

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LOS CENTROS ESCOLARES ACEPTAN SER UN SITIO DE PRÁCTICA PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA? PERSPECTIVAS DE DOCENTES DIRECTIVOS

Why, and what for, schools accept to be sites of practices for pedagogy career? Perspectives from school administrators

Carmen Montecinos^{*}, Horacio Walker^{**}, Mónica Cortez^{***}
y Felipe Maldonado^{****}

RESUMEN. El presente estudio examina por qué y para qué propósitos los docentes directivos de los centros escolares aceptan que estos se constituyan en un centro de práctica para los programas de formación inicial de docentes. A través de una encuesta a 172 directores de centros escolares o jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica de 91 escuelas que sirvieron de centro de práctica para cinco universidades de Chile, se detectó que estos directores esperaban, principalmente, lograr dos propósitos: contribuir a la preparación de nuevos profesores y obtener recursos adicionales para apoyar a los maestros y a los estudiantes. Estos resultados se discuten a la luz de las teorías actuales para problematizar las condiciones que posibilitan cumplir estos objetivos.¹

Palabras clave: Formación inicial docente, formación práctica, colaboración universidad-centro escolar

ABSTRACT. The current study examined why and for what purposes schools administrators agreed to collaborate with teacher education institutions by accepting that their schools become a preparation site. A survey was administered to 172 school principals and curriculum coordinators from 91 schools that had received preservice teachers. Contributing to the preparation of new teachers and obtaining additional resources to support teachers and students were the two main reasons offered by the participants. The extent to

^{*} Profesora Titular, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e Investigadora Principal del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Chile. Sus líneas de investigación son la formación de profesores y la mejora escolar.

^{**} Profesor y Decano, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile. Su línea de investigación es la formación de profesores.

^{***} Psicólogo y Estudiante del Doctorado en Psicología, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su línea de investigación es la formación inicial y continua de profesores

^{****} Psicólogo e Investigador, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile.

¹ Este estudio fue financiado por Fondecyt (Proyecto N° 1110505). El financiamiento adicional fue provisto para la primera autora a través del Centro de Investigación Avanzada en Educación (PIA-CONICYT, Project CIE-05). Las agencias que han financiado el estudio no han tenido control editorial sobre los contenidos de este manuscrito.

which these administrators' goals may be fulfilled by initial teacher preparation is discussed in light of current theories.

Keywords: Initial teacher preparation, field-based teacher preparation, university-school collaboration

INTRODUCCIÓN

Las experiencias prácticas en centros escolares son ampliamente reconocidas por la literatura internacional como una de las dimensiones más relevantes e influyentes de la formación inicial docente (Boyle-Baise y McIntyre; Clift & Brady; Montecinos, Barrios y Tapia; Musset; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox; Zeichner). Desde los aportes de las ciencias cognitivas y, en particular, de los enfoques socioconstructivistas, se ha propuesto que el proceso de aprender a enseñarse desarrolla principalmente a través de interacciones sociales y pedagógicas del profesor en formación con los diversos actores del sistema escolar (Borko 2004; Bransford, Brown y Cocking; Sawyer).

Así, cada vez es más frecuente que, desde la política pública, se generen propuestas para avanzar hacia modelos formativos basados en los centros escolares (OECD 2011; NCATE). En Chile, siguiendo el modelo de las escuelas de medicina, un panel de expertos convocado para orientar políticas educacionales recomendó la necesidad de consolidar redes de escuelas, liceos y colegios como campos de práctica profesional para los profesores en formación (Panel de Expertos). Estos modelos buscan entrelazar la formación teórica y disciplinaria con apoyos desde la universidad y desde los profesores del centro escolar.

Por cierto que materializar estos nuevos modelos de formación inicial de docentes requiere la voluntad de participación de los diversos profesionales que gestionan los centros escolares y de los profesores del sistema escolar que trabajan con los practicantes. En este artículo se examina por qué los centros escolares aceptan asumir el trabajo y la responsabilidad de participar en la formación inicial de los profesores. Este estudio se enmarca en una investigación más amplia que estamos desarrollando para examinar, desde las perspectivas de docentes de aula y docentes directivos, la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente.

¿Visualizan los centros escolares la obtención de algunos beneficios al colaborar con las universidades que forman a los docentes? Este artículo responde a esta pregunta examinando las perspectivas de 172 docentes directivos de centros escolares que colaboran con trece carreras de pedagogía impartidas en cinco universidades en Chile.

En el sistema educativo chileno, la decisión sobre el ingreso de los practicantes a sus centros escolares recae mayoritariamente en el director o la directora. Son ellos los responsables de la gestión de los recursos humanos que la escuela necesita poner a disposición de la formación de los practicantes y de velar por que este trabajo esté alineado con las diversas metas institucionales. No obstante el rol clave que cumplen los docentes directivos, una revisión de la literatura revela escasas investigaciones al respecto (Varrati, Lavine y Turner). El foco ha estado en los profesores de aula que asumen el rol de mentor o profesor guía de los practicantes mostrando sus motivaciones y describiendo las barreras que ellos perciben para un trabajo efectivo (Duquette; Graham; Nguyen; Sinclair, Dowson y Thistleton-Martin).

Comprender las expectativas de los docentes directivos al recibir practicantes en sus centros escolares permite entender las oportunidades de aprendizaje profesional que se ofrecen a los futuros docentes una vez que ingresan al centro escolar. En un estudio previo, estudiantes de pedagogía reportaron que, en sus prácticas, las tareas realizadas no siempre correspondían a lo que el currículo había diseñado (Montecinos et al. 2011b). Encuestas a supervisores de práctica muestran que, en algunas ocasiones, los centros de práctica solicitan que el practicante realice tareas que difieren de lo que la universidad solicita (Montecinos y Walker). Para enfrentar estos desafíos es necesario comprender cómo los centros escolares esperan involucrar a los practicantes. Cumplir dichas expectativas podría implicar una reorientación de los currículos de la práctica y/o de la gestión de las formas de vinculación universidad-centro escolar que posibiliten co-construir el currículo de formación práctica, situación que no tiene precedentes en Chile.

A continuación, previo a presentar los resultados del estudio, se ofrecerá una reseña de los antecedentes teóricos que orientan las nuevas demandas para privilegiar el aprendizaje docente en y desde los contextos escolares. Luego, se abordan algunas de las tensiones que se han descrito en la literatura respecto de la vinculación universidad-sistema escolar para la formación inicial de docentes. En la tercera sección, se contextualiza la formación inicial de profesores en Chile y se revisan estudios que permiten caracterizar la formación práctica.

Estos antecedentes nos ayudarán a comprender en qué medida y cómo las expectativas y motivaciones de los docentes directivos para la participación de sus centros en la formación inicial de profesores estarían siendo, o podrían ser, satisfechas por las carreras que los enlistan como socios o colaboradores. Además, permitirán identificar posibles nudos y tensiones que necesitarían ser abordados desde acciones desarrolladas en los centros escolares, desde las universidades y desde un “tercer espacio” en el cual confluyen ambas instituciones (Zeichner).

FORMACIÓN PRÁCTICA COMO EL COMPONENTE NUCLEAR

Desde las ciencias del aprendizaje se desprenden dos principios que orientan reformas actuales para la formación docente: a) el aprendizaje es social y distribuido, y b) el aprendizaje es contextual y basado en la práctica. Las experiencias prácticas permiten a los profesores en formación enfrentar problemas cotidianos del aula, teniendo así la oportunidad de aprender a pensar y actuar como profesor (Hammerness et al.). Este enfoque adhiere a la idea que aprender a enseñar ocurre desde y en la práctica más que en la preparación para la práctica (Feiman-Nemser; Marcelo). En el ejercicio de las tareas docentes, las necesidades, expectativas y los conocimientos previos de los estudiantes de pedagogía se relevan como foco del acompañamiento que ofrece un docente más avezado. Además, fortalece la conexión entre las tareas que los aprendices realizan en los cursos teóricos y las que realizan en los centros escolares.

Al analizar el efecto que las prácticas tienen en los profesores en formación, diversos autores han señalado que el incremento de prácticas, por sí solas, no conduce a un observable mejoramiento del desarrollo profesional (Ball y Forzani; Korthagen). La mediación que realizan los supervisores de la universidad y los docentes del centro escolar es clave para propiciar el aprendizaje en y desde la práctica. La reflexión antes, durante y después de las interacciones pedagógicas con estudiantes guía las decisiones del profesor en formación en pos de la mejora continua de su desempeño profesional.

En efecto, sería la reflexión en situaciones concretas y complejas lo que permitiría la reconstrucción del conocimiento a través de un proceso de articulación entre la práctica y la reflexión sobre la misma (Hagger y McIntyre). En este sentido, quien hace docencia reflexiona sobre la propia forma de actuar a la luz de las experiencias educativas vividas y de

las teorías pertinentes. Aprender a razonar, a comunicar e indagar acerca de la docencia se potencia cuando el practicante participa en comunidades discursivas con sus pares y profesores más experimentados (Korthagen, Loughran y Russell).

A través de su participación en estas comunidades, los profesores en formación tienen oportunidades para resolver problemas, desarrollar nuevas ideas, discutir temas, realizar preguntas, desarrollar proyectos y evaluar sus avances (Fishman y Davis; Wenger). En estas comunidades los profesores más avezados reflexionan sobre sus prácticas y creencias a la luz de los comentarios, dudas y dilemas que plantean los futuros docentes (Collins). Esta forma de entender el aprendizaje docente requiere que en los centros escolares se estructuren espacios formales e informales en los cuales los docentes compartan sus diferentes experticias y apoyen a los futuros docentes en su proceso de aprender a enseñar (Hammerness et al.; Menzies & Jordan-Daus).

VINCULACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CON LOS CENTROS ESCOLARES PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Concretar los requerimientos antes señalados conlleva generar alianzas entre las universidades y los centros escolares en torno a la formación del profesorado (Darling-Hammond, et al.). La literatura internacional nos alerta respecto a la complejidad del trabajo colaborativo entre entidades formadoras de docentes y centros de práctica. A la base de esta complejidad se destacan las diferencias entre ambas entidades con respecto a sus culturas y propósitos. En efecto, ambas se sustentan en diferentes nociones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y en expectativas diversas respecto a la formación del profesorado.

Las investigaciones han documentado tensiones en aspectos tales como: desconocimiento de las funciones y roles de los socios en dichas alianzas, ausencia de políticas que las motiven y orienten, y ausencia de objetivos compartidos, entre otros (Kuter y Koc). Kenneth Zeichner agrega tensiones que surgen del estatus diferente que tiene el conocimiento que se produce en los centros universitarios, más vinculado a la teoría y en desmedro del conocimiento práctico que se genera en los centros escolares. Además, se han documentado desconexiones frecuentes entre lo que se les enseña a los estudiantes de pedagogía en las aulas universitarias y las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que tienen a través de su inserción en los centros escolares (Bullough et al., 1999) así como

desalineaciones entre las asignaturas vinculadas a la práctica y los otros componentes de la formación (Ball, Sleep et al.).

La resolución de estas tensiones implica necesariamente asumir ciertos cambios en el rol de las instituciones que participan en la formación del profesorado. Para Lynn Miller, la vinculación entre ambas instituciones requerirá: a) establecer bases sólidas entre dos culturas distintivas; b) cruzar las fronteras institucionales con el fin de responder a las necesidades en los centros escolares; c) garantizar la participación de ambas instituciones en la toma de decisiones, y d) crear nuevos espacios para el desarrollo profesional docente.

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CHILE

En Chile, la formación inicial de profesores, tal como es el caso para la provisión de los otros servicios educacionales, sigue un modelo de mercado. En 2010 se ofrecían 900 programas de pedagogía involucrando a más de 80.000 profesores en formación; en 2012 se contabilizaban 102.641 (Panel de Expertos; Consejo Nacional de Educación). Los programas se ofrecen mayoritariamente a nivel universitario bajo una regulación externa débil.

Desde 2005 se exige la acreditación de las carreras de pedagogía y estas se pueden acreditar por entre dos y siete años. La acreditación aborda criterios que fijan ámbitos de conocimientos para la estructuración del currículo: general, especialidad, profesional y práctica. Cada carrera tiene libertad para decidir el peso relativo en términos del número de créditos o asignaturas contempladas en los distintos ámbitos. Lo más habitual es que la formación de profesores de educación básica se desarrolle en mallas de ocho a nueve semestres y la de docentes secundarios en nueve a diez semestres.

CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN CHILE

Otro fenómeno que se ha observado conjuntamente con el aumento de carreras de pedagogía, es el incremento del número de asignaturas de formación práctica en las mallas curriculares. A partir de 2002, la proporción de cursos de formación práctica aumentó desde aproximadamente un 8% en la década de los ochenta a un promedio cercano a 20% respecto a los otros cursos del currículo de las carreras de pedagogía (con una variación de entre 8% y 36%) (Ávalos). Este aumento refleja el consenso de que los futuros profesores necesitan

iniciar tempranamente su proceso de aprender a enseñar en los contextos escolares.

El aumento de carreras y de cursos de formación práctica ha producido una gran presión sobre el sistema escolar por el número creciente de cupos que se requiere para satisfacer las demandas de las universidades. En Chile, las demandas de las universidades a los actores de los centros de práctica son muy diversas ya que el concepto de práctica se usa para abarcar un amplio espectro de objetivos y tareas, (Montecinos et al. 2011b). Inés Contreras et al. usan tres metáforas para representar a los centros escolares como espacios en el proceso de aprender a enseñar, a la luz del análisis de los programas de las asignaturas de práctica.

Una primera representa al centro de práctica como un texto, que con frecuencia se ofrece en la primera etapa de la formación. En este caso se le pide al estudiante de pedagogía que aprenda a realizar una nueva lectura de la institución escolar y de sus actores a partir del nuevo lenguaje que adquiere en las asignaturas asociadas a fundamentos de la educación. Desde esta perspectiva, el currículo pide a los practicantes insertarse en el centro escolar con el objetivo de observar y/o investigar lo que ocurre en su interior.

Una segunda metáfora representa al centro educativo como un contexto, que entrega información para la acción y, en algunas ocasiones, para la intervención. Desde esta mirada, a los profesores en formación se les pide realizar una o dos clases aisladas, preparar algunas pruebas o materiales didácticos u otras actividades puntuales para apoyar al docente del aula. El centro ya no es sólo un texto a leer sino un lugar para realizar actividades aisladas, frecuentemente desconectadas entre sí, pero asociadas a la práctica cotidiana de un profesor.

La tercera metáfora representa al centro educativo como un escenario en el cual el practicante debe desempeñar y desarrollar el conjunto de competencias profesionales definidas en el perfil de egreso. Este enfoque se encuentra, típicamente, asociado a la práctica profesional en el último semestre de la carrera. El currículo requiere mayor tiempo de dedicación a la docencia en un grupo curso, aun cuando también se dedica un tiempo considerable a preparar recursos y cooperar con la labor docente (Montecinos et al. 2011b).

Estas distintas representaciones del espacio formativo en los centros escolares, ancladas en conceptualizaciones diferentes sobre la relación teoría-práctica, generan procesos y resultados de aprendizaje dispares y no necesariamente consistentes entre sí. Representan distinciones en la participación de los practicantes que conllevan posiblemente

beneficios y recursos distintos para los centros escolares. La presente investigación examina los beneficios que la participación de los practicantes ha reportado a los centros escolares. Estos beneficios nos permiten inferir cuáles son las tareas que los currículos solicitan a los practicantes que serían más valoradas por los centros.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Este estudio utilizó la metodología de encuesta para conocer las opiniones de docentes directivos. A continuación se describen el procedimiento usado para aplicar dicha encuesta y las características demográficas y profesionales de los directivos y centros escolares que participaron en el estudio. Luego, se ofrece una breve reseña del instrumento utilizado para producir datos y las técnicas de procesamiento de estos.

Procedimiento

Se tomó contacto con los coordinadores de práctica de las trece carreras participantes en el estudio y se les solicitó que hicieran llegar un listado con el nombre, comuna y número identificador (RBD) de todos los centros escolares en el cual había un estudiante de pedagogía realizando una actividad curricular de práctica durante el primer semestre de 2011. El número de centros identificados fue de 204, los que se ubicaban en 37 comunas, en cinco regiones diferentes de Chile. Para caracterizar a los centros, se extrajo información de la ficha del establecimiento proporcionada por el Ministerio de Educación (en el sitio <http://masinformacion.mineduc.cl/>). Se seleccionaron al azar 153² para participar del estudio y de estos aceptaron 91.

De acuerdo con su dependencia administrativa, en Chile existen cuatro tipos de centros escolares: municipal subvencionado por el Estado; particular subvencionado por el Estado con o sin co-pago adicional de los apoderados; particular pagado íntegramente por los apoderados, y de administración delegada, que también recibe subsidio estatal. Estos centros atienden a poblaciones diversas en cuanto a su origen socioeconómico generando una alta segregación social. Los resultados de estos distintos tipos de colegios en la prueba nacional de logros de aprendizaje (SIMCE) también son dispares (OECD2004). Por ejemplo,

² Se eligieron al azar quince centros por carrera participante, o todos si había menos de quince.

mientras el 80% de los estudiantes en establecimientos municipalizados son del estrato económico bajo y medio bajo, esta cifra alcanza sólo al 20% en establecimientos particulares subvencionados. En los centros particulares pagados prácticamente no hay alumnos provenientes de estratos bajo y medio bajo (García-Huidobro).

Como se observa en la Tabla 1, en la muestra de centros escolares que participaron en este estudio encontramos esta diversidad. El 52% de los centros educativos son de dependencia municipal, 38% particular subvencionado o administración delegada y 9% particular pagado. Los establecimientos municipales se distinguen de los particulares en que mayoritariamente atienden a un ciclo de enseñanza (básica o media), son gratuitos y no seleccionan a sus estudiantes. Al igual que a nivel nacional, los rendimientos en las pruebas de medición de la calidad de la educación (SIMCE) difieren por dependencia, tal que las escuelas municipales tienen el rendimiento más bajo y los particulares pagados los más altos tanto en la medición de Lenguaje en 4° Básico como en 2° Medio.

Participantes

El director o la directora 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. Luego fue nuevamente contactado/a para confirmar su interés en participar. Una vez que aceptó, se pidió información para conseguir la autorización institucional del sostenedor del centro escolar. Después de conseguida esta autorización, un encuestador visitó el centro en una fecha previamente acordada. En esta visita se solicitó que el director y el jefe de la unidad técnico pedagógica (responsable de la implementación curricular) respondieran la encuesta. En caso de no disponer de tiempo, se dejó la encuesta para pasar a retirarla a la semana siguiente. A las personas que respondieron la encuesta se les entregó un incentivo consistente en una tarjeta de una casa comercial local.

TABLA 1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES PARTICIPANDO EN EL ESTUDIO (FRECUENCIA)

	Dependencia			Total (N=91)
	Municipal (n=48)	Particular Pagado (n=8)	Particular Subvencionado (n=35)	
Niveles que Atiende				
PK/K / 1° a 8°	35		6	41
1° a 4° Medio	9		2	11
PK/ a 4° Medio	4	8	27	39
Costo para el Apoderado				
Gratis	45		9	54
1000-25000	3		12	15
25000		8	14	8
Selección de Alumnos				
No	38	1	20	59
Implementa Subvención Preferencial (SEP³)				
Si	40		17	57
Número promedio (D.S) de Alumnos				
	28,1 (6,38)	24,7 (3,9)	34,1 (7,1)	30,5 (7,1)
Promedio (D.S) SIMCE 4° año Básico				
	252 (21,6)	302 (7,1)	279 (23,3)	268 (27,1)
Promedio (D.S) SIMCE 2° Medio				
	236 (25,7)	333 (37,1)	276 (28,7)	276 (42,4)

FUENTE: elaboración propia y <http://masinformacion.mineduc.cl/>

Se encuestaron 172 docentes directivos (incluyendo a directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas) de 91 colegios que eran centros de práctica durante el primer semestre de 2012 de una o más de las trece carreras de pedagogía impartidas en una de las

³Escuelas que atienden a un alto número de estudiantes creciendo bajo condiciones de vulnerabilidad social reciben del estado un subsidio mayor.

cinco universidades participantes⁴. Al momento de contestar la encuesta, el 44% ejercía el cargo de director (35% mujeres), 52% el cargo de jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP, 61% mujeres) y 4% ocupaba otros cargos (Orientador o Inspector, 71% mujeres).

La mayoría se ubicaba en el grupo de edad entre 41 y 50 años (28%) o 51 y 60 años (47%). El 72% tenía más de 20 años de experiencia docente. Los directores, en promedio habían ocupado el cargo por 8,5 años y las personas ejerciendo el cargo de UTP promediaban 6,6 años. El 77%, de los encuestados realizaba docencia, además de sus funciones directivas.

Con relación a su formación académica, el 47% es profesor de educación general básica (primaria), 40% profesor de educación media (secundaria), 5% tiene ambos títulos profesionales y un 8% tiene, además, otro título profesional o técnico. El 94% tiene algún tipo de formación continua, el 60% estaba cursando o había completado un programa de magister y 3% un doctorado.

Instrumento

A partir de una revisión bibliográfica se elaboró una encuesta que permitiese recoger información para conocer las experiencias y expectativas que tenían los docentes directivos con respecto de la participación de estudiantes de pedagogía en sus centros escolares. Un primer borrador fue sometido a juicio de cuatro expertos, quienes ofrecieron recomendaciones respecto de la claridad de los reactivos y sus alternativas. Además, señalaron alternativas de respuestas posibles que no estaban consideradas en el primer borrador. La versión final consta de las siguientes secciones:

1. Instituciones que realizan prácticas en el centro escolar (seis ítems de respuesta cerrada).
2. Gestión de los practicantes en el centro escolar (seis ítems de respuesta cerrada).
3. Formas de vinculación con las universidades (seis ítems de respuesta cerrada).
4. Motivaciones para recibir practicantes y experiencias en términos de costos y beneficios (dos ítems de respuestas cerradas).

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

5. Tres preguntas abiertas acerca de los beneficios, barreras y sugerencias para mejorar la vinculación con la universidad.
6. Antecedentes académicos y laborales de los encuestados (8 ítems de respuesta cerrada)

Análisis de los datos

Las respuestas fueron digitadas para ser analizadas con el software SPSS v.17.0. En este manuscrito se incluyen los ítems de respuesta cerrada referentes a los antecedentes de los participantes, las motivaciones para recibir practicantes y experiencias en términos de beneficios. Las respuestas a la pregunta abierta referida al ámbito de los beneficios obtenidos por el centro fueron parceladas en unidades para generar el corpus de texto a ser objeto de un análisis de contenido. Este corpus fue leído numerosas veces por tres investigadores para generar un esquema de codificación. Este esquema fue aplicado a todas las respuestas una vez, realizando modificaciones antes de acordar un esquema definitivo. Se codificaron 213 respuestas asociadas a la pregunta referida al principal beneficio que ha obtenido el centro escolar al incorporar a estudiantes en práctica de la carrera de pedagogía. Las respuestas fueron leídas y codificadas independientemente por dos investigadores logrando un 96% de acuerdo. Los desacuerdos fueron dirimidos por un tercer investigador.

RESULTADOS

La presentación de los resultados de la encuesta aborda tres temas. Primero, se caracteriza la presencia de practicantes en estos centros escolares. En el segundo apartado se reportan las razones que ofrecen los directivos para acoger la demanda desde las carreras de pedagogía. En el tercer apartado se analizan los beneficios esperados y obtenidos por los centros escolares distinguiendo el tipo de beneficiario (centro escolar, practicante y mutuo).

Demanda de cupos desde las Carreras de Pedagogía

Como se muestra en la Tabla 2, en la mayoría de las escuelas municipales solamente trabajan practicantes de la carrera de pedagogía básica. Los centros de dependencia

particular, los cuales mayoritariamente atienden varios niveles, reciben practicantes de un mayor número de carreras distintas. Uno de cada diez colegios estaría recibiendo menos de cinco practicantes cada año. Mientras que un 32% de los colegios municipales señala recibir más de quince practicantes por año, en los colegios particulares esta cifra es cercana al 25%. En los tres tipos de centros, casi la mitad declaró que, cada año, entre cinco y diez docentes estarían trabajando con practicantes, lo que sugiere que los docentes podrían trabajar con más de un practicante a la vez. En las escuelas municipales, un 62% señaló recibir practicantes de carreras no pedagógicas, cifra cercana al 50% en los particulares.

Razones para acoger la demanda desde las carreras de pedagogía

En el cuestionario se identificaron once razones para aceptar estudiantes en práctica en los centros escolares (ver tabla 3). Las dos más frecuentemente señaladas como importante o muy importante son la contribución a la formación de los futuros docentes (91%) y la posibilidad de acceder a más recursos humanos para apoyar a los estudiantes en el aula escolar (79%). Al promediar las respuestas, se observó que cubrir déficits en la dotación docente (Media=2,98) o cumplir con acuerdos que los sostenedores han establecido con las universidades, son razones valoradas como de mediana importancia (Media=2,72).

TABLA 2. CARACTERIZACIÓN DEL NÚMERO Y TIPOS DE CARRERAS, PRACTICANTES Y DOCENTES INVOLUCRADOS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA SEGÚN DEPENDENCIA DEL CENTRO ESCOLAR (PORCENTAJE)

	Dependencia			
	Municipal (n=48)	Particular Pagado (n=8)	Particular Subvencionado (n=35)	Total (N=91)
Carreras de las que Reciben Practicantes				
Sólo E. Pre Básica y/o Básica	56	13	17	37
Sólo E. Media	35	25	31	33
Pre-Básica, Básica y Media	8	63	51	30
Numero de Carreras de Pedagogía en práctica en la Escuela				
1	26		17	20
2	34	25	11	24
3	28	13	23	24
4 o más	13	63	49	31
Número Promedio de Practicantes por año				
Menos de 5 por año	6	14	17	11
Entre 5 y 10 por año	36	57	49	43
Entre 11 y 15 por año	26	29	11	20
Más de 15 por año	32		23	26
Número de Docentes Mentores				
Menos de 5 por año	27	13	20	23
Entre 5 y 10 por año	50	63	57	54
Entre 11 y 15 por año	23	25	23	23
Recibe Practicantes de Carreras no Pedagógicas				
Si	62	50	51	57

FUENTE: elaboración propia.

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua para determinar si estas once razones se agrupaban en dimensiones que daban coherencia interna al conjunto de factores que motivan la participación de estos centros (Kaiser-Meyer-Olkin = 0.85). La prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(55) = 569.8, p < .000$). Se obtuvo una solución de tres factores explicando el 61,4% de la varianza; las comunales de los once ítems fueron .48 o mayor.

El primer factor, “Recursos para la Escuela”, explica el 41% de la varianza agrupando seis ítems asociados a los recursos humanos, materiales que aportan los practicantes y a los beneficios (mejora de aprendizajes, apoyo al plan de mejora). El segundo factor, “Alianzas”, explica el 11,2% de la varianza, agrupando tres ítems asociados a alianzas con instituciones externas y prestigio que esta puede traer al centro. El tercer factor, “Formación de Nuevos Docentes”, explica el 9,2% de la varianza incluyendo dos ítems asociados a contribuir a formar y reclutar nuevos docentes.

Un análisis de confiabilidad (Cronbach alpha) calculó alpha de .84 para la escala “Recursos para la Escuela” y de 0.70 para “Alianzas”. Se descartó el uso del tercer factor por constituirse en una escala con un bajo índice de confiabilidad (0.40). Al contrastar a través de un ANOVA de un factor la importancia que asignan los centros según dependencia o según si son pagados o gratis para el apoderado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 3. PORCENTAJE, MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN LAS RAZONES QUE SUSTENTAN LA DECISIÓN DE ACOGER PRACTICANTES

Razones	Porcentaje Importante o Muy Importante	Media (D.S)*
Contribuye a la formación de los profesores que luego ingresaran al sistema.	91	4,53(0,9)
Permite acceder a más recursos humanos para apoyar a sus estudiantes.	79	4,22(1)
Establece una alianza de trabajo con las universidades para obtener beneficios mutuos.	57	3,66(1,34)
Permite identificar y reclutar nuevos profesores para el centro escolar	55	3,64(1,28)
Permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.	49	3,57(1,11)
Permite a los profesores acceder a nuevas metodologías, favoreciendo su actualización y el desarrollo profesional.	45	3,43(1,28)
Fortalece la implementación del plan de mejoramiento del centro escolar.	36	3,17(1,31)
Contribuye al prestigio de la escuela el tener este tipo de vinculación con la universidad.	37	3,17(1,26)
Permite acceder a recursos materiales que elaboran los practicantes para apoyar el aprendizaje en las aulas (guías de aprendizaje, material a manipular, etc.).	32	3,16(1,21)
Cubre sectores o asignaturas con altas necesidades (ejemplo: Prof. Física o Inglés, etc.)	37	2,98(1,479)
Acuerdo entre el sostenedor y la universidad que debemos implementar como centro escolar.	31	2,72(1,39)

*Escala: Sin Importancia=1, 2, Medianamente Importante=3, 4, Muy Importante=5

FUENTE: elaboración propia.

Beneficios obtenidos de la participación de los practicantes

El cuestionario incluyó una lista describiendo nueve posibles beneficios que el centro podría haber obtenido a través de la participación de los practicantes. Los participantes debían señalar con cuánta frecuencia se había obtenido cada beneficio. Se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua para determinar si estos ítems se agrupaban en dimensiones que daban coherencia interna al conjunto de beneficios experimentados en el centro (Kaiser-Meyer-Olkin = 0.86). La prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(36) = 474.8, p < .000$). Se obtuvo una solución de dos factores explicando el 55,7% de la varianza; las comunalidades de los todos los ítems fueron .48 o mayor.

El primer factor, “Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes”, explica el 41,7% de la varianza agrupando seis ítems asociados a oportunidades para que los docentes conozcan nuevas metodologías y los estudiantes reciban atención individualizada. El segundo factor, “Recursos Humanos y Generación de Redes”, explica el 14% de la varianza y agrupa tres ítems (ver tabla 4). Un análisis de confiabilidad (Cronbach alpha) calculó alpha de .84 para la escala “Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes” y se descartó el uso del segundo factor porque no alcanzó un nivel de confiabilidad aceptable.

Como se observa en la tabla 4, los valores promedios para los ítems de la escala “Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes” se ubica en el rango de frecuencia Ocasional (1) o Frecuentemente (2). Al contrastar a través de un ANOVA de un factor el puntaje de la escala “Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes” según dependencia o según si el centro escolar es pagado o es gratis para el apoderado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Se observó una diferencia estadísticamente significativa al comparar a los centros particulares (Media = 1,31), agrupados sin importar la forma de financiamiento, y los municipales (Media = 1,50) ($F(1,62) = 4,28, p = .04$).

Para cada beneficio incluido en la encuesta, el porcentaje de docentes directivos de centros municipales reportando “haberlo obtenido frecuentemente” o “siempre” es mayor en comparación a sus pares en centros particulares (ver Tabla 4). Estas diferencias son estadísticamente significativas en relación al acceso a materiales didácticos que aportan los practicantes ($\chi^2(3) = 8,04, p < .045$) y al acceso de los docentes a conocer nuevas

estrategias didácticas, de evaluación y/o actividades de aprendizaje ($\chi^2(3) = 12,82, p = .005$). Así, 41% de los directivos de centros municipales señaló que frecuentemente o siempre han accedido a nuevos recursos didácticos elaborados por los practicantes, comparados con un 30% de directivos en centros particulares. Cerca de la mitad de los directivos en centros municipales (48%) y 29% de los directivos en centros particulares reportaron que frecuentemente o siempre los docentes han podido conocer nuevas formas de enseñar.

TABLA 4. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES DECLARAN HABER OBTENIDO EL BENEFICIO FRECUENTEMENTE O SIEMPRE, SEGÚN TIPO DE CENTRO ESCOLAR

Trabajo con practicantes:	Municipal	Particular	Total	Media (D.S)
Contar con practicantes en el aula ha permitido dar una atención más individualizada a los estudiantes.	77	70	74	1,91 (0,74)
Ha impactado positivamente en el aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.	55	41	48	1,45 (0,74)
Ha posibilitado a nuestros docentes conocer nuevas estrategias didácticas, de evaluación y o actividades de aprendizaje.	48	29	39	1,34 (0,81)
Ha posibilitado a nuestros docentes conocer nuevas formas de presentar los contenidos del currículo.	41	30	35	1,27 (0,86)
Ha posibilitado acceder a nuevos recursos didácticos elaborados por los practicantes.	41	30	33	1,27 (0,86)
Los docentes que han tenido practicantes han incorporado innovaciones en sus clases.	35	26	31	1,18(0,70)

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

FUENTE: elaboración propia.

Utilizando el formato de pregunta abierta, se solicitó que escribieran el beneficio principal que ha obtenido el centro escolar al incorporar practicantes de carreras de pedagogía. En la Tabla 5 se presenta el esquema de codificación y la frecuencia con la cual están representados los distintos tipos de beneficios en el corpus de 213 respuestas. El 83% (n=174) se refiere a beneficios que obtiene el centro escolar, 10% (n=21) a beneficios que obtienen practicantes y sus universidades. Sólo un 5% plantea que los beneficios son recíprocos a través del intercambio y apoyo mutuo.

Un 3% de las respuestas indican que no han obtenido beneficios, como se ilustra en el siguiente ejemplo: “El centro escolar no se ha visto beneficiado significativamente por esta formación práctica de alumnos de pregrado de pedagogía” (UTP, Particular Pagado).

Beneficiarios en el Centro Escolar

En el grupo de 174 respuestas que describen beneficios que ha obtenido el centro escolar se distinguen tres tipos de beneficiarios:

DOCENTE DEL AULA QUE ACOGE AL PRACTICANTE (45% de los beneficios al centro escolar). De acuerdo con los directivos, los practicantes aportan a la actualización de los docentes posibilitando conocer o acceder a las nuevas formas de enseñar y aprender que los practicantes estarían aprendiendo en la universidad (57% de beneficios a docentes). Además, los docentes se benefician del apoyo que presta el practicante en la implementación de diversas tareas (37%). Un porcentaje mucho menor (6%) señaló que el trabajo con los practicantes promueve la reflexión y/o motivación y el prestigio de los docentes. Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

Actualización docente en materias didácticas, reforzar competencias blandas en los docentes mentores, intento de innovación de la ocupación de las tareas de prácticas de los estudiantes. (Director, Particular Subvencionado)

Sólo en aula, que el profesor pueda pedirle asumir con alguna tarea en específico. (Director, Particular Pagado)

Potencia a los docentes en su gestión de guías y posibilita una reflexión de las prácticas pedagógicas. (Director, Municipal)

ESTUDIANTES DEL SISTEMA ESCOLAR (26% de los beneficios al centro escolar). En esta categoría lo más frecuente fue señalar que la presencia de los practicantes posibilita una atención más individualizada a todos los estudiantes y, en particular, a quienes están más retrasados en su aprendizaje (93% en beneficios a estudiantes). Con menor frecuencia se reportó que los practicantes tienen una buena relación con los jóvenes o niños y niñas debido a su cercanía generacional (7%). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

El beneficio que se ha obtenido es que los alumnos practicantes han desarrollado actividades de apoyo pedagógico hacia los estudiantes de nuestro colegio. (UTP, Particular Subvencionado)

La atención con alumnos con dificultades de aprendizaje y conducta. Interacción positiva con los niños y niñas llegando a establecer vínculos afectivos. (Director, Municipal)

DESARROLLO DEL CENTRO ESCOLAR (29% de los beneficios al centro escolar). En esta categoría se incluyeron diversas tareas que realizan los practicantes y que no implican apoyo directo a docentes y/o estudiantes. Entre ellas, apoyo en tareas tales como organizar eventos o reemplazar a docentes con licencia (26% de beneficios a desarrollo del centro escolar). Otro grupo de respuestas hacía mención a apoyos para que el centro logre mejores resultados o logre avanzar en el logro de sus metas, sin especificar acciones concretas en esta dirección (26%). Otro beneficio radica en la posibilidad de identificar a quienes puedan ingresar al cuerpo docente del colegio incluyendo el apoyo a ex alumnos que realizan práctica en el colegio (26%). Por último, los beneficios al centro se han traducido en talleres que la universidad realiza para los docentes o en material didáctico que los practicantes traen para el uso por parte de estudiantes y docentes (11%, respectivamente). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

Posibilidad de rebajas arancelarias en cursos, invitaciones por parte de la universidad a eventos. (UTP, Particular Subvencionado)

La participación de los alumnos en las actividades complementarias al currículo: día del alumno, fiestas patrias, aniversario, velada. Recibir a los ex alumnos que ahora son funcionarios. (UTP, Particular Pagado)

Actualizar base de datos de futuros docentes que podrían desempeñarse en el colegio. (Director, Particular Pagado)

Beneficios a los practicantes y a la universidad

Se observó que, si bien los directivos plantean como una de las razones más importantes el apoyo a la formación de los nuevos docentes, esto rara vez se reporta como un beneficio en sí mismo (6 del total de 213 respuestas). En el grupo de respuestas que refiere a los beneficios que obtiene la universidad, lo más frecuente fue señalar contribuciones al

aprendizaje de los profesores en formación (71% de los beneficios asociados a la universidad). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

Los beneficiados son los alumnos en práctica, encuentran una buena escuela, se les entrega un trato preferencial y aprenden mucho de nuestros buenos profesores. (UTP, Municipal)

Que ellos conozcan el colegio, sus alumnos el medio, dificultades, y que se lleven lo mejor del colegio en que lleguen a trabajar. (Director, Municipal)

Beneficios en el Centro Escolar y la Universidad

En las respuestas es aún menos frecuente que los docentes directivos reconozcan beneficios mutuos (5%). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

El crear un vínculo con una Universidad del Consejo de Rectores con la que recibimos colaboración mutua. (UTP, Particular Subvencionado)

Desarrollo de un trabajo de apoyo mutuo entre escuelas y universidad. (UTP, Particular Subvencionado)

Comparación en los beneficios reportados por distintos tipos de centros escolares

Al examinar si los centros escolares que atienden a estudiantes de los distintos ciclos de enseñanza difieren en los tipos de beneficios que reportan, se destaca sólo una diferencia. En los centros que sólo atienden el ciclo de enseñanza básica, un 30% reportó beneficios en términos de la actualización de los docentes. El 12% de quienes dirigen un colegio de educación media y el 15% de quienes dirigen un colegio que cubre todos los ciclos reportaron este beneficio.

Al comparar la frecuencia con la cual los centros municipales y particulares reportaron los distintos tipos de beneficios, se destacan dos diferencias. En los centros municipales una de cada cuatro respuestas se refirió a la actualización de los docentes (25% vs. 18% en los

particulares). En los particulares, casi una de cada cuatro respuestas se refirió al apoyo tutorial a los estudiantes (23% vs. 17% en los municipales).

TABLA 5. CODIFICACIÓN Y FRECUENCIA DE LOS PRINCIPALES BENEFICIOS OBTENIDOS POR LOS CENTROS ESCOLARES

Institución / Beneficiario	Beneficios	Frecuencia	Porcentaje
		Por Categoría y Subcategoría	Por Categoría y Subcategoría
Centro Escolar		174	83
	Docente/Mentor	79	45
	Conocer nuevas formas de enseñar / uso TICS	45	57
	Ayuda labor docente en el aula	29	37
	Profesionalización: Reconocimiento, Motivación, Reflexión	5	6
	Estudiantes	46	26
	Apoyo individualizado, tutorial	43	93
	Buena interacción entre practicantes y estudiantes	3	7
	Desarrollo Institucional	49	29
	Apoyo de los practicantes en tareas instruccionales y no instruccionales	14	26
	Recluta nuevos docentes, apoyo a exalumno que estudia pedagogía	12	26
	Aportes al plan de mejora y resultados del Centro, practicantes que traen nuevas ideas y energía	16	26
	Talleres que ofrece la Universidad	4	11
	Recursos y materiales didácticos	4	11
	Universidad	21	10
	Practicante Contribuir a su aprendizaje profesional	15	71
	Carrera Apoyar la formación inicial de docentes	6	29
	Mutuo Intercambio y apoyo mutuo	12	5
	Ninguno Se explicita que no se han generado beneficios	6	3

FUENTE: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Este estudio investigó las razones que llevan a docentes directivos en Chile a colaborar con la formación inicial de docentes y los beneficios que esta colaboración ha reportado para sus centros escolares. Los resultados muestran que las dos principales razones reconocen la reciprocidad de los beneficios. Por una parte, se busca contribuir a la formación de los futuros docentes y, por otra, a obtener recursos adicionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Aun cuando hay importantes diferencias en recursos y características socioculturales de los estudiantes que asisten a colegios de distintas dependencia, las razones de los directivos de distintos tipos de centros son en gran medida coincidentes. Del análisis de los beneficios concretos que han recibido los centros escolares, se destaca que la gran mayoría hace referencia al apoyo al trabajo de los docentes y al aprendizaje de los estudiantes. Esto podría estar asociado a las responsabilidades de los directivos por proveer liderazgo pedagógico (Fullan). La participación de practicantes buscaría asegurar que los estudiantes aprendan, ya que generarían mayores capacidades docentes y alineando recursos para estos efectos

Al comparar los beneficios en función de los distintos tipos de centros escolares, se destacan cuatro resultados. En los distintos tipos de colegios se reportan beneficios, aun cuando la tendencia es que, en los colegios municipales, una mayor proporción de directivos señale que estos beneficios se dan frecuentemente o siempre. En segundo lugar, en ambos tipos de colegios la gran mayoría de los directivos reporta que frecuentemente o siempre la participación de los practicantes ha posibilitado atender de manera más individualizada a los estudiantes. En tercer lugar, los centros de dependencia municipal, que en comparación a los centros particulares reciben más practicantes, reportan con más frecuencia que recibirían recursos materiales que aportan los practicantes. En cuarto lugar, la frecuencia con que reportan recibir los distintos tipos de beneficios se tiende a ubicar en el nivel “ocasionalmente”, con excepción del trabajo con estudiantes que se ubica en el nivel “frecuentemente”.

Las diferencias encontradas sugieren la importancia de indagar las razones que llevan a los directivos a identificar la obtención de algunos beneficios por sobre otros, así como en qué medida logran lo que esperan al aceptar practicantes. Además, es necesario indagar sobre posibles diferencias en las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes de pedagogía cuando realizan las tareas que permitirían al centro obtener distintos tipos de beneficios (por ejemplo, “dar apoyo individualizado a un estudiante” vs. “apoyar la actualización de los docentes”). Estos resultados sugieren que, en la implementación de las prácticas de los estudiantes de pedagogía, las universidades y los centros escolares pueden encontrar un espacio que posibilite un buen alineamiento para potenciar simultáneamente el aprendizaje de los practicantes y la satisfacción de las necesidades de los centros escolares. Si bien una limitación de este estudio es que no indagó en qué medida y cómo se realizan acciones en pos de esta alineación, desde las investigaciones descritas en la literatura podemos identificar algunas condiciones que la favorecería.

Cuando la literatura internacional y organismos nacionales e internacionales proponen seguir el modelo de las escuelas de medicina para que la formación docente potencie su desarrollo en el ejercicio práctico, se supone que los practicantes de pedagogía, al igual que los de medicina, serán guiados por un experto. Entre los principios para diseñar programas de formación inicial de alta calidad, un panel de expertos de Estados Unidos destacó lo crucial que es seleccionar y preparar a los supervisores universitarios y docentes de aula que formarán a los nuevos docentes (NCATE). Se requieren, plantea el panel, docentes efectivos que despliegan las competencias profesionales y prácticas que se espera que desarrollen los profesores en formación. Más aun, se propone que quienes se responsabilicen por esta tarea estén certificados y evaluados, así como recompensados, en su desempeño del rol.

En contraste a lo recién señalado, los directivos que participaron en este estudio mayoritariamente visualizan que quien tendría algo que enseñar es el practicante. El docente de aula más bien asumiría el rol de aprendiz, ya que será el practicante quien está más actualizado. Esta comprensión es problemática para la formación inicial de los docentes en los contextos escolares. Si bien es deseable que los docentes en formación compartan sus conocimientos con colegas más experimentados, se requiere de mayores niveles de reciprocidad entre estos actores. El aprendizaje de los docentes en formación se tensiona cuando los docentes del aula modelan prácticas poco actualizadas, las que pueden incluso contradecir lo que aprenden en las aulas universitarias. Más aún, el desalineamiento puede

llevar a los practicantes a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho y son las prácticas de los docentes guía lo que les permitirá enfrentar los problemas reales (Borko y Mayfield; Grossman y Loeb).

Es necesario investigar las condiciones que se generan en el centro escolar para propiciar interacciones entre practicantes, docentes guías y docentes directivos que potencian el aprendizaje de todos los involucrados. El foco que ponen los directivos en las oportunidades de actualización de sus docentes a través de su contacto con los practicantes sugiere la necesidad de investigar los criterios usados para seleccionar docentes mentores desde los centros escolares y desde las universidades.

Más allá de la disposición del docente mentor a recibir un practicante en su aula o su disposición a la innovación, es la calidad de sus interacciones con el profesor en formación lo que impacta el aprendizaje de ambos (Bullough et al. 2002; Pozo et al.; Tillema; Wilson et al.). La literatura señala la importancia de generar instancias formales para el trabajo conjunto entre docentes mentores, supervisores y practicantes con el fin de retroalimentar y reflexionar acerca del desempeño de los practicantes. Los estudios sobre aprendizaje docente y las experiencias de los docentes mentores señalan que estos espacios permiten al practicante generar capacidad para manejar las complejidades de la docencia que provienen de factores internos y externos al aula (Duquette; Hammerness et al.; Mansveldt-Longayroux, Beijaard y Verloop).

Los beneficios que reportan los directivos también señalan importantes orientaciones para el diseño de los currículos de formación práctica. El gran número de respuestas que implica al practicante realizando clases que modelen innovaciones, supone que esta es la tarea central de los practicantes en el centro escolar. Los estudios realizados en Chile, sin embargo, nos muestran que esta expectativa es más probable que se cumpla en la práctica final o profesional y menos en las prácticas iniciales o intermedias. Por otra parte, el alto porcentaje de respuestas asociadas al apoyo de los practicantes en diversas tareas instruccionales y no instruccionales levanta preguntas respecto del valor formativo que directivos, practicantes y supervisores de la universidad asignan a estas tareas. Es necesario investigar acerca de los criterios que utilizan los directivos para identificar el tipo de tarea para las cuales se pedirá la participación de los practicantes. Más allá de ser beneficiosa para el centro, ¿los directivos evalúan en qué medida realizar una tarea

determinada desarrollará las competencias profesionales del practicante? ¿Qué criterios usan para determinar si una tarea es más o menos formativa para el practicante?

Estas interrogantes no son abordadas en este estudio, pero la literatura sugiere que las respuestas necesitarían de las conversaciones entre las instituciones concurrentes. La formación práctica se potencia cuando ambas instituciones asumen responsabilidades, autoridad y rendición de cuentas compartidas (NCATE). El currículo para la formación de docentes, en particular la formación práctica, necesita ser diseñado con los docentes y directivos de los centros escolares, desde el tercer espacio como propone Zeichner. Compartir estas responsabilidades aumenta la probabilidad de que la participación de practicantes cumpla con los propósitos que esperan de los directivos y apoya su desarrollo. Para estos efectos, las innovaciones didácticas o curriculares propuestas desde las universidades se tendrían que enmarcar en los planes de mejora que los centros escolares han definido. Las innovaciones aisladas que puede modelar un practicante y que no tienen seguimiento en el trabajo de liderazgo pedagógico que ejercen los directivos difícilmente lograrán generar los beneficios que ellos buscan.

Entre sus recomendaciones para el fortalecimiento de una formación inicial más imbricada con el ejercicio profesional, Pauline Musset señala que los centros escolares necesitan estar en el centro del diseño de los programas. Los resultados de esta investigación aportan evidencias respecto de cuáles serían las necesidades de los centros escolares que podrían ser abordadas desde el diseño de los currículos de formación práctica. En coincidencia con lo planteado en otras investigaciones, estas necesidades están centradas en el desarrollo profesional de los docentes y en cómo satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en función de su diversidad (Duquette; Musset). Las conclusiones de estudio se basan en una muestra de centros escolares que no pudieron ser elegidos al azar por el imperativo ético de que la participación fuera voluntaria. Esto implica que los resultados pueden no ser generalizables a la población de centros escolares que colaboran con la formación inicial de docentes en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, Beatrice. "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile" en Cox, Christian (ed.) *Políticas educativas en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.
- Ball, Deborah L. y Francesca Forzani. "The work of teaching and the challenge for teacher education" en *Journal of Teacher Education*, vol.60, 2009, pp.497-511.
- Ball, Deborah L., Laurie Sleep, Timothy A. Boerst y Hyman Bass. "Combining the development of practice and the practice of development in teacher education" en *Elementary School Journal*, vol.109, n.5, 2009, 458-74.
- Borko, Hilda. "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain" en *Educational Researcher*, vol.33, n.8, 2004, pp.3-15.
- Borko, Hilda y Vicky Mayfield. "The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach" en *Teaching and Teacher Education*, vol.11, n.5, 1995, pp.501-18.
- Boyle-Baise, Marilynne y D. John McIntyre. "What kind of experiences? Preparing teachers in PDS or community settings" en Cochran-Smith, Marilyn, Sharon Feiman-Nemser y D. John McIntyre (eds.) *Handbook of research on teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008.
- Bransford, John D., Ann L. Brown y Rodney R. Cocking (eds.). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.
- Bullough Jr., Robert V., Janet Young, Lynette Erickson, James R. Birrell, Cecil D. Clark, M. Winston Egan, Christy F. Berrie, Valerie Hales y Georgene Smith. "Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching" en *Journal of Teacher Education*, vol.53, n.1, 2002, pp.68-80.
- Bullough Jr., Robert, James Birrell, Janet Young, Cecil D. Clark et al. "Paradise unrealized: Teacher education and the costs and benefits of school-university partnerships" en *Journal of Teacher Education*, vol.50, 1999, pp.381-90.
- Consejo Nacional de Educación. (2012). *Índices: estadísticas y base de datos.2012*. Disponible en http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx[Accedido en enero de 2012].
- Clift, Renée T., y Patricia Brady (2005). "Research on methods courses and field experiences" en Cochran-Smith, Marilyn y Kenneth Zeichner (eds.) *Studying Teacher*

Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Collins, Allan. "Cognitive apprenticeship" en Sawyer, R. Keith (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences.* New York, NY: Cambridge University Press, 2006.
- Contreras, Inés, Sylvia Rittershausen, Carmen Montecinos, María Cristina Solís, Claudio Núñez y Horacio Walker. "Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media" en *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, n.1, 2010, pp.85-105.
- Darling-Hammond, Linda, Karen Hammerness, Pamela Grossman, Frances Rust y Lee Shulman. "The design of teacher education programs" en Darling-Hammond, Linda y John Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- Duquette, Cheryl. "Perceptions of mentor teachers in school-based teacher education programs" en *Journal of Education for Teaching*, vol.24, n.2, 1998, pp.176-79.
- Feiman-Nemser, Sharon. "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching" en *Teachers College Record*, vol.103, n.6, 2001, pp.1013-55.
- Fishman, Barry J. y Elizabeth A. Davis. "Teacher learning research and the learning sciences" en Sawyer, R. Keith (ed.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences.* New York: Cambridge University Press, 2006.
- Fullan, Michael. "Sobre el cambio educativo: presente y futuro" en *RMIE*, vol.15, n.47, 2010, 1100-06.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. "Para hacer pública la educación pública" en Martinic, Sergio y Gregory Elacqua (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo.* Santiago: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Oficina Regional para América Latina de UNESCO, 2010.
- Grossman, Pam y Susan Loeb (eds.) *Taking stock: An examination of alternative certification.* Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008.
- Graham, Barbara. "Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers" en *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.8, 2006, 1118-29.
- Hagger, Hazel y Donald McIntyre. *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education.* Buckingham: Open University Press, 2006.

- Hammerness, Karen, Linda Darling-Hammond, John Bransford, David Berliner, Marilyn Cochran-Smith, Morva McDonald y Kenneth Zeichner (2005). "How teachers learn and develop" en Darling-Hammond, Linda y John Bransford (eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- Korthagen, Fred A. "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.68 n.24, 2010, pp.83-102.
- Korthagen, Fred A., John Loughran y Tom Russell. "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices" en *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.8, 2006, 1020-41.
- Kuter, Sitkiye y Sabri Koc. "A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus" en *International Journal of Educational Development*, vol.29, 2009, pp.415-25.
- Mansvelder-Longayroux, Désirée D., Douwe Beijaard y Nico Verloop. "The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers" en *Teaching and Teacher Education*, vol.23, n.1, 2007, pp.47-62.
- Marcelo, Carlos. "Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar" en *Revista de Educación*, vol.350, 2009, pp.31-56.
- Menzies, Loic y Kerry Jordan-Daus. "The importance of schools and HEIs in initial teacher training: how collaboration between Canterbury Christ Church University and its partnership of schools changed trainees' understandings of diversity" en *Teacher Education Advancement Network*, vol.4, n.2, 2012, pp.1-23. Disponible en <http://insight.cumbria.ac.uk/1365> [Accedido en febrero de 2012].
- Miller, Lynn. "School-University partnership as a venue for professional development" en Lieberman, Ann y Lynn Miller, *Teacher caught in the action: professional development that matters* (102-117). New York: Teachers College Press, 2001.
- Montecinos, Carmen y Horacio Walker, H. (29 de febrero, -2 de marzo de 2012). "Perspectivas de los supervisores sobre sus funciones y las de los profesores mentores". Trabajo presentado en el III Congreso Latinoamericano sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia. Santiago, 29 de febrero al 2 de marzo de 2012.
- Montecinos, Carmen, Carolina Barrios y María Fernanda Tapia. "Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los

estudiantes de pedagogía en educación general básica” en *Perspectiva Educacional*, vol. 50, n.2, 2011, pp. 96-122. Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/42/22> [Accedido en enero de 2013].

Montecinos, Carmen, Horacio Walker, Sylvia Rittershausen, Claudio Nuñez, Inés Contreras y María Cristina Solís. “Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula” en *Teaching and Teacher Education*, vol.27, n.2, 2011b, pp.278-88.

Musset, Pauline. “Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects” en *OECD Education Working Papers*, n.48, 2010, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>. [Accedido en noviembre de 2012].

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, DC: National, 2010. Disponible en <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticketLinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715> [Accedido en abril de 2012].

Nguyen, Huong. “An inquiry-based practicum model. What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors?” en *Teaching and Teacher Education*, vol.25, 2009, pp.655-62.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: Organization for Economic Cooperation and Development: 2004.

---. *Building a High Quality Teaching Profession*. París: Organization for Economic Cooperation and Development, 2011.

Ortúzar, María Soledad, Carolina Flores, Carolina Milesi y Christian Cox. “Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos” en Irarrazaval, Ignacio, Elena Puga y Magdalena Letelier (eds.) *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Santiago: PUC-Concurso de Políticas Públicas,

2009. Disponible en http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_II/Panel05_Educacion/Soledad_Ortuzar_Aspectos_de_la_formacion_inicial_docente_y_su_influencia_en_el_rendimiento_acad.pdf [Accedido en noviembre de 2012].

“Panel de Expertos para una Educación de Calidad” en *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Ministerio de Educación, 9 de Julio de 2010.

Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao, 2007.

Sawyer, R. Keith. “Introduction: The new science of learning” en R. Keith Sawyer (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 2006.

Sinclair, Catherine, Martin Dowson y Judith Thistleton-Martin. “Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?” en *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.3, 2006, pp. 263-79.

Tillema, Harm. “Assessment for learning to teach: appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers” en *Journal of Teacher Education*, vol.60, 2009, pp.155-67.

Varrati, Anita, Mary Lavine y Steven Turner. “A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education” en *Teachers College Record*, vol.111, n 2, 2009, pp. 480-510.

Wenger, Etienne. “Communities of practice and social learning systems” en *Organization*, vol.7, n.2, 2000, pp.225-46.

Wilson, Suzanne M., Robert E. Floden y Joan Ferrini-Mundy. “Teacher preparation research: An insider’s view from the outside” en *Journal of Teacher Education*, vol.53, n.3, 2002, pp.190-204.

Zeichner, Kenneth. “University-Based teacher education” en *Journal of Teacher Education*, vol.61, n.1-2, 2010, pp.89-99.

Recibido el 22 de diciembre de 2012

Aceptado el 14 de enero de 2013

