha estado guardado en algún lugar de la historia personal no explicitada, y que se revela finalmente bajo la forma de la experiencia.

Sin embargo, la experiencia no es algo dado. Ya lo habíamos enunciado, construir experiencia es tomar conciencia biográfica de lo vivido en tanto docente y eso se potencia a través de la escritura narrativa y de la hermenéutica colectiva. Construir experiencia es transformarse en sujeto y transformarse en sujeto docente es aquí un sinónimo de profesionalización.

La relevancia de este proyecto dice relación con la permanencia que debieran tener los procesos de profesionalización docente. En Chile, algunos investigadores han considerado ya este problema.

Francisco Álvarez, había expresado en el 2006 la preocupación de un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, sobre los desafíos a la formación docente en vínculo con la manifestación de los saberes pedagógicos, entendiendo por ello los saberes de la práctica. No obstante, hay clara conciencia de la falta de estudios en torno a este tema.

La articulación teoría-práctica es una de las formas como se denomina a las relaciones que deben establecerse entre formación inicial y formación continua. A nivel internacional, lo más cercano a este tipo de relación ha sido la creación de programas de mentorado, que han sido objeto de investigación en las últimas dos décadas (Little, 1990; Feiman-Nemser *et al.*, 1999; Orland-Barak, 2005). Aunque dichos programas se orientan más bien a favorecer la inserción laboral de los recién egresados de los programas de formación inicial docente, el concepto es válido para el tema que nos preocupa. El mentorado puede tornarse en una “estrategia de reforma” siempre que esté vinculado, como lo indica Feiman-Nemser, a “una visión de lo que es buena enseñanza, guiada por la comprensión acerca de cómo aprenden los docentes y apoyada por una cultura profesional que favorezca la colaboración y la investigación” (1996:1).

El paralelo con los programas de mentorado nos permite poner de relieve la figura del profesor guía, un maestro que con años de experiencia está dispuesto a acompañar a los futuros profesores en sus primeras aproximaciones al sistema escolar. El rol del profesor guía es fundamental en este proceso de introducción del novato al mundo escolar. Él o ella cumplen con la función de mentor, apoyando al futuro profesor tanto en términos emocionales como en los relativos a la enseñanza. Pero, además, una de sus funciones en la etapa de las prácticas iniciales, es la de ayudar a desarrollar una mirada pedagógica en el futuro maestro. El profesor guía debe ayudar a desarrollar una representación de la escuela y el aula, los procesos y sus protagonistas. Pero para ello es necesario que sea primero él o ella quien haya construido, por un acto de enunciación, dicha representación.

Nuestro programa de formación inicial establece, desde su primer semestre, una práctica de observación que tiene por finalidad trabajar con el futuro profesor la conformación de una mirada pedagógica, o el acercamiento a una perspectiva profesional. Para que el profesor guía cumpla este rol, debe, previamente, haber tomado conciencia de su realidad contextual y haber construido su propia comprensión fenomenológica del entorno educativo. El aula y la escuela, los alumnos y la comunidad profesional, son sujetos de esta comprensión. Esto no significa que los profesores no hayan desarrollado una mirada pedagógica a lo largo de sus años de experiencia profesional. Lo que sucede, en términos de Giddens (1987), es que los maestros poseen una conciencia práctica que activan frente a la toma de decisiones, pero pocos han desarrollado una conciencia discursiva (menos aún enunciativa) en torno a su acción profesional. Esto dificulta la socialización de los saberes de experiencia y, en consecuencia, limita las posibilidades de construir una base de conocimientos profesionales fundada en el saber del maestro.

En este sentido, el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio profesionalizante, pasaría de la expresión de acciones y rutinas a convertirse en una praxis, intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes.

Si la identidad profesional está en desarrollo (Malet, 1998), si la mirada y la respuesta ética a los problemas enfrentados por los docentes está en desarrollo y si aprender de la experiencia se instala como un principio de la profesionalidad, nada parece más apropiado que poner en un mismo espacio narrativo a los profesores que llevan 10, 20 o 30 años de práctica docente, junto a los que comienzan a balbucir los términos de la pedagogía. Juntos en un mismo ejercicio de profesionalización.

Nuestro grupo de estudio está directamente involucrado en la formación inicial de profesores. Desde este lugar hemos constatado que, a pesar de los esfuerzos desplegados, todavía existen vacíos e incongruencias entre la formación académica y la práctica profesional (Schön, 1992). En otras palabras, la academia y la escuela no marchan por una misma vía por lo que parecieran, en apariencia, destinadas al desencuentro. Los estudiantes tienden a desconocer el valor del saber acumulado de sus profesores guías. Es por eso que la formación continua de dichos profesores, mediante un trabajo de explicitación y socialización de su propia experiencia, adquiere un real sentido y un carácter de urgencia. Hacer explícitos los saberes de la experiencia para construir una base de conocimientos profesionales es, sin duda, una forma de profesionalización que tendría un impacto en la relación entre los futuros profesores en práctica y sus profesores guías.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades

Dado que se ha trabajado con una modalidad de formación inicial consecutiva, la vinculación de los novatos con sus profesores mentores (experimentados) se lleva a cabo desde el primer semestre de un total de tres. El primer semestre es, habitualmente, un tiempo de observación, razón por la cual se solicita a nuestros profesores colaboradores escribir un texto que dé cuenta de una situación vivida en aula y someterla a discusión en el grupo. Aquí, los novatos observan el proceso y participan en las discusiones. En un segundo semestre, ambos, experimentados y novatos, dan cuenta por, un texto escrito producido conjuntamente, de una situación observada en el aula en la que comparten responsabilidades. Nuevamente se somete al juicio de la comunidad. En el tercer semestre, correspondiente a la práctica final, se pide a los novatos hacerse cargo de la escritura de un caso, intencionado a la producción de un relato de naturaleza didáctica. Los profesores experimentados están, en este punto, acompañando a los novatos en la construcción de sus casos y participando siempre de la discusión grupal.

La estrategia de la propuesta gira en torno al desarrollo de la escritura recursiva en comunidad. La escritura es el pilar del desarrollo profesional; la comunidad, el nicho donde se construye conocimiento situado.

¿Qué se escribe? Un caso. ¿Cómo se escribe? Individualmente en un proceso que puede presentar tres o más versiones del escrito inicial. La comunidad cumple aquí un rol fundamental al cuestionar los textos producidos, pero desde una identidad de comunidad de escucha (Suarez, 2007). Estos textos, que cada participante ha producido, son puestos al juicio crítico de los pares. Primero se hacen preguntas al texto, por ejemplo: ¿qué quiere decir que Juan esté “perdido”? Luego se hacen preguntas al contexto; la historia del alumno, su historia escolar, qué dicen los compañeros, qué dicen otros profesores, etc. Finalmente, se hacen preguntas más reflexivas en torno a los sentidos que se van construyendo en el grupo.

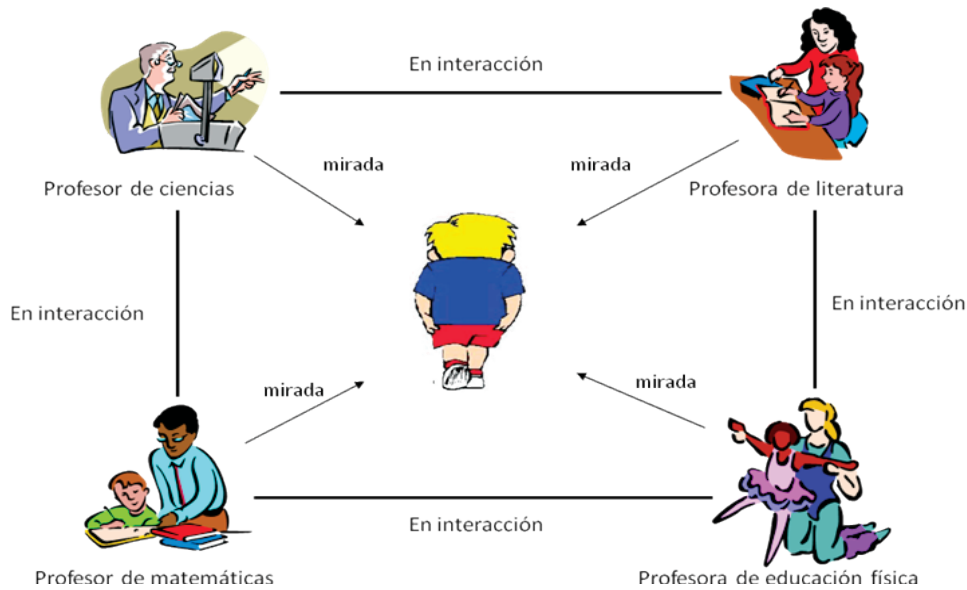


Figura 1: La hermenéutica colectiva en el estudio de casos

La escritura no contempla ninguna pauta. Creemos que el escrito en su etapa inicial debe ser construido con márgenes amplios de libertad donde se haga patente la subjetividad del autor del relato. Por otro lado, la escritura profesional en la escuela ha tendido a ser excesivamente pauteada, razón por la cual hemos querido, intencionadamente, ofrecer aquí un espacio de libertad a la palabra de los profesores. Una sola consigna inicial es dada para comenzar el trabajo: “escribe sobre un episodio para ti relevante ocurrido en tu práctica docente”. De este modo, un escrito se inicia cuando el autor vuelve sobre situaciones que lo inquietan en el momento o que lo han marcado en un pasado relativo, situaciones o sujetos significativos en su propio constructo identitario.

Los escritos pueden ser de cualquier tema, siempre que esté circunscrito a la experiencia educativa (disciplina, convivencia, aprendizajes, etc.). Luego, los pares actúan desde un rol asignado de comentaristas de los relatos producidos, pidiendo la máxima explicitación de los sentidos que el autor coloca en sus enunciados. En este punto, los relatos comienzan a ser de algún modo pauteados por las demandas de explicitación hechas por la propia comunidad durante la presentación de los escritos iniciales e intermedios (demandas hechas ante la falta de claridad por lo dicho, ante la falta de información que permita una mayor comprensión de lo relatado, ante los cuestionamientos éticos que se van produciendo frente a los casos expuestos). Los relatos así producidos van evolucionando hasta alcanzar niveles de teorización. Es finalmente la comunidad de pares la que decide cuando un relato ha llegado a plenitud, cuando ya no queda más qué decir, cuando el relato puede ser declarado “un caso de...” (Shulman, 1992)².

2 Para Lee Shulman, escribir un caso es un acto de creación donde lo esencial es poder llegar a definir el objeto de la escritura. Es decir, un caso sólo llega a serlo cuando su autor o sus lectores son capaces de definir la naturaleza del relato, de su contenido.

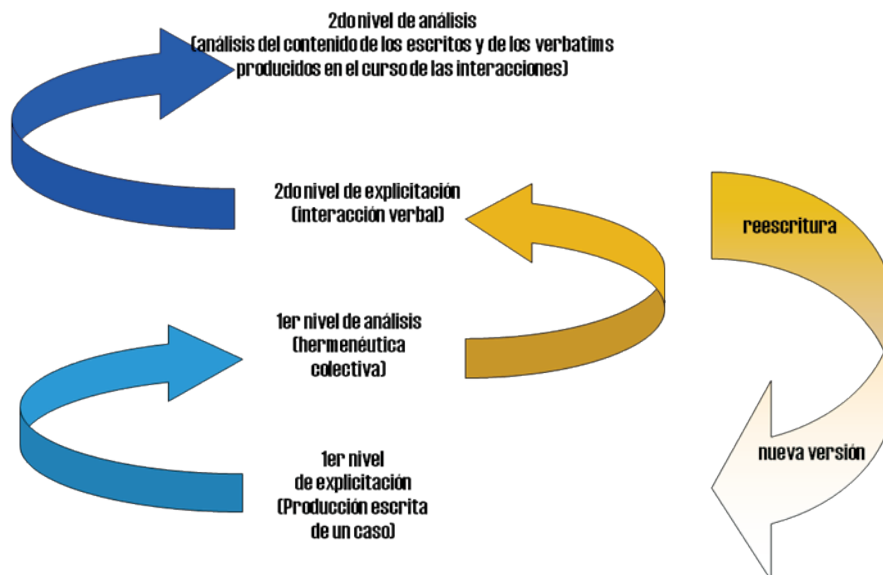


Figura 2: El ciclo de la escritura recursiva en el seno de una comunidad

Dentro de esta dinámica recursiva está también la presencia de los supervisores de práctica. Como animadores y supervisores sabemos lo que puede ocurrir ante esta propuesta de trabajo en los grupos de discusión. Hemos llegado a conocer la dinámica y podemos prever la “carta de navegación” que tomará el trabajo en la comunidad. Nuestra labor tiene que ver con orientar, preguntar, problematizar, retomar la discusión cuando se va de su foco, redireccionarla cuando lo emergente se instala como una demanda pertinente, colaborar en teorizar las experiencias para ayudar a verlas de otro modo.

Sin embargo, no podemos dejar de sorprendernos y conmovernos ante la singularidad de las experiencias relatadas en cada caso, llegando así a comprender más profundamente la complejidad del trabajo docente. Esto nos transforma en la medida que llegamos a ver que cualquier propuesta formativa que se haga desde la academia, así como desde las políticas públicas, no puede sino partir de la consideración de dicha complejidad, la que habitualmente es desconocida y subvalorada. Cuando dicha comprensión tomaba forma en la comunidad, el silencio se apoderaba del grupo, se instalaba como mudo testigo de una profesionalidad que crecía y tomaba carne en sus miembros. En ese silencio podemos ver la belleza del momento en el que logramos como comunidad, devolverle sentido a la profesión.

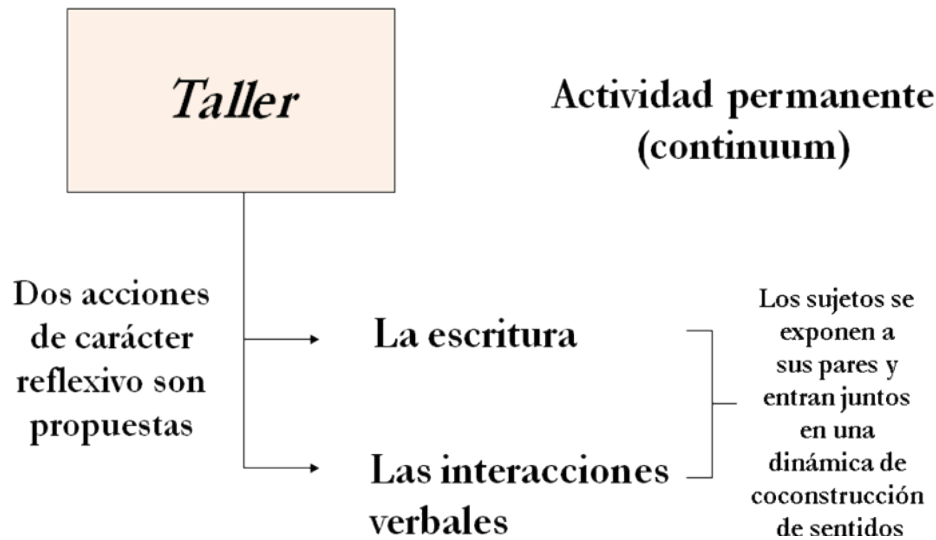


Figura 3: Taller de estudio de casos

A continuación, expondremos a modo de ejemplo algunos extractos de un relato generado por un estudiante en proceso de práctica final. Este escrito da cuenta del proceso reflexivo que nace y se desarrolla a instancia del trabajo indagativo y colaborativo de la comunidad de docentes, practicantes y supervisores y es el producto de un proceso intenso y sostenido de re-escritura, gatillada por las demandas del grupo y la propia deliberación:

Título: LA SEMILLA ACORTEZADA

Autores: Mauricio Núñez, Ana Arévalo y Facundo Ferreiros

Profesor en formación: Facundo Ferreiros

Vicente no era para mí sino otro nombre en la larga (en la interminable) lista de estudiantes del 3°C. Por ese entonces comenzaba recién a hacerle clases al curso y apenas sabía el nombre de los que más opinaban, brevísima lista mental en la que su nombre, como el de tantos otros, no aparecía. Tampoco lo visualizaba, puesto que sentado al fondo de la sala su rostro se me confundía aún con el de la apretada fila de los que, pegados contra la pared como manchas, buscan el calor de los contornos como una forma de escapar a la mirada fría que perciben de los representantes del mundo, sus profesores.

No vine a saber de él sino hasta la primera vez que pedí una tarea de discusión y escritura grupal en la que su grupo no estaba trabajando. Cuando me acerqué me dijo de forma apática que a él no le gustaba esto de ‘tener que dar la opinión en clase’, que lo ponía ‘incómodo’ y que prefería ‘el otro tipo de clases’. Ocurre que mi propuesta didáctica, anclada en los conceptos de experiencia y creación, se orientaba hacia la construcción de determinados significados, individual y colectivamente, de forma previa al encuentro con las definiciones y conceptos dados por el currículo, para la cual, era necesaria la vitalización de las vivencias propuestas a través de la palabra hablada, escrita y compartida. Desde el primer día, en el que propuse a los estudiantes esta forma de hacer las clases como una alternativa viable, ellos se comprometieron a poner de sí para que funcionara. Tuve el cuidado de advertirles que así sería, que habrían de mostrarse y que en ese espacio iban

a tener la posibilidad de expresarse. Sin embargo, no pudimos saber que para quienes el mostrarse no es algo natural, para quienes han sido enseñados a vivir el juicio del público de manera condenatoria y hasta denigrante, no podía ser una tarea fácil.

En otra oportunidad y luego de haber visto un fragmento de una película, pedí que los estudiantes expresaran, de diversas formas, cómo les había llegado lo vivido, con qué se habían quedado o cómo lo significaban, para luego comentarlo con el curso. En esa clase varios estudiantes se negaron a leer lo que habían escrito, entre ellos el más tajante fue Vicente, quien desde el fondo de la clase sostuvo, negando con la cabeza y agrandando sus ojos: ‘no, nada profesor, no me dejó nada y no hice nada’. Recuerdo que lo más dramático de su negativa, es que uno casi podía creerle. Por supuesto no puede pensarse que cada actividad que uno realice remueva algo en todos los estudiantes que los lleve a cuestionarse por completo, considerando que su capacidad de asombro es desafiada constantemente por el impacto de las imágenes televisivas y negada por la calidad exánime de los conocimientos acostumbrados a recibir, pero me pareció ver algo más. Me pareció que Vicente no se había involucrado en la película, no había seguido el diálogo que allí se sostenía más que con la mirada, no se lo había representado, no lo había vivido ni por tanto lo había pensado.

Tuve algunos encuentros más con Vicente, conversaciones en los pasillos e incluso ciertas intervenciones en clase y después de ella, que no dejaron, con todo, de sorprenderme. La primera de ellas fue al final de una clase cuyo tema era la memoria, en la que recuerdo haber salido derrotado; me había propuesto reorientar el sentido de mis clases descentralizando mi rol como profesor, que hasta entonces se había vuelto demasiado protagónico, dando mayor tiempo a la palabra de los estudiantes, pero la actividad planificada no cautivó a los estudiantes, pese a mi esfuerzo reiterado; mientras arrastraba los pies dejando atrás el estrecho marco de la sala, me alcanzaron las zancadas de Vicente y su voz tocó mi hombro: ‘Profesor, ¿qué hay de malo en el olvidar?’, me pregunta preocupado, ‘yo antes de los once años no recuerdo nada’, a lo que yo le respondo ‘¿por qué cree que ocurre eso?’, y él continúa como desdiciéndose, ‘por nada en especial, es sólo que me había quedado con esa duda’. Yo le digo que el recordar le ayudaba para saber qué cosas le gustaron hacer en su pasado como para poder volver a repetirlas, como jugar básquet en su caso, ‘¡imagínese si se olvidara que le gusta jugar al básquet!’, le digo, ‘andaría por ahí sintiendo que le hace falta algo y no sabría qué es, sería terrible, y bueno también le ayuda para no volver a cometer errores que ya había hecho en el pasado’. Siento que eso lo deja conforme, mientras se aleja caminando rápido delante de mí con sus amigos aventándose la pelota de básquet. Miro al suelo mientras me acerco a la escalera sin poder adivinar la causa de su repentino interés, cuando me doy cuenta que sonrío tímidamente.

Otro día, en una de las últimas clases que realicé..., Vicente me sorprendió nuevamente con una opinión en clase cuyo tono todavía recuerdo. Nos estábamos preguntando, o eso estaba intentando, acerca de cuándo nos dábamos cuenta que aprendíamos algo, y previo a la respuesta de Vicente, Camilo, uno de los chicos que más opina en la clase, habló con toda prestancia, ‘yo creo que uno sabe cuando ha aprendido algo cuando es capaz de aplicarlo a otras situaciones’, dijo sin vacilar, palabras que yo recogí y anoté en la pizarra por considerar que se acercaban mucho a una buena definición de aprendizaje. Pero algo faltaba. Entonces esboqué nuevamente la pregunta y esta vez el silencio se apoderó de la sala por unos instantes, hasta que veo revoloteando en el aire al final de la sala la mano de Vicente y le ofrezco la palabra: ‘yo creo que uno sabe cuando ha aprendido algo cuando es capaz de decirlo con sus propias palabras’, sostuvo, y esta vez yo me quedé en

silencio por un largo segundo, casi sin poder continuar. La intención de esa clase era que los estudiantes logaran enunciar lo que ellos creían que era el aprendizaje, relacionándolo con lo visto anteriormente sobre el lenguaje, y Vicente no podía haberse acercado más a una formulación más significativa. No recuerdo del todo cómo terminó esa clase, sólo sé que la siguiente, cuando teníamos que ver el tema de la inteligencia comenzó con sus palabras.

Pienso que fue vital en este proceso tanto mi acercamiento a él, como la insistencia en mi proyecto didáctico, pero por sobre todas las cosas, su propia insistencia, la fuerza que él tuvo para preguntarse, para mantener ese espacio de duda y transmitirlo. A veces uno mira en menos el acercarse a los estudiantes, en preguntar primero fuera de la sala y luego dentro de ella; persiste en ello quizá un miedo a hacerse amigo del estudiante y a abandonar el único asiento en toda la sala que tiene goma espuma. Quizá este pequeño estudio de caso muestre lo contrario, que no hace falta hacerse amigo del estudiante para querer conocerlo, para saberlo esperar y estar dispuesto a mantener una relación bilateral con él, porque esa puede ser una de las formas de quebrar la corteza de su silencio, que en verdad, pareciera finalmente ser sigilo.

Balance de la innovación

El trabajo realizado con una comunidad instalada en un liceo céntrico de Santiago, es visto, en la distancia, como una experiencia única de investigación que comporta importantes lecciones. Podemos reconocer que ésta es una propuesta que debe ser trabajada e implementada en otros centros escolares, de modo tal de ir afianzando los aprendizajes obtenidos y mejorando el diseño de la innovación, esto último en atención a las debilidades de la misma.

Se considera, no obstante, una experiencia primera de gran valor que despierta interés dentro y fuera del país³, asociada a líneas investigativas de punta que miran el análisis de las prácticas y el desarrollo de la profesionalidad docente como un trabajo, en esencia, situado y colaborativo⁴. La experiencia aquí presentada y proyectada a futuro podría, eventualmente, dar paso a una propuesta de modelo de formación. Reconocemos, por cierto, que subyace un propósito a nuestra tarea de formadores de formadores, que consiste en proyectar en nuestros centros de práctica, un trabajo en el que se dé la convergencia de formación inicial y continua, desde la valoración de sus alcances y potencialidades, tal como el que pudimos desarrollar en esta experiencia investigativa.

Fortalezas, debilidades y riesgos

Las fortalezas de la propuesta se resumen en: la instalación de una cultura de colaboración en la escuela y con la Universidad; la validación de la experiencia mutua de experimentados y novatos y, en consecuencia, su valoración; la explicitación y construcción de conocimientos profesionales en los docentes y la instalación de una comunidad de práctica en el liceo. Por otro lado, y no menos relevante, se observa como fortaleza la capacidad propia de la propuesta, de generar el interés de los docentes por un estilo de desarrollo profesional que los convoca desde sus vidas para construir las experiencias profesionales.

Las debilidades están asociadas a las dificultades del contexto, básicamente gestión, como así

3 Este trabajo ha sido presentado en Colombia (2011) y Francia (2012). En esta última ocasión, y en el contexto del Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE), se nos invita a participar de un nuevo encuentro para el 2013 en Montpellier (Congreso AREF, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation) dado la novedad de la propuesta y el interés por ella manifestado por los organizadores del evento.

4 Ver <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>

también cultura profesional y escolar. Si la administración escolar no comprende el trabajo, si no presta su apoyo institucional, esto se puede traducir en limitaciones para participar en las reuniones de la comunidad a los docentes implicados. En nuestro caso, debimos negociar en más de una oportunidad con la Dirección del establecimiento, a fin de obtener los permisos y los espacios necesarios para el buen funcionamiento del taller. Por ejemplo, nuestro grupo de profesionales debía participar semanalmente en reuniones de Consejo de Profesores, y tras la negociación se logró la autorización para que este grupo sesionara en forma alterna a las reuniones de Consejo, semana por medio. Siendo éste, inicialmente, el único tiempo disponible de los profesores, el convencimiento de la Dirección del Liceo de la pertinencia del trabajo propuesto permitió que finalmente éste se llevara a cabo. No obstante, la política institucional podría ofrecer, en más de algún caso, resistencias a la propuesta.

Por otro lado, las dificultades pueden provenir también de la propia cultura profesional o escolar. En nuestro caso, las movilizaciones y tomas estudiantiles del 2011, provocaron grandes dificultades para mantener un trabajo continuo con los docentes. Se intentó entonces abrir un espacio virtual de participación, pero constatamos en los hechos que este tipo de trabajo resultaba más bien ajeno a una parte del grupo y que, dado su componente de subjetividad y por las emociones vehiculadas, tenía mayores frutos si se realizaba en modalidad presencial, razón por la cual buscamos nuevas alternativas para facilitar los encuentros.

No obstante, frente a las dificultades que se pudieran de algún modo prever-especialmente aquellas vinculadas al apoyo de la institución escolar y a las dinámicas del trabajo de los docentes-consideramos que es posible y deseable diseñar y poner en práctica un proceso de negociación sostenido, orientado a crear las condiciones para una colaboración eficaz entre el centro formador universitario y la escuela. Una posibilidad para ello podría ser la de generar acciones conjuntas de apoyo al desarrollo profesional, con el fin no sólo de favorecer propuestas de esta naturaleza, sino también con un propósito más estable de contribuir a la creación de un vínculo más sólido entre la Universidad y la Escuela.

Por último, los riesgos están fundamentalmente vinculados a la pérdida de continuidad. Esto hace que los participantes pierdan el sentido del trabajo realizado. Por otro lado, esta propuesta requiere de acompañamiento, lo que implica corresponsabilidad en su gestión. Si el acompañamiento desaparece abruptamente, puede ocurrir que lo logrado se pierda al poco andar, especialmente si las dificultades contextuales se instalan con fuerza.

Impactos

Dos grandes impactos se pueden reconocer:

1. Los estudiantes en práctica (novatos) reconocen como altamente formador el ser testigos de la transformación de sus profesores mentores (experimentados), viendo en los hechos, que la vida entera de un docente está sujeta a transformaciones. Por otro lado, ellos evidencian importantes niveles de reflexividad y compromiso con el contexto escolar en el que se insertan, así como una mayor capacidad de escucha al profesor experimentado en comparación al resto de sus compañeros de generación.
2. Los profesores experimentados, funcionarios del liceo, experimentan una modalidad de trabajo tan potente para su vida profesional que manifiestan, explícitamente, al término del proyecto, su voluntad de mantener las dinámicas de la comunidad y de ampliar la experiencia a otros colegas del centro, convirtiéndose ellos mismos en animadores de sus pares.

Lecciones aprendidas:

1. Es posible hacer converger formación inicial y formación continua, poniendo al servicio de la profesionalización docente las fortalezas y riquezas de ambos procesos en una experiencia de diálogo intergeneracional.
2. En dicha convergencia se pone en diálogo teoría y práctica, un diálogo que es real y situado; se gana en valoración mutua; se allana el camino para la colaboración; se levanta la voz de la experiencia y se aprende a confiar en las nuevas generaciones de docentes; se construye identidad, dando pistas importantes, en este sentido, para los novatos.
3. La articulación teoría-práctica se da mayormente en situaciones reflexivas (como los talleres de casos y el ejercicio escritural) en los que la comunidad posee una vía de expresión y participación en el análisis de problemas reales de la práctica y en la búsqueda de soluciones.
4. Se debe realizar un esfuerzo sostenido de colaboración con y desde las autoridades directivas de la escuela, para lograr la apertura de un espacio institucional.
5. Resulta también fundamental sistematizar eficazmente el trabajo realizado y proceder a la publicación de los relatos y de los resultados de investigación.
6. Por último, la profesionalización docente ha de ser entendida como un proceso de toda la vida, en el que las miradas de maestros en ejercicio y la de estudiantes de pedagogía en práctica se encuentren y se interpelen, generando nuevas miradas a las condiciones reinantes, propias del cambio cultural.

Proyecciones a futuro

En lo inmediato se pretende implementar en otros espacios de práctica, nuevas comunidades convergentes donde la novedad y la experiencia, la teoría y la práctica pedagógica, tengan un lugar para dialogar. El objetivo es ir perfilando con mayor exactitud la propuesta de un modelo. De este modo, y desde la validación de la propuesta, se podría llevar esta innovación a transformaciones curriculares para la formación docente.

Información disponible

- Núñez, M., Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). *Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 14, N°2 Disponible online <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-contenido.html>
- Núñez, M., Arévalo, A. (2011). *La explicitación de los saberes de experiencia al servicio de la formación inicial docente: procesos convergentes de profesionalización*. Publicado en las Memorias del I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica, “De la teoría a la práctica”, p.288. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Septiembre 15, 16 y 17 de 2011. Disponible online http://www.ufps.edu.co/ufpsnuevo/modulos/contenido/view_meeting.php?item=42

Referencias bibliográficas

- Alvarez, F. (2006). Saber Pedagógico y Formación Docente. Documento en línea: http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/archives/2006/09/saber_pedagogico_y_formacion_d.html
- Calderhead, J. (1996). “Teachers: Beliefs and Knowledge”. In Berliner & Calfee (Éds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1991). “Research on Teacher’s Knowledge: The Evolution of a Discourse”. *Journal of Curriculum Studies*, 1991, vol.23, n°1, pp.1-19.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: A critical review*. ERIC Digest, ED397060. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., and Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*, pp. 3-12. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: S.XX Editores.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers’ work and culture in the postmodern age*. London: CASSELL. Teacher Development Series.
- Kleinfeld, J. (1992). “Learning to think like a teacher: The study of cases”. In J. Shulman (Ed.) *Using case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Little, J.W. (1990). “The mentor phenomenon and the social organization of teaching”. In C.B. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, 16, pp.297-351. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Malet, R. (1998). *L’identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris. Editions L’Harmattan.

- Nieto, S. (2005). *Why We Teach*. New York: Teachers College Press.
- Núñez, M. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle*. Tesis doctoral no publicada. Université Laval, Québec, Canadá. Disponible en internet en el sitio Bibliothèques et Archives Canada <http://amicus.collectionscanada.gc.ca>
- Orland-Barak, L. (2005). "Lost in translation: Mentors Learning to participate in competing discourses of practice". *Journal of Teacher Education* 56 (4), 355-366.
- Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1992). "Toward a Pedagogy of Cases". En J.H. Shulman, *Case Methods in Teacher Education*, pp. 1-30.
- Suarez, D. (2007). *Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar*. Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf
- Stenhouse, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata S.A.

A modo de conclusión: recomendaciones para el fortalecimiento de la práctica docente

Al finalizar el Seminario, en el taller de cierre “Elaboración de recomendaciones para una mayor articulación y colaboración en la formación práctica, entre las carreras de pedagogía y las escuelas”, los participantes formulan para cada uno de los nudos críticos, propuestas que buscan fortalecer este eje curricular.

A partir de las principales tensiones que determinan la relación entre la institución de formación inicial docente – universidades e institutos- y el sistema escolar, se reconocen tres nudos críticos que dificultan el óptimo desarrollo de la formación práctica de estudiantes de pedagogía en Chile:

1. Vinculación horizontal entre el sistema escolar y el universitario.
2. Formación de formadores.
3. Percepciones y conceptualización de la formación práctica.

A continuación sintetizamos las recomendaciones sugeridas en el diálogo¹.

I. Vinculación horizontal entre las instituciones de formación inicial docente y el sistema escolar

La vinculación entre las instituciones involucradas en la formación práctica muchas veces se da de manera desconectada. La institución de formación inicial sólo se presenta a los establecimientos a través de los profesores supervisores y estudiantes en práctica, mientras que la escuela desaprovecha el potencial de los futuros docentes, haciéndoles ejercer tareas que no les son pertinentes, olvidando que la práctica es una instancia de formación profesional². Los participantes reconocen la complejidad de esta relación al no existir, en la mayoría de las universidades, propuestas de elaboración de convenios que posibiliten un contacto fluido y constante con el centro de práctica.

De esta forma, la vinculación se presenta aislada. La escuela es percibida como el espacio donde se pone en práctica la teoría adquirida en la universidad, desconociendo el impacto de los conocimientos nuevos que aporta la escuela al futuro docente dentro del aula. Así también, la institución de formación inicial docente no logra presentar a la comunidad escolar lo que espera de la formación práctica y, con ello, las labores que les son propias a los estudiantes de pedagogía en sus distintas fases: inicial, intermedia y final. Pareciera que, como señala Marisol Latorre, aquello que tiene sentido en la universidad no lo tiene, necesariamente, en la escuela y viceversa.

Las recomendaciones sugeridas buscan problematizar la vinculación entre la escuela y la universidad, con el fin de lograr que ambas instituciones establezcan un diálogo no jerárquico, capaz de generar acuerdos a través de un ejercicio reflexivo. Algunas propuestas que pueden ser implementadas a corto plazo son:

1 Se subentiende que todas las recomendaciones aquí sugeridas deben ser ejecutadas a nivel institucional.

2 Las formas de denominación de los actores claves o tríada formativa en el contexto de práctica aún no es consensuada. En el taller desarrollado, los participantes mencionan indistintamente a estos actores. Para el caso del estudiante en práctica, pueden coincidir otras denominaciones, tales como: futuro docente, estudiante en formación y practicante. El profesor dependiente del contexto escolar es llamado profesor guía, profesor tutor o profesor colaborador. Para el profesor que depende del centro de formación inicial docente, pareciera haber un mayor consenso al ser nombrado como supervisor.

1. Diseñar un plan que recoja e expectativas y necesidades de los centros escolares.
2. Reconocer la legitimidad de la escuela dentro del proceso formativo de los futuros docentes.
3. Facilitar el acercamiento de los centros de formación inicial docente a través de visitas previas al establecimiento educacional, realizando talleres de reflexión antes de la inserción de los practicantes.
4. Redactar documentos donde se expliciten los acuerdos consensuados entre ambas instituciones.
5. Establecer estándares mínimos de vinculación respecto a actores, criterios de selección y condiciones de la práctica.
6. Iniciar una discusión en las facultades y departamentos de educación de las universidades e institutos respecto a la generación de convenios.

Otras consideraciones apuntan a un cambio de paradigma respecto a cuál es el saber pedagógico que emana desde la universidad y la escuela. Es por esto, que se debe considerar la escuela como una institución inserta en una comunidad con expectativas, recursos y necesidades propias. Las acciones concretas son: generar redes entre la escuela y la universidad que trasciendan la formación práctica y permitan abrirse a la comunidad; crear instrumentos para la vinculación desde los centros escolares, en donde se manifiesten las perspectivas que tienen los distintos miembros de la escuela en torno a la formación práctica, relevando así la importancia del contexto de práctica y, por último, validar la vinculación de ambas instituciones logrando una relación dialéctica y horizontal entre dos conocimientos fundamentales, el conocimiento proposicional o académico y el conocimiento profesional o práctico.

II. Formación de formadores

Los participantes reconocen que los formadores juegan un rol fundamental, ya que son ellos quienes inciden directamente en la experiencia práctica y en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los futuros docentes.

Los formadores se encuentran tanto en la institución de formación inicial, a través de la figura del profesor supervisor –aquel que supervisa y evalúa el desempeño del estudiante en práctica dentro de la sala de clases– como en la escuela o centro de práctica, mediante el profesor guía, colaborador o tutor, quien se convierte en el responsable y guía del futuro docente.

Las preguntas claves detectadas, respecto a los formadores son cómo las instituciones se están haciendo cargo de su formación y cuáles son las visiones que mantienen supervisores y guías sobre la formación práctica.

Algunas medidas formuladas para implementar a corto plazo son:

1. Generar una visión común a nivel de supervisores sobre su función y contrastar ésta con la visión de la institución de formación inicial.
2. Conformar una microcomunidad de aprendizaje entre cada institución, para crear una visión y lenguaje común.
3. Determinar el rol del profesor colaborador a partir de la experiencia de la escuela y las perspectivas de la universidad y, con ello, delimitar las labores que se le asignan.
4. Crear un documento institucional para la formación práctica donde se delimiten los perfiles deseables de tutores y supervisores.
5. Realizar reuniones de cierre en conjunto con los profesores colaboradores o tutores para

evaluar el desarrollo de la formación práctica. Esto ofrecería un espacio de reflexión pedagógica en la escuela que contaría con la participación de la tríada formativa: supervisor, tutor y estudiante en práctica.

Las medidas que se pueden establecer a mediano plazo son las siguientes:

1. Profesionalizar la formación de los profesores guías y supervisores, en términos del conocimiento específico –centrado en el saber docente– que deben ejercer en sus funciones.
2. Ofrecer desde las universidades cursos de perfeccionamiento para los docentes que han participado como colaboradores. Estos cursos deberán recoger las necesidades detectadas por la escuela.

III. Percepciones y conceptualización de la formación práctica

La pregunta que abre este debate es ¿qué se está entendiendo por formación práctica docente? Se constata que existen distintas definiciones, marcos teóricos y supuestos desde los cuales se construye este eje curricular. La falta de consenso, en algunos casos, manifiesta la convivencia de visiones simultáneas, y hasta contrapuestas, en una misma institución, lo que dificulta una unidad de propósito al interior de la institución formadora.

Respecto a los tiempos de la formación práctica, los participantes manifiestan discrepancias. Para algunos, la inserción temprana de estudiantes de pedagogía a la escuela representa una instancia clave para la inmersión en la cultura escolar a través del ejercicio de tareas específicas de colaboración en el aula. Para otros, la inserción temprana se traduce en la realización de tareas que no conducen a un desarrollo de competencias profesionales.

El grupo considera establecer una distinción entre práctica pedagógica e inserción temprana. Hay quienes proponen iniciar la formación práctica en niveles superiores de la carrera, una vez que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos didácticos básicos para la construcción de una clase. Las experiencias previas a la práctica pedagógica, se propone denominarlas inserción temprana, sus tareas deben ser acordes a los conocimientos de los estudiantes, además, deben estar marcadas por la adquisición de competencias pedagógicas específicas.

Se destaca la importancia de que la formación práctica debe ser progresiva, de modo que capacite al estudiante, desarrollando competencias profesionales y movilizando saberes para la resolución de problemas en la escuela.

Se proponen las siguientes medidas que pueden ser consideradas a corto plazo por las carreras de pedagogía:

1. Establecer en el currículum lo que se entenderá por formación práctica y definir sus objetivos. La definición de la práctica se debe focalizar en las competencias profesionales.
2. Establecer con claridad los tiempos de inicio de la formación práctica así como su progresión.
3. Incorporar prácticas desde el conocimiento vicario con distintas actividades como, por ejemplo, el análisis de clases grabadas.

Por último, se constata que se debe mejorar la articulación entre la formación práctica y el resto del currículum, evidenciando la fragmentación del conocimiento durante el proceso formativo. También se deben considerar las necesidades del sistema escolar, sobre todo en lo relativo al aprendizaje de

los estudiantes de la escuela. Esto último se destaca pues la mayoría de los participantes reconocen que la formación práctica pone su atención sólo en el aprendizaje del estudiante practicante, sin tomar en cuenta a los alumnos de los establecimientos.

Las medidas aquí presentadas apuntan a una diversidad de aspectos que se proponen considerar para un mejor desarrollo de la formación práctica. Estas medidas podrían ser implementadas, principalmente, en las instituciones de formación docente, a través de diálogos críticos y reflexivos que busquen favorecer las condiciones de práctica que se están desarrollando en las carreras de pedagogía.

El Seminario contribuyó a establecer este primer acercamiento entre las instituciones. Como desafío se abre la posibilidad de generar una red de formación práctica donde participen investigadores, profesores guías y tutores, coordinadores de práctica, estudiantes de pedagogía y representantes del sistema escolar, para que entre todos intercambien sus experiencias, inquietudes, enfoques, expectativas e investigaciones en torno a este eje curricular.