

9.

Lineamientos para el Diseño del Currículo del Área de Formación de Carreras de Pedagogía

*Carmen Montecinos**

*Horacio Walker***

*María Cristina Solís****

*Claudio Núñez****

*Inés Contreras****

*Sylvia Rittershausen****

INTRODUCCIÓN

En Chile ha crecido considerablemente la expectativa de mejoramiento de la calidad de la formación de profesores. En los últimos quince años, la política pública ha desarrollado dos importantes iniciativas en este sentido. Una es la reforma de la formación inicial docente que se implementó en 17 universidades nacionales en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes [FFID] que financió el Ministerio de Educación entre los años 1998 y 2002. La segunda, es la exigencia de una acreditación a las carreras de pedagogía sobre la base de un conjunto de criterios generales de evaluación establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP, 2007). En ambas iniciativas se destaca la importancia formativa de la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en el sistema escolar.

Después de la reforma propiciada por el Programa FFID, la proporción de cursos de formación práctica aumentó desde aproximadamente un 8% en la década de los ochenta, a un promedio cercano a 20% con respecto a los otros cursos del currículo de las carreras de pedagogía (con una variación de entre 8% y 36%) (Ávalos, 2003). Se supone que la participación de los futuros profesores en los centros escolares previene una excesiva teorización que genera una distancia entre los programas de formación docente y los requerimientos del sistema escolar. La generación de oportunidades para aprender a enseñar, asentadas en los centros escolares, reconoce que el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido. Es decir, se construye a través de interacciones sociales en el contexto donde se aplica y se localiza

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

** Universidad Diego Portales.

*** Pontificia Universidad Católica de Chile.

*** Pontificia Universidad Católica de Chile.

*** Pontificia Universidad Católica de Chile.

*** Pontificia Universidad Católica de Chile.

tanto en el mundo académico (en la universidad) como en el mundo profesional (la escuela) (Marcelo, 1999).

En el contexto del Programa FFID, el Ministerio de Educación, en conjunto con las 17 universidades que participaron de esa iniciativa, elaboraron Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Profesores (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2000). En estos se codifica lo que al egreso de la carrera de pedagogía el futuro profesor debe saber y poder hacer, estructurando este conocimiento en cuatro facetas: (a) la planificación de la enseñanza; (b) creación de clima conducente al aprendizaje; (c) la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y (d) el desempeño profesional en el trabajo con sus colegas, con los padres de familia y la comunidad más amplia. Estas facetas se recogen en uno de los criterios definidos por la CNAP para la acreditación de las carreras de pedagogía.

No obstante, se espera que el perfil de cada carrera tenga un sello propio; el documento de acreditación especifica que este perfil debe contemplar las facetas propias del ejercicio docente. Se espera que el currículo de la carrera esté alineado al perfil, contemplando cuatro áreas de formación: general, especialidad, profesional y práctica. Respecto a la formación práctica, se señala lo siguiente:

Área de formación práctica. Comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional), e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de, al menos, un semestre (pág. 8, CNAP, 2007).

Las políticas enunciadas y la creciente presión social por mejorar la relevancia de la formación de profesores han tenido impacto en el forjamiento de un cierto consenso en nuestra comunidad profesional, sobre la necesidad de seguir ampliando, tanto en profundidad como en extensión, el necesario vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente (Ver Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente, 2005; Beca, *et al.*, 2006). Se hace necesario, entonces, revisar si el mayor vínculo con el sistema escolar está mejorando el desarrollo de capacidades docentes en los futuros profesores. Una mirada externa ofrecida por la evaluación de la formación inicial de docentes, que entrega el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004), cuestionó la calidad de la práctica profesional de las carreras de pedagogía. En ese informe se señala que los graduados que fueron entrevistados por el equipo evaluador habían tenido tanto una supervisión inadecuada de sus experiencias prácticas como una falta de retroalimentación pertinente. El mismo informe también observa la falta de una evaluación de la formación de profesores en el país alineada con estándares de desempeño elaborados por el programa FFID.

La voz de alerta levantada por el informe OCDE presenta una demanda a la comunidad universitaria para comprender con mayor profundidad qué aspectos de la formación práctica están logrando mejor los objetivos formativos y aquéllos necesarios de fortalecer. Con este propósito, entre los años 2007 y 2009 se implementó

una investigación participativa que tuvo como objetivo examinar las condiciones de la formación práctica que favorecen y obstaculizan el desarrollo de las competencias docentes (Montecinos, Solís, Contreras, Rittershausen, Núñez & Walker, 2009). El fin último de la investigación fue proponer, en conjunto con todas las universidades participantes, lineamientos para orientar el diseño del eje "práctica progresiva" y, a la vez, formular criterios que permitan a las carreras evaluar el estado de desarrollo de este componente curricular. En este artículo, primero se presentará una síntesis general de las conclusiones de este estudio, y luego se presentarán los lineamientos que han sido elaborados a partir de los datos recogidos en esta investigación y cuya interpretación se ha enmarcado en una revisión de la literatura internacional.

PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Diez universidades nacionales participaron en un análisis del currículo de formación práctica en sus carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media. La producción de datos involucró un análisis documental de los programas de las 84 asignaturas contempladas para el área de formación práctica en el conjunto de las 21 carreras que participaron en el estudio. Para efectos de análisis, estos cursos se asignaron a una de las siguientes tres etapas del eje de formación práctica: Inicial, Intermedia y Final. Además, durante el año 2008, se aplicaron cuestionarios al inicio y al final del semestre, a una muestra de profesores en formación que cursaban una de estas 84 asignaturas. Se obtuvo un set completo de datos pre- post para 1821 profesores en formación, 604 en programas de pedagogía en educación media y 1217 en programas de educación básica. Estos datos permitieron describir, desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, el currículo implementado, los aprendizajes que señalaron lograr a partir de su participación en la asignatura de práctica, sus creencias acerca del proceso de aprender a enseñar y sus creencias de autoeficacia. En esta sección se presentará una síntesis de las principales conclusiones del estudio, respecto a cómo se entiende la formación práctica desde el currículo y desde lo que reportan los profesores en formación.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Uno de los principales ejes estructurantes del diseño de los programas de formación inicial docente es cómo se entiende la relación entre la teoría y la práctica. En términos simples, la pregunta es si hay que saber para hacer o hacer para saber. Nuestro análisis de los programas de formación práctica sugiere que en las carreras participantes la respuesta a esta pregunta es que hay que saber para hacer. Esto se manifiesta en la secuenciación para tres metáforas que representan a los centros escolares a través de la línea de prácticas progresivas (Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez, & Walker, en prensa).

Las prácticas iniciales, que se desarrollan en los primeros dos años de las carreras, típicamente están asociadas al área de formación general de disciplinas

fundantes de la pedagogía. En esta etapa inicial, las asignaturas de práctica piden mayoritariamente a los estudiantes que observen e investiguen el contexto escolar. El centro de práctica se constituye así en un texto para ser leído por los candidatos a profesor. Se espera que esta lectura conduzca a la comprensión de la teoría entregada en los cursos de formación general.

Las prácticas intermedias, ubicadas entre el tercer y cuarto año de carrera, tienden a estar asociadas a los cursos de especialización profesional (por ejemplo didáctica, currículo, y evaluación). Las asignaturas en esta fase formativa habitualmente solicitan tareas de colaboración con los profesores de aula para aplicar los conocimientos abordados en las materias tratadas. Desde esta perspectiva, el centro escolar es un contexto que ofrece los insumos necesarios para planificar lecciones, evaluar aprendizajes y preparar material didáctico. El propósito principal en esta etapa es desarrollar competencias acotadas a los requerimientos de los cursos de especialización profesional, más que al desarrollo de actividades docentes genuinas para lograr aprendizaje en los estudiantes del sistema escolar.

La práctica profesional que se desarrolla al final de la carrera, representa al centro de práctica como un escenario en el cual el futuro profesor asumirá el rol docente a cabalidad, haciéndose responsable de enseñar a un grupo curso. El ámbito de responsabilidades profesionales que se asumen en esta etapa varía entre las carreras, en cuanto al tiempo de dedicación en los centros de práctica y con respecto a las principales tareas a desarrollar en estos. Algunas carreras requieren un foco en la enseñanza y otras más en la colaboración y preparación de materiales.

Esta interpretación de cómo se entiende la formación práctica en las carreras participantes en este estudio es validado por los resultados provenientes de los cuestionarios aplicados. Los profesores en formación en la etapa inicial mayoritariamente señalan que su tarea principal en el centro de práctica es observar cómo operan los centros escolares y los roles que cumplen distintos actores. En la etapa intermedia la mayoría señala que su tarea principal es colaborar con el profesor de aula y en la práctica final una mayoría señala que su responsabilidad principal es enseñar a un grupo curso. No obstante, cabe destacar que un porcentaje importante de estudiantes de pedagogía reportan que un tiempo apreciable de su práctica profesional no está dedicado a enseñar a un grupo curso. Es así que desde la fase Inicial a la Final se observa una disminución progresiva de tareas asociadas a la observación, junto a un aumento progresivo de tareas asociadas al desempeño de la docencia.

EL CONTENIDO PRINCIPAL DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

El análisis de los objetivos generales formulados en las asignaturas de formación práctica muestra que hay dos contenidos principales: la enseñanza y el profesor en formación. Esto implica que desarrollar conocimiento respecto a los alumnos del sistema escolar y cómo ellos aprenden se invisibiliza o se relega a un segundo plano. En contraste, entre los profesores en formación, los resultados de los cuestionarios muestran que hay un mayor interés en conocer a los estudiantes del sistema escolar, y en aprender a establecer relaciones interpersonales que posibiliten el aprendizaje en el aula.

Por último, cabe señalar la gran diversidad en la proporción de cursos del currículo del componente de formación práctica en cada carrera y en el tiempo dedicado a la docencia. Las carreras de pedagogía básica tienden a incluir más asignaturas de práctica, pero con menor requerimiento de tiempo de dedicación a la docencia en la práctica final. Las carreras de media en cambio, tienden a incluir menos asignaturas de formación práctica pero con un mayor requerimiento de docencia en la fase final.

LINEAMIENTOS PARA ORIENTAR EL DISEÑO DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PRÁCTICA

El currículo para la formación práctica tiene como foco "el aprendizaje de la docencia" (CNAP, 2007, pág. 8). Esto implica contar con una línea de prácticas progresivas cuidadosamente planificada y secuenciada, adecuadamente articulada con las otras asignaturas de la malla curricular, que ofrece múltiples oportunidades para que el profesor en formación desarrolle y demuestre el logro de las competencias que se derivan del perfil de egreso del educador de cada carrera. Más importante que la cantidad de asignaturas en el área de formación práctica, es cómo se organiza y secuencia el desarrollo de las competencias necesarias para una docencia efectiva y reflexiva que se exprese en profesores capaces de asumir responsabilidad por el aprendizaje de todos sus estudiantes (Zeichner, 2006).

Esta visión de la formación práctica se operacionaliza en los lineamientos que se presentan a continuación. Estos se han organizado en cuatro ámbitos interrelacionados: (a) colaboración entre las carreras y el sistema escolar, (b) currículo de formación práctica basado en estándares, (c) un sistema de evaluación basado en estándares y (d) procesos de mediación y acompañamiento al trabajo que los futuros profesores realizarán en el sistema escolar.

A continuación se describirán los fundamentos para cada uno, sustentando su relevancia al diseño curricular con algunas de las evidencias recogidas en la investigación descrita en la sección anterior. Además, para cada uno se ofrecerá una descripción de cuatro niveles de desarrollo respecto de su implementación curricular (El Nivel 4 indica mayor desarrollo y el Nivel 1 menor desarrollo). Estos niveles se presentan con el propósito de ofrecer a las carreras una rúbrica para el análisis y reflexión sobre el estado de desarrollo en que se encuentran estos aspectos de su currículo para la formación práctica.

1. COLABORACIÓN ENTRE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA Y EL SISTEMA ESCOLAR

A. Fundamentación

La formación inicial docente requiere de una colaboración sustantiva e institucionalizada entre las carreras de pedagogía y el sistema escolar, de manera de ofrecer a los futuros profesores oportunidades estructuradas y rigurosas para

aprender a enseñar en contextos diversos. A través de la participación de los profesores en formación y de la universidad en el sistema escolar, se genera una oportunidad para que ambas instituciones fortalezcan su capacidad para ofrecer una educación de calidad (Grupo Holmes, 1995). El fortalecimiento recíproco supone un trabajo conjunto para el diseño, implementación y evaluación del currículo de formación práctica que se sustenta en metas compartidas, combinando recursos de cada uno y generando normas y valores que provienen de los distintos contextos institucionales.

Esta colaboración posibilita enriquecer y ampliar el nivel de experticia propio de cada institución. Por una parte, permite diseñar un currículo de formación pertinente a los procesos de mejoramiento en el sistema escolar. Por otra, los profesionales del sistema escolar tienen acceso a más recursos humanos, a nuevas prácticas y perspectivas para implementar sus procesos de mejora. El supuesto es que el sistema escolar abrirá sus puertas a la universidad en la medida que vea en esta colaboración un aporte sustantivo a su misión y proyecto educativo. Las actividades que los practicantes desarrollarán en las escuelas contribuirán a esta misión en la medida que involucren tareas relevantes al proceso de aprender a enseñar y, por ende, a la labor, roles y funciones que realizan los docentes en ejercicio. El desafío es 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.

B. Algunas evidencias recogidas desde la investigación

- ✓ Buena disposición de los profesores del sistema escolar
 - Al menos un 92% de los practicantes señala que el docente del aula mostró una buena disposición a colaborar con su proceso de práctica en las distintas etapas.
- ✓ Poca diversidad en los cursos en que se realizan las prácticas.
 - En Pedagogía Básica el 74% de las prácticas se realizan en el primer ciclo. En la práctica profesional sólo un 7% reporta realizarla en un curso de 7° u 8°.
 - En Pedagogía Media el 69% de las prácticas finales son en 1° ó 2° medio. En cursos de 3° y 4° el porcentaje fluctúa entre un 20% (Inicial) y 17% (Intermedia y Final).
- ✓ Importantes discrepancias entre practicantes de una misma carrera respecto del tipo de actividad a la que dedican más tiempo en el centro de práctica.
 - La Tabla 1 ejemplifica esto para la práctica profesional en las carreras de Pedagogía Básica y un resultado similar se observó en las carreras de Pedagogía Media. Estas diferencias pueden engendrar inequidades en las oportunidades que tienen los profesores en formación para desarrollar y demostrar las competencias asociadas a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - ¿Pueden atribuirse estas diferencias en las actividades a las que los practicantes reportan dedicar más tiempo a diferencias entre los Centros y docentes de aula con respecto de sus disposiciones y comprensiones sobre los objetivos de la práctica y oportunidades que se deben generar para los practicantes?

Tabla 1 Porcentaje de Practicantes de la Carrera de Pedagogía Básica en la Etapa Final que Señala Dedicar más Tiempo a Cada Tipo de Actividad

Universidad	Tipos de Actividades Desarrolladas en los Centros				Total
	Observar e investigar aula y Centro	Colaborar en el aula y el Centro	Hacer Clases	Preparar material	
1	—	—	63	37	100
2	—	53	7	40	100
3	—	16	74	10	100
4	6	19	56	19	100
5	—	29	64	7	100
6	10	70	7	13	100
7	—	56	25	19	100
8	—	18	73	9	100
9	—	18	38	44	100
10	7	49	41	3	100

Fuente: Montecinos *et al.* (2009). La Formación Práctica en el Proceso de Aprender a Enseñar (Proyecto Fondecyt 1070807).

C. Niveles de desarrollo de la implementación de la colaboración entre las carreras de pedagogía y el sistema escolar

Nivel 4

La carrera de pedagogía, en conjunto con profesores y docentes directivos del sistema escolar diseña, implementa y evalúa el currículo de formación práctica, buscando satisfacer simultáneamente el desarrollo de las competencias en los profesores en formación, el desarrollo profesional de los docentes en servicio y de la universidad y el aprendizaje de los estudiantes en el aula. En este proceso, las carreras definen criterios para seleccionar los centros de práctica, los que se aplican, en conjunto con el sistema escolar, para identificar los centros y docentes mentores más apropiados a cada actividad curricular.

La universidad ha establecido convenios de colaboración con distintos tipos de centros de práctica, definiendo conjuntamente los roles y expectativas de cada parte para cada etapa de la formación práctica. Más allá de la existencia de diversos documentos que contienen esta información, existen y se implementan mecanismos para asegurar que esta información sea conocida por todos los actores involucrados. 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 para las distintas asignaturas de práctica, asegurando que los profesores en formación tengan acceso a los diferentes niveles escolares para los cuales están siendo preparados. Se han diseñado y se implementan mecanismos para monitorear y evaluar la efectividad

del proceso de colaboración entre ambas instancias y se utiliza esta información para hacer los ajustes necesarios.

Nivel 3

La carrera de pedagogía diseña, implementa y evalúa el currículo de formación práctica para satisfacer las metas de aprendizaje que se han definido para el profesor en formación, consultando a profesores y docentes directivos del sistema escolar en aspectos de carácter operativo. En este proceso, las carreras definen criterios para seleccionar los centros de práctica pero no se aplican consistentemente, en conjunto con el sistema escolar, para identificar a los centros y profesores mentores más apropiados para cada actividad curricular.

La universidad ha establecido 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. Existen diversos documentos que contienen esta información para comunicarla a los diversos actores involucrados. Se hacen ajustes a los convenios para acomodar a las condiciones y requerimientos que señalan los centros y, ocasionalmente, para apoyar los objetivos de mejoramiento de los centros de práctica. 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.

Nivel 2

La carrera de pedagogía diseña, implementa y evalúa el currículo de formación práctica para satisfacer las metas de aprendizaje que se han definido para el profesor en formación. No existen criterios para seleccionar los centros de práctica y son los docentes de la universidad los que los buscan, colocando a los practicantes en todos los establecimientos abiertos a recibirlos. Para cada etapa de la formación práctica, la carrera ha definido roles y funciones para los practicantes y los docentes de la universidad pero no hay mecanismos formales establecidos para comunicar esta información a los docentes del sistema escolar. Los centros asignan a los practicantes a las aulas correspondientes, con autonomía, con lo cual no siempre se los ubica donde mejor se podrían desempeñar según el nivel y foco definido para cada asignatura. La relación entre la carrera y el centro de práctica se sostiene, principalmente, por la relación personal que establece cada supervisor de práctica con los profesores de aula.

Nivel 1

La carrera de pedagogía diseña, implementa y evalúa el currículo de formación práctica para satisfacer las metas de aprendizaje que se han definido para el profesor

en formación. No se definen criterios para seleccionar los centros de práctica y es frecuente que se les pida a los estudiantes de pedagogía ubicar un centro que los reciba. Esto puede redundar en una amplia variabilidad en la cantidad de tiempo y calidad de la inserción del practicante en el sistema escolar. No hay documentación que defina y comunique con claridad los roles, funciones y expectativas para cada actor involucrado en cada asignatura de la formación práctica o ésta sólo existe para la práctica profesional. Los centros deciden en qué aula trabajan los practicantes, por lo cual las oportunidades de desempeño que se les ofrecen no aseguran que éstas sean las más apropiadas para cumplir con los objetivos definidos en el programa de la asignatura.

2. CURRÍCULO DE FORMACIÓN PRÁCTICA BASADO EN ESTÁNDARES

A. Fundamentación

El currículo de la formación práctica requiere basarse en los estándares del perfil de egreso de la carrera, en consistencia con las facetas propias del ejercicio docente, las cuales se han codificado en los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente. Siguiendo a Korthagen, Loughran & Russell (2006), entre otros autores, un currículo alineado con estos estándares asume que: (a) aprender a enseñar involucra satisfacer demandas que compiten y se contradicen, tal como aprender simultáneamente acerca de la enseñanza y acerca del aprendizaje; y (b) el aprendizaje de la enseñanza es más significativo cuando está imbricado en la experiencia auténtica de enseñar (por ejemplo, implementar los conocimientos de didáctica enseñando a un grupo curso, y luego reflexionando e indagando sobre este hacer, versus discutir sobre las teorías didácticas u observar al profesor de aula implementar una estrategia didáctica para luego analizar críticamente el desempeño observado).

Este currículo requiere de una secuencia de asignaturas que posibilite que los profesores en formación se inserten tempranamente en el sistema escolar con el propósito de desarrollar y demostrar un creciente dominio de los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales definidas en esos estándares. Junto con atender al desarrollo de los aspectos instrumentales de los procedimientos para la enseñanza, se requiere poner atención al desarrollo del conocimiento disciplinario, al razonamiento pedagógico y a la reflexión para fundamentar las decisiones en el conocimiento profesional. Aumentando progresivamente tanto en complejidad como en tiempo de dedicación, la secuenciación y estructura de los cursos de formación práctica permiten que el profesor en formación asuma, en forma progresiva, la responsabilidad en el logro de aprendizajes y apoyo al desarrollo psicosocial de los estudiantes para los distintos niveles del sistema escolar para los cuales se está preparando. El currículo de formación inicial culmina con una práctica profesional que contempla asumir en forma plena todas las responsabilidades asociadas al rol docente inserto en una comunidad educativa.

B. Algunas evidencias recogidas desde la investigación

En la Tabla 2 se muestran los ámbitos de conocimientos abordados según un análisis de contenido de los objetivos generales de las asignaturas de las carreras de Pedagogía Básica. Como se observa, hay algunos criterios de las facetas que la CNAP define para el perfil de egreso que son escasamente abordadas. Por ejemplo, los currículos dan más atención a que el profesor en formación se conozca a sí mismo a que conozca a sus estudiantes en los centros de práctica.

Tabla 2 Porcentaje de Objetivos Generales de las Asignaturas de Formación Práctica de las Carreras de Pedagogía Básica Según Áreas de Conocimientos

Áreas de Conocimientos	Fases de la Formación Práctica				
	Proceso de aula	Inicial	Intermedia	Final	Total
Procedimientos de enseñanza		20	41	30	33
Relación con estudiantes		4	1	6	3
Aprendizaje y motivación		4	5	9	5
Actores					
Estudiantes			5		3
Rol docente		3	9		6
Profesor en formación		26	11	33	19
Contexto y sistema escolar					
Contexto escolar		16	7	3	9
Sistema y políticas		6			2
Relaciones profesionales		1	4		3
Administración		1	7		4
Investigación		3	6		4
Teoría-práctica		7	2	12	5
Sin especificar		9	2	6	5

Fuente: Montecinos *et al.* (2009). La Formación Práctica en el Proceso de Aprender a Enseñar (Proyecto Fondecyt 1070807).

Los ámbitos de conocimiento abordados según un análisis de contenido de los objetivos generales de las asignaturas de las carreras de Pedagogía Media se presentan en la Tabla 3. Como se observa, hay algunos criterios de las facetas que la CNAP define para el perfil de egreso que son escasamente abordadas. Por ejemplo, al igual que en Pedagogía Básica, los currículos dan más atención a que el profesor en formación se conozca a sí mismo que a sus estudiantes. Además, se observa que el énfasis está en la enseñanza más que en el aprendizaje o en la relación entre estos dos procesos.

Tabla 3 Porcentaje de Objetivos Generales de las Asignaturas de Formación Práctica de las Carreras de Pedagogía en Educación Media, Según Áreas de Conocimientos

Áreas de Conocimientos	Fases de la Formación Práctica				
	Proceso de aula	Inicial	Intermedia	Final	Total
Procedimientos de Enseñanza		11	21	47	23
Aprendizaje y motivación		6	8	5	7
Relación con estudiantes					
Actores					
Rol docente		11	11		9
Profesor en formación		43	20	32	28
Estudiantes					
Contexto y sistema escolar					
Contexto escolar		9	6		6
Sistema y políticas		3	6		4
Relaciones profesionales			6		3
Administración			6		3
Investigación		3	8		5
Teoría-práctica		11	9	5	9
Sin especificar		3		1	3

Fuente: Montecinos *et al.* (2009). La Formación Práctica en el Proceso de Aprender a Enseñar (Proyecto Fondecyt 1070807).

Niveles de desarrollo de la implementación de un currículo basado en estándares

Nivel 4

El currículo de la formación práctica se basa en los estándares del perfil de egreso de la carrera, en consistencia con las facetas definidas en los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente. Este currículo se estructura en etapas, cuyos objetivos están bien articulados con los otros componentes de la malla, haciendo explícito lo que los futuros profesores deben saber, saber hacer y las disposiciones profesionales al finalizar cada etapa. Se aprecian con claridad los ejes de progresión que organizan la secuencia de las asignaturas en función de los estándares a lograr. Esta progresión se refleja en que la complejidad, extensión de las actividades y tiempo de dedicación a la docencia aumenta de una etapa a la siguiente. A la vez, también aumenta de etapa en etapa, la autonomía de los futuros profesores para tomar decisiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar.

Las actividades curriculares contemplan diversas oportunidades para que el practicante establezca relaciones pedagógicas con los estudiantes, relaciones profesionales con otros docentes y apoderados. Los horarios asignados para asistir a los centros son suficientes en permanencia y continuidad para generar oportunidades para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un conjunto de

actividades interrelacionadas. El foco de la supervisión está tanto en el análisis y reflexión de lo que hace el profesor en formación, como de su impacto en los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes en las aulas. En la última etapa de la formación práctica, los futuros profesores dedican la mayor parte del semestre a asumir en forma plena todas las responsabilidades asociadas al rol docente. Para lograr esto, su carga horaria en el centro de práctica se asemeja lo más posible al tiempo de permanencia de los docentes del sistema escolar.

Nivel 3

El currículo de la formación práctica se basa en los estándares del perfil de egreso de la carrera, en consistencia con las facetas definidas en los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente. Este currículo se estructura en etapas bien articuladas con los otros componentes de la malla, haciendo explícito lo que los futuros profesores deben saber, saber hacer y valorar al finalizar cada etapa. Se aprecian con claridad los ejes de progresión que organizan la secuencia de las asignaturas en función de los estándares por lograr. Sin embargo, en cuanto a complejidad y extensión o los tiempos de permanencia en los centros, el tipo de actividades que los practicantes realizan en los centros no siempre corresponde a la progresión definida en los programas de las asignaturas para las distintas etapas.

Los horarios asignados para asistir a los centros limitan las oportunidades para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje como un conjunto de actividades interrelacionadas. Además pueden no permitir una incorporación significativa para desempeñar las tareas que los docentes realizan en los centros. Más bien, los profesores en formación llevan a cabo actividades aisladas o parciales con escasas oportunidades de seguimiento de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar. Sólo en la etapa final, la supervisión promueve la responsabilidad del practicante por los resultados de aprendizaje de los estudiantes en su aula de práctica. En esta última etapa la mayor parte del tiempo se ocupa en actividades docentes acotadas, pero al menos es responsable por implementar clases en dos unidades completas. El tiempo de permanencia en los centros de práctica se asemeja lo más posible al tiempo de permanencia de los docentes del sistema escolar, aún cuando durante esa permanencia el tiempo de dedicación no está en la docencia.

Nivel 2

El currículo de la formación práctica se basa en el perfil de egreso de la carrera, pero con escasa consistencia con las facetas definidas en los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente. Los objetivos generales de las asignaturas se expresan principalmente en términos de lo que el estudiante de pedagogía debe saber y las disposiciones profesionales a desarrollar, con escasa atención al desempeño de los procedimientos asociados a la enseñanza y a la reflexión sobre sus interacciones sociales y pedagógicas con los estudiantes del sistema escolar. Si bien se identifica una línea de práctica progresiva, su articulación con los otros componentes de la malla no es evidente y los ejes de progresión o las distinciones entre los aprendizajes por lograr en cada etapa de este componente son difusos.

Las actividades que se pide desempeñar en los centros de práctica contemplan insuficientes oportunidades para que el practicante establezca relaciones pedagógicas con los estudiantes, así como relaciones profesionales con otros docentes y apoderados ya que el foco es la observación o investigación no participante. En la etapa final el foco de la supervisión está en lo que hace el profesor en formación pero con escasa atención a su impacto en los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes en las aulas en que se realiza la práctica. En esta última etapa los practicantes ocupan la mayor cantidad de tiempo en actividades de colaboración o preparación de clases o materiales y la docencia se restringe a una unidad completa. El tiempo de permanencia en los centros de práctica en esta última etapa no permite pleno ejercicio del rol docente y se diferencia mucho del tiempo de permanencia de los profesores del sistema escolar.

Nivel 1

El currículo de la formación práctica se define en base a contenidos de las áreas de formación general, disciplinaria y profesional, más que en consistencia con las facetas definidas en los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente. El eje de formación práctica contempla inserción sustantiva en los centros escolares sólo el último semestre de la carrera (práctica profesional). Cuando la inserción en los centros educativos es más temprana, las actividades se limitan a recoger información o a tareas puntuales asociadas a otras asignaturas del plan de estudios. Los objetivos generales de la práctica profesional se expresan principalmente en términos de lo que el estudiante de pedagogía debe saber y las disposiciones profesionales a desarrollar, con escasa atención a demostrar el dominio disciplinario y los procedimientos asociados a la enseñanza y la reflexión sobre sus interacciones sociales y pedagógicas con los estudiantes del sistema escolar. En la etapa final, el profesor en formación dedica la mayor parte del tiempo a la observación o colaboración en tareas de enseñanza. Realizando pocas horas de docencia, la tendencia es hacer clases aisladas. El foco de la supervisión está en lo que hace el profesor en formación con escasa atención a su impacto en los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes en las aulas de práctica. El tiempo de permanencia en los centros de práctica, en esta última etapa, no contempla asumir en forma plena todas las responsabilidades asociadas al rol docente inserto en una comunidad educativa.

3. IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN BASADO EN ESTÁNDARES¹

A. Fundamentación

El currículo de formación práctica incorpora actividades de evaluación que permitan a los futuros profesores demostrar sus avances hacia el logro de las

¹ La investigación no recogió datos respecto de los procesos evaluativos que se implementan en estas carreras. No obstante, si se diseñan un currículo basado en estándares, corresponde tener un proceso evaluativo acorde.

competencias necesarias para el ejercicio autónomo del rol profesional. Para ello, se requiere del diseño de un sistema de evaluación riguroso basado en los estándares que estructuran el currículo. Este sistema utiliza procedimientos para una evaluación formativa y sumativa del conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional, así como del uso de este conocimiento en el desempeño docente. El sistema de evaluación utiliza criterios conocidos y compartidos por todos los académicos de la carrera, entregando información válida y confiable que permite a la carrera distinguir entre los egresados que demuestran las competencias para el ejercicio docente autónomo y quienes necesitan más preparación previa a la obtención del título profesional. Las evidencias que se recogen en la evaluación de los practicantes son auténticas, aportando información para la toma de decisiones sobre el mejoramiento de la carrera, de las asignaturas y a los propios profesores en formación.

B. Niveles de desarrollo de la implementación de un sistema de evaluación basado en estándares

Nivel 4

Se ha diseñado un sistema de evaluación para cada etapa de la formación práctica que permite emitir un juicio sumativo y formativo respecto del nivel de logro del conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional propio de esa etapa. Los procesos y procedimientos son consistentes, en complejidad y extensión, con la progresión de las actividades asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que los profesores en formación realizan en los centros de práctica. Las actividades de evaluación emplean una diversidad de modalidades, incluyendo retroalimentación oportuna, incentivando la reflexión, razonamiento pedagógico y la autoevaluación del profesor en formación. Los criterios de evaluación se establecen en forma conjunta entre docentes de la carrera y colaboradores del sistema escolar y son conocidos por los profesores en formación. La evaluación de la práctica profesional contempla instrumentos para evaluar las competencias asociadas a la enseñanza (aspectos disciplinarios y didácticos) y pide al practicante recoger evidencias sobre el impacto de esta enseñanza en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el aula donde se realiza la práctica. La calificación final considera la autoevaluación y es compartida por profesores de aula y docentes de la universidad. Todos los involucrados han sido adecuadamente preparados en el uso de los procedimientos evaluativos, posibilitando emitir juicios válidos y confiables respecto a la calidad del desempeño de los profesores en formación. Se han diseñado y se aplican mecanismos que permiten usar los resultados de las evaluaciones en las distintas etapas de la formación práctica en la toma de decisiones para mejorar los procesos formativos.

Nivel 3

Se ha diseñado un sistema de evaluación para cada etapa de la formación práctica que permite emitir un juicio sumativo y formativo respecto del nivel de logro del conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional propio de esa etapa. Los procesos y procedimientos son consistentes, en complejidad y extensión, con la

progresión de las actividades asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que los profesores en formación realizan en los centros de práctica. Las actividades de evaluación emplean una diversidad de modalidades, incluyendo retroalimentación oportuna, focalizándose en la reflexión y la autoevaluación del profesor en formación. Los criterios de evaluación se establecen en forma conjunta entre docentes de la carrera y colaboradores del sistema escolar y son conocidos por los profesores en formación. Los criterios de evaluación son definidos por los docentes de la carrera y son conocidos por los profesores colaboradores y los profesores en formación. Para la utilización de los procedimientos y aplicación de los criterios, solo los docentes de la universidad han sido adecuadamente preparados lo que posibilita emitir juicios válidos y confiables. Los profesores colaboradores participan de esta evaluación respondiendo a los instrumentos que le entrega la universidad respecto del nivel de desarrollo que demuestra el practicante. La evaluación de la práctica profesional se focaliza en evaluar las competencias asociadas a la enseñanza, sin pedir a los practicantes que den cuenta de los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Existen mecanismos para sistematizar los resultados de las evaluaciones del desempeño de los practicantes, pero no se utilizan de manera sistemática en la toma de decisiones para mejorar los procesos formativos.

Nivel 2

Sólo para la etapa final de la formación práctica se han diseñado pautas e instrumentos de evaluación con criterios conocidos por todos los docentes de la carrera. Cada supervisor decide si comparte o no los criterios de evaluación con los profesores colaboradores y/o los profesores en formación. En las otras etapas de la formación práctica, cada profesor a cargo de una asignatura de práctica define las actividades y procedimientos de evaluación. Ésta, está más bien orientada a emitir un juicio sumativo respecto del nivel de logro del conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional, así como su uso en las actividades de desempeño docente. El foco de las instancias formativas es la retroalimentación sobre aspectos técnicos o cuán bien emplea los procedimientos. La atención a la reflexión y autoevaluación del profesor en formación queda a la discreción de cada profesor supervisor. Los profesores colaboradores participan de esta evaluación respondiendo a los instrumentos que le entrega la universidad y estos abordan fundamentalmente aspectos de carácter administrativo, tales como asistencia y puntualidad. Existen mecanismos informales mediante los cuales los docentes de la universidad reportan los resultados de sus evaluaciones de los practicantes, pero esta información rara vez se utiliza para orientar el mejoramiento de los procesos formativos.

Nivel 1

Para cada etapa de la formación práctica, incluida la práctica profesional, son los docentes responsables de la asignatura de práctica quienes deciden las actividades, procedimientos y criterios de evaluación. La evaluación está más bien orientada a emitir un juicio sumativo respecto del nivel de logro del conocimiento disciplinario, pedagógico y profesional, así como su uso en las tareas que se definen para esa práctica. El foco de las instancias formativas es la retroalimentación

sobre aspectos técnicos o cuán bien emplea los procedimientos. No se incentiva de manera sistemática la reflexión y autoevaluación respecto al desempeño del profesor en formación en el aula. Los profesores colaboradores no participan de la evaluación de los practicantes. Los resultados de las evaluaciones del desempeño de los practicantes sólo se traducen en una calificación individual.

4. MEDIACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

A. Fundamentación

Siguiendo a Yinger y Hendricks-Lee (1993), en la formación práctica el conocimiento profesional se genera y gestiona en las relaciones que las personas mantienen con otros. Aprender a enseñar implica mantener relaciones de cooperación con pares, docentes, estudiantes del sistema escolar y otros actores del proceso educativo. En cuanto a mediadores del aprendizaje del profesor en formación, tanto el responsable de la asignatura de formación práctica como los docentes del sistema escolar fomentan en los futuros profesores la autoconfianza, competencia, reflexión y autonomía para tomar decisiones basadas en el conocimiento profesional, las características de los estudiantes y los contextos institucionales en que aprenden a enseñar.

Si bien la presencia del docente de la universidad en el Centro dependerá del tipo de tareas por desarrollar y del tipo de desempeños por retroalimentar, la relación entre el practicante, el docente universitario y el docente del sistema escolar se caracterizan por una comunicación abierta y oportuna que fomente el análisis y evaluación del proceso formativo. Para estos efectos, la carrera, en conjunto con profesores y directivos de los centros de práctica, diseña un sistema de acompañamiento que defina el perfil de los profesores que supervisaran en terreno o desde la universidad, las tareas, los roles y las responsabilidades de los practicantes, de los docentes universitarios y de los docentes del sistema escolar. Además, quienes tienen roles formales en el proceso de acompañamiento del proceso de práctica están debidamente capacitados para cumplir estas funciones.

B. Algunas evidencias recogidas desde la investigación

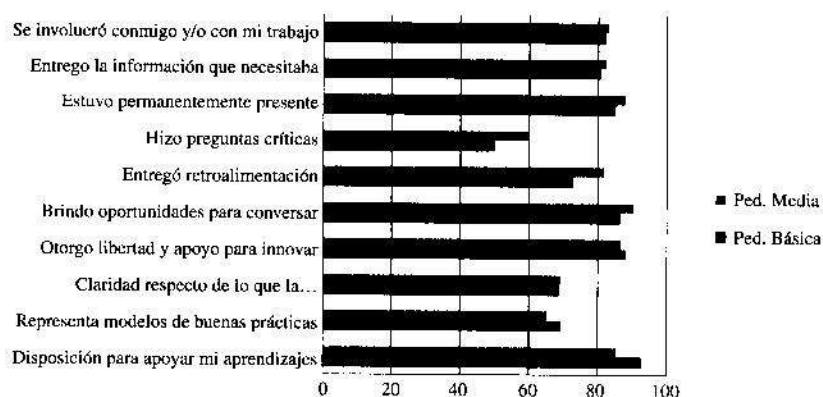
Estilo de Supervisión

Las evidencias recogidas demuestran que en las distintas etapas de práctica los profesores responsables de las asignaturas de práctica tienden a utilizar un estilo reflexivo cuando responden a las preguntas del practicante, cuando ayudan al practicante a identificar fortalezas y debilidades, cuando analizan el trabajo del practicante y cuando entregan retroalimentación. En las carreras de Pedagogía Básica la tendencia es a incrementar una supervisión de tipo reflexivo en la etapa final. En las carreras de Pedagogía Media, sin embargo, es más frecuente el estilo reflexivo en las etapas Inicial e Intermedia, en comparación a la etapa final.

Interacciones con el docente del sistema escolar

Respecto de las interacciones que los practicantes reportan con los docentes del sistema escolar, se aprecia una buena acogida e involucramiento (ver Figura 1). No obstante, los datos muestran que un número importante de docentes de aula no tenía suficiente claridad respecto del rol de apoyo que les correspondía cumplir. Los practicantes reportaron que los profesores de aula se involucran en su aprendizaje, aun cuando es menos frecuente que formulen preguntas críticas que fortalezcan la reflexión. Como se muestra en la Figura 1 esto es especialmente frecuente en el caso de las carreras de Pedagogía Básica.

Figura 1 Porcentaje de Practicantes que Señalan la Presencia de las Características de Acompañamiento del Profesor del Aula



Fuente: Montecinos *et al.* (2009). La Formación Práctica en el Proceso de Aprender a Enseñar (Proyecto Fondecyt 1070807).

Relación entre las actividades en la práctica profesional, el estilo de supervisión, y el nivel de autoeficacia en los estudiantes de pedagogía básica en práctica final

La autoeficacia se define como la sensación de juzgarse capaz de organizar y ejecutar diversas acciones y comportamientos que le permitan alcanzar la meta esperada (Bandura, 1986). El Cuestionario de Autoeficacia desarrollado por Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) se utilizó en este estudio para examinar las creencias de autoeficacia en los futuros profesores que realizaban su práctica profesional. Se analizaron cambios entre los niveles de autoeficacia al comienzo y al final de la práctica, respecto de la capacidad para implementar estrategias de enseñanza, para generar y mantener el clima del aula y para involucrar a los alumnos en el aprendizaje.

Al examinar factores de la práctica que podían estar incidiendo en las creencias de autoeficacia en los estudiantes de pedagogía de educación básica cabe destacar que al ingresar a la práctica final no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedios para las 10 universidades participantes. Por este motivo, para el análisis de los puntajes de autoeficacia post práctica se agregaron todas las universidades.

Los practicantes fueron agrupados de acuerdo al tipo de actividad a la que reportaron dedicar más tiempo en el centro de práctica (Observación/investigación, Colaboración, o Docencia) y de acuerdo al estilo de supervisión. Se distinguieron dos tipos de retroalimentación que podía entregar el supervisor al practicante: uno más reflexivo y otro más directivo. Una retroalimentación más reflexiva se caracteriza por guiar la conversación a través de preguntas que posibilitan que el propio practicante identifique sus fortalezas y debilidades. En contraste la retroalimentación directiva tiene un foco en señalarle al practicante cuán correcta ha sido su aplicación de los procedimientos.

Un Análisis de la Covarianza (ANCOVA) multifactorial (Actividad en la Práctica x Estilo de Retroalimentación, utilizando el puntaje pre práctica como covarianza) mostró un efecto para el tipo de actividad a la que se le dedicó más tiempo ($F(2,157) = 4,83, p = .009$). El grupo que dedicó una mayor cantidad de tiempo a realizar clases obtuvo el puntaje promedio de autoeficacia más alto ($M = 7.58$), seguido por el grupo que dedicó más tiempo a observar y a preparar materiales ($M = 7.42$). El puntaje de autoeficacia más bajo lo obtuvo el grupo que reportó dedicar más tiempo a colaborar con el profesor de aula ($M = 7.20$).

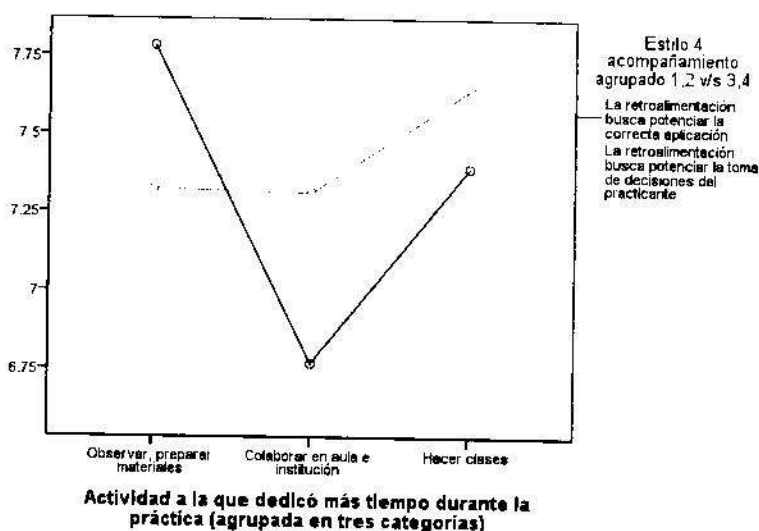
Los resultados del ANCOVA mostraron que el tipo de retroalimentación del supervisor no tuvo un efecto en los puntajes de autoeficacia. Sin embargo, se observó una interacción entre tipo de actividad a la cual dedicaron más tiempo y el tipo de retroalimentación ($F(2,157) = 43,12, p = .04$). La Figura 2 muestra la naturaleza de la interacción entre estos dos factores. Como se observa, cuando el practicante se dedicó mayoritariamente a realizar clases, quienes recibieron una retroalimentación más reflexiva reportaron sentirse más capaces de implementar diversas dimensiones de la enseñanza. En contraste, practicantes que se dedicaron a observar, preparar materiales, y a colaborar no difieren en su nivel de creencias de autoeficacia cuando reciben una retroalimentación reflexiva.

C. Niveles de desarrollo de los procesos de mediación y acompañamiento al trabajo que los futuros profesores realizarán en el sistema escolar

Nivel 4

Con la participación de los profesores y directivos del sistema escolar, la carrera ha diseñado un sistema de acompañamiento al trabajo que realizan los futuros profesores en los centros de práctica. Se han definido los roles y responsabilidades del profesor de la universidad responsable por la asignatura de práctica y del docente del sistema escolar que colabora en ella. Existen procedimientos formalizados para capacitar a estos actores y para enfrentar situaciones

Figura 2 Interacción entre Estilo de Supervisión y Actividad a la que Dedicó más Tiempo el Practicante en la Etapa Final



Fuente: Montecinos *et al.* (2009). La Formación Práctica en el Proceso de Aprender a Enseñar (Proyecto Fondecyt 1070807).

problemáticas que puedan surgir. Se han establecido mecanismos para facilitar una comunicación fluida entre el practicante, los profesores de la universidad y los docentes del sistema escolar.

La mayor parte de los integrantes del equipo docente a cargo de las asignaturas de práctica tiene amplio conocimiento del currículo de la carrera y puede ayudar al practicante a establecer las relaciones pertinentes entre los distintos componentes del currículo que se aplican en el proceso de aprender a enseñar. La mayoría tiene experticia en la conducción de procesos de acompañamiento a los practicantes y experiencia como docentes de aula. Conocen el contexto en el que se realizan las prácticas y este conocimiento lo colocan a disposición del profesor en formación, apoyando su desarrollo como profesional de la educación. El estilo de supervisión del docente de la universidad es flexible de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que manifiesta el practicante. No obstante esta flexibilidad, busca favorecer el desarrollo de una creciente autonomía en la toma de decisiones en el desempeño de las tareas que requiere la práctica. Así mismo, incentiva al profesor en formación para focalizar su reflexión estableciendo la relación entre el aprendizaje de los alumnos y sus acciones pedagógicas. La retroalimentación contempla tanto espacios de diálogo como comunicación escrita, ofreciendo suficiente especificidad para orientar el mejoramiento de las habilidades técnico instrumentales y la capacidad de razonamiento pedagógico. Mantiene una comunicación fluida con el practicante y con el profesor del sistema escolar, utilizando conductos y procedimientos conocidos por todas las partes.

El docente del sistema escolar que acompaña y facilita el proceso de aprendizaje del profesor en formación conoce las expectativas de aprendizaje y las tareas definidas para la asignatura de práctica que se desarrollarán en su aula o centro. Sabe cómo acoger e integrar al practicante, invitándolo a incorporarse a diversas actividades en el Centro. Apoya al futuro profesor en el desarrollo de las tareas que requiere la práctica, ofreciendo retroalimentación informal y formal. En la etapa de práctica profesional, gradualmente le transfiere más responsabilidades al profesor en formación para que tenga oportunidades de asumir el liderazgo en la conducción de unidades de aprendizaje. Interactúa cotidianamente con el practicante fomentando su reflexión y autoevaluación en el desempeño de las diversas tareas que realice en el aula. Si bien el docente de aula modela buenas prácticas, está abierto a aprender e innovar, apoyando y colaborando en la implementación de innovaciones que sugiere el practicante.

Nivel 3

La carrera ha diseñado un sistema de acompañamiento que define los roles y responsabilidades del profesor de la carrera, y del docente del sistema escolar que colabora en ella. Existen mecanismos para que los profesores del sistema escolar conozcan las expectativas definidas en el sistema de acompañamiento. Se han definido espacios formales para asegurar una comunicación fluida con los docentes universitarios y reuniones con el practicante pero por diversas razones estas reuniones no se realizan con la periodicidad establecida. Aun cuando existen procedimientos formalizados para enfrentar situaciones problemáticas que puedan surgir, éstos no se utilizan, quedando situaciones sin resolver que van en desmedro del aprendizaje del practicante o la relación entre el centro y la carrera.

La mayor parte de los integrantes del equipo docente a cargo de las asignaturas de práctica tiene suficiente conocimiento del currículo de la carrera y puede ayudar al practicante a establecer las relaciones pertinentes entre los distintos componentes del currículo que se aplican en el proceso de aprender a enseñar. Aun cuando todos tienen experiencia como docente de aula, sólo algunos tienen experticia en la conducción de procesos de acompañamiento. Algunos conocen los contextos en los que se realizan las prácticas y por lo tanto no siempre pueden ayudar al practicante a resolver problemas. El estilo de supervisión del equipo favorece que los practicantes asuman creciente autonomía en la toma de decisiones para el desarrollo de las tareas que requiere la práctica, aun cuando este no siempre es flexibilidad para responder a las necesidades de cada practicante. La reflexión está más enfocada en el practicante y sus acciones pedagógicas, en desmedro de un análisis del impacto de estas en los estudiantes del sistema escolar. La retroalimentación contempla tanto espacios de diálogo como comunicación escrita, ofreciendo suficiente especificidad para orientar el mejoramiento de las habilidades técnico instrumentales, pero no así de la capacidad de razonamiento pedagógico. Mantiene una comunicación fluida con el practicante y con el profesor del sistema escolar, utilizando conductos y procedimientos conocidos por todas las partes.

El profesor del sistema escolar acoge al profesor en formación, permitiéndole que éste lo observe y le ayude. Aun cuando tiene claro su rol en esa práctica y las

tareas a desarrollar, permite realizar sólo algunas tareas que requiere la práctica. Si bien puede modelar buenas prácticas pedagógicas, restringe las posibles innovaciones y así la autonomía y diversidad en las oportunidades para aprender la docencia. Ofrece espacios de intercambio profesional, retroalimenta al practicante centrándose en consejos para que mejore su desempeño, sin incentivar procesos reflexivos o el desarrollo del razonamiento pedagógico.

Nivel 2

La mayor parte de los integrantes del equipo docente a cargo de las asignaturas de práctica tiene insuficiente conocimiento del currículo de la carrera. Aun cuando todos tienen experiencia como docentes de aula, sólo algunos tienen experiencia o capacitación en la conducción de procesos de acompañamiento. Las visitas a los centros son asistemáticas lo que puede incidir en que el equipo tenga un escaso conocimiento de los contextos en los que se realizan las prácticas. El estilo de supervisión depende de cada docente, y por lo tanto, se da mucha variación en los tipos de apoyo que se ofrecen a los practicantes. El acompañamiento tiende a ser más bien asistemático y enfocado en revisar aspectos técnico-instrumentales de la ejecución de las tareas, entregando directrices específicas respecto de qué y cómo mejorar el desempeño. Mantiene una comunicación fluida con el practicante, pero no con el profesor del sistema escolar.

El profesor del sistema escolar recibe al practicante en su aula, involucrándose mínimamente en su proceso, ayudando sólo en aspectos administrativos. No se le ha comunicado formalmente y con claridad su rol y las tareas para esa práctica. Ofrece espacios de actuación en tareas que él estima pertinente, independiente de las tareas docentes que requiere la asignatura de práctica. Ofrece retroalimentación al desempeño en estas tareas a instancias de una petición del practicante.

Nivel 1

No existe un proceso formalizado para que el profesor en formación reciba apoyo desde un docente universitario y/o desde un docente del sistema escolar. El profesor de la universidad responsable de la asignatura de práctica realiza algunas actividades de apoyo que son más bien informales y el practicante no tiene claro qué tipo de ayuda puede y debe esperar del docente universitario.

Los docentes a cargo de las asignaturas de práctica no conforman un equipo y tienen insuficiente conocimiento del currículo de la carrera. Aun cuando todos tienen experiencia como docentes de aula, solo algunos tienen experiencia o capacitación en la conducción de procesos de acompañamiento. Las visitas a los centros son asistemáticas lo que conlleva a que el futuro profesor tenga insuficiente apoyo desde la universidad. Se preocupa principalmente por los aspectos administrativos en el cumplimiento de las tareas. Más que apoyar el desarrollo de habilidades docentes del practicante, su labor se centra en la contención emocional y si entrega retroalimentación en aspectos técnicos esta involucra entregar directrices genéricas que no abordan problemas concretos en el desempeño.

El docente del sistema escolar recibe al practicante por mandato de la dirección del colegio y está habitualmente ausente mientras el practicante permanece en el aula. Si bien esto genera oportunidades para que el practicante desarrolle actividades docentes, éstas se realizan sin la retroalimentación necesaria para orientar su mejoramiento.

PALABRAS FINALES

Existe bastante consenso acerca del rol estratégico que desempeñan los profesores en el éxito de las políticas educacionales que impulsan los gobiernos para fortalecer la calidad y equidad en los servicios educacionales. La formación de profesores en Chile y en otras partes del mundo ha sido ampliamente criticada por una supuesta distancia entre las competencias que proponen desarrollar las universidades y aquellas requeridas por el sistema escolar. En nuestro país esta crítica es avalada por los magros resultados que obtienen los estudiantes chilenos que participan en mediciones internacionales como TIMMS y PISA y por el alto porcentaje de docentes del sistema municipalizado cuyo desempeño en la evaluación docente es calificado como Básico o Insatisfactorio. Más recientemente, los resultados de la prueba Inicia han vuelto a cuestionar la calidad de la formación inicial de profesores en Chile.

Las carreras de pedagogía han implementado algunas iniciativas, en ciertos periodos más que en otros, con el propósito de fortalecer la calidad de la formación inicial de profesores. En los últimos quince años, desde la política pública se han implementado programas tendientes a apoyar y orientar estos esfuerzos. Si bien la política se diseña desde el Estado buscando dar respuesta a la demanda social por mejorar la pertinencia y relevancia de la formación de profesores, nos parece que este diseño necesita también fundarse en investigación relevante. Los lineamientos que se ofrecen en este artículo se basan en un trabajo empírico, en el cual han colaborado diez universidades nacionales que reconocen la centralidad del eje de formación práctica en el currículo de la formación de profesores y la urgencia que tiene introducir mejoras sustantivas. Los cambios a la formación inicial de profesores serán viables, si se diseñan con las universidades y no para las universidades.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2003). *La formación Docente Inicial en Chile*. Recuperado marzo 5, 2010, de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Beca, C.E.; Montt, P.; Sotomayor, C.; García-Huidobro, J.E. & Walker, H. (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo: Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). (2007). *Criterios de Evaluación de Carreras de Pedagogía*. Santiago, Chile.

- Contreras, I.; Rittershaussen, S.; Montecinos, C.; Solís, M.C.; Núñez, C. y Walker, H. (en prensa). Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Revista Estudios Pedagógicos*.
- Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of education: A report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan.
- Jiménez, M.; Torres, S.; Flores, R.; Ibáñez, N.; Donoso, P.; Cárdenas, A.; Silva, A.; Beca, C.E.; Núñez, I. y Peña, P. (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Korthagen, F. A.; Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching & Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Marcelo, C. (julio, 1999). Ponencia presentada en el Panel Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Ministerio de Educación. (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2004). *Revisión de Políticas Públicas - Chile*. París, Francia.
- Montecinos, C.; Solís, M. C.; Contreras, I.; Rittershaussen, S.; Núñez, C. & Walker, H. El Impacto de la Formación Práctica en el Proceso de Aprender a Enseñar (Proyecto FONDECYT 1070807. (2007-2009). Santiago, Chile.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching & Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. (1993). Working knowledge in teaching. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (100-123). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. (2006). Teacher Education: Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College and University-Based. *Journal of Teacher Education*, 57, 326-340.