

La supervisión de prácticas pedagógicas: *¿cómo fortalecer la tríada formativa?*

The Supervision of Pedagogical Practice: How to Strengthen the Training Triad?

Supervision de pratiques pédagogiques: comment renforcer la triade formative?

A supervisão das práticas pedagógicas: como fortalecer a tríade formativa?

Fecha de recepción: 1 DE ABRIL DE 2011 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<653:LSPPTF>2.0.TX;2-L

Escrito por MARCELA ROMERO-JELDRES
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE
SANTIAGO, CHILE
marcela.romero@usach.cl

DANIELA MATURANA-CASTILLO
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE
SANTIAGO, CHILE
daniela.maturana@usach.cl

Resumen

Este artículo presenta los resultados de investigar el componente práctico de la carrera de Educación Básica, en una universidad chilena cuya formación no contempla la inserción temprana. El estudio busca responder: ¿qué están haciendo y aprendiendo los estudiantes que participan del componente práctico de la formación? Los resultados señalan que el modelo terminal propuesto no es obstáculo para que los estudiantes realicen tareas propias de la conducción de la enseñanza; no obstante, la gradualidad de estas acciones falla, cuando la labor formativa del profesor supervisor y el profesor guía no responden a los modelos de formación asociados al componente práctico, lo cual obstaculiza los procesos reflexivos necesarios para alcanzar los estándares de desempeño docente.

Palabras clave autor

Supervisión de práctica, formación inicial docente, prácticas pedagógicas.

Palabras clave descriptor

Práctica pedagógica, Chile, formación de maestros, capacitación docente, innovaciones educativas.

Transferencia a la práctica

Los resultados de esta investigación ponen el componente práctico y la inducción al aula dirigida desde la universidad y acompañada desde la escuela, como elementos formativos de alta importancia para mejorar la calidad de la formación inicial docente.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Romero-Jeldres, M. & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667.

Key words author

Supervision of Practical Component, Initial Teacher Training, Pedagogical Practices.

Key words plus

Teaching Practice ,Chile, Teacher Education, Teacher Training, Educational Innovations.

Abstract

This paper presents the results of research on the practical component of the Primary Education degree course at a Chilean university that does not include student placements. The study seeks to establish what the students who participate in the practical component of their training are doing and learning. The results show that the model in itself is not an obstacle for the students to carry out teaching activities. However, the gradualness of these activities fails when the supervising teacher and the guiding teacher do not follow the training methodology established for the practical component. This failure is an obstacle in the reflection process needed to achieve adequate standards of performance for teaching.

Transference to practice

The results of this research show that the practical component and the induction to the classroom supervised from the university and accompanied by the school are highly important in order to improve the quality of initial teacher training.

Mots clés auteur

Supervision de la pratique, formation initiale dans l'enseignement, pratiques pédagogiques.

Mots clés descripteur

Pratique de l'enseignement, Chili, formation des enseignants, innovations pédagogiques.

Résumé

Cet article présente les résultats de recherche dans le composant pratique de la carrière d'Education Basique, dans une Université chilienne dont la formation des enseignants ne prend pas en compte l'insertion initiale. L'étude vise à répondre: Qu'est-ce que les étudiants sont en train de faire et d'apprendre avec leur participation dans le composant pratique de leur formation d'enseignants? Les résultats montrent que le modèle terminal qui est proposé n'est pas un obstacle pour que les étudiants puissent réaliser les devoirs propres de l'accompagnement de l'enseignement; néanmoins, la fréquence de ces actions fait défaut, quand le travail formatif de l'enseignant superviseur et de l'enseignant guide ne répondent pas aux modèles de formation associés au composant pratique, ce qui empêche les processus réflexifs essentiels pour parvenir aux principes du travail d'enseignant.

Transfert à la pratique

Les résultats de cette recherche placent le composant pratique et l'induction dans la salle de classe dirigée depuis l'université et accompagnée depuis l'école, en tant que les éléments formateurs d'haute importance pour développer la qualité de la formation initiale des enseignants.

Palavras-chave autor

Supervisão de prática, formação inicial docente, práticas pedagógicas.

Palavras-chave descritor

Prática de ensino, Chile, formação de professores, inovações educacionais.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre o componente prático da graduação em Educação Básica numa universidade chilena cuja formação não contempla a inserção na prática. O estudo procura responder às perguntas: o que fazem e aprendem os estudantes que participam do componente prático da formação? Os resultados assinalam que o modelo final proposto não é obstáculo para que os estudantes realizem tarefas próprias na condução do ensino. Apesar disto, a gradualidade destas ações falha quando o trabalho formativo do professor supervisor e do professor guia não responde aos modelos de formação associados ao componente prático, o que gera obstáculos nos processos reflexivos necessários para atingir os padrões de desempenho docente.

Transferência à prática

Os resultados desta pesquisa confirmam o componente prático e a indução para a sala de aula, dirigidos desde a universidade e acompanhados desde a escola, como elementos formativos de alta importância para melhorar a qualidade da formação inicial docente.

Introducción

En Chile, la formación pedagógica del profesorado es universitaria y como tal, las políticas educativas por demanda hacia la calidad de la educación también han señalado la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial y continua de profesores, lo cual pone el énfasis en los formadores de formadores. En ese sentido, la actual discusión nacional sobre el mejoramiento de la educación se ha gestado desde la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID, 1997-2002), impulsado por el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] como tema recurrente y que ha obtenido importantes avances para la modernización de las carreras de pedagogía que ofrecían diecisiete universidades del país.

Entre los logros más destacados estuvo haber otorgado mayor centralidad a la formación práctica y a la inserción temprana en los centros educativos (Avalos, 2002), para responder a las críticas de una excesiva teorización que generaba una distancia entre el currículo y los requerimientos del sistema escolar. Hoy se han establecido estándares de desempeño docente, cuyos lindes son el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE), organizado como un instrumento público que orienta la actuación de los profesores en ejercicio y las instituciones formadoras de profesores, y se constituyen en un itinerario que guía a los nuevos maestros en sus primeras experiencias en aula al interrogar ¿qué es necesario saber? y ¿qué es necesario saber hacer?, al tiempo que sitúa los objetivos del componente práctico de la formación inicial, en cuatro dimensiones: preparación de la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales (MINEDUC, 2003, p. 7).

Estas definiciones reparan en parte las orientaciones que tradicionalmente han mantenido al componente práctico de la Formación Inicial Docente, en adelante FID, como un espacio subordinado a la mera aplicación de la teoría (Gimeno & Pérez, 1995; Tallaferro, 2006), razón por la cual en la formación inicial se permitía que los profesores en formación fueran a las escuelas solo después de cursar las asignaturas teóricas. En esta perspectiva, la formación docente concibe la buena enseñanza como la traducción de la teoría a la práctica (Korthagen, 2001). Es decir, hay que “saber” sobre docencia para “hacer” docencia.

Hoy, las orientaciones plantean que el proceso de aprender a enseñar requiere comenzar con la inserción en un centro educativo, ya que hay que “hacer” docencia para “saber” sobre docencia. En esta idea, UNESCO (2006, p. 33) menciona que tanto teoría como práctica “han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo”. En esta perspectiva, el futuro profesor debiese involucrarse desde el inicio de su formación en actividades significativas, haciendo que desde la práctica a la teoría, el “valor de uso” de la teoría se vuelva visible para guiar un análisis de las características del contexto y sus implicancias para el trabajo profesional (Korthagen & Kessels, 1999).

En este sentido, podemos decir que el componente práctico es reconocido como relevante a la hora de evaluar la calidad de la formación de sus egresados. La evidencia empírica señala que la educación se construye desde el aula, sin dejar de tener en cuenta la teoría, en un proceso de reconstrucción permanente (Aiello, 2005); al mismo tiempo, el proceso de aprender a enseñar requiere dos instancias formativas: la universidad y la escuela (Marcelo, 1995, 2008; Tallaferro, 2006), de modo que las prácticas profesionales se constituyen en el espacio idóneo para que los estudian-

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

El artículo se deriva de la investigación *Modelo de análisis colaborativo de docencia, para prácticas profesionales de EGB: hacia la configuración de Redes escolares efectivas*, desarrollada por Daniela Maturana-Castillo para optar al grado de Magíster en Educación. Esta investigación se realizó en el marco del proyecto de innovación docente *Modelo de análisis colaborativo de docencia para prácticas profesionales de Educación General Básica, EGB: hacia la configuración de redes escolares efectivas, No. 027*, financiado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y dirigida por la doctora Marcela Romero-Jeldres, del Departamento de Educación, como investigadora principal.

tes de pedagogía desarrollen disposición hacia la práctica reflexiva, situando como núcleo del quehacer educativo tanto el “saber teórico con el saber práctico”, como sostiene Dilia Tallaferro (2006), al cuestionar, dentro de un proceso dialéctico, los saberes heredados, las demandas de calidad educativas y el desenlace de los hechos sociales en los que está inmersa la propia aula.

Ese modo de aprender a enseñar contribuye con instancias de reflexión, al posibilitar un espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias explícitas, con los que el profesional se enfrenta a los problemas de la realidad y que permiten en ello refutar o confirman los postulados previos, corregirlos y/o modelarlos sobre la marcha (Gimeno & Pérez, 1995); al mismo tiempo que implica “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades” (Stenhouse, 2003, p. 197).

No obstante las evidencias que reposicionan este componente formativo, parece que la mirada y la decisión en los cuerpos académicos de formación no contemplan que las prácticas “representan una oportunidad privilegiada para aprender a enseñar” (Marcelo, 1995, p. 274), debate que aún no está plenamente zanjado (Avalos, 2009) y al cual se le debe sumar otro que da cuenta de las formas como los estudiantes de pedagogía se insertan en el mundo escolar, fase fundamental para la trayectoria del futuro profesor, junto con el fortalecimiento de la comprensión total del acto de enseñar (Marcelo, 2008).

Ahora bien, el proceso de inserción es complejo porque requiere una red de apoyo que propugne relaciones de colaboración y no de supremacía entre la universidad y la escuela, al tiempo que los profesores en formación se benefician de la discusión con otros compañeros principiantes, con profesores de la escuela y con profesores de la universidad (Marcelo, 2008).

Considerando esto, para generar procesos de inserción, se hace necesario revisar las relaciones que se establecen entre la universidad y la escuela (Marcelo, 1995), ya que lo que se debería buscar es una resonancia colaborativa entre estas instituciones, que va mucho más allá de enseñar a enseñar, al enseñarles a los profesores en formación a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos (Cochran-Smith, 1991 en Marcelo, 1995), toda vez que se fortalecen los procesos de construcción profesional al “confiar en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental del profesorado” (Gimeno & Pérez, 1995, p. 410).

Ahora bien, las relaciones vinculantes entre la teoría y la práctica, generadas dentro de la escuela, requieren un proceso de inserción formal, por medio de un “convenio claro de colaboración con la institución receptora; y por otro, con supervisores tanto en el centro de prácticas como en el centro de formación docente que trabajan de forma coordinada y son especializados en los temas de prácticas” (UNESCO, 2006, p. 37). De hecho, se establece que “la forma en que se aborde el período de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor, ya sea en un principiante frustrado o por el contrario, en un profesor adaptativo” (Marcelo, 2008, p. 55), concepción que coincide con la consideración unívoca de que la teoría tiene una utilidad limitada cuando el docente debe enfrentarse a problemas complejos de situaciones cambiantes, propias de las demandas del aula actual.

En este aspecto, se hace importante considerar la noción del sí mismo laboral, que formalizada desde prácticas sociales compartidas, co-

mienzan a desarrollarse en la propia escolarización de los profesores en formación; al elegir ser enseñantes, continúa con la formación inicial y se consolida con la socialización en el puesto del trabajo (Bolívar, 2004; Knowles, 1992; Lortie, 1975). En esa idea, la calidad de la inserción en los centros escolares posibilita construir una identidad profesional docente, adecuada con la realidad, ya que este proceso inductivo favorece que el futuro profesor reciba la formación requerida para tener éxito profesional, en áreas como las destrezas sociales o la organización del trabajo (Esteve, 2006), al tiempo que aprenden de la práctica, “puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración” (Marcelo, 2008, p. 23).

Por consiguiente, la importancia del fortalecimiento de la vinculación universidad-escuela cumple un rol clave en la formación de profesores, como espacio de vinculación dialógica entre la teoría y la práctica, de los estudiantes de pedagogía (Aiello, 2005; Gimeno & Pérez, 1995; Marcelo, 1995, 2008; Tallafero, 2006) y como tal, los actores que allí participan se tornan vitales para ayudar a comprender las relaciones entre teoría y praxis, que se generan en los procesos de prácticas pedagógicas en los que el estudiante, en adelante *profesor en formación*, completa su formación profesional por medio del contacto y apoyo de un *profesor supervisor* que acompaña desde la universidad el proceso de inserción al aula, y de un profesor guía o mentor, parte del medio escolar, en adelante *profesor colaborador*, le permite estrechar la relación dialógica, al facilitarle una experiencia real en el campo educacional (Maturana, 2011). Esta importancia vital en la formación de profesores de pedagogía hace ver que un profesor en la escuela, con años de experiencia, no siempre es por definición un buen colaborador, ya que “la calidad de un mentor eficaz tiene que ver con su habilidad para proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo y proporcionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela” (Marcelo, 2008, p. 27). Consiguientemente, el profesor colaborador, debe superar los estándares de la buena enseñanza, al mismo tiempo que “se hace hincapié en la necesidad de que los mentores se perciban a sí mismos como formadores de profesores, como modelos para los principiantes” (Marcelo, 2008, p. 34), es decir, que tengan conciencia de su rol como complemento en la formación de nuevos profesores.

No obstante la relevancia que se le atribuye al profesor colaborador, este no es responsable de manera exclusiva de la formación durante los procesos de práctica. Por eso, “los programas de inserción han de incluir más experiencias formativas que exclusivamente la figura del mentor” (Marcelo, 2008, p. 56), en la idea de vincular el mundo universitario con el escolar. En tal sentido, la universidad debe abordar todas las dificultades de formación, con el fin de situar escenarios de calidad para que los futuros profesores asuman un rol protagónico y desde allí puedan “comprender y desarrollar las competencias involucradas en el ejercicio profesional” (Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009, p. 47) y, al tiempo, responder a niveles crecientes de profesionalización.

Finalidad de la investigación

Desde la perspectiva de los formadores, los antecedentes señalados permiten investigar el componente práctico de la carrera de Educación General Básica, que al no tener egresados, recién debe implementar un modelo de práctica que requiere “saber” sobre docencia para “hacer” docencia. La motivación de la investigación obedeció a dos razones, la primera tiene en cuenta que los estudios recientes realizados en Chile (Avalos 2002;

Contreras & Ibarlucea, 2007; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershausen, 2009) le han asignado una gran importancia a la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos, junto con las experiencias de formación práctica y en segundo lugar, frente a que el componente práctico de la carrera de Educación General Básica fue diseñado sobre la base de un modelo concurrente-intermitente que implementa la inserción práctica en el segundo semestre del tercer año de carrera y existe la necesidad de indagar si este modelo garantiza por sí mismo que los estudiantes aprendan lo que las mallas de formación pedagógica han definido para esa actividad o se requiere un ajuste curricular.

Para acceder a la comprensión de los aprendizajes de los profesores en formación desde el componente práctico, se planteó una investigación que buscó comprender las relaciones dialógicas que se generan en las primeras fases del proceso de práctica profesional, desde la tríada formativa: profesor en formación, profesor colaborador y profesor supervisor, cuyas metas fueron caracterizar el proceso de inserción y los aprendizajes de los estudiantes, junto con distinguir los modelamientos que dan supervisores y colaboradores.

Así, esta investigación se realiza dentro del Proyecto de Innovación y Docencia, denominado *Modelo de análisis colaborativo de docencia para prácticas profesionales de EGB: Hacia la configuración de redes escolares efectivas* (en curso), en una universidad chilena, cuyo objetivo principal es contribuir al fortalecimiento de la implementación de las prácticas profesionales de estudiantes de Educación General Básica, en adelante EGB, que innove en la tríada formativa: profesor supervisor, profesor colaborador y profesor en formación.

Este artículo ha considerado relevante sistematizar las primeras inserciones en los centros educativos, con el fin de describir los factores y sus interrelaciones que desde la literatura se han identificado como influyentes y en lo que los profesores en formación aprenden (Clift & Brady, 2005; Furlong, 1997; Tang, 2002, 2003, 2004; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002). Por tanto, en este texto se da cuenta de las oportunidades de aprendizaje que la línea de práctica para EGB presenta a los profesores en formación respecto de preguntas que ahondan en las relaciones dialógicas que se dan cuando los profesores en formación se insertan en el aula. Ellas se organizan desde la propuesta de Sharon Feiman-Nemser y Margret Buchmann (1989): ¿qué están efectivamente haciendo los estudiantes que participan de las actividades curriculares del componente práctico de la formación o qué están practicando?, ¿qué están aprendiendo como producto de esas experiencias?, ¿bajo qué condiciones las prácticas tiene el impacto que se espera?

Metodología

La presente investigación se orientó desde los presupuestos de la investigación cualitativa, enmarcada en el enfoque sociocrítico, con el interés de comprender las relaciones dialógicas que se suceden cuando se actúa dentro de la tríada formativa (profesor en formación, profesor supervisor y profesor colaborador), insistiendo en un abordaje que permita desde el aula, transformar los procesos de prácticas y sus condiciones.

Desde este enfoque, la investigación siguió la modalidad de Investigación-Acción-Técnica (IAT), basada en la tipología descrita por la escuela inglesa. En ese sentido, se diseñaron colaborativamente los programas de estudio de las dos primeras prácticas pedagógicas (Práctica Inicial: Vocación y Docencia y Práctica I: Cultura Escolar). El marco de estos programas

se situaron desde categorías teóricas que permitirán entender qué deberían aprender los profesores en formación durante el proceso de prácticas profesionales, por tanto, responden a las dimensiones de los análisis de la investigación representadas en la Tabla 1, esperando que emergiesen subcategorías con su correspondiente dirección (Colle, 2004).

Tabla 1

Categorías teóricas de la investigación

¿Qué y cómo debieran aprender los estudiantes de pedagogía cuando realizan sus prácticas profesionales?			
Dimensiones	Categorías teóricas	Subcategorías de dirección	
Aspectos profesionales	Identidad profesional docente (Gimeno & Pérez, 1995; MINEDUC, 2003).	Se construye No se construye	
	Profesional adaptativo (Darling-Hammond, 2001).	Es adaptativo No es adaptativo	
	Reflexión (Gimeno & Pérez, 1995; MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Reflexiona No reflexiona	
Quehacer profesional	Identifica características de la institución (Marcelo, 1995; Montecinos Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Sí No	
	Identifica características de los estudiantes (Marcelo, 1995; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Sí No	
	Clima de aula (Marcelo, 1995; MINEDUC, 2003; Perrenoud, 2005).	Positivo Negativo	
	Normas de convivencia dentro del aula (MINEDUC, 2003).	Claras Poco claras	
	Diagnóstico (MINEDUC, 2008; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Sí No	
	Planificación (Marcelo, 1995; MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Sí No	
	Evaluación (MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Sí No	
	Metas de aprendizaje (MINEDUC, 2003; Perrenoud, 2005).	Coherentes No coherentes	
	Retroalimentación (MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).	Sí No	
	Tríada formativa	Profesor colaborador (Marcelo, 1995, 2008).	Modela No modela Retroalimenta No retroalimenta
Profesor supervisor (Marcelo, 1995, 2008).			Modela No modela Retroalimenta No retroalimenta Mentor emocional Mentor pedagógico
		Modelo	Vínculo Universidad – Escuela,

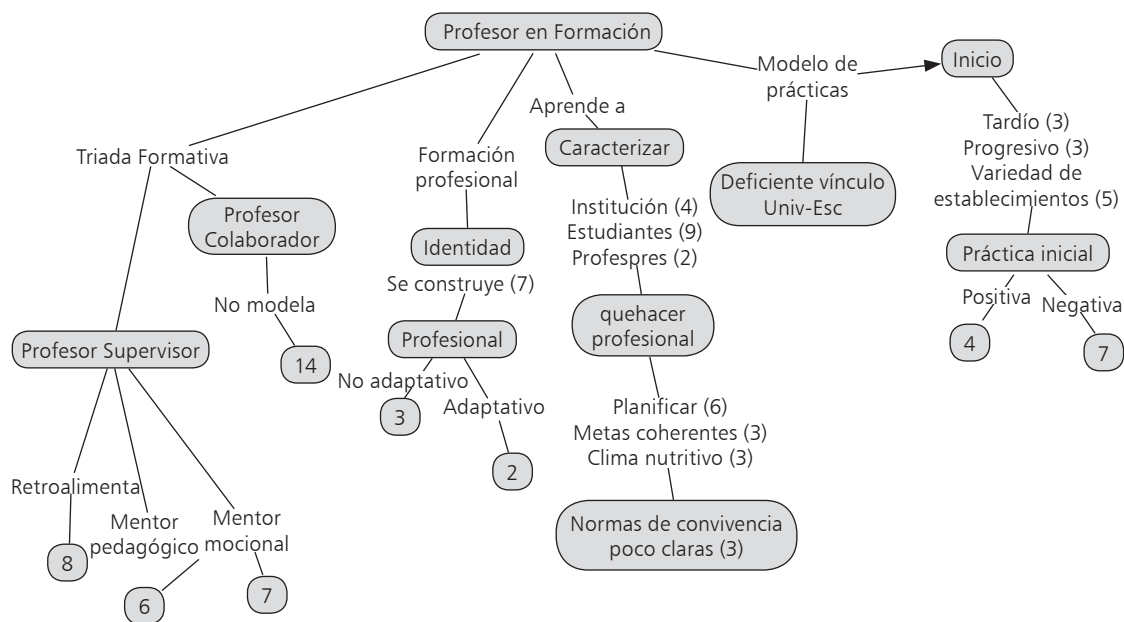
En la figura 1 se aprecia que los profesores en formación no perciben a los *profesores colaboradores* como modelos profesionales que orienten su actuar, ya que las directrices que reciben sobre las decisiones didácticas o con la organización de los contenidos son reducidas. El 54,6% considera que no recibe orientaciones para construir instrumentos de evaluación y que no es guiado sobre cómo establecer normas consistentes de conducta en el aula. El 63,7% considera que los profesores colaboradores no entregan pautas para establecer estrategias significativas de aprendizaje. El 72,8% cree que no lo orientan sobre estrategias para promover el pensamiento de sus estudiantes. El 81,9% señala que no recibe orientación sobre las adecuaciones curriculares pertinentes durante el proceso de prácticas. Una situación similar se aprecia respecto de

la orientación sobre cómo organizar los contenidos y objetivos de enseñanza.

Los resultados sobre el *profesor supervisor* señalan que los estudiantes perciben un mayor apoyo pedagógico de parte del supervisor, a diferencia de la visión que muestran del profesor colaborador. Esto se demuestra en que para temas como orientar sobre decisiones didácticas, el 81,9% de los estudiantes cree que el supervisor es un apoyo, situación que se reitera con respecto a la guía para organizar los contenidos curriculares (81,9%), la construcción de instrumentos de evaluación coherentes (72,8%), y las directrices para establecer un clima de aula nutritivo (81,9%).

Ahora bien, con respecto a guiar la planificación de manera adecuada, el 45,5% de los estudiantes considera que no tuvo la guía necesaria de parte de su supervisor.

Figura 2
 Categorías presentes en la opinión de los profesores en formación. Grupo focal



Fuente: elaboración propia

La figura 2 da cuenta de que los estudiantes identifican parcialmente los elementos del modelo de prácticas profesional de su carrera.

Con respecto a la *dimensión de aspectos profesionales*, consideran que durante la primera fase de prácticas, inician un proceso de construcción de identidad profesional, por contraste, al sostener que los profesores a los que se enfrentan en la sala de clases son antimodelos. En este mismo sentido, el proceso de prácticas les abre una oportunidad para reflexionar sobre su quehacer, ya sea a partir de los trabajos que desarrollan o de la interacción con la profesora super-

visora. Por ello, los estudiantes consideran que a partir de la práctica y del contacto con la realidad escolar, ellos se van transformando en profesionales más reflexivos y autocríticos. Ahora bien, en esta misma dimensión, si bien Linda Darling-Hammond (2001) considera que los profesores en formación deben desarrollarse como profesionales adaptativos, que tengan capacidad de responder ante las demandas contextuales de cada momento, se aprecia que los estudiantes aún no desarrollan plenamente esta capacidad, ya que —comentan algunos— les cuesta responder ante situaciones no planificadas.

En cuanto a la *dimensión de quehacer profesional*, se aprecia que los profesores en formación efectivamente aprenden a identificar las características de la institución donde se incorporan, las características del profesor colaborador con el que interactúan y las características de los estudiantes a los que se enfrentan, lo que les permite avanzar en otras categorías como la planificación. Con respecto a esto, los estudiantes manifiestan que aprenden a planificar en la fase inicial de las prácticas profesionales, aprenden a establecer metas de aprendizaje y a construir materiales de trabajo. Además, algunos creen que aprenden a evaluar, pero para otros sigue siendo una debilidad. No obstante, los estudiantes comentan que no han aprendido a realizar adecuaciones curriculares para dar atención a la diversidad dentro del aula. Respecto al ambiente de aprendizaje, los profesores en formación declaran que generan un clima de aula positivo, ya que crean espacios de participación y motivación. No obstante, señalan que aún persiste la debilidad para establecer normas de convivencia en el aula, ya que en esta fase de prácticas, aún no han aprendido plenamente el manejo de grupo.

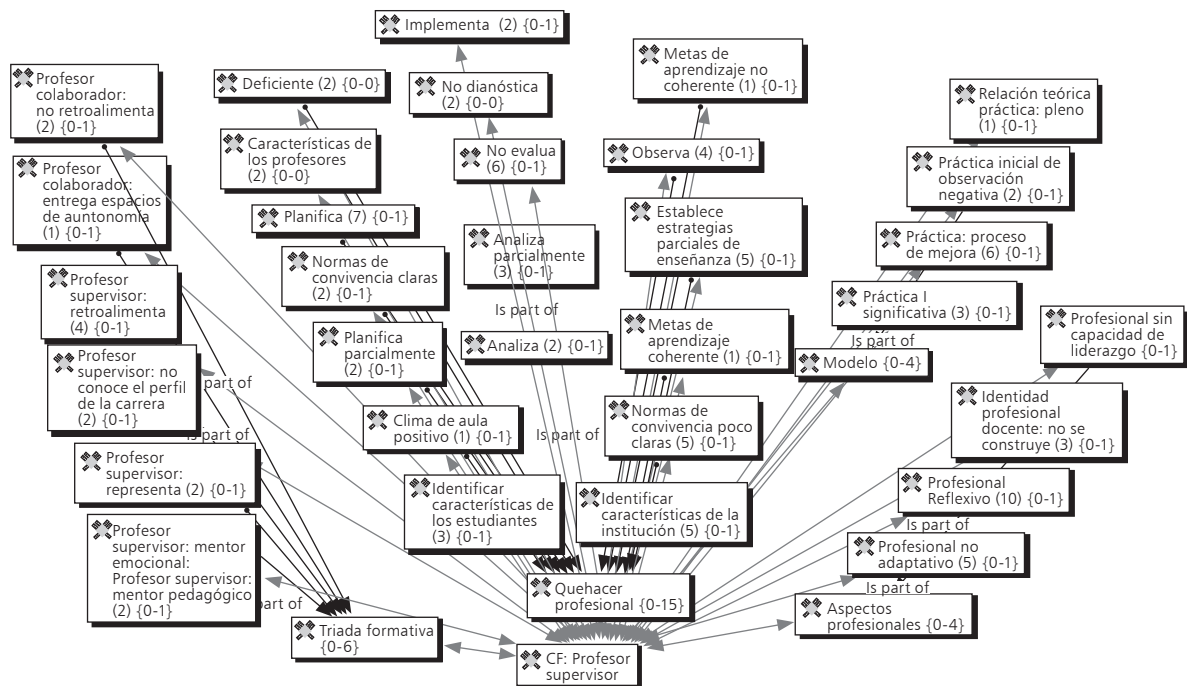
En relación con la *dimensión tríada formativa*, para ellos, el *profesor colaborador* se presenta como un antimodelo y representa lo que no quieren ser;

el *profesor supervisor*, efectivamente retroalimenta su proceso formativo y se constituye en un apoyador pedagógico y emocional, al representarlos y abogar por ellos en caso de presentarse alguna dificultad en el centro de prácticas o con el profesor colaborador. Las debilidades del profesor supervisor se vinculan a la falta de presencia en los centros de práctica, junto a la descoordinación entre sí, en cuanto a interpretaciones sobre los modelos de evaluación.

Finalmente, la *cuarta dimensión* —relacionada con la mirada sobre *el modelo de prácticas*— establece que ellos valoran como positivo el hecho de que el modelo de prácticas sea progresivo, lo que implica que en cada etapa van adquiriendo nuevas tareas y responsabilidades. Esto se suma a que consideran que la variedad de establecimientos que presenta el modelo es muy apropiada para su formación. No obstante, creen que el inicio del proceso de prácticas es tardío y que el vínculo que se establece entre la universidad y la escuela es muy débil. Además, no hay acuerdo en relación con lo que aprenden en la Práctica Inicial, que ellos llaman de observación, ya que si bien algunos de los estudiantes valoran el aprendizaje de esa experiencia, otros consideran que la mera observación no redunde en plenos aprendizajes.

B) Cómo ve el profesor supervisor a los estudiantes y profesores colaboradores

Figura 3
Categorías presentes en la opinión de los profesores supervisores. Entrevistas



Fuente: elaboración propia

En relación con la *dimensión aspectos profesionales*, las supervisoras dicen que los profesores en formación se constituyen, durante el proceso de prácticas, como profesionales reflexivos, comprendiendo que esta es una actitud profesional adecuada durante el ejercicio docente. No obstante, piensan que durante estas dos primeras fases los estudiantes no construyen una identidad profesional propia. Además, consideran que durante estas primeras fases, los profesores en formación no han desarrollado un estilo de liderazgo pedagógico que les permita manejar los grupos en el aula, producto precisamente, de su poca experiencia. En este sentido, esa poca experiencia y el manejo de grupo les impiden ser profesionales adaptativos, es decir, no han demostrado la capacidad de adaptarse a las diferentes situaciones contextuales no planificadas.

En cuanto a la *dimensión quehacer profesional*, las supervisoras indican que los profesores en formación han logrado diferentes grados de avance. En primer lugar, es posible advertir que, durante estas fases de práctica, los estudiantes aprenden a identificar las características contextuales de una institución escolar, de los estudiantes y de los profesores. Además, demuestran manejo de habilidades como observar, describir, implementar y planificar. Sin embargo, hay aspectos en los cuales el aprendizaje es parcial, lo que se demuestra en que no hay consenso con respecto a la ca-

pacidad que los estudiantes demuestran para aplicar normas de conducta en el aula, diagnosticar, analizar, fundamentar, elaborar materiales de enseñanza adecuados y establecer estrategias de enseñanza apropiadas. Finalmente, se percibe que hay un aprendizaje no logrado durante este proceso de prácticas que se vincula con la evaluación.

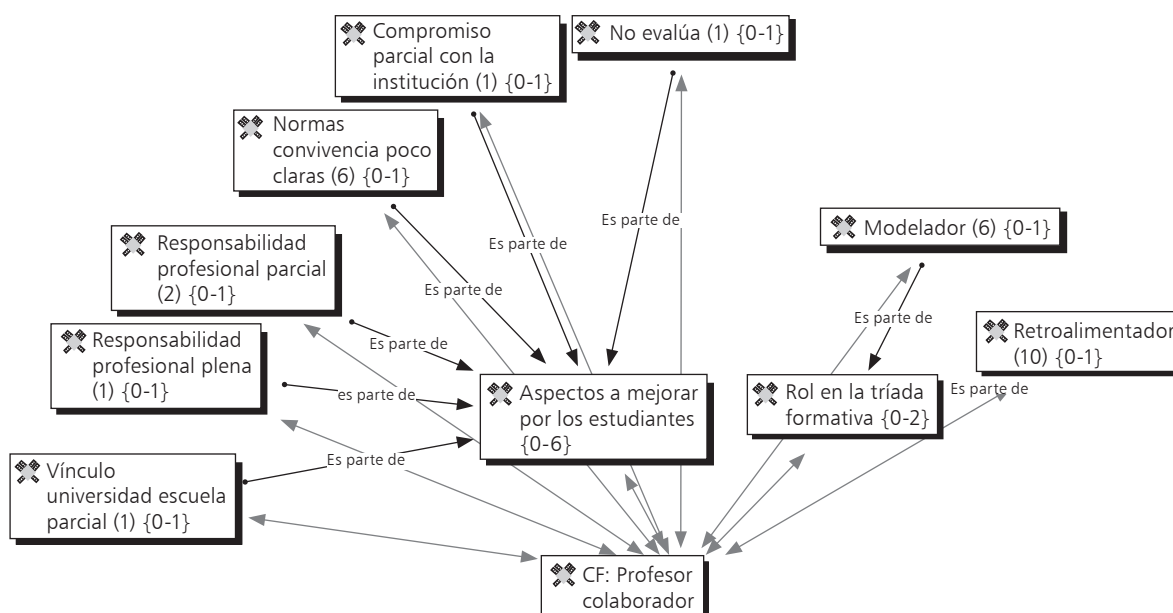
En relación con la *dimensión tríada formativa*, las supervisoras se reconocen a sí mismas como retroalimentadoras del proceso de aprendizaje de los estudiantes y como mentoras pedagógicas y emocionales de los estudiantes. Además, se perciben a sí mismas como representantes de los estudiantes en los centros de práctica. Sin embargo, admiten desconocer el perfil profesional al que apunta la carrera.

En cuanto al *profesor colaborador*, se considera que es una figura que entrega espacios de trabajo, pero que no retroalimenta el proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

Finalmente, en cuanto a la *dimensión que alude al modelo de prácticas*, no hay consenso en cuanto al vínculo entre teoría y práctica, ya que algunos comentarios dan cuenta de que este vínculo es débil o poco claro. Por otra parte, al analizar las prácticas que componen esta fase, las supervisoras aducen que la práctica I es mucho más significativa y relevante que la práctica Inicial, que es principalmente de observación.

C) La visión del profesor colaborador respecto de los estudiantes y supervisoras

Figura 4
Categorías presentes en la opinión de los profesores colaboradores. Entrevistas



Fuente: elaboración propia

A partir de la aplicación del cuestionario, ellos evaluaron en qué medida los profesores en formación cumplen los estándares establecidos para cada uno de esos dominios.

Para el dominio *preparación de la enseñanza*, ellos señalan que en términos generales, los profesores en formación dominan los contenidos que enseñan, conocen el marco curricular, organizan de manera adecuada los contenidos y construyen instrumentos coherentes de evaluación; no obstante, hay dificultades en relación con la didáctica de los contenidos que enseñan —lo que indica mayor conocimiento disciplinar que didáctico— y con la planificación de acuerdo con el contexto de los estudiantes.

En cuanto al *dominio de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, es posible apreciar que los profesores en formación buscan mantener un clima de respeto en el aula. No obstante, la mayor debilidad de los estudiantes se relaciona con el dominio de grupo, la organización y las normas de conducta en el aula.

En cuanto al *dominio enseñanza para el aprendizaje* de todos los estudiantes, señalan que los estudiantes tienen una mayor facilidad para promover estrategias significativas de aprendizaje; sin embargo, presentan como puntos más débiles establecer estrategias para la promoción del pensamiento y generar adecuaciones curriculares. Los resultados muestran que hay entre un 22,2 y 33,3%, de estudiantes que durante la primera fase de práctica no logran desarrollar estos aspectos.

Finalmente, para el *dominio responsabilidades profesionales*, los estudiantes son percibidos plenamente por los profesores colaboradores como autocríticos y reflexivos de su quehacer; no obstante, persiste una debilidad pues no todos los estudiantes logran propiciar relaciones de colaboración con toda la comunidad escolar, más allá del curso con el que interactúan directamente.

Respecto de su percepción del rol que cumplen en la formación de los estudiantes, los profesores colaboradores declaran que se consideran a sí mismos como retroalimentadores del proceso formativo de los estudiantes, es decir, ejercen el rol de mentores señalado por Carlos Marcelo (1995).

Por otra parte, entre los elementos que los profesores en formación deben mejorar, destacan el establecimiento de normas de convivencia y el dominio de grupo. Además, señalan que hay estudiantes que demuestran un compromiso profesional parcial, lo que da cuenta de un proceso no completo de formación profesional.

D) *Categorías emergentes*

Entre los aspectos que no han sido previstos teóricamente, emerge la dimensión profesional de los estudiantes de pedagogía. Así, si bien la literatura da cuenta de que los estudiantes desarrollan habilidades de reflexión durante este proceso, los profesores colaboradores comentan que hay un ámbito de Responsabilidad Profesional, que se vincula a elementos como la asistencia periódica, la puntualidad y el uso del uniforme requerido. Por ello, cuando esta categoría adquiere la dirección plena, implica que los estudiantes en práctica cumplen a cabalidad estas exigencias laborales, mientras que cuando es parcial, evidencian que no se cumplen a cabalidad estas exigencias.

Otra de las categorías que emerge se refiere específicamente al grado de compromiso que los estudiantes muestran con la institución, a partir de la participación en actividades que no son obligatorias para el proceso de prácticas. Por ello, la dirección parcial de esta categoría implica que los estudiantes tienden a realizar solo las actividades exigidas por el proceso.

Discusión de los resultados

A partir del análisis de los resultados, se establece que los profesores colaboradores ven a los profesores en formación como estudiantes reflexivos (Gimeno & Pérez, 1995; MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009) y que dominan en diferentes grados los ámbitos del *Marco para la buena enseñanza* (2003). De esta forma, admiten que conocen los contenidos y las didácticas de los contenidos que enseñan, identifican las características de los estudiantes y saben planificar (Marcelo, 1995; MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).

Además, en el plano de la *dimensión creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, consideran que los profesores en formación generan un buen clima de aula (Perrenoud, 2005), específicamente en lo que se relaciona con el respeto hacia los estudiantes. Sin embargo, perciben la debilidad en relación con el dominio de grupo y el establecimiento de normas claras de conducta (MINEDUC, 2003).

Por otra parte, señalan que hay aprendizajes que aún no están consolidados, como el desarrollo de estrategias para la promoción del pensamiento y las adecuaciones curriculares. En esto, un nudo crítico es la evaluación, ya que los profesores colaboradores consideran que los estudiantes no saben evaluar, a pesar de que en esta fase, ese debiese ser un conocimiento adquirido según Carmen Montecinos, María Cristina Solís, Inés Contreras y Sylvia Rittershaussen (2009). En este punto, concuerdan con los profesores supervisores, quienes creen que la evaluación es uno de los aprendizajes no alcanzados durante la fase de prácticas.

Por otro lado, los profesores en formación consideran que durante el proceso de prácticas se presentan espacios para la reflexión (Gimeno & Pérez, 1995; MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009) y que aprenden a identificar las características de las instituciones escolares y de los estudiantes, además de aprender a planificar (Marcelo, 1995; MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009). Sin embargo, reconocen que si bien logran crear un clima de aula positivo (Perrenoud, 2005), no logran dominar planamente los grupos ni establecer normas consistentes de conducta en el aula. Además, piensan que aún no han aprendido a evaluar (MINEDUC, 2003; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009).

Ahora bien, en cuanto a la visión del supervisor, declaran que los estudiantes, mediante el proceso de prácticas, se presentan como estudiantes reflexivos, tal como lo señalan los profesores colaboradores y los mismos estudiantes. Sin embargo, consideran que aún no son profesionales adaptativos en el sentido descrito por Linda Darling-Hammond (2001) ni han desarrollado habilidades de liderazgo.

En cuanto a lo que aprenden, reconocen que pueden identificar las características de la institución y de los estudiantes, tal como los profesores en formación declaran (Marcelo, 1995; Montecinos, Solís, Contreras & Rittershaussen, 2009). Además, señalan que los profesores en formación aprenden a observar, describir, implementar y planificar (Montecinos y otros, 2009), pero también dan cuenta de que hay aprendizajes que se logran de manera parcial, como es diagnosticar, analizar, fundamentar, aplicar estrategias de enseñanza y establecer normas consistentes de conducta en el aula (Perrenoud, 2005).

Conclusiones

Esta investigación reafirma que, para la Formación Inicial Docente, el componente práctico es una parte fundamental del proceso formativo de los futuros profesores y, además, se constituye en la instancia que permite enfrentar teoría y práctica de una manera dialógica, al valerse del conocimiento experiencial que se adquiere en el contacto con el aula. De ello deviene la importancia de comprender e investigar la implementación de este proceso, en las carreras de pedagogía.

En relación con caracterizar el proceso de inserción al mundo escolar, es necesario identificar en la formación de maestros los modelos de formación asociados al componente práctico, los cuales propician la inducción a la realidad escolar de una manera paulatina y ponen a prueba las estructuras curriculares de la formación, junto a las demandas de educabilidad.

Al mismo tiempo, estos procesos de inserción requieren una tríada formativa compuesta por profesores supervisores, profesores colaboradores y profesores en formación que en sintonía con las dimensiones del MBE, coadyuven a los procesos reflexivos necesarios para alcanzar los estándares de desempeño docente, las mejoras necesarias para retroalimentar las mallas de formación de maestros, junto con fortalecer los aprendizajes dialógicos entre teoría y práctica. En ese sentido, resulta vital que los modelos de formación práctica sean declarados, conocidos y conducidos por la tríada formativa. De otra manera, es difícil que los profesores en formación logren autonomía.

Agradecimientos

A la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile.

Sobre las autoras

Marcela Romero-Jeldres es doctora en ciencias de la educación y magíster en comunicación social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora en formación ini-

cial docente, educación en medios y aprendizaje y servicio. Es académica asociada, Universidad de Santiago de Chile y directora ejecutiva del Centro de investigación intercultural para la transformación educativa Rangen Wenumapu.

Daniela Maturana-Castillo es magíster en educación, especialista en currículo y evaluación. Profesora instructora, Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Se desempeña como coordinadora de prácticas pedagógicas para la carrera de Educación General Básica.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9 (30), 329-332. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300008&lng=en&nrm=iso
- Avalos, B. (2009). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Disponible en: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bolívar-Botía, A.; Fernández-Cruz, M. & Molina-Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, FQS/Forum*, 6 (1). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Clift, R. T. & Brady, P. (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. En Marilyn Cochran-Smith & Kenneth M. Zeichner (eds.). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA [American Educational Research Association] Panel on Research and Teacher Education*.
- Cochran-Smith, Marilyn (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 42 (12), 104-118.
- Colle, R. (2004). *Análisis de contenidos*. Disponible en: http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido_completo.pdf
- Contreras, C. & Ibarlucea, M. (2007). *Evidencias acerca de la validez de consecuencia de la metodología. Muestras de desempeño docente para la evaluación por estándares de desempeño en la línea de prácticas de formación inicial docente*. Libro publicado en el III Encuentro Interregional de Investigadores en Educación.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (coords.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340.pdf>
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, 87 (1), 53-65.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1989). Describing Teacher Education: A Framework and Illustrative Findings from a Longitudinal Study of Six Students. *Elementary School Journal*, 89 (3), 365-377.
- Furlong, J. (1997). Commentary: Taking a Second Look –Theorizing School-Based Learning. En Terry Allsop & Ann Benson (eds.). *Mentoring for Science Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Gaskins, I. & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Gimeno, J & Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Knowles, G. J. (1992). Models for Understanding Preservice and Beginning Teacher's Biographies: Illustrations from Case Studies. En Ivor F. Goodson (ed.). *Studying Teachers' Lives*, 99-152. New York: Teacher College, Columbia University.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, EUB.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Maturana, D (2011). *Relaciones dialógicas entre la tríada formativa y la inserción en aula: Hacia la propuesta de un modelo de práctica para la Formación Inicial de Profesores de Educación General Básica*. Tesis de Magíster en Educación. Universidad de Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Montecinos, C.; Solís, M.; Contreras, I. & Rittershaussen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, UC.
- Murillo-Torrecilla, F. J. (coord.), Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006). *Modelos innovadores de formación docente*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- Pérez-Serrano, G (1990). Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Implicaciones metodológicas. En *Investigación – Acción. Aplicaciones al campo Social y Educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere* [online], 10 (33), 269-273. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci_arttext
- Tang, S. Y. F. (2002). From behind the Pupils Desk to the Teachers Desk: A Qualitative Study of Student Teachers Professional Learning in Hong Kong, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 30 (1), 51-66.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and Support: the Dynamic of Student Teachers' Professional Learning in the Field Experience in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 483-498.
- Tang, S. Y. F. (2004). The Dynamics of School-Based Learning in Initial Teacher Education. *Research Papers in Education*, 19 (2), 185-204.
- Wilson, S. M.; Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher Preparation Research: An Insider's View from the Outside. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 190-204.