

INVESTIGACIONES

Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores*

Conditions of the field-based coursework in teacher training

Condições de formação prática dos futuros professores

*M. Cristina Solís¹, Claudio Núñez², Inés Contreras³,
Sylvia Rittershaussen⁴, Carmen Montecinos⁵,
Horacio Walker⁶*

¹Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Avda. Vicuña Mackenna 4860
Macul, Santiago. E-mail: csolisz@uc.cl

²Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Avda. Vicuña Mackenna 4860
Macul, Santiago. E-mail: cnunezv@uc.cl

³Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Avda. Vicuña Mackenna 4860
Macul, Santiago. E-mail: icontrév@uc.cl

⁴Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Avda. Vicuña Mackenna 4860
Macul, Santiago. E-mail: sritters@uc.cl

⁵Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Avda. Brasil 2950, Valparaíso.
E-mail: carmen.montecinos@ucv.cl

⁶Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, Avda. Vergara 210, Santiago.
E-mail: horacio.walker@udp.cl

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de un análisis de las condiciones de la práctica para futuros profesores de pedagogía básica y pedagogía media, con relación a los tipos de gestión del aula en la cual ellos desarrollaron las actividades de práctica y las modalidades de apoyo ofrecidas por diez de las instituciones que preparan profesores en Chile. Los resultados describen las expectativas de estos participantes en cuanto al tipo de apoyo dado por la universidad; el que se contrasta con lo que ellos reportaron haber recibido. Basado en estos hallazgos se concluyó que había variaciones en términos de cómo fue monitoreada la práctica por las universidades, las interacciones entre profesores y estudiantes y los tipos de actividades tendientes a desarrollar competencias docentes, a partir de la práctica.

Palabras clave: formación práctica de profesores, modalidad de acompañamiento, tipo de gestión del aula.

ABSTRACT

This study presents the results from an analysis of the conditions of the practicum for primary and secondary prospective teachers in relationship with the types of classroom management in which they developed the practicum activities and the modalities of support offered by ten of the institutions which educate teachers in Chile. The results describe these participants' expectations for faculty support; contrasting them with the types of support they reported having received. Based on these findings, it was concluded that there were variations in terms of how the fieldwork was monitored by the universities, the interactions between faculty members and students, and the types of activities realized to develop teaching competencies, starting from the field-based teacher preparation.

Key words: field-based teacher training, types of monitoring, classroom management.

* Este estudio forma parte de la investigación FONDECYT 1070807.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma análise das condições da prática dos futuros professores do ensino primário e do ensino médio, em relação aos tipos de gestão de sala de aula, em que eles desenvolveram atividades práticas e modalidades de apoio, oferecidos por dez instituições que preparam os professores no Chile. Os resultados descrevem as expectativas destes participantes em relação ao tipo de apoio dado pela universidade, que contrastam com o que eles reportaram ter recebido. Com base nesses achados, concluiu-se que houve variações em termos de como a prática foi monitorada pelas universidades, as interações entre professores e estudantes, e os tipos de atividades que tendem a desenvolver habilidades de ensino, a partir da prática.

Palavras-chave: formação prática dos professores, modalidades de acompanhamento, tipo de gestão da sala de aula.

MARCO REFERENCIAL

El estudio de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar involucra atender a tres conjuntos de factores (Clift & Brady, 2005; Tang, 2003; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002). Entre ellos se destacan las oportunidades de aprendizaje, que contempla el currículo de la línea de práctica progresiva y su conexión con otros componentes curriculares (por ejemplo, las metas de aprendizaje, los desempeños esperados, el tipo de supervisión, entre otros). Otro de los factores se asocia a características de los centros escolares en los cuales se desarrollan las experiencias prácticas que ha diseñado el currículo (por ejemplo, el rol que asumen profesores de los centros, las oportunidades que ofrece al estudiante en práctica para implementar innovaciones, el tipo de procesos de aula que modela el profesor del centro, entre otros).

Otro tema recurrente en las investigaciones sobre el impacto de la formación práctica es el desarrollo de competencias y disposiciones para la indagación y reflexión asociadas al proceso de aprender a enseñar (Cochran-Smith, 1991; Mansvelder-Longayroux, Beijard & Verloop, 2007). Por último, es necesario abordar las creencias a través de las cuales los profesores en formación interpretan lo que les pide el currículo y sus experiencias en los centros educacionales (por ejemplo, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ideas sobre cómo se aprende a enseñar, creencias de autoeficacia, entre otras).

Conocer las expectativas de los estudiantes ofrece información útil a los formadores de profesores respecto cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de esta nueva forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Putnam & Borko (2000) plantean que una perspectiva situada del aprendizaje supone investigar las comunidades discursivas en las que se aprende a enseñar. Atender a las interacciones entre los profesores en formación y las interacciones entre practicantes y supervisores nos entrega pistas respecto a las comunidades discursivas que los estudiantes de pedagogía se imaginan necesarias para promover su desarrollo profesional (Bullough *et al.*, 2002).

Las investigaciones muestran que los estudiantes de pedagogía tienden a centrar su interés en aprender a desarrollar los aspectos procedimentales del proceso de enseñanza (Joram, 2007; Montecinos, Walker, Rittershausen, Núñez, Contreras y Solís, 2009). Joram demostró que entre estudiantes de pedagogía, docentes universitarios y profesores del sistema escolar existen desacuerdos epistemológicos respecto del conocimiento necesario para ejercer la profesión docente. Para la gran mayoría de los profesores en formación el conocimiento más importante que esperaban aprender se asociaba a las destrezas para la enseñanza, tema con el cual concordaban sólo un tercio de los docentes universitarios

y docentes de aula. Un resultado similar es reportado por Montecinos *et al.* (2009) al comparar los objetivos definidos por el currículo para las asignaturas de la línea de práctica en once carreras de pedagogía y las expectativas de aprendizaje de estudiantes tomando esas asignaturas.

Un aspecto clave de la estructura de la formación práctica es el tipo y cantidad de apoyo que entregan el profesor de la universidad responsable por la asignatura y el profesor de aula en la cual se realiza el trabajo. A través de un proceso de acompañamiento se espera que los profesores en formación aprendan a pensar, a hablar y actuar como profesores (Putnam & Borko, 2000). Dado que la experiencia en sí misma no es necesariamente educativa, la calidad de las interacciones del practicante con los profesores mentores y supervisores de los cursos de práctica es clave para la calidad del proceso de aprendizaje del futuro profesor (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, Egan, Berrie, Hales, & Smith, 2002; Darling-Hammond, 1995; Wilson *et al.*, 2002). Es así que una función central al proceso de acompañamiento que ofrecen el supervisor y profesor colaborador es que los practicantes conviertan sus creencias iniciales en objeto de estudio, para posibilitar la transformación de éstas. Cuando las interacciones son problematizadas en reflexiones dialógicas, junto con adecuada retroalimentación y apoyo para resolver problemas, es más probable que el futuro profesor se arriesgue a implementar prácticas que no domina del todo bien (Bullough *et al.*, 2002; Wilson *et al.*, 2002).

Con frecuencia los roles y funciones de los profesores que acompañan el trabajo del practicante no se hacen explícitas en los informes que emanan de los programas de formación de profesores. No obstante, aun en los casos en que esto está claro, es necesario saber hasta qué punto corresponden y responden al tipo de interacciones que los futuros profesores consideran de mayor relevancia para su aprendizaje (Mueller & Skamp, 2003). Por ejemplo, es muy probable que si el supervisor privilegia una orientación más reflexiva para la retroalimentación en circunstancias que el profesor en formación espera un enfoque más directivo, se produzca una sensación de frustración que contribuya poco a modificar aquellas creencias o cambios conceptuales que el currículo propone generar.

El supervisor de práctica es un formador de formadores (Vaillant y Marcelo, 2001) y como formador tiene que ser facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos; no basta con el rol de controlar o supervisar sino que mediar en el proceso de formación.

Por otra parte, para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión. Continuidad entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende. El principio de interacción plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan diversos componentes de tipo conceptuales o metodológicos. Reflexión porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace, porque lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, de esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas (Vaillant y Marcelo, 2001).

Los profesores, en general, reconocen que la formación práctica es de vital relevancia en su formación. Sin embargo, Zabalza (1989), citado en Vaillant *et al.*, plantea que la práctica no es una práctica en sentido estricto, sino sólo una aproximación a la práctica profesional una vez finalizada la formación. Esto hace que, según Feiman-Nemser, S. y

Buchman (1988), la práctica presente ciertas limitaciones o lagunas, las cuales se relacionan con: a) familiaridad del estudiante en práctica con el rol docente, porque han sido alumnos y han recibido una socialización previa, b) distancia percibida por los profesores en formación entre la institución formadora y la práctica profesional real en el centro educativo y c) las escuelas no se constituyen como contextos de aprendizaje guiado para los futuros profesores, debido a que no tienen los mismos propósitos que la institución formadora y, en consecuencia, los estudiantes no son tratados como profesionales y se les asignan tareas de menor relevancia o de ayudantía, no vinculadas a lo profesional propiamente tal e impidiendo la vivencia de la complejidad del rol de profesor y el desarrollo de la autonomía.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

1. ¿Cómo apoya la universidad la formación práctica de los futuros profesores?
2. ¿Cuál es la modalidad de acompañamiento utilizada por las universidades a los estudiantes en práctica?
3. ¿Cuál es el estilo de interacción entre los profesores que guían la práctica y sus estudiantes?
4. ¿Cuáles son las orientaciones del supervisor para apoyar la formación en la práctica?
5. ¿Cuáles son las actividades que los estudiantes en práctica consideran significativas para apoyar su aprendizaje?
6. ¿Qué características tienen los alumnos y los profesores en que los estudiantes realizan su práctica?
7. ¿Hay diferencias en las percepciones de los estudiantes de práctica inicial, intermedia y final respecto de la forma en que las universidades apoyan a los profesores en formación durante su período de práctica?

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

En esta investigación participaron diez carreras de pedagogía básica y once de pedagogía media pertenecientes a diez universidades chilenas. La muestra total de estudiantes es de 1.657, de los cuales 1.052 son de pedagogía básica y 605 de pedagogía media, pertenecientes a ciencias, matemática y lenguaje. En el caso de pedagogía básica la duración de la carrera fluctúa entre ocho y nueve semestres, en tanto que pedagogía media tienen diferentes duraciones dependiendo de la modalidad, la cual puede ser de diez semestres o de dos semestres luego de aprobar la licenciatura en la disciplina.

Para analizar los resultados se ha optado por agrupar las prácticas en etapas, siendo la inicial la que comprende aquellas cuyas asignaturas de práctica que se encuentran al inicio de la carrera y están asociadas al conocimiento de la realidad escolar; las prácticas intermedias están relacionadas con conocimientos didácticos; y la final está vinculada al desempeño en la práctica profesional. Este estudio involucró un diseño de cohorte en el cual participaron 540 estudiantes de práctica inicial, 831 de intermedia y 286 en final.

INSTRUMENTOS

Para conocer las percepciones de los estudiantes respecto del proceso de acompañamiento se utilizaron dos cuestionarios, uno aplicado al inicio de la práctica y el otro al finalizar la misma. El Cuestionario Inicial se centra en conocer las expectativas e intereses con que ingresa el profesor en formación a cada actividad curricular de práctica. Este instrumento consta de 24 ítems de respuesta cerrada y uno de respuesta abierta, organizados en tres secciones, una de las cuales se relaciona con la caracterización del proceso de práctica. El Cuestionario Final consta de 31 ítems de respuesta cerrada y tres de respuesta abierta, organizados en tres secciones y una de ellas es equivalente a la del Cuestionario Inicial, permitiendo recoger información respecto de las características de la práctica realizada. Estos instrumentos fueron sometidos a proceso de validación (Contreras y otros, 2009).

PROCEDIMIENTO

Cada estudiante respondió dos cuestionarios, uno al iniciar su período de práctica y otro al finalizar la misma, durante el primer y segundo semestre de 2008. La aplicación fue coordinada por los encargados de práctica de cada universidad y realizada por encuestadores preparados para dicha tarea. Se buscó que los estudiantes respondieran al cuestionario inicial después de su primera visita al centro de práctica, lo que ocurrió dentro de las cinco primeras semanas de cada semestre.

RESULTADOS

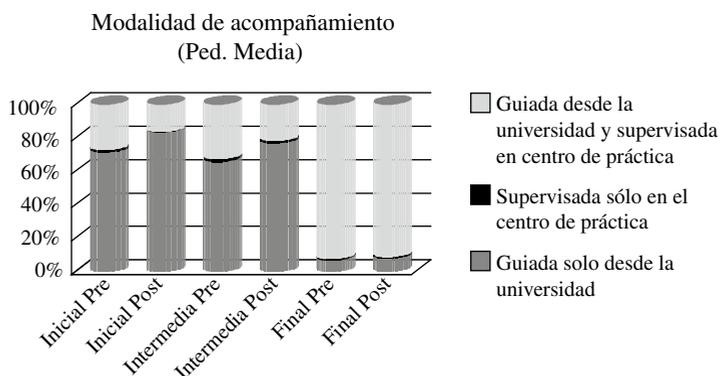
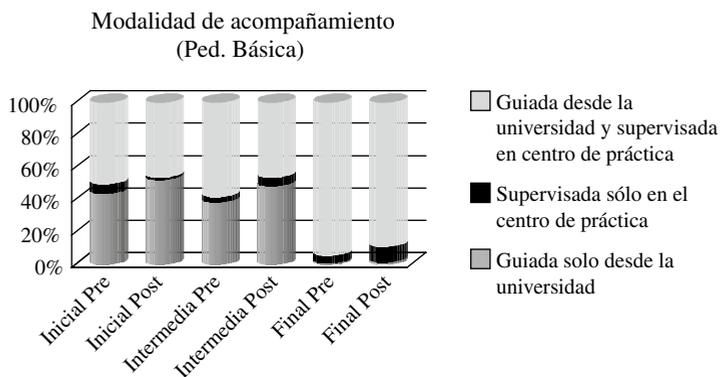
MODALIDAD DE ACOMPAÑAMIENTO

El análisis de los resultados ha permitido encontrar que las universidades realizan diversas formas de acompañamiento a los profesores en formación. Se observan tres modalidades, una en que el proceso es guiado solo desde la universidad, es decir, no hay un acompañamiento en el establecimiento en que el estudiante realiza su práctica. Por el contrario, en una segunda modalidad, el acompañamiento se realiza solo en el centro de práctica y sin reuniones en la universidad. Por último, existe una tercera modalidad en la que la práctica es guiada desde la universidad y además es supervisada en el centro de práctica.

En la práctica inicial el 50,3% de los estudiantes de pedagogía básica esperaba que su práctica fuera guiada desde la universidad y supervisada en el centro, sin embargo las prácticas iniciales son guiadas en su mayoría desde la universidad. En la práctica intermedia se da la misma tendencia, en cambio en la práctica final hay mayor coincidencia entre las expectativas y la realidad, por cuanto la práctica es guiada desde la universidad y supervisada en el centro.

Para los estudiantes de pedagogía media, las tendencias antes descritas se mantienen sólo para la práctica final, en cambio en las prácticas iniciales e intermedias sus expectativas y la realidad no difieren debido a que las prácticas sólo son guiadas desde la universidad.

En general, las modalidades de acompañamiento difieren en pedagogía básica y media, encontrándose que en la primera hay una tendencia en las diferentes etapas de práctica de que sean guiadas desde la universidad y supervisadas en el centro, siendo más elevados los porcentajes en la práctica final. En cambio en pedagogía media, las prácticas inicial e intermedia son guiadas solo desde la universidad y la práctica final es guiada desde la universidad y supervisada en el centro.

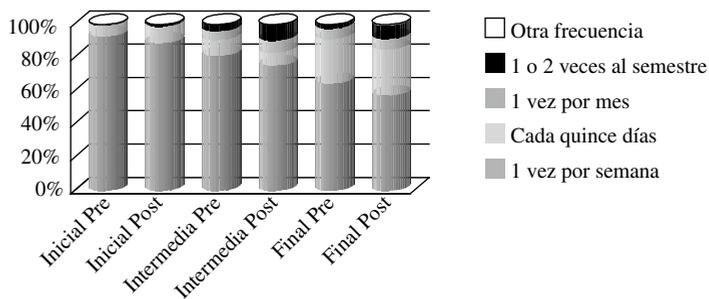


En las modalidades de acompañamiento en las que hay sesiones de trabajo en la universidad, las expectativas respecto a la frecuencia de las reuniones no difieren con la realidad en la práctica inicial e intermedia. En pedagogía básica de preferencia los estudiantes tienen reuniones semanales con su supervisor, lo que coincide con sus expectativas y en la práctica final se observa que las expectativas de reuniones pueden ser preferentemente semanales o quincenales, lo que coincide en la proporción del número de estudiantes que vivencia cada frecuencia. Parece relevante destacar que un 6,3% de los estudiantes reportan haberse reunido con su profesor en la práctica final solo una vez al mes y el 8,2% una o dos veces al semestre.

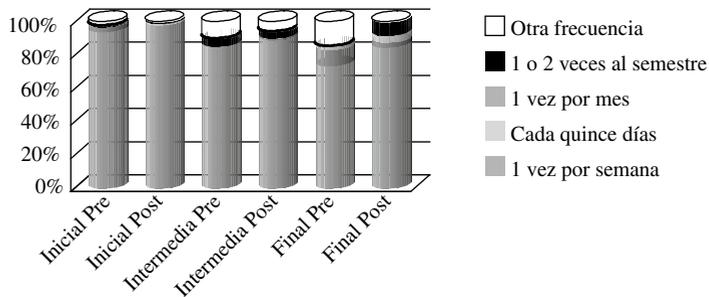
Respecto de los estudiantes de pedagogía media, la tendencia en relación a la frecuencia de las reuniones son coincidentes las expectativas con lo vivenciado por los estudiantes, encontrándose que las reuniones se realizan con una periodicidad semanal en las diferentes etapas de práctica. Al igual que en pedagogía básica, aparece la frecuencia una vez por mes (4,1%) y una o dos veces al semestre (8,1%).

En términos generales, se puede observar que tanto en pedagogía básica como en pedagogía media la tendencia es que en cada universidad se realicen reuniones semanales entre los estudiantes que realizan la práctica y el supervisor a cargo.

Frecuencia de sesiones en la universidad
 (Ped. Básica)



Frecuencia de sesiones en la universidad
 (Ped. Media)



En las modalidades de acompañamiento en las cuales existe supervisión en terreno, hay cierta coincidencia entre las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a la frecuencia de visitas al centro de práctica de los supervisores y lo que ocurre en la realidad.

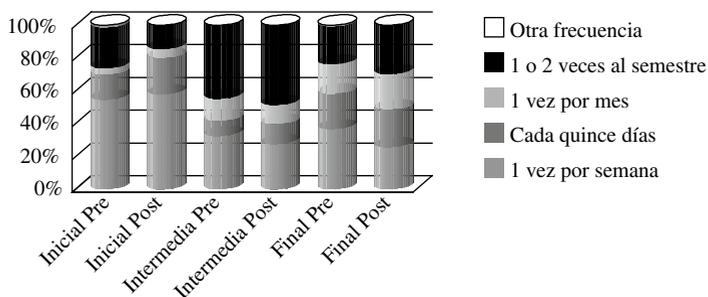
En pedagogía básica, en la práctica inicial la mayor parte de los estudiantes esperan tener tanto visitas semanales (54,7%) como una o dos veces al semestre (25,2%) y cada quince días (15,6%). Sin embargo la percepción respecto de la frecuencia de visitas es diferente y se da en el siguiente orden: semanalmente (57,9%), quincenalmente (22,4%) y

una o dos veces al semestre (14,4%). En la práctica intermedia la frecuencia de visitas de los supervisores es variada y se presentan las diferentes categorías, aun cuando la mayor parte de los estudiantes señalan haber sido visitados una o dos veces al semestre (48,7%), seguido de una vez por semana (27,5%). En la práctica final hay variaciones entre las expectativas con respecto a la frecuencia de visitas y lo vivido en la realidad. La distribución de las frecuencias es homogénea en las diferentes categorías de frecuencia de visitas al centro.

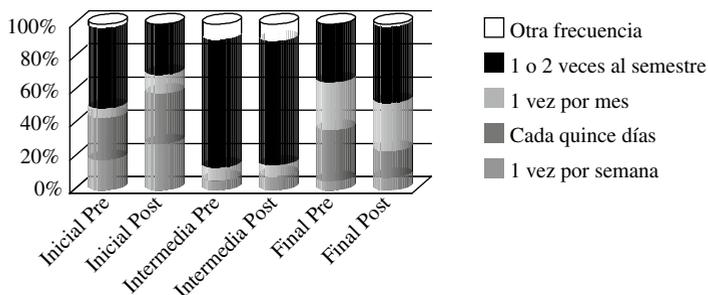
En los estudiantes de pedagogía media se observa que el porcentaje de estudiantes que tiene expectativas de visitas del supervisor semanales o quincenales es menor con respecto a lo que manifiestan una vez realizada la práctica. Las mayores frecuencias en la práctica inicial se presentan en las visitas una o dos veces al semestre y cada quince días. En la práctica intermedia gran parte de los estudiantes (75,0%) recibió visitas una o dos veces al semestre, lo que es similar a las expectativas. En la práctica final el porcentaje de estudiantes que esperaban visitas semestrales (35,1%) aumenta al finalizar la práctica (46,2%) y disminuye en aquellos que suponían visitas quincenales de 30,9% a 16,1%.

En términos generales, se aprecia que hay heterogeneidad en la frecuencia de visitas del supervisor al centro de práctica tanto en pedagogía básica como en pedagogía media.

Frecuencia de visitas al centro de práctica
(Ped. Básica)



Frecuencia de visitas al centro de práctica
(Ped. Media)



ESTILO DE INTERACCION EN LA RELACION SUPERVISOR-PROFESOR EN FORMACION

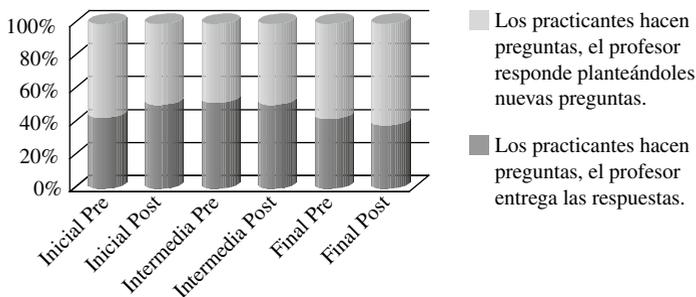
Al analizar relación supervisor-profesor en formación se han distinguido dos estilos de interacción. Uno, en el cual el profesor supervisor es más directivo, focalizándose principalmente en la actuación del profesor en formación, al cual dirige con indicaciones acerca del cómo hacer. Y el otro en que el supervisor favorece la reflexión del estudiante con el fin de estimular su autoanálisis y permitir que sea más autónomo en la indagación de su actuación y el impacto de su enseñanza. Para el análisis de ambos estilos de interacción se han considerado cuatro aspectos, como son el manejo de interrogantes, la identificación de fortalezas y debilidades, el análisis de las acciones a realizar y, por último, el propósito de la reflexión.

Respecto del manejo de interrogantes, los estudiantes de pedagogía básica manifiestan en sus expectativas que en la práctica inicial (57,0%) y final (57,7%) predominará un estilo más reflexivo, donde el supervisor ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias respuestas respecto de qué y cómo hacer sus tareas, por el contrario en la práctica intermedia (52,1%) sus expectativas son que el estilo será más directivo, en el cual el supervisor frente a las preguntas de los practicantes entrega respuestas con consejos o instrucciones respecto de qué y cómo hacer las tareas de la práctica. Sin embargo, al finalizar la práctica los profesores de básica en formación plantean que en la práctica inicial (51,0%) e intermedia (50,9%) predominó un estilo más directivo, en cambio en la práctica final (61,6%) un estilo más reflexivo, lo cual coincide con las expectativas planteadas. Resumiendo, en la práctica inicial existe discrepancia entre las expectativas y lo ocurrido con el estilo de interacción en cuanto al manejo de interrogantes, en cambio en las prácticas intermedia y final existe coincidencia en el estilo de interacción en lo relativo al manejo de interrogantes que esperaban con el que se dio, siendo respectivamente directo, en la primera, y reflexivo, en la segunda.

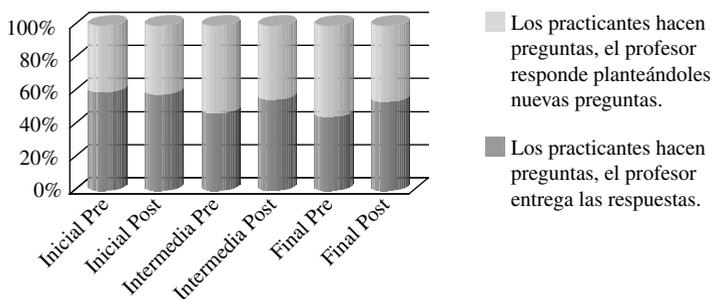
En los estudiantes de pedagogía media el estilo de interacción con el supervisor en lo relativo a manejo de interrogantes en la práctica inicial son coincidentes las expectativas (59,6%) con lo ocurrido (58,3%), dándose un estilo más directivo. En la práctica intermedia las expectativas (53,1%) son de un estilo más reflexivo y en la interacción se dio un estilo más directivo (55,1%). La misma tendencia se da en la práctica final donde las expectativas (55,3%) son de un estilo reflexivo y lo que realmente ocurrió fue un estilo directivo (53,8%). En consecuencia, en los estudiantes de pedagogía media se da una coincidencia en la práctica inicial entre el estilo de interacción para el manejo de interrogantes esperado y ocurrido (directivo), en cambio en las prácticas intermedia y final la tendencia es contraria, esperan un estilo en el manejo de interrogantes más reflexivo y ocurre un estilo directivo (ver gráficos en página siguiente).

En el aspecto de cómo abordar la identificación de fortalezas y debilidades del estilo de interacción, según los estudiantes de pedagogía básica sus expectativas en las diferentes etapas de práctica (inicial, intermedia y final) son de un estilo reflexivo, por cuanto el 78,6%, 66,8% y 74,3%, respectivamente, señalan que es el propio profesor en formación quien va identificando sus fortalezas y debilidades, y donde el supervisor les ayuda para que analicen su quehacer y obtengan sus propias conclusiones respecto de qué mejorar, de tal forma que el estilo directivo, en el cual el profesor supervisor les explicita las fortalezas, debilidades y errores en las tareas y les señala lo que deben mejorar no es un estilo de interacción deseado. Lo anterior coincide con el estilo de

Estilo de interacción: Manejo interrogantes
 (Ped. Básica)



Estilo de interacción: Manejo interrogantes
 (Ped. Media)

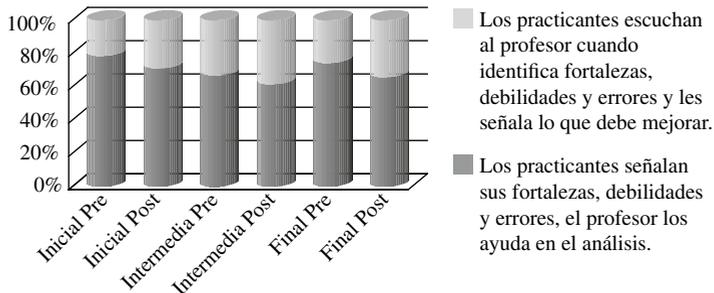


interacción que se produce en las tres etapas de práctica (inicial, intermedia y final), aun cuando se produce una leve baja en los porcentajes del estilo reflexivo a un 70,9%, 61,7% y 65,7%, respectivamente.

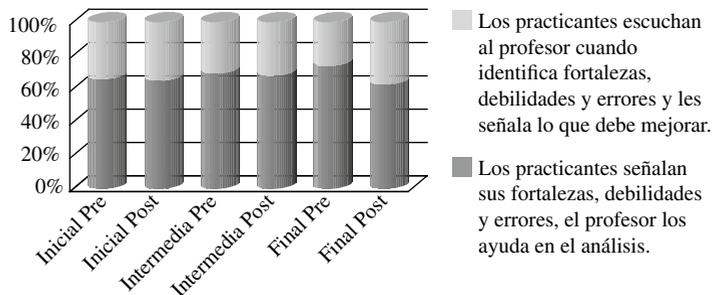
Las expectativas de los estudiantes de pedagogía media relacionadas con el estilo de interacción para abordar la identificación de fortalezas y debilidades, en las diferentes etapas de práctica son de un 65,8%, 69,2% y 73,8%, respectivamente, hacia la tendencia de un estilo reflexivo. Una vez vivenciado el proceso de práctica en las tres etapas, manifiestan que, si bien la tendencia es hacia un estilo reflexivo, se produjo una reducción de las percepciones en ese sentido en los estudiantes en las tres prácticas (64,7%, 67,9% y 62,5%).

En síntesis, los estudiantes de pedagogía básica y pedagogía media coinciden en la tendencia en que tanto sus expectativas como lo vivenciado en cuanto al estilo de interacción con su supervisor para abordar la identificación de fortalezas y debilidades, es mayoritariamente de tipo reflexivo.

Estilo de interacción: Identificación de fortalezas y debilidades (Ped. Básica)



Estilo de interacción: Identificación de fortalezas y debilidades (Ped. Media)

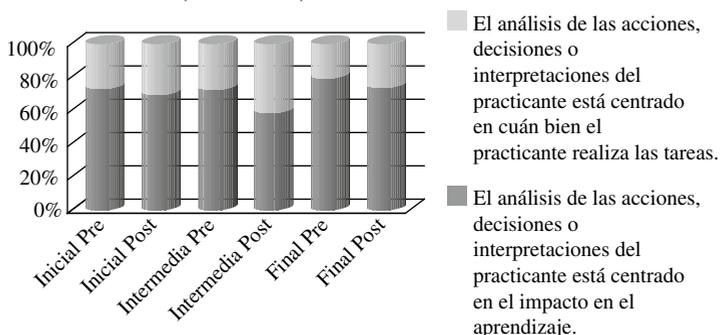


En relación al aspecto de análisis de las acciones que los estudiantes en práctica realizan con su profesor supervisor se observa que las expectativas de los estudiantes de pedagogía básica en las diferentes etapas de práctica (inicial, intermedia y final) son de un estilo reflexivo, encontrándose en cada etapa que el 73,1%, 72,5% y 79,4% reconocen que el foco de análisis de las acciones del practicante está centrado en el impacto que estas tienen en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y/o en la institución escolar. Estas percepciones en general coinciden con el estilo de interacción respecto del tipo de análisis que se produce en las etapas de práctica inicial (69,5%), intermedia (58,6%) y final (73,8%), aun cuando se produce una pequeña reducción en los porcentajes del estilo reflexivo que constituirían sus expectativas.

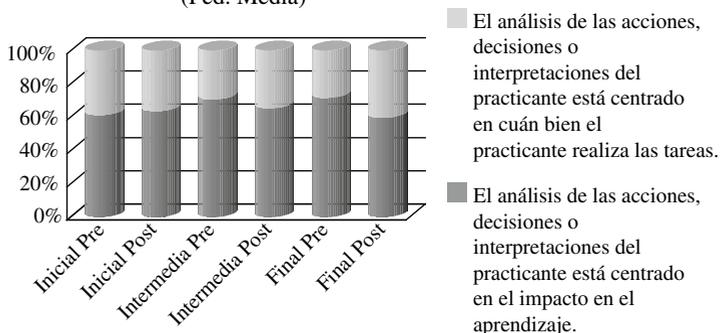
Las expectativas de los estudiantes de pedagogía media, relacionadas con la interacción en el aspecto de análisis de las acciones que los estudiantes en práctica realizan con su profesor supervisor, en las diferentes etapas de práctica son de un 61,4%, 70,8% y 71,8%, respectivamente, hacia la tendencia de que esperan un estilo reflexivo. Luego de la vivencia del proceso de práctica en las tres etapas formativas, manifiestan que, si bien la tendencia es hacia un estilo reflexivo, se produjo una disminución de las percepciones en ese sentido en los estudiantes en las tres etapas de práctica (63,6%, 65,5% y 59,6%).

Resumiendo, tanto los estudiantes de pedagogía básica como de pedagogía media coinciden en la tendencia en que sus expectativas y lo vivenciado corresponden a un estilo de tipo reflexivo en la interacción con su supervisor al realizar el análisis de las acciones ejecutadas en la práctica.

Estilo de interacción: Análisis de acciones
 (Ped. Básica)



Estilo de interacción: Análisis de acciones
 (Ped. Media)



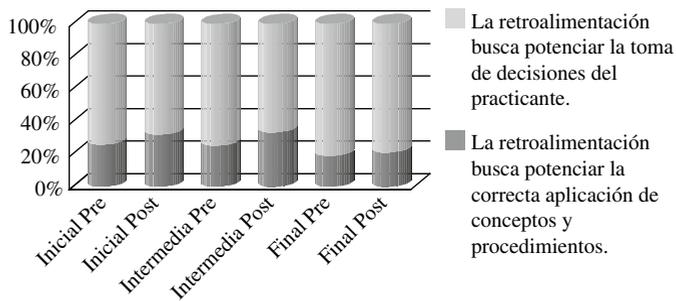
En el aspecto relacionado con el propósito de la retroalimentación vinculado con el estilo de interacción, según los estudiantes de pedagogía básica sus expectativas en las diferentes etapas de práctica son de un estilo reflexivo (inicial 74,1%, intermedia 74,7% y final 81,1%), lo cual implica que la retroalimentación que esperan se realice busque potenciar la toma de decisiones del practicante respecto de los conceptos y procedimientos que usará para ejecutar las tareas. Ellos no esperan un estilo directivo, en el cual se dé una interacción en la cual la retroalimentación busque potenciar la correcta aplicación de los conceptos y procedimientos que el supervisor les señala para la ejecución de las tareas de la práctica. El estilo esperado coincide con el estilo reflexivo desarrollado en la

práctica de considerar el propósito de la retroalimentación en las tres etapas de práctica (inicial 68,0%, intermedia 66,7% y final 78,9%) aun cuando se aprecia una disminución respecto al porcentaje manifestado en las expectativas.

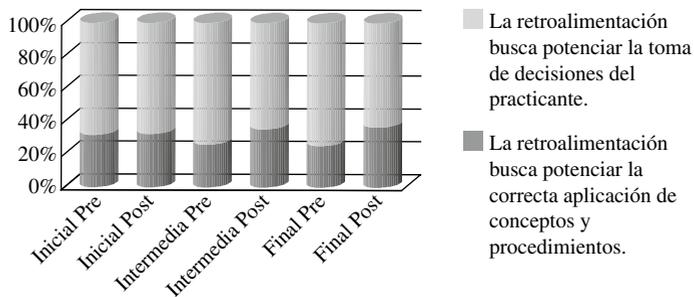
En los estudiantes de pedagogía media las expectativas relacionadas con el estilo propósito de la retroalimentación, en las distintas etapas de práctica, son de un 68,2%, 74,1% y 74,8%, respectivamente, hacia la tendencia de un estilo reflexivo. Luego de realizada su práctica los profesores en formación declaran que, si bien la tendencia es hacia un estilo reflexivo, se produce un descenso en las tres etapas de práctica (67,5%, 64,7% y 63,5%).

A modo de síntesis, los estudiantes de pedagogía básica y pedagogía media coinciden en la tendencia que tanto sus expectativas como lo ocurrido en la práctica corresponden mayoritariamente a un estilo de tipo reflexivo al considerar la retroalimentación como un mecanismo que posibilite al practicante tomar decisiones respecto de las tareas a ejecutar.

Estilo de interacción: Propósito de la retroalimentación (Ped. Básica)



Estilo de interacción: Propósito de la retroalimentación (Ped. Media)



ORIENTACIONES DEL SUPERVISOR Y ACTIVIDADES DE LA PRACTICA PARA APOYAR EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR EN FORMACION

En relación con las orientaciones que dan los supervisores a los estudiantes para apoyar su aprendizaje, se observan discrepancias entre lo esperado con aquellas que se abordan en la realidad de práctica.

En pedagogía básica, en la etapa inicial de práctica, gran porcentaje de los estudiantes (71,6%) esperaban orientaciones para evaluar y retroalimentar lo realizado, sin embargo al finalizar esa etapa se observa que el número de estudiantes que dice haber recibido ese tipo de orientaciones sólo alcanza al 41,6%, en tanto que el 36,4% señala que se les oriento en cómo hacer las tareas de la práctica y el 10,4% reporta que se les clarificó lo que se debe hacer en la práctica; también se observa que el 8,8% de los estudiantes señalaron recibir orientaciones respecto de la vocación, en circunstancias que esto no constituía una expectativa.

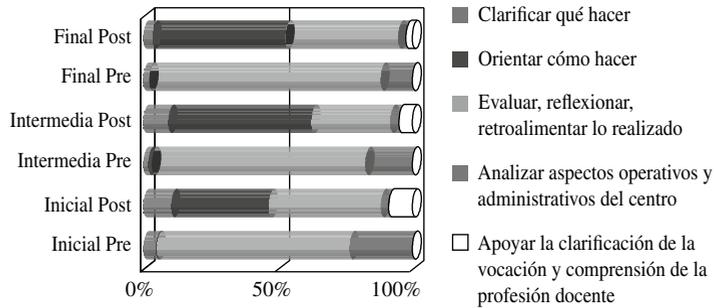
En la práctica intermedia, se mantiene la tendencia anterior en cuanto a que la mayoría de los estudiantes esperaba orientaciones que implicaran evaluar y retroalimentar lo realizado (79,4%) y otros (17,4%) respecto de cómo analizar aspectos operativos del centro de práctica, no se observan estudiantes con expectativas de conversar sobre vocación. Al finalizar esta etapa de práctica y según lo informado por los estudiantes, el 53,2% señala haber recibido orientaciones para realizar ciertas tareas de la práctica, el 29,3% se refirió a orientaciones para retroalimentar lo realizado y el 5,5% dice haber conversado de temas vocacionales.

En la práctica final, gran parte de los estudiantes (85,9%) esperaba orientaciones acerca de temas para retroalimentar lo realizado, en circunstancias que sólo el 41,9% de los estudiantes recibió orientaciones de dicho tipo. Pero se observa que al finalizar la práctica un 49,4% de los estudiantes dice haber recibido orientaciones para ejecutar tareas, en tanto que otro grupo de estudiantes (2,3%) informa haber conversado temas de vocación.

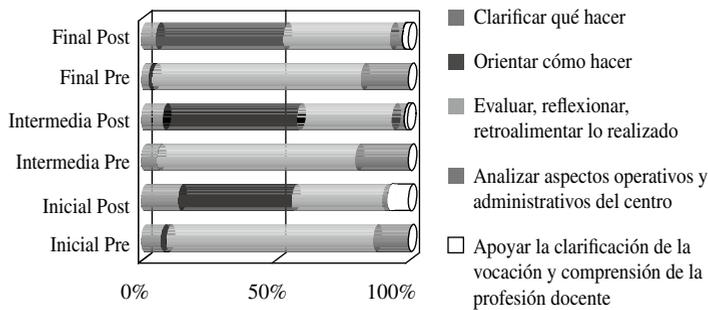
En pedagogía media, en la práctica inicial se mantiene la tendencia de pedagogía básica en la misma etapa en relación con las expectativas de recibir orientaciones para evaluar y retroalimentar lo realizado, en cambio en el reporte de lo vivenciado, el 33,8% de los estudiantes dice haber recibido esas orientaciones, el 42,5% recibió orientaciones para ejecutar tareas. En la práctica intermedia nuevamente esperan abordar orientaciones para retroalimentar lo realizado (74,2%) y también para analizar aspectos operativos del centro; esto difiere de lo vivenciado, por cuanto el 50,2% reporta haber recibido orientaciones para hacer tareas y el 35,6% menciona orientaciones relacionadas con retroalimentación y sólo el 4,5% analizó aspectos operativos del centro. Frecuencias menores de estudiantes (8,2%) recibieron orientaciones que les permitieron clarificar el quehacer en la práctica y su vocación. En la práctica final, la tendencia anterior se mantiene y al igual que en las etapas de práctica anteriores, se encuentra un porcentaje de estudiantes (1,9%) que reporta haber conversado temas vocacionales.

En términos generales, se observa que al inicio de las prácticas los estudiantes no esperan recibir orientaciones para clarificar su vocación y que la mayoría de ellos espera ser orientados para evaluar, reflexionar y retroalimentar lo realizado.

Orientaciones del supervisor para apoyar el aprendizaje (Ped. Básica)



Orientaciones del supervisor para apoyar el aprendizaje (Ped. Media)



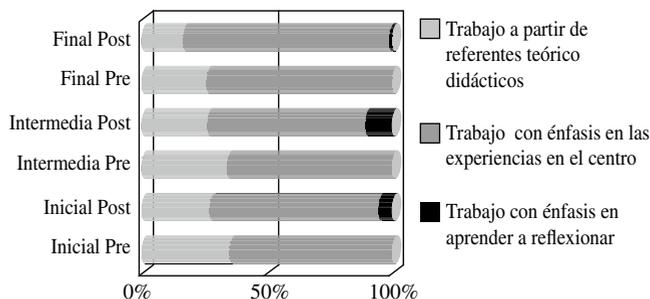
En relación con las actividades que los estudiantes consideran significativas para apoyar el aprendizaje se observa coincidencia entre las expectativas y lo realizado en la práctica en ambas carreras de pedagogía.

En pedagogía básica se observa que los estudiantes al inicio de las distintas prácticas no consideran significativo el trabajo para aprender a reflexionar, sin embargo al finalizar cada práctica manifiestan que esta actividad, en un bajo porcentaje, fue significativa. En las distintas prácticas se observa que coinciden en porcentaje los estudiantes que esperan y comprueban que la actividad relacionada con la experiencia en el centro de práctica es significativa para su aprendizaje. Por otra parte, se da la tendencia que el porcentaje de estudiantes que atribuye significatividad al trabajo a partir de referentes teóricos disminuye a medida que los estudiantes progresan en las prácticas.

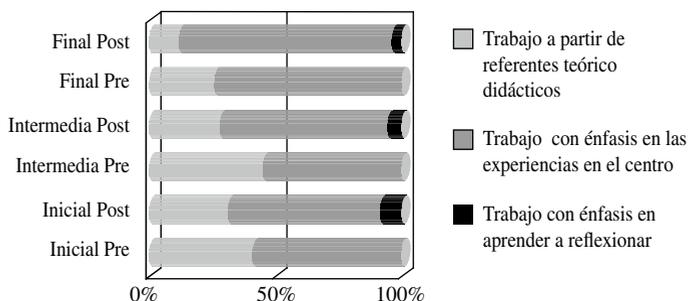
Respecto de los estudiantes de pedagogía media, se mantienen las tendencias observadas en pedagogía básica en relación a lo esperado y lo vivenciado en relación con las actividades de la práctica que se consideran significativas, es decir, aquellas relacionadas con las experiencias en el centro de práctica.

En términos generales, las actividades más significativas para los estudiantes de pedagogía básica y de pedagogía media son aquellas que se relacionan con las experiencias que ellos han tenido en el centro de práctica y lo menos significativo es el trabajo que enfatiza el aprender a reflexionar.

Actividades significativas para apoyar el aprendizaje (Ped. Básica)



Actividades significativas para apoyar el aprendizaje (Ped. Media)



CARACTERISTICAS DE LAS AULAS DE PRACTICA DE LOS PROFESORES EN FORMACION

Las aulas en que los estudiantes realizan sus prácticas pueden describirse desde el punto de vista de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos y desde la metodología que utiliza el profesor.

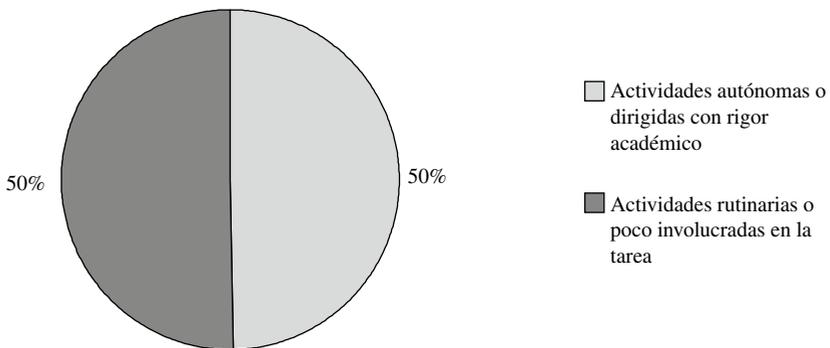
Desde el punto de vista de las actividades de aprendizaje y de acuerdo con lo percibido por los profesores en formación, en educación básica el 50% de ellos manifiesta que los alumnos de esas aulas están involucrados en actividades de aprendizaje indagatorias conducidas por ellos o bien dirigidas por el profesor pero con rigor académico, esto se evidencia porque los alumnos resuelven problemas, demuestran altos niveles de

pensamiento y comprensión, trabajan activamente en la tarea o verifican con el profesor su comprensión de las mismas. En cambio, el otro 50% de los estudiantes señaló que los alumnos del aula estaban involucrados en actividades de aprendizaje rutinarias y poco desafiantes intelectualmente, tendían a estar poco involucrados en las actividades de aprendizaje o bien presentaban comportamientos disruptivos.

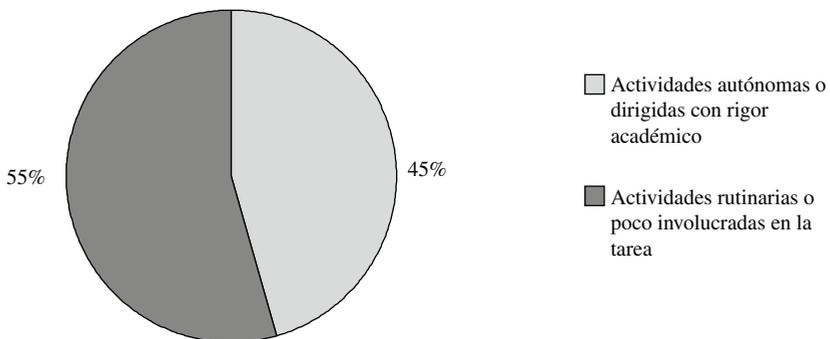
En educación media la tendencia es similar, aun cuando se aprecia una leve diferencia en el número de estudiantes (55%) que perciben haber realizado su práctica en aulas con alumnos involucrados en las actividades de aprendizaje ya sea de tipo indagatorias o dirigidas por el profesor.

Resumiendo, se puede detectar que solo la mitad de los estudiantes ha tenido la oportunidad de observar un tipo de aula en que los alumnos demuestran altos niveles de pensamiento, se plantean preguntas o trabajan activamente en la tarea.

Tipo de aula según lo que realizan los alumnos
(Ped. Básica)



Tipo de aula según lo que realizan los alumnos
(Ped. Media)

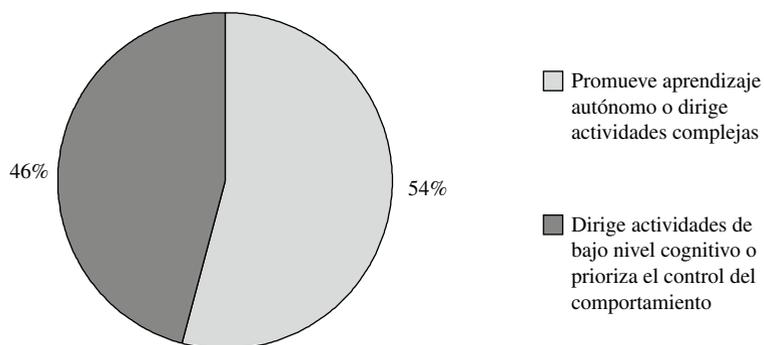


Considerando el tipo de enseñanza a través de las conductas habituales del docente en el aula se puede señalar que el 54% de los estudiantes de pedagogía básica opinan que los profesores facilitan el proceso de aprendizaje a través de actividades conducidas por los alumnos o bien los dirigen en su aprendizaje planteándoles actividades desafiantes y de alto nivel cognitivo. El 46% restante de los estudiantes opinó que sus profesores dirigen a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje pero con escasa atención a los contenidos académicos y enfatizando en el control del comportamiento de los alumnos.

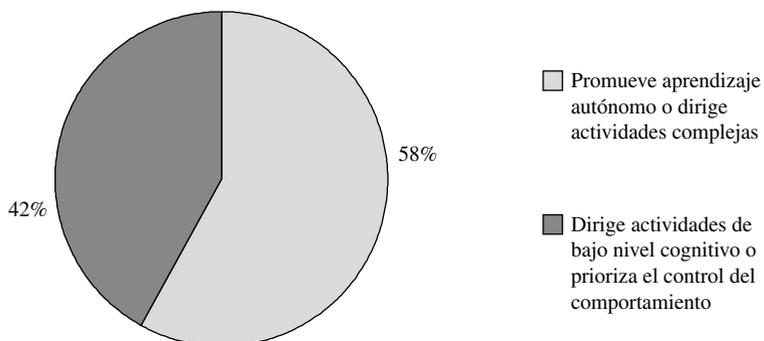
Por su parte, en educación media es posible observar que los futuros profesores tienen percepciones similares a los de educación básica respecto de la metodología utilizada por los profesores de las aulas en que realizan sus prácticas.

En términos generales, se aprecia que tanto los estudiantes de pedagogía básica como de media perciben que la metodología del profesor no estimula ni favorecería un aprendizaje de calidad en los alumnos, debido a que no los desafían intelectualmente.

Tipo de aula considerando la metodología del profesor
(Ped. Básica)



Tipo de aula considerando la metodología del profesor
(Ped. Media)



DISCUSION Y CONCLUSIONES

En los últimos años las instituciones formadoras de profesores en Chile han introducido innovaciones en los currículum de formación con el fin de incorporar mejoras en el área de formación práctica (Avalos, 2002). Este estudio constituye un aporte, por cuanto ha permitido indagar acerca del tipo de acompañamiento y apoyo que otorgan universidades chilenas a los procesos de formación práctica de los futuros profesores de educación básica y media, ampliando las evaluaciones que cada universidad ha realizado de sus propuestas de mejora al conjunto de ellas (Wilson y otros, 2002; Clift y Brady, 2005).

Las conclusiones del estudio se presentan considerando las tres áreas que aborda este trabajo: modalidad de acompañamiento al estudiante, interacción del profesor en formación con el supervisor, orientaciones y actividades significativas para apoyar el proceso de aprendizaje a partir de la práctica.

Respecto de las modalidades de acompañamiento, se ha encontrado que difieren en las carreras de pedagogía básica y media. En la primera hay una tendencia a ser guiadas desde la universidad y supervisadas en el centro, lo cual se observa en las distintas prácticas, y en especial en la práctica final. En cambio, en pedagogía media, la práctica inicial y la intermedia son guiadas solo desde la universidad, sin la asistencia del supervisor al centro educativo, en tanto que la práctica final es guiada desde la universidad y supervisada en el centro. Pareciera que para un mejor monitoreo del desarrollo y desempeño del profesor en formación se requiere acompañamiento tanto desde la universidad como en el centro de práctica, tratando de resguardar el desarrollo de la autonomía del estudiante durante su formación práctica.

Al analizar las modalidades de acompañamiento también fue posible detectar la frecuencia de reuniones entre los profesores en formación y sus supervisores, así como la frecuencia que este último realiza al centro de práctica. En general, en las diferentes modalidades de práctica y en todas las universidades se ha podido apreciar que los supervisores a cargo de las prácticas sostienen reuniones semanales, independientes de si hay o no visitas a terreno. Este es uno de los aspectos comunes a las distintas universidades y prácticas. Con respecto a la frecuencia de visitas del supervisor al centro hay heterogeneidad, por cuanto los estudiantes reportan ser visitados semanalmente o quincenalmente o mensualmente e incluso una o dos veces al semestre, realidad que se encuentra tanto en pedagogía básica como en pedagogía media. Al respecto sería interesante descubrir en las instituciones formadoras cuál es la periodicidad adecuada para lograr un acompañamiento que promueva un trabajo contextualizado para apoyar la formación profesional.

En relación con el estilo de interacción entre el profesor en formación y el supervisor, el estudio nos muestra que predomina un estilo reflexivo en los aspectos de cómo abordar la identificación de fortalezas y debilidades, análisis de las acciones ejecutadas en la práctica y propósito de la retroalimentación. En cambio predomina un estilo más directivo en el proceso de identificación de fortalezas y debilidades, ya que es el supervisor quien las identifica y señala lo que debe mejorar el estudiante. Los resultados obtenidos parecen adecuados a los planteamientos actuales en los cuales se considera la reflexión como una herramienta para el desarrollo profesional (Zeichner, 1993; Altet, 1996; Schön, 1992).

En cuanto a las orientaciones que los estudiantes reciben de los supervisores para apoyar la práctica, se observa que predominan aquellas relacionadas con el cómo realizar

las distintas tareas de la práctica y otras que permiten evaluar, reflexionar y retroalimentar lo realizado. Parece importante destacar que los profesores en formación no esperan recibir apoyo para clarificar su vocación y comprender la profesión docente, aunque hay un grupo menor de estudiantes que al finalizar sus prácticas señalan haber recibido orientaciones en tal sentido. Al respecto, cabría cuestionarse si aquellas orientaciones acerca de cómo realizar las tareas de la práctica, entre ellas las relativas al comportamiento de los estudiantes, la planificación de la enseñanza o distintas estrategias didácticas, no estarían siendo un elemento que inhibe el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de pedagogía.

Con respecto a las actividades de la práctica que los estudiantes consideran significativas para apoyar su aprendizaje se puede señalar que la mayoría de ellos atribuye mayor importancia a las experiencias que han tenido en el centro de práctica en desmedro del trabajo a partir de referentes teórico-didácticos y del que enfatiza el aprender a reflexionar. Esto último implica un cuestionamiento con respecto a si en el proceso de formación se estimula y se hace tomar conciencia de la importancia que tiene la reflexión en el trabajo profesional. Pareciera que no se ha valorado que un docente reflexivo es un profesional orientado hacia la resolución de problemas, autónomo en la transposición didáctica y la elección de estrategias, capaz de trabajar en sinergia con el marco institucional y con los equipos pedagógicos (Altet, 1996). Otro autor, Paquay (2001) también apoya estas ideas estableciendo que la formación profesional es una construcción personal que se apoya en acciones prácticas cotidianas en las aulas, seguida de la reflexión y del análisis de esas acciones.

Por último, en relación con las características del aula en que los profesores en formación realizan su práctica, los resultados invitan a cuestionar tanto el tipo de actividades de aprendizaje a las que son expuestos los alumnos por los profesores durante las clases, como por el estilo de enseñanza utilizada por el docente. Esto parece preocupante si tenemos en consideración que los profesores generalmente replican en su quehacer profesional los modelos o estilos de trabajo en el aula que conocieron primero como alumnos y luego como profesores en formación, lo que Feiman (1988) denomina limitación de familiaridad en la formación de profesores.

Considerando los diferentes hallazgos en relación con las condiciones de la práctica de los profesores en formación, pareciera importante que las instituciones formadoras analicen la situación en sus realidades con el propósito de contar con aulas y profesores que apoyen la formación práctica, comprometiéndose con el desarrollo profesional de los futuros educadores, y que la vinculación escuela-universidad constituya un apoyo en el proceso formativo, lo cual requiere de un estilo de colaboración que promueva y posibilite el logro de competencias docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schémas de action et adaptation, les savoirs analyser. En Paquay, L. et al. (1996). *Former des Enseignants-professionnels: quelles strategies?, quelles competences?* Bélgica.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Bullough Jr., R.V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J.R., Clark, D.C., Egan, M.W., Berrie, C.F., Hales, V. & Smith, G. (2002). Rethinking field experience: partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 68-80.
- Clift, R.T. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. En Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (eds.) *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 104-118.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing conceptions of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 22 (4), 9-26.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En Villar Angulo, L.M. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 301-314.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching & Teacher Education*, 23, 123-135.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 47-62.
- Mueller, A. & Skamp, K. (2003). Teacher candidates talk: Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 54, 428-440.
- Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Contreras, I., Núñez, C. & Solís, M.C. (Abril, 2009). Preservice Teachers' Beliefs on Learning to Teach. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, U.S.A.
- Paquay, L. (2001). *Formando profesores profesionales. Qué estrategias, Qué competencias*. Portoalegre. Artmed Editora.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós.
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamic of student teachers' professional learning in the field experience in initial teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 483-498.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Wilson, M. S., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 190-204.
- Zabalza Beraza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares, Santiago, Tórculo, pp. 15-40.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 220. Barcelona, España.

