

INVESTIGACIONES

Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios*

School administrators' suggestions for improving the practicum component of initial teacher preparation: Moving from fragmented actions to legitimate participation in schools

Sugestões de diretores na escolas em relação aos aspectos da prática progressivo que precisam ser melhorados na formação inicial de professores: Trânsito de ações fragmentadas para a participação legítima nas escolas

Montecinos, Carmen^a; Walker, Horacio^b; Cortez, Mónica^c

^aEscuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Teléfono: 56-32-2274366. Correo electrónico: carmen.montecinos@ucv.cl

^bFacultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Teléfono: 56-02-26768501. Correo electrónico: horacio.walker@udp.cl

^cEscuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Teléfono: 56-09-97893802. Correo electrónico: monic.cortez@gmail.com

RESUMEN

Este estudio utilizó un diseño mixto secuencial para comprender las perspectivas de docentes directivos, en 91 colegios, acerca de los aspectos del componente de prácticas progresivas que necesitan ser mejorados por las carreras de pedagogía en Chile. Los participantes sugirieron mejorar: el alineamiento entre el currículo de las carreras, las necesidades de los colegios y el quehacer docente; la supervisión a los practicantes; la inducción y formación de profesores colaboradores; la coordinación entre ambas organizaciones; y avanzar hacia la co-construcción del currículo. Utilizando como marco interpretativo la teoría de aprendizaje social de Wenger (2000) se concluye que, en su conjunto, por medio de estas propuestas los directivos buscan generar alianzas universidad-sistema escolar con el fin de posibilitar una formación práctica que promueva el compromiso mutuo y la participación de practicantes y formadores de profesores con base en la universidad en actividades legítimas al quehacer cotidiano de los colegios.

Palabras clave: formación inicial docente, formación práctica, asociación universidad, colegios-docentes directivos.

ABSTRACT

The current study used a sequential mixed methods design to understand the perspectives of school administrators, from 91 schools, regarding aspects of the field-based initial teacher training curriculum that programs needed to improve. Participants suggested improving the alignment among: the ITE curriculum, the needs of schools and teachers' work; university supervisory processes; the induction and preparation of cooperating teachers; coordination among both organizations; and advancements toward the co-construction of the curriculum. Using Wenger (2000) social learning theory, it is concluded that through these proposals administrators are seeking

* Este estudio fue financiado por Fondecyt (Proyecto N° 1110505). Financiamiento adicional fue provisto para la primera autora por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (PIA-CONICYT, Project CIE-05).

school-university partnerships for a school-based practicum that promotes mutual commitments and the legitimate participation in the everyday work of schooling of teacher candidates and university-based teacher educators.

Key words: initial teacher preparation, practicum, school-university partnerships, school administrators.

RESUMO

Utilizou-se um projeto misto sequencial para compreender as perspectivas de diretores em 91 instituições escolares, no que diz respeito aos aspectos do componente do estágio que precisam ser melhorados nas carreiras de Pedagogia. Participantes sugeriram melhorar: o alinhamento do currículo das carreiras, as necessidades das escolas e o fazer docente; a supervisão dos estagiários; a introdução e formação de professores colaboradores; a coordenação entre organizações e avanços para a construção participativa do currículo. Utilizando-se a teoria de aprendizagem social de Wenger (2000), concluem-se, em seu conjunto, por meio das propostas, que os diretores buscam criar alianças entre universidade e sistema escolar com a finalidade de possibilitar uma formação prática capaz de promover o compromisso mútuo e a participação de estagiários e formadores de professores com base em atividades legítimas do fazer cotidiano das escolas.

Palavras chave: formação docente inicial, formação prática, associação universidade-escolas, diretores.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura internacional y nacional destaca la formación práctica como lo más relevante en el desarrollo de las capacidades profesionales de los futuros docentes (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009; Clift & Brady, 2005; Moore, 2003). Esos hallazgos se alinean con teorías de aprendizaje que comprenden el conocimiento y el aprendizaje docente como fenómenos sociales y culturales, situados en los contextos en los cuales se implementan actividades auténticas al desempeño profesional (Childs, Edwards & McNicholl, 2013; Putnam & Borko, 2000). Propuestas para avanzar hacia modelos formativos centrados en la preparación de docentes en (versus para) los colegios han sido impulsadas en distintas partes del mundo desde las políticas públicas y asociaciones académicas (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2010; Panel de Expertos, 2010).

Por medio de diversas políticas públicas, desde el año 1997, las universidades chilenas han estado orientadas a fortalecer la formación inicial de profesores, incorporando una mayor presencia de la formación práctica (Montecinos et al., 2011). La evidencia nacional señala la necesidad de seguir avanzando para acortar brechas entre lo enseñado y lo aprendido en la formación inicial y las competencias que se ponen en juego en el desempeño laboral (Vásquez, Nuñez y Burgos, 2013; Avalos & Aylwin, 2007; Latorre, 2005). Estas discontinuidades también se reportan en la literatura internacional (McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; Smagorinsky, Cook, Jackson & Fry, 2004). Para comprender cómo se produce esta brecha es necesario, entre otros aspectos, incorporar las perspectivas de docentes directivos a la investigación y discusión nacional sobre la formación docente.

Con el fin de aportar al fortalecimiento de los currículos de las carreras de pedagogía, en particular el eje de prácticas progresivas, entre 2011 y 2013 desarrollamos un programa de investigación orientado a comprender las perspectivas de docentes directivos y docentes colaboradores/mentores acerca de las prácticas que los estudiantes de pedagogía realizaban en sus colegios. En este artículo describimos y analizamos las sugerencias que ofrecen docentes directivos en 91 centros de práctica, ubicados en cinco regiones de Chile, respecto de lo que ellos consideran necesario mejorar en este componente del currículo. Son los docentes directivos quienes autorizan la entrada de practicantes, gestionan los

recursos organizacionales a los que ellos requieren acceder, y son responsables de liderar el proyecto educativo, manteniendo y comunicando a los practicantes la macrocultura del colegio (Robinson, 2014; Le Cornu, 2012; Varrati, Levine & Turner, 2009).

2. VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SISTEMA ESCOLAR

Como se advierte en los criterios de acreditación para las carreras de pedagogía, el eje de formación práctica se consigna como un componente clave del proceso formativo en Chile (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), 2007). El Panel de Expertos (2010) convocado para elaborar propuestas para mejorar el sistema de educación chileno recomendó la consolidación de redes de colegios como campos de práctica para los profesores en formación. Formar esta red implica formar alianzas sólidas entre las universidades (carreras de pedagogía, en particular) y los colegios. Empezar este tipo de asociación está lejos de ser una empresa sencilla (Mitescu, 2011; Musset, 2010; Zeichner, 2010; Kuter & Koc, 2009).

La evidencia nacional muestra que la relación entre ambas instituciones es más bien de tipo burocrático, centrada en la colocación de practicantes y el control administrativo. Labra y Fuentealba (2012) estudiaron las experiencias y perspectivas de seis profesores en formación realizando su práctica profesional, de sus supervisores y docentes mentores en tres carreras de pedagogía. Estos participantes reportaron datos que reflejaban una falta de articulación en el trabajo universidad-centros de práctica. Además, la participación de los centros escolares se sustentaba en relaciones personales del supervisor o practicante. El desarrollo de alianzas estratégicas, sin embargo, supone un trabajo compartido a nivel institucional. Requiere del alineamiento entre algunas de las metas que cumple cada organización, combinando recursos, normas y valores en función a la experticia distribuida en los distintos contextos institucionales (Childs et al., 2013; NCATE, 2010). El desafío compartido es fortalecer el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar, de los estudiantes de pedagogía, de los profesores de aula y docentes de la universidad.

3. FORMACIÓN PRÁCTICA: UNA CONCEPTUALIZACIÓN HETEROGÉNEA

¿Qué implica avanzar hacia una formación práctica más pertinente al desempeño laboral de los docentes en Chile, acortando las brechas entre lo que se aprende en la universidad y lo que se requiere saber y saber hacer como profesor novel? Las respuestas a estas interrogantes reflejan, por una parte, un consenso en la literatura nacional e internacional respecto del valor de las experiencias de prácticas progresivas y, por otra, escaso consenso respecto de cómo conceptualizar este ámbito del currículo (Contreras et al., 2010; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002).

No parece haber una respuesta simple a preguntas como: ¿qué tipos, por cuánto tiempo, en qué secuencia y cantidad de prácticas es más efectiva la preparación de profesores? (Wilson et al., 2002). Zeichner (2010, 2006), entre otros autores, argumenta que lo que importa no es la cantidad de prácticas, sino la integración entre las asignaturas de prácticas y los otros componentes del currículo y un alineamiento entre los propósitos que orientan el quehacer del sistema escolar y los de las instituciones universitarias.

La selección de contextos, actividades y acciones definidas por el currículo está, de manera implícita o explícita, develando la orientación conceptual del programa de formación inicial de docentes, sus supuestos acerca de la relación entre teoría y práctica y la teoría de aprendizaje docente puesta en acción. Con el propósito de contar con un marco interpretativo para analizar y discutir las sugerencias de mejora que proponen los docentes directivos, a continuación ejemplificaremos sucintamente distintas aproximaciones teóricas a estos temas. Comprender los sustentos teóricos a la base del currículo que la universidad lleva al colegio, el cual es luego interpretado y negociado por practicantes, directivos y docentes colaboradores, permite buscar el *conocimiento común*, que debería sustentar el trabajo colaborativo entre universidades y colegios (Edwards, 2011).

3.1 ORIENTACIÓN CONCEPTUAL PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

A partir de una revisión de 32 estudios desarrollados en Chile desde el 2005, Hirmas (2013) concluyó que en la mayoría de las investigaciones los enfoques teóricos desde los cuales se analizaba la formación práctica no eran explicitados. Distinguió dos enfoques en los estudios que explicitaban un marco teórico: técnico-instrumental y crítico-reflexivo. Siguiendo a Feiman-Nemser (1990), a continuación se ofrece una breve caracterización de cada uno en el contexto de sus implicaciones para el diseño de las prácticas progresivas.

Desde la orientación técnico-instrumental, la tarea más importante de la formación inicial es el desarrollo de las competencias necesarias para implementar con efectividad las labores asociadas a la enseñanza (Feiman-Nemser, 1990). El conocimiento docente es fundamentalmente de carácter procedimental y se aprende utilizando la siguiente secuencia: presentación de la teoría que sustenta una estrategia, docente experto hace una demostración y se practica la estrategia, con retroalimentación específica. Los futuros docentes primero practican en contextos protegidos, planificando la transferencia al aula escolar. Una vez en las aulas del sistema escolar, los practicantes reciben apoyo de un profesor más experto quien detecta y corrige errores en la ejecución de estas estrategias.

Feiman-Nemser (1990) caracteriza la orientación crítico-reflexiva como una combinación entre una visión social progresiva y una crítica radical respecto de cómo la educación reproduce inequidades sociales. Desde esta perspectiva, el proceso de formación docente necesita modelar y promover valores democráticos por medio de la resolución grupal de problemas. La formación práctica privilegia estrategias de enseñanza-aprendizaje que involucran tareas como: estudios etnográficos, la supervisión reflexiva, la investigación-acción, y el análisis y desarrollo curricular.

3.2. VINCULACIÓN TEORÍA PRÁCTICA Y TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DOCENTE

La formación práctica, tradicionalmente, se ha pensado como una forma de vincular la teoría que se aprende en las aulas universitarias con el desempeño laboral en los colegios. A continuación esbozamos cuatro perspectivas desde las cuales se ha conceptualizado la relación entre teoría y práctica en la formación de profesores.

3.2.1. *Enfoque de la aplicación*

Para algunos autores el diseño de las asignaturas de práctica implica ofrecer oportunidades para que los profesores en formación apliquen lo que aprenden en las aulas universitarias. Lunenberg & Korthagen (2009) señalan razones por las cuales este modelo ha demostrado ser inadecuado para promover el aprendizaje de los futuros profesores. Primero, las prescripciones teóricas para la acción docente dejan fuera el problema de la complejidad y orquestación de diversos tipos de conocimientos que posibilitan enfrentar las demandas de la enseñanza. Además, rara vez en su enseñanza, los docentes universitarios abordan las preconcepciones por medio de las que los futuros profesores interpretan las teorías y sus implicancias para la acción docente. Desde esta aproximación, concluyen, los futuros docentes no desarrollan un conocimiento profundo de las teorías o de su uso en el aula.

Contreras et al. (2008) examinaron las bitácoras y productos elaborados por 19 practicantes en un programa de formación consecutivo en Chile, concluyendo algo similar. La teoría era usada por los practicantes para juzgar la realidad más que para comprender las situaciones del aula. Usaban la teoría para justificar sus juicios o proyectaban acciones con un discurso más normativo que problematizador.

3.2.2. *Desarrollo de la sabiduría práctica*

Un segundo enfoque, propuesto por Lunenberg & Korthagen (2009), plantea que aumentar la formación práctica por sí sola no genera una acción docente más sabia. Se puede tender a repetir lo que alguna vez resultó exitoso, sin reflexionar y profundizar acerca de los factores que llevaron a ese éxito. Para abordar esta limitación proponen un currículo que aborda la relación entre experiencia, teoría y sabiduría práctica. Por sabiduría práctica se entiende la atención a los elementos esenciales de una situación de enseñanza-aprendizaje, los que modulan cómo se comprende la situación y orientan la toma de decisiones para la acción.

Lunenberg & Korthagen (2009) señalan que se puede dinamizar la triada desde cualquiera de sus elementos, pero privilegian comenzar desde las experiencias. Proponen tres estrategias: el estudio de casos, reflexión detallada sobre las propias experiencias en el desempeño docente, y la investigación sobre esas experiencias. Las teorías que los practicantes estudiarán se elige cuidadosamente en función de las preocupaciones que les surgen producto del análisis de casos, reflexión o investigación. Su utilidad radica en mediar la interpretación de las situaciones del aula, estimular la toma de conciencia acerca de los aspectos relevantes de la situación a intervenir y reflexionar sobre estas decisiones y su implementación.

3.2.3 *Perspectiva histórico-cultural*

Childs et al. (2013) se inspiran en el enfoque histórico-cultural propuesto por Vygotsky y Leontiev para argumentar que el problema de la formación práctica no requiere plantearse en términos de cómo abordar la vinculación teoría práctica. Toda práctica contiene teorización, valoraciones respecto de distintos conocimientos y motivos, contribuyendo a moldear identidades y sentido de pertenencia a la institución en la que estas prácticas

se despliegan. Estos aspectos se hacen visibles en las actividades que se realizan en el trabajo docente, por lo cual el diseño curricular requiere pensar en el tipo de demandas que la inserción en los colegios le hace al profesor en formación. Para las autoras, estas deben ser aquellas propias del trabajo *docente*, en contraste con demandas asociadas al desempeño de un *estudiante* de pedagogía.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la docencia implicaría aprender a reconocer demandas que surgen en el aula/colegio que requieren de la intervención de un *docente*. Los formadores de profesores, en el colegio y en la universidad, enfocan sus interacciones en desarrollar con los practicantes la capacidad para reconocer patrones en estas demandas, los tipos de intervenciones posibles y motivos que estos pueden perseguir, los recursos útiles para lograr cumplir con los objetivos que han definido para esas intervenciones, así como la capacidad para usar esos recursos con reflexividad. Por lo tanto, para apoyar el aprendizaje de los futuros docentes, los profesores universitarios deben conocer a cabalidad las demandas del aula que interpelan a los profesores a la acción (y su vinculación a demandas del colegio y a demandas de las políticas locales y nacionales de educación).

3.2.4. *Aprendizaje social por medio de la participación en comunidades de práctica*

Un cuarto enfoque se encuentra en la teoría de aprendizaje social propuesta por Wenger (2000). Esta perspectiva, junto al enfoque histórico cultural, es la que mejor interpreta el conjunto de sugerencias de mejoras que ofrecen los participantes en este estudio. Para Wenger (2000), aprender significa participar en una comunidad de práctica. Es en las comunidades de práctica universitarias y en las comunidades escolares donde los futuros profesores negocian y comparten sus maneras de comprender la profesión docente, construyendo el sentido común requerido para conformar comunidad y ser reconocido como un miembro de la profesión docente.

El autor nos plantea tres dimensiones de la práctica como propiedades de una comunidad. El *compromiso mutuo* que se expresa en la necesidad de negociar significados, intercambiando información y opiniones. Dicha negociación exige interacción y proximidad física, se requiere estar incluido en aquello que tiene importancia para la comunidad. Las prácticas de la comunidad representan una *empresa conjunta*, creando sentimientos de pertenencia y de responsabilidad mutua, otorgando sentido de identidad personal. De ahí que sea fundamental un régimen común de responsabilidades. Esta empresa es un recurso de coordinación, de comprensión mutua. Por último, existe un *repertorio compartido*, un conjunto de recursos compartidos y producidos por la comunidad (rutinas, relatos, acciones, instrumentos, etcétera) que expresan su identidad.

Desde este enfoque, el aprendizaje de las competencias profesionales en los profesores en formación requiere del establecimiento de formas modificadas de participación, estructuradas para abrir las prácticas a personas ajenas a la comunidad. Una de estas formas de aprendizaje es la *participación periférica legítima* (Wenger, 2000). Dicha participación involucra una exposición paulatina a las prácticas de la comunidad, bajo condiciones de menores riesgos, mayor ayuda, y supervisión cercana. Es legítima cuando el aprendiz es tratado como miembro potencial de dicha comunidad. La legitimación puede ser otorgada por varias razones: ser útil a la comunidad, ser recomendado, ser el tipo adecuado de persona, etcétera. Dicha legitimidad permite

que los tropiezos en la participación en las prácticas de la comunidad sean vistos como oportunidades de aprendizaje.

Desde la aproximación histórico cultural y desde la teoría de Wenger (2000) para comprender el aprendizaje de los profesores en formación, habría que interrogar cómo desde las carreras de pedagogía se conceptualiza el colegio como espacio formativo y en qué medida estas conceptualizaciones responden a las motivaciones de los centros para recibir practicantes. Vencer la reticencia de los colegios a participar en la formación práctica puede ser posible si el currículo se diseña considerando las necesidades y motivos que orientan el quehacer de las escuelas, es decir, lo que les importa a las comunidades escolares que aceptan ser copartícipes de la formación inicial de profesores (Walkington, 2007). Edwards (2011) denomina *agenciamiento relacional* a esta forma de alineamiento.

El supuesto de la presente investigación es que mediante las propuestas de mejora, los docentes directivos otorgan sentido a situar el aprendizaje de los profesores en formación en un colegio. Acceder a sus interpretaciones ofrece a las carreras de pedagogía la posibilidad de repensar la formación práctica de los futuros profesores. Esto conlleva ampliar el objeto de dicha actividad, ampliar significados y repertorios que los formadores de profesores con base en la universidad o con base en los colegios traen al diseño e implementación de la formación inicial de docentes.

4. MÉTODO

4.1. DISEÑO

Este estudio siguió un diseño mixto secuencial (Creswell & Plano Clark, 2011). En una primera etapa se utilizó la técnica de encuesta, posibilitando conocer la opinión de una muestra grande (N=172). En la segunda etapa, por medio de grupos focales y entrevistas semiestructuradas, se profundizaron los principales resultados de la encuesta (N=51).

4.2. PARTICIPANTES

4.2.1. *Etapas encuesta*

4.2.1.1. Colegios

Se conformó una población accesible de 204 colegios, ubicados en 37 comunas, cinco regiones de Chile. Cada uno era centro de práctica durante el primer semestre del 2012 de una o más de las trece carreras de pedagogía (cinco universidades) colaborando en este estudio. Se seleccionaron al azar 153 colegios, de los que 91 aceptaron participar. De estos, 52% corresponde a dependencia municipal, 38% particular subvencionado o administración delegada y 9% particular pagado.

4.2.1.2. Docentes directivos

Respondieron la encuesta 172 personas. Al momento de contestar la encuesta, 44% ejercía el cargo de director/a (35% mujeres), 52% el cargo de jefes de la Unidad Técnico

Pedagógica (UTP, 61% mujeres) y 4% ocupaba otros cargos (Orientador o Inspector, 71% mujeres).

4.2.2. *Etapa entrevista*

4.2.2.1. Colegios

Se utilizó una selección al azar, estratificada por universidades participantes y niveles de enseñanza, entre los 91 colegios. De los 38 seleccionados, 34 ingresaron a la segunda fase y otros dos fueron agregados.

4.2.2.2. Docentes directivos

De los 51 docentes directivos participantes, 23 correspondían a directores, 23 ocupaban el cargo de jefe técnico, y 7 correspondían a otros cargos en el equipo directivo, inspectores u orientadores. Un 69% de quienes participaron eran mujeres.

4.3. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

4.3.1. *Encuesta*

A partir de una revisión bibliográfica se elaboró una encuesta que permitiese recoger información acerca de las experiencias y expectativas que tenían docentes directivos respecto de las prácticas progresivas en el currículo de las carreras de pedagogía. Un primer borrador fue sometido a juicio de cuatro expertos. Considerando sus observaciones, un segundo borrador fue sometido a una aplicación piloto a cuatro directivos, a partir de cuyos resultados se redactó la versión final. Datos de las siguientes secciones se utilizan en este artículo:

- Antecedentes académicos y laborales de encuestados/as
- Pregunta abierta solicitando escribir la principal propuesta para mejorar el componente de formación práctica

4.3.2. *Protocolo entrevistas*

La pauta de entrevistas/grupos focales se elaboró a partir de los principales resultados de la encuesta, apoyada por una revisión bibliográfica. Las preguntas abordaron, con flexibilidad, los siguientes temas:

- Las tareas que cumplían directivos, docentes y supervisores con relación a la participación de practicantes y los factores facilitadores y obstaculizadores
- Los beneficios y problemas generados por la participación del centro escolar en la formación inicial de profesores y sugerencias de mejoras
- Perspectivas respecto del currículo de formación práctica
- Vinculación con las universidades: coordinación, responsabilidades, formación e información de los profesores colaboradores/mentores y docentes directivos

4.4. PROCEDIMIENTOS

4.4.1. Encuesta

El o la directora/a de los 153 colegios seleccionados fue contactado telefónicamente durante el primer semestre de 2012. Si mostró una disposición positiva a participar, se le envió información por correo electrónico, y nuevamente fue contactado para confirmar su participación. Una vez que aceptaron, y conseguidas las autorizaciones de las autoridades correspondientes, un encuestador visitó el colegio en una fecha previamente acordada. En esa visita se solicitó al director y al jefe de la unidad técnico-pedagógica responder la encuesta o alternativamente otra persona del equipo directivo que estuviese a cargo de la gestión de los practicantes.

4.4.2. Entrevistas

Para concertar una fecha para las entrevistas se contactó telefónicamente a los directivos. La modalidad de producción de datos se ajustó a las posibilidades de los colegios participantes, y consistió en la realización de cuatro grupos focales (N=20 participantes), ocho entrevistas grupales a equipos directivos (N= 17), y 14 entrevistas individuales a un integrante del equipo directivo (N=14). Los grupos focales y entrevistas en profundidad duraron entre 60 y 90 minutos, se grabaron, previo consentimiento informado de los participantes, y luego fueron transcritas.

4.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.5.1. Encuesta

Se leyó el *corpus* textual buscando responder a tres preguntas: ¿A qué institución aluden los participantes al momento de identificar quién es responsable de abordar la mejora? ¿Qué actor, recurso o estructura es necesario mejorar? ¿Cuáles serían las acciones para dicha mejora? Los textos fueron leídos por dos investigadores para generar y consensuar la codificación de las respuestas. Luego, se aplicaron los códigos, refinando aquellos que demostraron ser ambiguos. Por último, dos investigadores etiquetaron cada unidad, consensuando aquellas en que se presentaron diferencias.

4.5.2. Análisis de las transcripciones de las entrevistas

En las transcripciones se pesquisaron todas aquellas textualidades que hacían referencias a una sugerencia de mejora relacionada con las categorías levantadas en el análisis de la encuesta. Cada una fue codificada en función de estas categorías, dejando abierta la posibilidad de que emergiera otra categoría. Finalmente, se realizó una síntesis para construir patrones en las sugerencias asociadas a cada categoría.

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS MEJORAS SUGERIDAS POR MEDIO DE LA ENCUESTA

En la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías generadas a partir del análisis realizado al *corpus* de 225 respuestas a la pregunta solicitando indicar la principal

sugerencia para mejorar la formación práctica. Un 77% de las sugerencias aluden a propuestas de mejora que son de responsabilidad exclusiva de la universidad. Los docentes directivos plantearon mejoras en los siguientes ámbitos: currículo de formación inicial, formación de profesores colaboradores, beneficios y procesos de desarrollo profesional para el colegio. En menor frecuencia se señalaron mejoras a la participación y calidad de supervisores y de los practicantes.

En un 23% de las respuestas los procesos de mejoramiento de la formación práctica se perfilan como responsabilidad compartida entre la universidad y los colegios. Algunas sugerencias reflejan un interés instrumental focalizados en la coordinación de tareas. Otras adoptan un enfoque más ecológico, visualizando la necesidad de construir un proyecto conjunto, mediante relaciones paritarias y metas compartidas que permitan el aprendizaje de los estudiantes, los practicantes y docentes del sistema escolar y de la universidad. Esta última perspectiva es la que presenta mayor predominio entre quienes sugieren fortalecer un trabajo colaborativo entre las universidades y los centros de práctica (77%). Desde esta perspectiva, la formación de los practicantes es responsabilidad del centro escolar, no solo del docente de aula que es su mentor.

En las siguientes secciones se presentan las interpretaciones que ofrecemos producto del análisis de contenido de las entrevistas en lo referido a para qué, por qué y cómo se sugiere mejorar los distintos factores codificados y categorizados a partir de las respuestas a la encuesta. Para fundamentar estas interpretaciones se incorporan extractos de las transcripciones que son ilustrativas de las distintas formas de comprender la formación práctica expresadas por los participantes.

Tabla 1. Codificación y frecuencia de las sugerencias para mejorar la formación práctica

Categorías y subcategorías	Frecuencia	Porcentaje
1. Responsabilidad de la universidad	173	77
1.1. Currículo de las carreras	62	36
1.1.1. Competencias de entrada a la práctica (manejo grupal, trabajo con la diversidad y aspectos administrativos de la profesión)	33	
1.1.2. Currículo de formación práctica (mayor duración, continuidad, frecuencia y rango)	29	
1.2. Profesor colaborador	49	28
1.2.1. Generar competencias requeridas para el rol (formación e información)	32	
1.2.2. Otorgar reconocimiento a su labor	17	
1.3. Colegio	39	23
1.3.2. Beneficios para el colegio (desarrollo profesional, materiales, etcétera)	21	
1.3.3. Otorgar información respecto de las tareas que los practicantes desarrollarán	11	
1.3.4. Mayor cercanía al colegio	7	

1.4. Supervisor: mejorar cantidad y calidad de su participación en el colegio	18	7
1.5. Practicante: asegurar idoneidad de los practicantes (selección rigurosa previo al ingreso a la práctica)	5	6
2. Responsabilidad compartida por ambas organizaciones	52	23
2.1. Vinculación universidad - colegio	40	77
2.1.1. Construcción del currículo para las prácticas	21	
2.1.2. Coordinación para la implementación de las prácticas	15	
2.1.3. Cruce fronteras para potenciar aprendizaje mutuo	4	
2.2. Vínculos entre actores de la triada	12	23
2.2.1. Coordinación para la implementación de las tareas	8	
2.2.2. Coconstrucción del currículo para las prácticas	4	

Fuente: elaboración propia

5.2. ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO SE SUGIERE MEJORAR EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL EN GENERAL Y EL DE PRÁCTICA EN PARTICULAR?

En general, estas sugerencias apuntaron a fortalecer el alineamiento entre lo que se enseña en las universidades y las demandas laborales. Se esperaba que los futuros docentes llegaran preparados a sus prácticas para responder a estas demandas. Las respuestas a estas preguntas fueron abordadas por los participantes desde dos enfoques para conceptualizar el proceso de aprender a enseñar.

En la primera de ellas, mayoritaria, los docentes directivos señalaron que la formación práctica es responsabilidad de la Universidad; así se invisibiliza el rol formador de los centros escolares. En sus respuestas reflejaban, de manera a veces ambivalente, un enfoque de aplicación para entender la relación entre teoría y práctica.

[...] pero pasando a lo que es debilidad↓es (.)¹, pienso que los alumnos llegan a hacer su **pr**↑**áct**ica profesional, por lo tanto deberían estar preparados PARA (.)Y sucede (.) que hay que comenzar m↑u:::chas veces desde cero con ellos (Grupo Focal A).

Si bien se esperaba que la universidad entregara un conocimiento que fuese directamente aplicado en el colegio, esta expectativa estaba tensionada. Las universidades eran percibidas distantes del mundo escolar, levantando dudas respecto de si lo que se enseña es pertinente y actualizado. Del siguiente extracto se puede inferir que los colegios parecían no conocer el currículo de las carreras de las cuales reciben practicantes:

¹ Para la transcripción de las entrevistas se usó el método Jefferson. Los símbolos representan características del habla. Por ejemplo: ::: indica la prolongación del sonido anterior; ↑ precede a una subida marcada de entonación; mayúscula, grito o subida de volumen auditivo.

La universidad envía a los alumnos pero no hay una conexión entre la universidad y los colegios, la universidad está l↑ejos de las escuelas, l↑ejos de los liceos, entonces::: eh:: lo esencial que tiene que ir de la mano, por ejemplo, con los cambios curriculares (.) ¿Ya?, los ajustes curriculares, ¿los manejan?, ¿están al tanto?, ¿se les enseña a los alumnos? (Grupo Focal A).

Otras sugerencias recogen lo propuesto por Childs et al. (2013) sobre el requerimiento que el docente universitario comprenda en profundidad las demandas a las cuales se debe enfrentar el practicante. Esto implicaría que los docentes universitarios realicen clases en los colegios y colaboren con profesores mentores:

No han hecho nunca clases, entonces estamos recibiendo retroalimentación de personas que no tienen la experiencia que nosotros tenemos (.) quizá↑s debería existir un reglamento que para ser académico de la universidad se exige unos cinco años primero de AULA (.) entonces ↑eso es lo que está faltando (Grupo Focal A).

Dos factores fueron reiteradamente señalados para ilustrar una brecha entre lo que se enseñan en la universidad y las demandas del ejercicio docente. El primero dice relación con las características de los estudiantes/apoderados del sistema escolar y el segundo con las nuevas regulaciones al trabajo docente que llegan a las escuelas por medio de inspectores de la Agencia de Calidad y la Superintendencia. En ambos casos, se asume un enfoque de aplicación, sustentado en una conceptualización técnico-racional del desempeño docente:

Para poder, eh::, que exista realmente un aprendizaje del alumno en práctica, debería en la malla curricular, por ejemplo, eh, enseñarle nuevas estrategias para trabajar con los niños con problemas, sobre todo en la educación básica (.) porque a veces llegan los alumnos?, y frente a una situación determinada no saben cómo reaccionar (...) con apoderados con dificultades, porque eso también. Ellos atienden a los apoderados y no saben cómo reaccionar ante esa situación (Grupo Focal A).

¿Por qué el libro de clase?, ¿Qué hace la superintendencia educacional? ¿Qué tan trascendente ↑es para el proceso (.) pedagógico curricular la firma? Pero, es una sanción y es una sanción gr↑ave (.) (...) entonces, por lo tanto, los alumnos deben funcionar en base al reglamento vigente (...) y son las cosas que deben aprender los alumnos en la universi↓dad (0,1) y llegar a ponerlas en pr↑áctica (.) en el centro (.) educativo (Grupo Focal A).

El segundo enfoque estaba representado por docentes directivos que aproximaban aprender a enseñar en la práctica por medio del desempeño del amplio rango de tareas auténticas al trabajo docente. Saber responder frente a lo imprevisto era el aprendizaje central de las prácticas. En el siguiente extracto se ejemplifica la creencia que al llegar a los centros de práctica los practicantes deben traer una base de conocimientos profesionales a ser profundizados en la práctica, con apoyo del centro escolar (Childs et al., 2013; Lunenberg & Korthagen, 2009):

Todos fuimos estudiantes, fuimos alumnas en práctica (.) y:: un poco, la ↑teoría en la ↑universidad es una realidad pero cuando uno llega al colegio se encuentra (.) no cien por ciento con otra realidad pero sí ↓casi con un cincuenta por ciento. Entonces saber que en una sala tenemos diferentes tipos de ↓niños, sabemos que tenemos que estar dispuestos y atentos (.) a cualquier situa↑ción que emer↑ja en el minuto, durante la clase (...) se generó un conflicto y tengo que saber enfrentar y saber cómo solucionarlo. (0.2) Y también, (0.1) lo trabajamos

con ↑ellos (.) ↓Mil ↓cosas (.) revisar cuadernos, eso uno lo tiene que hacer como ↓profesor, pasar asistencia (...) o sea que sepan el manejo de, digamos, cotidiano (.) de un profesor (Entrevista Grupal 3).

En este grupo de sugerencias se planteó una crítica a las prácticas iniciales, enfocadas en la observación e investigación por carecer de una intencionalidad al servicio del colegio. Que el practicante asuma un rol activo, sin embargo, no solo ayuda al centro. El practicante aprende haciendo y también desarrolla compromiso con la institución:

Yo no necesito que nadie me vaya a observar (.), yo quiero que me vengan a aportar (.) ¿Qué me va a ayudar?, a que:: si un niño se cayó, si copió o no copió:: eh:: si de repente ese niño le está pegando al o::tro (.). O sea, que me ayude en cosas básicas, que aprenda (Grupo Focal B).

Querían cumplir con su trabajo, y no hay interés en conocer la realidad del colegio y un aporte. Yo les pregunté, “y ¿Qué van a hacer ustedes con los resultados? ¿De qué manera me beneficio como colegio?” (Grupo Focal A).

Para algunos directivos, diseñar un currículo de práctica más demandante involucra un correlato en cómo el colegio genera condiciones para la participación periférica legítima de los practicantes:

B: Yo lo primero que le planteo que ellos no son alumnos en práctica; él es universitario pero acá es ↓profesor. Y ellos se tienen que investir de profesor desde el momento en que cruzaron al aula. (0.1) ↓Se acabó el estudiante ↓universitario.

B1: Pero, además, el elemento que es importante (...) ellos se integran a los departamentos al tiro. El departamento los acoge como parte del sistema (Entrevista Grupal 11).

5.3. ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO SE REQUIERE MEJORAR INFORMACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES COLABORADORES, OTORGANDO RECONOCIMIENTO A SU LABOR?

En las respuestas a estas interrogantes, se ofrecieron tres tipos de sugerencias. El primer grupo abordó la importancia de consolidar la triada formativa, generando mayor conocimiento en los profesores colaboradores:

(...) ↑insisto en el tema con los profesores de aula. Con los profesores que están a cargo de los docentes. Y hacer instancias donde:: de coordinación donde:: el profesor a la vez conozca parte de::: parte del programa que tiene el alumno en la universidad (Entrevista Individual 1).

El segundo grupo de sugerencias abordó la formación práctica como un proceso de inmersión en el colegio. Es la escuela, no el mentor, la que asume el trabajo con practicantes como parte de su proyecto institucional. Las propuestas de mejora en este grupo de respuestas aludieron al desarrollo de un *repertorio compartido* (discursos, recursos, tareas, etcétera) para el aprendizaje mutuo:

¿ ↓Qué podríamos hacer? Yo creo que::: fijate que yo pienso quizás podríamos tener (.) con los mismos profes que están siguiendo o con los especialistas en didáctica, con los especialistas en evaluación de las universidades (.) trabajar talleres, en conjunto con sus estudiantes y con nuestros profesores en el colegio como para compartir experiencias (Entrevista Grupal 7).

En el tercer grupo de respuestas, en las palabras de uno de los participantes, se abordaron las sugerencias desde el “del punto de vista sindicalista”.

El supervisor va::: lo ve, evalúa su clase y recibe una remuneración, y ¿con quién está el alumno todas las horas o todo el semestre?, con el profesor guía (...). Los profesores guías también deberían recibir un incentivo económico como el supervisor (Grupo Focal A).

5.4. ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO ES NECESARIO MEJORAR EL PROCESO DE SUPERVISIÓN?

Las respuestas a estas interrogantes expresaron dos tipos de racionalidades. Para algunos, la presencia del supervisor posibilitaba un control administrativo del practicante, socializándolo para su trabajo como funcionario de un colegio:

Se ha mostrado un poco de que el supervisor tiene que estar en el colegio (.) y en el colegio no llega el supervisor, los alumnos no VAN (.) (Grupo Focal A).

Debe ser más eficaz su presencia (.) (...) porque así también acostumbramos al colega a la famosa supervisión continua el acompañamiento (Grupo Focal A).

El segundo grupo de respuestas planteó que la presencia del supervisor expresaba el compromiso de la universidad con los practicantes y con el colegio. Se espera que los supervisores desarrollen el vínculo entre la universidad y la comunidad escolar, involucrándose de manera conjunta en el mejoramiento:

Los primeros, que se han preocupado muy a fondo son ustedes (.) . El supervisor sí ha venido varias veces, se ha reunido con nosotros, e:::h los alumnos en práctica también (.) . El trabajo es bastante serio el que hacen, eso me ↓gusta. (0.2) Hacen un estudio (.) muestran (.) los resultados, vemos en conjunto remediales o el plan de mejora e:::h y el supervisor está. Eso quiere decir que hay un interés por mejorar, (.) y hay un interés porque las ↓cosas se ↓hagan ↓bien (Entrevista Grupal 7).

5.5. ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO ES NECESARIO MEJORAR LA COORDINACIÓN?

Fortalecer la coordinación se planteó, en algunos casos, como necesario para evitar interrupciones en lo planificado por el colegio. En los siguientes extractos se reconoce lo señalado por Childs et al. (2013) en el sentido que las universidades requieren tener en el centro de su preocupación las motivaciones de los colegios y lo propuesto por Wenger (2000) respecto de la conformación de comunidades de práctica:

A ver, el practicante viene (0.1) con e:::h una serie de actividades que él debe realizar (.) ¿ya? viene dado por la universidad. (0.3) Ahora (.) ¿↑Qué manejamos nosotros? El cuándo hace su clase (.) . Porque no es llegar y decir, ya mañana hago una clase, o sea::: porque además el profesor del curso, tiene una planificación (0.1) lista, con ↓fechas con ↓días, ¿ya? y tampoco se puede atrasar. (0.2) Entonces para que esa intervención en la sala no::: (0.2) no golpee ↓tanto en el fondo (.) al curso ¿ya? y siga el mismo ritmo, no rompa esa planificación (Entrevista Grupal 7).

Problemas de coordinación se generaban por un desconocimiento del colegio respecto del currículo de las prácticas. La información que la universidad requeriría entregar

incluía la planificación del trabajo que realizarán los practicantes en los colegios y las tareas a realizar por el colegio:

Hacer una ↑reunión (.) entre todos para saber ↑qué es lo que ellos ↑quieren que nosotros, porque::: de repente el profesor guía también está como::: pero ¿y yo qué hago? (...) Entonces muchas veces le profesor guía ↑tampoco ↑sabe ↑mucho ↑lo ↑que ↑tiene ↑que ↑hacer (Entrevista Grupal 4).

5.6. ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO ES NECESARIO AVANZAR HACIA LA COCONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO COMPARTIDO?

Entre las sugerencias de mejoras propuestas rara vez se señaló la posibilidad de crear alianzas que trascendieran los intereses particulares de cada institución. Walkington (2007) plantea que la colaboración universidad-colegios no es simplemente la implementación de procesos distintos, como se perfila en varias de las sugerencias planteadas. Esta perspectiva es propuesta por el Jefe de UTP de un colegio particular subvencionado. Antes de asumir el cargo, era jefe de un departamento y desde ese puesto era responsable por los practicantes que llegaban a su departamento:

Durante años las instituciones han estado buscando el beneficio propio de tener practicantes o sea la universidad por su parte poder otorgarle ese espacio al estudiante que tienen que hacerlo porque el estudiante está pagando su carrera (.) y por otro lado los colegios que los quieren para que les vengán a ayudar a los profesores a corregir las pruebas. Los cambios que podamos ir generando en conjunto tienen que ir (.) poniendo la perspectiva en la educación (.) no::: en el beneficio propio (.) para eso hay que (.) dar los tiempos necesari:::rios (.), eh, hacer las capacitaciones requeri:::das (.) (Entrevista Individual 12).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los y las profesionales que dirigen los colegios que eran centros de práctica de las carreras participantes en este estudio señalaron estar disponibles para recibir practicantes, buscando así contribuir a la formación de los nuevos docentes. Además, esperaban recibir beneficios como: apoyo al trabajo de los docentes, apoyo individualizado al aprendizaje de los estudiantes y reclutar profesores “probados” (Montecinos, Walker, Cortéz y Maldonado, 2013). Dichas expectativas se ven tensionadas, ya que cuestionan la calidad de la formación entregada por las universidades y la relevancia de algunas tareas que los practicantes desarrollan en sus colegios. Proponen aumentar y ampliar el rango de actividades docentes que han sido definidas, por las universidades, para el componente de prácticas progresivas. Los centros escolares participantes en este estudio recibían simultáneamente practicantes de muchas universidades, razón por la que sus perspectivas críticas no reflejan necesariamente las acciones de las carreras de pedagogía que colaboraron en el estudio.

Si bien hay un discurso que devela que un grupo importante de directivos se adhiere al enfoque de aplicación para entender la relación entre teoría y práctica, este enfoque se tensiona al proponer mejoras. Aun cuando se espera que el practicante llegue listo para trabajar, al momento de focalizarse en las mejoras, encontremos un grupo mayor de

docentes que sintoniza con una perspectiva que reconoce el aprendizaje docente como un proceso social, situado en las aulas del sistema escolar. Esta discontinuidad abre una posibilidad de avanzar en una conversación universidad-centros de práctica para definir el rol coformador del sistema escolar.

En su conjunto, las sugerencias que ofrecen estos docentes directivos dan cuenta de las propiedades de las comunidades de práctica descritas por Wenger (2000) en su teoría social del aprendizaje y del enfoque histórico cultural (Childs et al., 20014). Desde estos enfoques, los resultados de este estudio sugieren tres líneas de acción para fortalecer, en colaboración con el sistema escolar, la formación inicial de docentes y, en particular, el currículo de prácticas progresivas.

Primero, las críticas al currículo para la formación práctica señalan que este ha sido estructurado en función de acciones fragmentadas, no siempre relevantes al quehacer docente o aquello que los colegios consideran importante (Childs et al., 20014). Las sugerencias apuntan al diseño de un currículo de formación práctica que promueva la participación periférica legítima en la comunidad escolar. Es decir, focalizado en el desempeño de tareas que aporten al aprendizaje de los estudiantes y al trabajo de los docentes mentores. El énfasis de las prácticas iniciales en tareas de observación e investigación para que los practicantes reflexionen sobre el sistema y sus actores, alineado con el enfoque socio-crítico según Feinman-Nemser (1990), o la realización de tareas según las prescripciones que emanan de las teorías, presentan demandas al *estudiante* de pedagogía más que a un *profesor* en formación. Desde los colegios se propone situar al practicante como docente, aun cuando en el discurso de los directivos se les rotule reiteradamente “alumnos”. Esta contradicción requiere ser abordada, ya que puede tener importantes consecuencias sobre la conformación de la identidad docente en los practicantes.

Segundo, las supuestas deficiencias en el nivel y tipo de competencias que los practicantes traen al desempeño en los centros de práctica podría implicar un desconocimiento del currículo de las carreras. Nos obstante, también señalan la necesidad de revisar el currículo que se imparte en la universidad para ver su nivel de pertinencia con las demandas del ejercicio profesional. Estas demandas provienen desde los proyectos educativos de cada institución, desde las políticas educacionales que regulan el trabajo docente y desde las características de los estudiantes. Ofrecer una formación más pertinente implica, según estos docentes directivos, que los docentes universitarios desarrollen su quehacer mucho más cerca de las aulas escolares (ver Allsopp, Demarie, Alvarez-Mchatton & Doone, 2006; Beck & Kosnik, 2002). La legitimidad de los formadores de profesores con base en la universidad para ofrecer la formación requerida, aparece cuestionada cuando se percibe que sus conocimientos están desvinculados de las prácticas de las comunidades escolares.

Las críticas hacia los currículos también pueden estar develando cómo desde los centros escolares se ha construido su rol de coformador. Futuras investigaciones pueden examinar las conversaciones que pueden haber tenido, o no, las universidades con los docentes directivos acerca de preguntas como: ¿Qué se requiere aprender en las aulas universitarias y qué, y cómo, en los centros de práctica? Abordar tipo de temas posibilita consensuar repertorios compartidos, algo necesario, ya que en educación los problemas no siempre tienen respuestas unívocas y la aplicación que espera el colegio puede no ser la que enseña la universidad. Es justamente, según Lunenberg & Korthagen (2009),

la discusión y reflexión respecto de las múltiples maneras de abordar la enseñanza y el aprendizaje en una situación dada, lo que sustenta el aprendizaje docente. Abordar estos temas posibilita problematizar la orientación técnico-racional que trasunta en el discurso de un número importante de docentes directivos, simultáneamente y en contradicción con un enfoque más cultural del aprendizaje docente.

Tercero, las sugerencias asociadas a la entrega de formación e información al colegio en general, y a los profesores mentores y supervisores en particular, reflejan la necesidad de avanzar en la generación de compromisos mutuos, en entender y estructurar la práctica como una empresa conjunta. Estos elementos posibilitan el cruce de fronteras institucionales para crear un tercer espacio (Zeichner, Payne & Brayko, 2012) o lo que Edwards (2011) llama conocimiento común. Esta perspectiva deja de circunscribir la vinculación universidad-sistema escolar a la triada practicante-supervisor-profesor colaborador y la abre a la experticia que está distribuida entre los distintos profesionales del colegio (Ussher, 2010). Además, la vinculación puede ir más allá del intercambio de bienes y servicios hacia una contribución que responda a la misión de cada institución. Desarrollar y sustentar estos aspectos implica la participación más amplia del cuerpo académico universitario, no solo de los supervisores de práctica, en los colegios. Además, implica la participación de los actores escolares en la universidad.

Estas tres líneas de acción contemplan un proceso de formación práctica como un proceso integral, que va más allá del desempeño de tareas aisladas e independientes de la cotidianidad del quehacer docente. El aprender *en* la práctica requiere la inmersión en una comunidad escolar que posibilite al practicante ser considerado como un miembro potencial de esa comunidad (Wenger, 2000). En su actual diseño, las prácticas iniciales e intermedias están lejos de este enfoque, no así la práctica profesional (Montecinos et al., 2011).

Lograr formar alianzas universidad-sistema escolar que involucren a los colegios con mayores responsabilidades como coformadores de los futuros docentes, sin embargo, no puede descansar en el emprendimiento individual de cada carrera de pedagogía o universidad. En los países con mejores resultados en educación, la política pública ha desarrollado diversos dispositivos que hacen posible alianzas universidad-colegios que perduran en el tiempo y contribuyen a mejorar la formación inicial de profesores simultáneamente con los resultados del sistema escolar (ver el caso de Inglaterra en Childs et al., 2013 y el de Australia en Le Cornu, 2012).

REFERENCIAS

- Allsopp, B. D. H., Demarie, D., Alvarez-Mchatton, P. & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, vol. 33 (1), 19-35.
- Avalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23 (4), 515-528.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, vol. 53 (1), 6-19.
- Childs, A., Edwards, A. & McNicholl, J. (2013). Developing a multi-layered system of distributed expertise: What does cultural historical theory bring to understandings of workplace learning

in school-university partnerships? In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education* (pp. 29-46). Dordrecht: Springer.

Clift, R. T. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Santiago de Chile: CNAP. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 desde http://www.acreditacion.cl/criterios/criterios_educaci%C3%B3n.pdf

Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, vol. 36 (1), 85-105.

Contreras, V., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Suzuki, E. y Solís, M. C. (2008). Dilemas en la implementación de prácticas iniciales en la formación de educadores. En E. Correa Molina, C. Gervais y S. Rittershaussen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: Explorations internationales* (pp. 93-113). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, vol. 50 (1), 33-39.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook for research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

Hirmas, C. (2013). Investigaciones sobre formación práctica de docentes en Chile: Tensiones y desafíos. *Seminario Formación Práctica en las Carreras de Pedagogía*. Santiago, Chile. Recuperado el 12 de enero de 2014 desde http://www.oei.cl/web/images/stories/Seminario_Practica_Carolina_Hirmas_OEI.pdf

Kuter, S. & Koc, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, vol. 29 (4), 415-425.

Labra, P. y Fuentealba, R. (2012). Construcción de conocimiento profesional docente: El caso de la formación en la práctica. *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago, Chile. Recuperado el 13 de marzo de 2014 desde <http://www.cii2012.cl/download.php?file=sesiones/44.pdf>

Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36 (2), 1-11.

Le Cornu, R. J. (2012). School co-ordinators: Leaders of learning in professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37 (3), 18-33.

Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, vol. 15 (2), 225-240.

McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, vol. 64 (5), 378-386.

Mitescu, M. (2011). A cultural-historical activity theory approach to collaborative learning in programs of pre-service teacher education: Exploring implications for educational policy and practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 29, 13-32.

Montecinos, C., Walker, H., Cortéz, M. y Maldonado, F. (2013). Beneficios para los colegios que colaboran en la formación inicial docente: Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, vol. 6 (1), 31-53.

———. Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación general básica. *Perspectiva Educacional*, vol. 50 (2), 96-122.

———. Walker, H., Rittershausen, S., Nuñez, C., Contreras, I. & Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary pre-service teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25 (2), 278-288.

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, vol. 54 (1), 31-42.

Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, (48). Retrieved September 10, 2011 from <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Washington, DC: NCATE. Retrieved March 5, 2011 from [http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3Dytabid=715](http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3Dytabid=715)

Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irarrázaval, E. Puga y M. Letelier (Eds.), *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile* (pp. 155-186). Santiago de Chile: PUC-Concurso de Políticas Públicas. Recuperado el 10 de julio de 2013 desde http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.a48fcdd426f28b11.436170c3ad74756c6f20365f30392e706466.pdf

Panel de Expertos. (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de julio de 2013 desde <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf>

Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, vol. 29 (1), 4-15.

Robinson, M. (2014). Selecting teaching practice schools across social contexts: Conceptual and policy challenges from South Africa. *Journal of Education for Teaching*, vol. 40 (2), 114-127.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Jackson, A. Y. & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, vol. 5 (1), 8-24.

Ussher, B. (2010). Involving a village: Student teachers' sense of belonging in their school-based placement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 38 (2), 103-116.

Varrati, A. M., Lavine, M. E. & Turner, S. L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, vol. 111 (2), 480-510.

Vásquez, N., Núñez, C. y Burgos, R. (2013). ¿Cómo los profesores de historia, geografía y ciencias sociales principiantes están tomando decisiones pedagógicas en el aula? En P. C. Muñoz Carril, M. Raposo-Rivas, M. González-Sanmamed, M. E. Martínez-Figueira, M. Zabalza-Cerdeirina y A. Pérez-Abellás (Eds.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 1623-1630). Santiago de Compostela: Andavira.

Walkington, J. (2007). Improving partnerships between schools and universities: Professional learning with benefits beyond preservice teacher education. *Teacher Development*, vol. 11 (3), 277-294.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, vol. 7 (2), 225-246.

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

Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2012). *Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and*

communities. Retrieved March 20, 2013 from <http://www.cte.org/wp-content/pdfs-conferences/cte-conf-2012-fall-zeichner-democratizing-knowledge.pdf>

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

———. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college -and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 57 (3), 326-340.