

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Becerra-Sepúlveda, Carolina; Ibáñez-Muñoz, Rosa; Valenzuela Giovanetti, Ezia
Formación inicial docente basada en el practicum: la academia
reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores
Revista Colombiana de Educación, núm. 87, 2023, Enero-Abril, pp. 111-138
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677447005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Formación inicial docente basada en el practicum: la *academia reflexiva* como praxis fundamental para la formación de profesores

Initial Teachers' Education Based on the Practicum:
The Reflective Academy as a Fundamental Praxis
for Teachers' Education

Formação inicial docente baseada no practicum:
a *academia reflexiva* como práxis fundamental
para a formação de professores

Carolina Becerra-Sepúlveda*  orcid.org/0000-0002-8048-0707

Rosa Ibáñez-Muñoz**  orcid.org/0000-0002-5798-1562

Ezia Valenzuela Giovanetti***  orcid.org/0000-0003-2917-357

Para citar este artículo: Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>



Recibido: 15/12/2020
Evaluado: 05/03/2021

* Doctora en Ciencias de la Educación, mención Interculturalidad, Universidad Mayor de Chile. carolina.becerra@umayor.cl.

** Doctora en Planificación e Innovación Educativa, Universidad Finis Terrae. ribanez@uft.cl.

*** Doctora en Planificación e Innovación Educativa, Universidad Mayor de Chile. ezia.valenzuela@umayor.cl.

Resumen

La calidad de la Educación constituye un compromiso y un deber con el sistema escolar; esta demanda atención especial a la Formación Inicial Docente de nuestros Profesores. Actualmente las Políticas Públicas en Chile desafían a las Universidades en cuanto a diversos requerimientos para la Formación de Profesores. Conscientes de esta situación, las universidades han instalado estrategias para mejorar los procesos formativos de sus futuros profesores, estableciendo mecanismos formales que articulan su currículo con una formación basada en la Práctica. Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa, que analiza el proceso de práctica de las carreras de pedagogía de una universidad privada en Chile, describiendo a su vez, los nudos críticos de los procesos formativos que la caracterizan. El estudio contempló un diseño etnometodológico, contando con la participación de 37 docentes tutores de prácticas y tres coordinadores, a través de un focus group. El abordaje de la información recopilada contempló un análisis del discurso a través de la herramienta Atlasti. Los resultados del estudio relevan la necesidad de repensar la práctica en la formación inicial docente a través de un modelo que represente y responda a las demandas de la sociedad del siglo XXI, en conjunto con la valorización del acto reflexivo al interior de la Academia que nutre y fortalece la formación inicial docente.

Palabras clave

formación de formadores;
prácticas; escuela de
formación de profesores

Keywords

training of trainers;
internships; teacher training
school

Abstract

The quality of Education constitutes a commitment and a duty to the school system. This demands special attention to the initial teacher Training of our teachers. Currently, public policies in Chile challenge universities regarding various requirements for teacher training. Aware of this situation, the universities have installed strategies to improve the training processes of their future teachers, establishing formal mechanisms that articulate their curriculum with training based on Practicum. This article presents the results of qualitative research, which analyzes the process of the Practicum of the pedagogy careers of a private university in Chile, describing in turn, the critical nodes of the formative processes that characterize it. The results of the study reveal the need to rethink the Practicum in initial teacher training through a model that represents and responds to the demands of the 21st-century society, together with the valorization of the reflective act within the Academy that nurtures and strengthens initial teacher training.

Resumo

A qualidade da Educação constitui um compromisso e um dever com o sistema escolar; isso exige atenção especial à Formação Inicial Docente dos nossos professores. Atualmente, as Políticas Públicas no Chile desafiam às Universidades em termos de vários requisitos para a Formação de Professores. Conscientes dessa situação, as universidades têm implantado estratégias para aprimorar os processos de formação de seus futuros professores, estabelecendo mecanismos formais que articulam seu currículo com a formação baseada na Prática. Este artigo expõe os resultados de uma pesquisa qualitativa, que analisa o processo de prática das carreiras de pedagogia de uma universidade privada no Chile, descrevendo, por sua vez, os nós críticos dos processos formativos que o caracterizam. O estudo contemplou um desenho etno-metodológico, com a participação de 37 professores tutores de estágio e três coordenadores, por meio de um focus group. A abordagem da informação coletada contemplou uma análise do discurso por meio da ferramenta Atlasti. Os resultados do estudo evidenciam a necessidade de repensar a prática na formação inicial de professores por meio de um modelo que represente e responda às demandas da sociedade do século XXI, juntamente com a valorização do ato reflexivo dentro da Academia que nutre e fortalece a formação inicial de docente.

Palavras-chave

formação de formadores;
práticas; escola de formação
de professores

Introducción

Para Chile, la calidad de la educación es un asunto primordial, especialmente si se busca atender los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas (Pisa, TIMSS, ICCS, SIMCE,¹ entre otras). La respuesta a este problema ha llegado de manera paulatina desde los años noventa, particularmente con la instalación de políticas públicas enfocadas en tres ámbitos: 1) el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes; 2) la promoción del acceso a carreras de pedagogía y 3) la formación inicial docente (Avalos, 2002).

El presente estudio interpela puntualmente al tercer ámbito, en el que se han incorporado iniciativas para mejorar la formación inicial docente (en adelante, FID). Con este objetivo, los esfuerzos mancomunados entre las instituciones de educación superior y el Estado inicialmente desarrollaron debates e investigaciones que permitieron el levantamiento de estándares orientadores para la FID, además de criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía (Mineduc, 2021).

Si bien estos constituyeron los primeros lineamientos y exigencias para las instituciones de educación superior, postergaron la necesidad de prestar atención a las experiencias formativas articuladas entre las universidades y el sistema escolar a la hora de formar docentes. Por ello, como producto del trabajo conjunto entre un panel de expertos de diferentes universidades y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP) se desarrollaron las *Directrices y lineamientos de políticas públicas para la FID* (2016), documento que estableció “un marco mínimo común y obligatorio para las carreras de pedagogía” (p. 10) y reconoció como su principal desafío “el mejoramiento de la FID, lo que releva el rol fundamental que los profesionales de la educación tienen en el desarrollo de un sistema educativo de calidad” (Mineduc, 2016, p. 7). Estos lineamientos se sustentan sobre cuatro componentes que destacan la articulación de las instituciones de educación superior con el sistema escolar, a través del prácticum, de la siguiente manera:

1 Sistema de medición de la calidad de la educación en Chile (SIMCE) (Agencia de Calidad, s. f.).

Tabla 1
Lineamientos de políticas públicas para la FID

Políticas públicas	Condiciones institucionales	Plan de estudios	Vinculación con el sistema escolar
1. Marco regulatorio sistema educativo	1. Institucionalidad para el mejoramiento continuo	1. Condiciones de ingreso	1. Formación en el aula escolar
2. Marco regulatorio educación superior	2. Cuerpo académico	2. Estructura curricular	2. Desarrollo de establecimientos educacionales
3. Marco curricular	3. Infraestructura y equipamiento	3. Formación práctica	
	4. Soporte a la gestión académica	4. Perfil de egreso	

Fuente: Mineduc (2016, p. 9).

La lógica que subyace a esta propuesta radica en la articulación —a través de la inmersión temprana en el aula— de las políticas públicas, las condiciones institucionales y los planes de estudio de las instituciones formadoras con el sistema escolar. Este hecho propiciará una relación recursiva que enriquecerá tanto a la escuela como a la formación de futuros profesores.

Lo expuesto hasta acá otorga al prácticum una especial importancia como variable que impacta sobre la mejora educativa en Chile a través de la formación de profesores. De esta manera, la participación colaborativa entre el sistema escolar y la universidad constituye un espacio de vinculación, a través de comunidades, en donde ambos unen sus esfuerzos hacia una meta común (Cortés e Hirmas, 2016; Montecinos *et al.*, 2015).

Como variables en los procesos de mejora educativa, la FID y la formación práctica han cobrado fuerza actualmente en investigaciones que relevan el valor del prácticum (Russell, 2017; Russell y Fuentealba, 2020) y establecen relaciones con la *práctica reflexiva* (Schön, 1983; 1992; 1993; Agurto *et al.*, 2017; Fuentealba e Hirmas, 2020). Por esto, la FID basada en el prácticum constituye hoy un requisito para formar profesores reflexivos y capaces de incidir en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Además, el cumplimiento de este requerimiento ha sido claramente establecido en la Ley 20 903, que demanda una formación práctica progresiva desde las etapas iniciales de la trayectoria curricular.

Articular la FID entre la educación superior y el sistema escolar, con miras a la formación de profesores reflexivos, es hoy un desafío todavía incipiente en Chile. Aun cuando se reconoce la importancia de la docencia reflexiva, la experiencia demuestra que la articulación entre ambos sistemas mediante el prácticum es un asunto que ha quedado bajo

la responsabilidad de las instituciones formadoras. En respuesta a esta situación, diversas universidades a nivel nacional han ido desarrollando modelos formativos desde el año 2016; sin embargo, la recepción del sistema escolar ha sido dispar y no se ha observado su adhesión clara a la propuesta articuladora expresada en los *Lineamientos de políticas públicas para la FID* (2016). Esto sitúa a las universidades en una situación desafiante y en la que sus esfuerzos de vinculación a la comunidad escolar mediante el prácticum deben tomarse con especial atención y cautela.

Lo señalado hasta acá pone de relieve que la tarea de fortalecer el sistema educativo mediante una FID reflexiva y basada en el prácticum requiere el abordaje de múltiples variables por parte de las instituciones formadoras. Estas se asocian a cuestiones de orden institucional y de vinculación con la comunidad escolar, y demandan respuestas sistematizadas para la formación de profesores.

Condiciones para la formación inicial docente

Dentro de las cuestiones de orden institucional, el prácticum aparece como un elemento fundamental en la FID. Toledo y Mauri (2016) lo definen como “el período de tiempo durante el cual el estudiante de maestro se inserta en una institución profesional real, la escuela, y participa en la actividad habitual de un aula de clases” (p. 344). Por tratarse de un constructo complejo, el prácticum no se agota en la inmersión en la escuela, sino que también hace parte de los talleres que se implementan dentro de la institución formadora para sistematizar la experiencia real.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, el prácticum debe considerarse como parte del plan de estudios y articularse sistemáticamente a lo largo de toda la carrera (Mineduc, 2016) a través de: 1) su incorporación formal en el plan de estudios; 2) su instalación temprana y desarrollo progresivo y guiado hacia la consecución del perfil de egreso; 3) una articulación con la formación disciplinar y pedagógica, y 4) la consideración de una experiencia de prácticum final que asegure el cumplimiento del perfil de egreso.

Hasta acá, los lineamientos del Mineduc (2016) denotan una particular valoración de la vinculación con el sistema escolar que convierte al prácticum en un eje articulador de los variados factores que intervienen en la FID. Dentro de ellos, la literatura señala que la *práctica reflexiva* constituye un medio y una estrategia para la formación de docentes que impacten positivamente al sistema escolar (Russell, 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019). Esto había sido advertido previamente por Cornejo y Fuentealba (2008), quienes afirman que la práctica reflexiva corresponde a una variable clave en el oficio de enseñar y la sitúan en uno de los pilares de los procesos y estrategias que contribuyen a elevar la competencia docente. Los autores

agregan que, gracias a la práctica reflexiva, los docentes “incrementan sus saberes y su saber-hacer, pero también transforman o reconstruyen su identidad, su relación con el saber, con el aprendizaje, con los programas, con su visión de la colaboración y de la autoridad y con su sentido ético” (p. 192).

Diversos autores (Schön, 1983; 1992; 1993; Cortez y Montecinos, 2016; Russell, 2017) se refieren a la práctica reflexiva como una *tarea metacognitiva* fundamental que desarrollan los docentes comprometidos, y la definen como un acto intelectual que permite la toma de conciencia de acciones facilitadoras para la ejecución exitosa de tareas en el aula. En torno al prácticum reflexivo, Montecinos *et al.* (2015) y Vanegas y Fuentealba (2019) desarrollan y describen las nociones de identidad, pertenencia, compromiso e innovación como factores que, debidamente integrados, favorecen la FID y proveen un aporte esencial al sistema escolar.

Como se puede apreciar, el desarrollo de procesos formativos reflexivos conlleva la incorporación de múltiples variables que deberían contemplarse para el levantamiento de los planes de estudio de pedagogía. De esta manera, la formación de profesores exhorta a las instituciones a diseñar planes de estudios que respondan a las habilidades del siglo XXI y otorguen al prácticum reflexivo una función articuladora en los procesos formativos (Hirmas y Cortés, 2015; Fuentealba e Hirmas, 2020).

El sistema educativo y la academia

La vinculación entre la comunidad escolar y las instituciones formadoras es otra de las cuestiones que demandan respuestas sistematizadas para la formación de profesores (Russell, 2017), por supuesto, si se comprende que ambas comparten un papel activo en la provisión de competencias y experiencias para los futuros profesores. Esta forma de entender la FID compromete la corresponsabilidad y desafía a las instituciones formadoras a proveer respuestas educativas innovadoras que, además, colaboren en la solución de problemas y necesidades propias del sistema educativo.

Para Wenger y Snyder (2000), esta relación puede transformarse en una oportunidad para instalar lo que denominan “comunidades de prácticas”. Estas se definen como un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, que aprende y resuelve problemas de interés compartido. De esta manera, se aspira, por una parte, a que la FID provea profesores que contribuyan al sistema escolar mediante la solución de problemas compartidos, y, por otra, a que la comunidad escolar —en un acto de corresponsabilidad— colabore en la provisión de experiencias que favorezcan el desarrollo de la identidad, el compromiso, las prácticas reflexivas y la innovación de los futuros profesores.

Las relaciones de las comunidades de práctica requieren de una serie de acciones conjuntas que, en el caso de la FID, se concretan en los centros educativos. Estos escenarios, denominados *campus pedagógicos*, ofrecen múltiples oportunidades para desarrollar tareas que benefician tanto al desarrollo de competencias en los profesores en formación, como a la solución de desafíos educativos. Dentro de las acciones de vinculación más comunes están:

El *aprendizaje servicio*: se comprende como una forma de aprendizaje situada a través de la experiencia. Atiende necesidades humanas y comunitarias para promover el aprendizaje (Ochoa *et al.*, 2018).

La *investigación-acción*: se concibe como una forma de abordar las comunidades y “trabajar en el cambio”. Para Cabrera (2017), la investigación-acción es un proceso reflexivo y dialéctico que no evita la teoría con el fin de mejorar la práctica, sino que preserva la unidad dialéctica de teoría y práctica.

Las *comunidades de aprendizaje*: son concebidas como una comunidad humana organizada, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma. También se concibe como una forma de asegurar aprendizajes permanentes y de calidad, que hace de la educación una necesidad y una tarea de todos con el fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad (Eirin, 2018).

Propuesta de un modelo de FID basado en el prácticum

Con la intención de atender las necesidades y desafíos del sistema educativo y de la FID, una universidad privada de Santiago de Chile desarrolló un modelo de FID basado en el prácticum. Para ello, tomó los elementos fundamentales de su modelo educativo institucional y de su currículo, que sustentaron el levantamiento de un objetivo, un propósito educacional, unos principios y una trayectoria formativa. Todos ellos fueron piloteados, durante el año 2018, en la carrera Pedagogía en Educación Diferencial, marco bajo el cual se articularon competencias genéricas institucionales, perfiles intermedios y perfil de egreso. Posteriormente, a partir del año 2019, comenzó su implementación gradual en las restantes carreras de pedagogía, integrantes de la Escuela de Educación.

El citado modelo FID releva el valor del prácticum como un espacio en donde el sujeto construye progresivamente su *identidad profesional* y, por tanto, *reflexiona* permanentemente sobre su desempeño en el contexto educativo e *innova* en su quehacer a partir de un compromiso manifiesto con la comunidad escolar en la que se inserta —expresado a través de un *sentido de pertenencia*—. Lo expuesto, da origen a cuatro principios que

articulan las experiencias curriculares y la trayectoria formativa, organizada en tres bloques fundamentales: inicial, disciplinario y profesional. La lógica de este modelo se esquematiza a continuación:

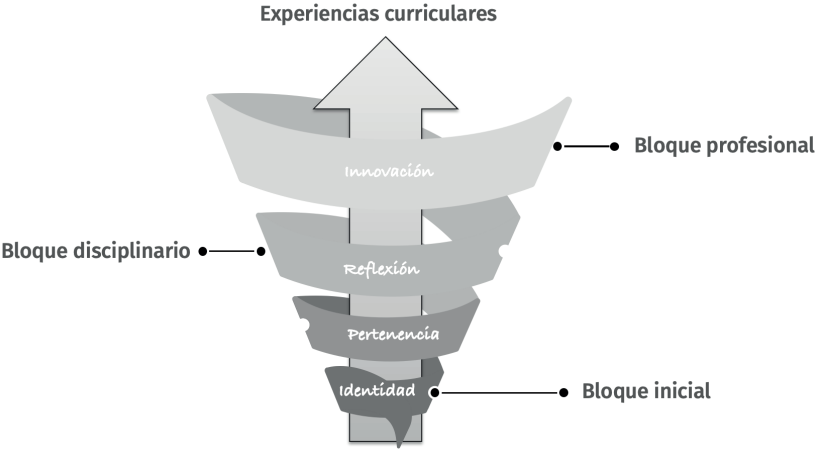


Figura 1. Modelo de FID basado en el prácticum
Fuente: elaboración propia.

La propuesta instala la génesis de la formación de sus profesores en la construcción de su identidad en contextos reales, lo que contribuye a la renovación del sistema, la construcción del conocimiento y la generación de nuevas oportunidades de aprendizaje en sus propias aulas. Además, contribuye con una sólida estrategia de *vinculación con el medio*, que incluye la instalación de comunidades de prácticas, comunidades de aprendizaje, aprendizaje-servicio e investigación-acción.

Si bien para la universidad, en general, y la Escuela de Educación, en particular, el citado modelo vino a ofrecer una experiencia innovadora, este reveló desafíos a la hora de propiciar acciones comunes que respondieran tanto a las funciones institucionales como a las de vinculación con el sistema escolar. De esta manera, la institución formadora se enfrentó al nudo crítico que supone la articulación de múltiples variables institucionales para la FID con su participación activa en la comunidad escolar. A través del análisis cualitativo de una experiencia implementada de manera estructurada, esta investigación surge con la finalidad de desvelar en profundidad los desafíos que en la práctica suelen ser transversales para muchas instituciones formadoras de profesores. De esta manera, busca estudiar una problemática que la experiencia ha demostrado que es recurrente, pero de la que se desconocen estudios nacionales.

Objetivos

Objetivo general: Analizar el proceso de prácticum de las carreras de pedagogía de una universidad privada para generar categorías comunes que orienten tareas concretas a desarrollar en un marco de modelo de formación inicial docente.

Objetivos específicos:

1. Describir las prácticas utilizadas por la Escuela de Educación para sus procesos de prácticum.
2. Reconocer los nudos críticos que tensionan los procesos del prácticum de las carreras de pedagogía de una universidad privada.
3. Establecer los factores o dimensiones que inciden en la formación inicial docente a través del prácticum reflexivo.

Metodología

La investigación se enmarca en una metodología cualitativa, esto es, que accede a la realidad a través de la comprensión y el análisis de las situaciones descritas por las diferentes fuentes de información que recogen una visión real del objeto de estudio, a saber: el funcionamiento del prácticum desde la perspectiva de la institución formadora en relación con la comunidad escolar.

La investigación utiliza un diseño etnometodológico, es decir que se interesa por los procesos de acción social, intersubjetividad y comunicación social que se presentan en un escenario de educación superior que imparte carreras de pedagogía, en adelante, Escuela de Educación. Según el término acuñado por Harold Garfinkel (1968), la etnometodología es el estudio de cómo las prácticas o métodos son usados por los miembros de una comunidad en circunstancias concretas, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de del orden instaurado (Urbano, 2007). Dicho orden es creado y conocido de manera endógena y no desde una matriz externa u “objetiva”, y describe desde una perspectiva real un volumen considerable de datos. En este sentido, Firth (2010) agrega que ninguna actividad (por muy trivial o insignificante) puede eximirse de un estudio cualitativo.

La selección de la población y muestra fue determinada por tres criterios: 1) naturaleza del estudio: educación superior; 2) trayectoria de la institución: superior a diez años, y 3) accesibilidad.

Con la intención de responder a estos criterios, se consideraron como población todas las carreras de la Escuela de Educación de una universidad privada en Santiago de Chile, las cuales suman un total de siete. La muestra

estuvo compuesta por 37 docentes tutores, académicos de la universidad, y siete coordinadores de prácticas de las diferentes carreras. El criterio de accesibilidad es el más relevante porque compromete la factibilidad del estudio. De esta forma, se decide investigar en la misma universidad donde participan las investigadoras para contar con los permisos y autorizaciones respectivos, además de los consentimientos informados.

Para respetar los aspectos éticos del estudio, se transparenta que las investigadoras se desempeñan en diferentes carreras de pedagogía de la Escuela de Educación. Es relevante aclarar que las investigadoras forman parte de la institución desde el año 2018 e integran los equipos de carrera en sus respectivas disciplinas.

Las oportunidades del estudio están determinadas por la inmersión en el campo de estudio y la permanente interacción con las profesoras tutoras de práctica de diferentes carreras. No obstante, las dificultades o sesgos que pueden producirse podrían derivarse de la subjetividad de las académicas-investigadoras. El papel docente y el papel investigador confluyen en este trabajo, por lo que hay que tener especial cuidado a la hora de proceder para garantizar una intersubjetividad contrastada. Alcanzar esta intersubjetividad contrastada es posible, tal y como lo explica González (1996), al abordar la recogida de datos con diferentes instrumentos y respetar la perspectiva *émica*, tal y como este autor la define dentro de lo que se ha denominado *antropología semiótica o interpretativa*.

Técnicas e instrumentos

Para la recopilación de datos se aplicaron entrevistas en profundidad y grupos focales. Estas técnicas son congruentes con el diseño etnometodológico debido a la naturaleza de los sujetos que protagonizan los procesos investigados y sus intersubjetividades.

Los grupos focales son una estrategia que produce el reconocimiento mutuo de los otros en términos de co-construcción discursiva (Gordo y Serrano, 2008). En este estudio se concretaron ocho grupos focales; uno para todo el equipo docente —por cada una de las siete carreras en estudio— y un grupo focal dedicado a los coordinadores de práctica de las diferentes carreras. Todos fueron realizados en la Escuela de Educación en un contexto armónico que promovió la discusión y obtuvieron impresiones, ideas nuevas y soluciones a los problemas detectados. Para orientar la discusión se utilizó una pauta de preguntas, validada por juicio de expertos, que promovió la conversación y reflexión desde la interacción dialógica de los participantes.

Otra técnica utilizada fue la entrevista en profundidad —configurada como una herramienta fundamental en el diseño cualitativo— por su naturaleza de indagación profunda en las intersubjetividades del discurso

(Robles, 2011). Para ello, se levantaron preguntas orientadoras, sometidas previamente a validación de juicio de experto. Se realizaron un total de siete entrevistas a cada uno de los coordinadores de las prácticas de las carreras, con una duración de una hora cada una, en un ambiente protegido.

Esta recolección de datos contempló en todo momento registros de audio, que fueron transcritos para su análisis, con el objeto de garantizar la fidelidad de la información. Todas estas acciones hicieron énfasis en el análisis de la realidad, la intersubjetividad y la búsqueda de prácticas colaborativas para el levantamiento de mecanismos formales en la FID.

Con la finalidad de cautelar los sesgos de las investigadoras y resguardar la ética investigativa, el estudio contempló una triangulación de expertos y de la muestra a través de entrevistas semiestructuradas.

Análisis de datos

El análisis se sustenta en el proceso general de análisis que proponen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Este expresa que, si bien no existen formas únicas y estandarizadas para realizar el análisis de los datos en una investigación cualitativa, es relevante determinar algunos parámetros generales a considerar.

Se adoptó el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), en el que concurren tareas de recolección de datos a través de grupos focales y entrevistas en profundidad a los coordinadores y tutores de práctica. Luego, se dispusieron los datos para reducirlos a través del proceso de codificación, para llegar finalmente a la extracción de grupos mayores de familias de códigos que arriban a las tres categorías desarrolladas en la presentación de resultados. Las actividades no definen un proceso lineal de análisis; por el contrario, este es dinámico y pasa de un punto a otro de forma alternada. Lo que el estudio realiza es captar datos mediante el análisis de los discursos de sus participantes. Esto favorece la búsqueda de subjetividades o perspectivas “desde dentro”.

El análisis de la información se realizó a través del procesador de datos cualitativos ATLAS.ti 8 (2017). En este se sistematizó la información de los datos cualitativos que resultaron del análisis de los discursos que emergieron de las entrevistas y los grupos focales. De esta forma, el trabajo permitió analizar las representaciones discursivas que circularon en las diferentes intervenciones de los informantes y centró su la atención en los códigos que tensionan los procesos del prácticum en la dinámica interna de cada carrera; los nudos críticos que se presentan en los diferentes escenarios de práctica; la descripción de los diversos actores sociales involucrados en el proceso; el tono del relato; los énfasis declarados, y otros aspectos que se proyectaron en el análisis y el proceso

de codificación y desagregación de pasajes textuales que dialogan con los objetivos planteados y confluyen en una categorización que responde a los objetivos del estudio (Sayago, 2014).

Con el producto del análisis de los datos se lograron concretar categorías mayores que fueron sistematizadas con ayuda del procesador ATLAS.ti 8 (2017). Este *software* permitió manipular los datos en forma de citas que se agruparon en códigos en respuesta a los objetivos del estudio. Los códigos se redujeron en familias mayores que configuran las categorías de análisis.

Presentación de resultados

Primera categoría: sistema escolar

Esta categoría presenta los nudos críticos que tensionan los espacios del prácticum. El enraizamiento de la categoría se ancla en tres familias de códigos que se explicitan a continuación.

Importancia de la tríada formativa: profesor tutor, profesor en formación, profesor guía del centro de práctica

Los antecedentes recogidos permiten apreciar que no existe una inclusión activa o una mirada analítica sobre el papel del profesor guía en el proceso de formación inicial docente —que debe estar potenciado en las prácticas por la tríada formativa—. Según Montecinos *et al.* (2015), esta carencia de legitimidad de la función del profesor guía puede aparecer cuestionada “cuando se percibe que sus conocimientos están desvinculados de las prácticas de las comunidades escolares” (p. 172). Y esto es precisamente lo que ocurre ante la presencia de voces por parte de los docentes tutores que denuncian la carencia de modelos formativos en la tríada formativa. Esto conlleva una falta de reconocimiento entre los integrantes del proceso práctico, lo que, a su vez, se traduce en la ausencia de los debates ideológicos y éticos que guían el actuar docente (entre profesores tutores y guías) e impactan en la retroalimentación que se entrega al profesor en formación:

Además nos pasa [...], la falta de modelos de referencia, y ahí tenemos un problema porque muchas veces tenemos la buena voluntad del colegio o jardín que las quiera recibir pero no están los modelos de referencia respecto a qué paradigma nos paramos nosotros, qué tan actualizadas están, entonces eso va en desmedro del acompañamiento que pueda hacer el profesor guía y también va en desmedro de la retroalimentación que yo le pueda hacer [...]. (Grupo focal A)

La carencia de referentes formativos y la dificultad de desarrollar una acción docente reflexiva fundamentada en la tríada formativa abren un desafío en lo tocante al impacto sobre el proceso de construcción de identidad docente descrito por Vanegas y Fuentealba (2019). Los investigadores identifican la docencia reflexiva como un proceso que permite resolver tensiones en la identidad profesional docente “desde tres ejes dinámicamente relacionados: la identificación, la identización y la identidad con el rol de la práctica como profesor en formación, tutor o guía” (p. 116). Si bien esta situación podría ser un elemento preocupante, cabe señalar que se trata de una realidad difícil de controlar, pero que, a pesar de su aparente factor negativo, impacta de manera significativa en la identidad del futuro docente siempre y cuando exista una acción reflexiva como mediadora, tal como señalan Vanegas y Fuentealba (2019). De allí la importancia de potenciar la reflexión docente como recurso que equilibra y cataliza el análisis de los referentes formativos.

Por otra parte, los participantes del estudio destacan el papel fundamental de la tríada formativa (profesores tutores, profesores en formación y profesores guías de los centros de práctica) en los aprendizajes de los futuros docentes. Sin embargo, los relatos reportan que las acciones de retroalimentación dirigidas a los profesores en formación se realizan desde la diada formativa (profesor tutor-profesor en formación). Esta retroalimentación, tan relevante en el proceso evaluativo y formativo del profesor en formación que potencia la reflexión pedagógica, debería realizarse, en conjunto, con el profesor guía (tríada). Pero generalmente no ocurre así debido a las limitaciones de tiempo y de espacios, que configuran la estructura de las prácticas.

¿Y cuántas supervisiones alcanza a hacer una profesora tutora?

—Es súper difícil, mira, a todo vuelo podrías hacer dos supervisiones.

—Pero con 24 estudiantes, ¿puedes hacer eso?

—Es que si sacas el cálculo matemático podrías hacer máximo 4 supervisiones en una semana, pero tienes que verlas por lo menos dos veces y [...] tienes que considerar que debes tener horas para reunirte con cada una de ellas.

—No alcanza...

—Fundamentalmente, la retroalimentación debe ser en el colegio, entonces cuando te toca recreo, son 15-20 minutos, haces la retroalimentación en ese tiempo que es muy corto y entras a la otra clase, entonces [...] no alcanzas a llegar al nivel de auto-reflexión, eso complica mucho [...] al final terminas dedicándole más horas [...]. (Grupo focal A)

Para concluir este análisis, se resalta que la tríada formativa tiene una relevancia sustantiva en el proceso de formación docente; no obstante, se aprecia una precaria participación de los profesores guías debido a que no existe, en este escenario estudiado, una coalición entre la universidad y los centros de prácticas que comprometa y garantice la participación de los tres estamentos en el proceso formativo de la FID, por lo que queda a la voluntad de las Escuelas el participar en el proceso formativo.

Fortalezas y desafíos en el desarrollo de “competencias blandas”

Los profesores en formación de la universidad estudiada son bien valorados, especialmente en las competencias de especialidad, aunque se reconocen desafíos para el desempeño docente desde lo racional —atención a la diversidad, gestión de aula y dominio del clima de aula— y, en algunos casos excepcionales, desde lo relacional —iniciativa y proactividad—. Estas últimas acciones están asociadas a la reflexión sobre la acción (Schön, 1992):

Las debilidades son cómo trabajar con grupos más diversos, o con necesidades educativas especiales, cómo afrontar los estudiantes migrantes, los niveles son muy dispares, manejo de grupos grandes, [...] y, en casos muy excepcionales, ha habido críticas en relación a la iniciativa o proactividad, son casos aislados. (Grupo focal A)

La valoración de las competencias racionales es concordante con lo planteado por Montecinos *et al.* (2015), quien reconoce una adhesión al enfoque de aplicación para entender la relación entre teoría y práctica. Sin embargo, estas racionalidades técnicas no suelen ser las competencias más importantes que el sistema escolar necesita —donde los profesores tutores reconocen la FID como un aprendizaje social situado en las aulas del sistema escolar—. De esta manera, son precisamente las competencias personales asociadas a la iniciativa y la proactividad las que reciben mayor valoración en el sistema educativo.

Comunidades de práctica

El modelo de FID estudiado indica la instalación de comunidades de prácticas (Wenger, 2000), que constituyen un recurso necesario sobre el cual se construyen estrategias de interacción entre el sistema educativo y la universidad. Se revela una valoración de las acciones de aprendizaje-servicio y de la vinculación con el medio, las cuales se gestionan con convenios y protocolos de procedimientos. Estos son evaluados al término de las actividades prácticas y se define su continuidad.

En relación con las comunidades de práctica, destaca la recursividad que generan estas experiencias, en las que las innovaciones que se instalan no solo benefician a los niños y niñas, sino también a los propios procesos formativos y a los profesores guías, y que finalmente favorecen el desarrollo de actividades de investigación por parte de la universidad. La robustez y sistematicidad de estas actividades se fortalece de tal manera que permiten la consolidación de vínculos con otras instituciones:

Desde hace ocho años que se trabaja con la SEA, que es la Semana de Educación Artística de la Unesco, donde el alumno hace un proyecto de intervención de distintas modalidades culturales, que, una vez que lo inscriben, en la Unesco hay todo un proyecto que aparece en la programación mundial de las actividades de la semana educativa y termina con un diploma que envía la Unesco al Colegio [...]. (Grupo focal A)

Lo descrito permite reconocer las posibilidades que ofrecen las comunidades de prácticas como un proceso integral “que va más allá del desempeño de tareas aisladas e independientes de la cotidianidad del quehacer docente” (Montecinos *et al.*, 2015, p. 173) e incorporan al profesor en formación como un miembro activo y potencial de la comunidad de profesores.

Segunda categoría: interacción de saberes-demandas para la FID

En esta categoría, el análisis expone las necesidades curriculares, pedagógicas y administrativas propias de la formación de profesores y los desafíos que supone la vinculación de estas con los campus pedagógicos.

Demandas para la FID

Aparecen discursos asociados al cumplimiento de estándares pedagógicos como necesidades formativas para el trabajo con la familia, el desempeño administrativo, el abordaje de las políticas públicas y la gestión del aula.

Son variadas las citas que apelan a las necesidades formativas pedagógicas, disciplinarias y de enfoque inclusivo que perciben los docentes tutores, interpeladas por las prácticas de pregrado, y configuran demandas claras en las voces de los actores del proceso. En estudios realizados sobre las mallas de carreras de pedagogía, se explicita la invisibilización o relegación a un segundo plano en el desarrollo de temas de aprendizaje y motivación de los estudiantes con necesidades especiales, así como de las relaciones interpersonales que posibilitan el aprendizaje de todos (Contreras *et al.*, 2010; Cortés e Hirmas 2015).

Lo que pasa es que tiene que haber tomado o tener las herramientas para poder trabajar con alumnos con NEE. Si no tiene esa herramienta no lo podemos mandar, sería una irresponsabilidad [...]. Entonces, el que está dispuesto a hacer eso se tiene que formar, tiene que, por lo menos, leer, haber tomado un curso, por lo menos electivo. (Grupo focal B)

Se evidencia en los diferentes niveles de práctica de las carreras un discurso reiterado sobre la falencia en la formación en atención a la diversidad. Estas responsabilidades profesionales no se subsanan con las labores del prácticum, pues requieren un detenimiento en el modelo de la FID para resguardar y responder a las demandas de los profesores en formación y “para responder como *‘profesionales adaptativos’*, es decir, para contextualizar la enseñanza, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeducativa” (Cortés e Hirmas, 2016, p. 16). Este detenimiento requiere no solo de mejoras en la dotación de una mayor formación pedagógica y didáctica, sino también del fortalecimiento de los espacios de reflexión que cuestionan críticamente las “creencias estereotipadas en torno a las formas en que se producen los aprendizajes” (Jiménez y Montecinos, 2018, p. 16).

Otro aspecto recurrente en el tipo de formación que se entrega en la universidad se relaciona con la necesidad de formar para una madurez suficiente que permita al futuro docente aceptar constructivamente las retroalimentaciones entregadas por profesores tutores y guías de práctica, y fortalezca así el acercamiento a una reflexión *en y sobre* la práctica (Schön, 1992).

Una de las dificultades que he tenido que trabajar con los estudiantes es [...] la contención [...] y no interpretar eso como un ataque, [...] muchas veces nuestros estudiantes se han visto abrumados por este tipo de dinámicas [...], el cómo mirar el contexto profesional, y tener autoimagen, que están casi en ese punto de ejercer [...] tienen que comportarse como un profesional. (Entrevista en profundidad A)

El prácticum en el proceso de formación permite desarrollar la identidad de los docentes en contextos reales que trascienden su formación profesional. Este sentido de lo que es vivir la pedagogía debe tener como imperativo el foco reflexivo y realzar aspectos valóricos y éticos. Esto permitiría aprender de la experiencia en contextos reales y que el docente tutor dé sentido a las interpretaciones de sus acciones y comportamientos (Vanegas y Fuentealba, 2019).

El sistema escolar y la universidad

Existe la necesidad de fortalecer la articulación entre el sistema y las actividades del prácticum de tal manera que esta posibilite regular institucionalmente una serie de demandas no resueltas, asociadas a la gestión de

resultados de los y las estudiantes en práctica —donde no es posible contar con un procedimiento común para el retiro de practicantes expuestos a situaciones vulnerables—:

Si bien se han visto situaciones que no corresponden, nosotros obviamente con todo el proceso y todo, pero sacamos a las estudiantes de ahí. Porque necesitamos que se cumplan ciertos elementos puntuales, y, por ejemplo, en el caso de escuelas regulares con integración, también porque muchas veces en que a los colegios las estudiantes llegan y es mano de obra barata [...] exactamente, [...] gratis. (Grupo focal A)

Para la Escuela de Educación, las comunidades de prácticas se visualizan como una oportunidad para desarrollar la colaboración mutua entre el conocimiento situado, lo que contribuye a entregar las respuestas que demanda el sistema educativo. En este contexto, es necesario avanzar hacia comunidades de práctica, de tal forma que estas figuras reúnan el prácticum de diferentes carreras a través de un eje articulador en formación pedagógica que garantice una relación recursiva entre la universidad y la comunidad escolar.

Interacción de saberes en la FID

Existen procesos reflexivos permanentes por parte de los tutores que apuntan a la interacción de los saberes necesarios para desarrollar la desafiante tarea de formar a los formadores. Estas reflexiones originan una serie de aprendizajes y recursos de mejora, asociados especialmente a la sistematización de las estrategias de retroalimentación, que permiten, tanto a los tutores como a los futuros docentes, revelar la forma en que el prácticum activa una interacción de saberes en el aula.

Creo que en la calidad del *feedback* hay mucho que hacer, quizás nosotros también podríamos aprender mejor cómo dar un *feedback* que sea útil. Fíjate que la primera observación fue muy mala, y la segunda varios tenían como incorporados algunas cosas [...]. Entonces, también me revisé yo, a ver qué hice yo para que pasara eso. [...] así de muy buena forma yo les hice saber que había cosas que no podían volver a pasar. [...] tiene que ser un *feedback* muy claro, muy gestionado de manera que no se sientan mal, que se lo tomen positivamente, pero tienen que aparecer ahí también las debilidades. (focus supervisores de Pedagogía en Inglés)

Los momentos que se reportaron en los grupos focales del estudio animaron a sus participantes a generar y desarrollar futuras experiencias de *self-study* (Russell et al., 2016) que permitan desarrollar una mirada más profunda sobre sí mismos y su actuar docente junto a un par crítico. Para los participantes, el compartir frente al grupo de pares una mirada

reflexiva sobre la retroalimentación a sus estudiantes se convierte en una instancia de aprendizaje que puede fortalecerse mediante la citada actividad de *self-study*.

La demanda de interacción de saberes no se agota, sin embargo, en las acciones de retroalimentación, pues también emerge en forma retos a la hora de enfrentar asuntos asociados a la diversidad y la inclusión. Al respecto, los participantes señalan que no existe una institucionalidad que prepare a los formadores de futuros profesores. La profesión docente demanda competencias y desempeños multidisciplinares: “Nadie puede enseñar aquello que no sabe y que no es, y, por tanto, los valores, actitudes y conocimientos que desarrolla un formador con sus estudiantes de pedagogía serán el reflejo de aquello que este ha potenciado en sí mismo o que aspira seguir potenciando” (Hirmas y Blanco, 2016, p.10).

Siento que, a veces, los profesores no tenemos competencias que nos lleven a vivir con ellos el tema de la cultura inmigrante, por ejemplo. Ellos piensan en la inclusión, pero realmente lo que están haciendo es un proceso de devastar esa cultura y no convivir con ellos; esa es la percepción que le hemos dado en colegios, [...] es complejo. (Grupos focales Profesores de Formación Pedagógica)

Tercera categoría: repensar el prácticum

Esta categoría surge como una forma de dar respuesta a una gran cantidad de demandas y busca instalar estrategias funcionales para la FID. Se compone de cuatro familias de códigos que estiman lo que debería atender la FID. Dada su extensión, se toman los aspectos que han sido más enfatizados en los discursos docentes.

Estructura de prácticas desde la carrera

En los relatos se evidencia la valoración de elementos clave, como la reflexión y la conciencia de realizarla, que deben estar presentes y formar parte constitutiva del prácticum en la formación inicial docente. Ellos permitirían, a su vez, garantizar el desarrollo de competencias reflexivas en los futuros profesores, reconocidas como elementos importantes por parte de ellos: “Yo creo que en la parte de la formación inicial docente es súper importante tener el espíritu de la reflexión” (Grupo focal E).

Las posibilidades de instalar estrategias reales para repensar la implementación de una FID basada en el prácticum ponen de relieve los anhelos de los participantes por fortalecer las modalidades de vinculación entre teoría-práctica, y, especialmente, la articulación curricular entre formación pedagógica y especialidad. Esta debe entenderse como un objetivo de calidad que tiene la educación, como una forma de actuar

en consecuencia con una pedagogía crítica y social, tras reconocer el compromiso de la educación con la construcción de una sociedad más justa y solidaria: “Entonces tomo como esa referencia para el campo de educación y la principal modificación fue que... ¡pedagogía social! Esa era, ‘pedagogía social’” (Grupo focal B).

Una forma de consolidar escenarios propicios de competencias reflexivas surge en las nuevas formas de vincularse con los campos pedagógicos y la necesidad de operacionalizar la relación con los profesores guías, a través de la creación de procedimientos en colegios estables que sean evaluados sistemáticamente y en los que el reconocimiento de la labor del profesor guía reflexivo sea una práctica robusta:

Yo creo que se podría construir una vinculación mucho más concreta, más arraigada, más estructurada. Porque, claro, hay algunos que tienen una habilidad especial para ser mentores, entonces les gusta el trabajo con los cabros, se ponen en el rol e intentan ayudar [...]. (Grupo focal C)

Para los participantes del estudio, el reconocimiento de la labor del profesor guía no se compone precisamente de una retribución pecuniaria, sino que se asocia a un apoyo a los procesos de formación continua y a una actividad conjunta de docencia reflexiva y de actividades de investigación:

Yo creo que también es construir y mejorar esta relación con los profesores guías desde la retribución o el reconocimiento que nosotros podamos establecer con ellos también, y con eso no me refiero a un reconocimiento o retribución monetaria, sino que hacerlos parte del proceso [...] quizás, o sea, desde un diploma, invitación a [...] actividades de actualización docente, invitarlos a una investigación junto con nuestro equipo [...]. (Grupo focal C)

La articulación y el trabajo conjunto entre profesores tutores y guías requiere la solución de desafíos no asumidos desde la institución, asociados a la gestión de la carga académica de profesores tutores y coordinadores. Este es un permanente nudo crítico:

De verdad creo que es un tremendo trabajo, yo como coordinadora tengo las horas así (gestualmente indica “mínimo-poco”)... estoy sobrevendida en términos de clase y todo. Ahora, sé que es urgente y es ultra necesario y en qué minuto esto se va a hacer, no tengo idea [...]. (Grupo focal A)

Debilidades de los estudiantes

Los participantes estiman que se deben integrar contenidos asociados al enfoque inclusivo, a la atención a la diversidad, a la vinculación con la familia y al trabajo colaborativo en la estructura del currículum. El desarrollo

de estos conocimientos y habilidades contribuye a la consolidación de saberes demandados por los contextos actuales en educación y constituye una debilidad hoy.

Por su parte, el trabajo colaborativo y la codocencia deberían ser competencias de formación integradas en el prácticum. Sin embargo, las actuales estructuras curriculares no están diseñadas para la articulación entre las distintas carreras, por lo que se desperdicia una valiosa experiencia. Por ello, se destaca la necesidad de desarrollar proyectos conjuntos:

Más de eso mismo, viéndolo de una manera más integradora, podrían hacerse proyectos, por ejemplo, intercarreras en el mismo establecimiento. Sería súper positivo. (Grupo focal C)

[...] Si encontramos las mismas necesidades del centro, de planificación, porque tenemos en pegado como islas, entonces esa es la idea. [...] se pueden hacer talleres [...] ¡multidisciplinarios! [...] y así nos ayudamos. (Grupo focal Coordinadores)

Lo descrito incide sobre la construcción de la identidad docente y la reflexión que el futuro profesor desarrolla en función de su desempeño —tarea que incluso para algunos estudiantes es una actividad no deseada—: “He tenido alumnos que les molesta el acto de reflexionar, que me han dicho, así, en el diálogo, que ellos prefieren que les pasara materia; pero si vas al punto de la reflexión, les ha molestado” (Grupo focal B)

Vinculación de tríada formativa

Es importante reformular la modalidad de vinculación de los actores de la tríada, fortalecer la comunicación entre los profesores guía y los tutores, y gestionar espacios robustos de retroalimentación de los estudiantes con la participación del profesor guía, el estudiante o el tutor:

Es lo mismo, la manera en que en la supervisión esté la profesora o profesor guía. Entonces, cuando termina la clase, yo converso un poco con el profe, le pregunto cómo está el alumno, si ha tenido alguna dificultad, algún problema. Si hay algún problema, me lo dicen inmediatamente [...]. (Grupo focal A)

De este modo, se fortalece el compromiso del profesor guía y el acompañamiento de los profesores tutores mediante una comunicación constante que permita una reflexión conjunta, cuyo modelo de referencia, entregado por el profesor guía, se compone de la reflexión que este desarrolla.

Innovaciones

Para los participantes, la innovación desempeña un papel preponderante en la formación de docentes para el siglo XXI. Esta no se define como la creación de herramientas tecnológicas, sino como la creación de nuevas estrategias educativas. Y, en esto, la institución debe proveer insumos para fortalecer la vinculación con el sistema educativo. La inclusión de recursos económicos y la gestión administrativa permite movilizar estrategias y saberes para dar origen a innovaciones que benefician tanto a la comunidad educativa como a los docentes en formación. Lo anterior permitiría consolidar las acciones que se desarrollan en el marco del aprendizaje-servicio y en las actividades del prácticum, así como implementar acciones innovadoras en el proceso formativo y al servicio de la escuela.

El primer año que hicimos vinculación con el medio en los colegios, en la práctica profesional, sí hubo recursos. Se le dio una X cantidad a cada estudiante, a cada grupo de colegios, pero, después, yo no sé si es por decisión más desde vinculación con el medio o las decisiones que se toman al interior de las carreras, eso yo lo desconozco, pero nosotros ya no tenemos recursos. (Entrevista Coordinadora de Pedagogía en Educación Diferencial)

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio reafirman los desafíos de la FID ante las demandas y los escenarios de la sociedad actual. El análisis de la instalación del modelo de FID propuesto por esta universidad corrobora la tendencia a depositar sobre las instituciones formadoras la responsabilidad de articular los requerimientos formativos y la tarea de vinculación con el sistema escolar. Del mismo modo, confirma la manera en que estos procesos se instalan de forma unidireccional por parte de la institución formadora con variadas respuestas de adhesión de los campos pedagógicos o escuelas. Así, el compromiso de la escuela en el proceso formativo en la voz de los estudiantes y profesores guías se plantea como una limitación del estudio y una invitación-desafío a indagar en futuras investigaciones.

En respuesta al objetivo general, el análisis del proceso del prácticum arroja nudos críticos que se sintetizan en las relaciones que se establecen entre la universidad y el sistema escolar, lo que necesariamente conlleva el reto de repensar el prácticum desde un foco reflexivo para favorecer la identidad docente y los saberes que interactúan en los contextos reales.

A partir de lo anterior, aparece una tensión en la necesidad de fortalecer, desde las políticas públicas, la construcción de lazos sinérgicos entre la institución formadora y el sistema escolar. Desde la universidad,

los tutores construyen la relación con los centros. Aunque se aprecian esfuerzos permanentes y un camino de mejora, es imperativo repensar el prácticum a través de directrices públicas que potencien la conformación de comunidades de prácticas y las relaciones de trabajo colaborativo entre la escuela y la institución formadora para propiciar espacios auténticos y validados de reflexión docente encaminados hacia el desarrollo de competencias y de la identidad de los futuros profesores. Con este punto en mente, es necesario comprometer formalmente al sistema escolar con la FID desde la normativa (Ley 20 903), las políticas públicas y la participación activa. Estas deberían ser entendidas como campos pedagógicos para la formación de los futuros profesores.

Para esto es imperativo contar con modelos efectivos de enseñanza en los campos pedagógicos. La importancia de los profesores guías es relevante, pues el profesor en formación está aprendiendo desde la observación, el hacer y el ejecutar. Si este *hacer* comprometido del sistema escolar acompaña de manera sólida la formación de los futuros profesores, las prácticas se constituirán en experiencias reflexivas para la construcción de la identidad docente. Una formación en la reflexión de y sobre la práctica (Schön, 1983) permitirá al futuro docente “leer su clase”, tomar sus propias decisiones, diseñar enfoques y argumentarlos en vinculación con la teoría.

Pero no solo la labor del profesor guía es una misión imperativa: el papel del tutor o formador de formadores también es preponderante. El desarrollo de una práctica reflexiva camina de la mano con el trabajo de la tríada formativa; un buen acompañamiento de la docencia reflexiva permitirá que el futuro profesor construya su propia identidad a partir del análisis de los referentes de sus profesores guías y tutores, los cuales reflexionan junto a él. Este análisis es también una tarea importante: un profesor en formación que logra afianzar una práctica reflexiva también será capaz de discriminar aquellas prácticas que fortalecen su identidad docente y, por eso, el papel de profesor tutor es relevante, pues promueve la reflexión analítica de las prácticas que observa e identifica las acciones que fortalecen o perturban el desempeño profesional ético.

A partir del estudio se desprende que los docentes de la institución formadora reconocen la importancia de la tríada formativa y la figura del profesor guía. Sin embargo, el diseño y los objetivos de la investigación (situados desde la institución formadora) no contemplan los motivos por los cuales algunos profesores guía manifiestan baja adhesión a la tarea de formar nuevos profesores. Este es, sin duda, un aporte que ilumina nuevas investigaciones.

La comunidad docente de tutores y coordinadores que componen la academia también puede responder a la formación de profesores reflexivos con una identidad docente que selle su construcción profesional,

especialmente a través del tutor formador. Este debe propiciar, mediante su propia práctica reflexiva y su capacidad analítica, un hábito profesional constante en el aprendiz, capaz de consolidar la articulación teórico-práctica de los recursos adquiridos en el prácticum.

Las carreras de pedagogía, en el caso estudiado, se encuentran en constante actualización para responder a los requerimientos de los procesos de acreditación y evaluación, e innovar de manera robusta la comprensión del sistema educativo actual. Estas actualizaciones se deben amparar en el modelo de formación inicial docente y respetar los pilares esenciales que otorgan una impronta a sus egresados, los cuales son valorados por estudiantes y tutores. De esta forma, se evidencia la importancia de que cada institución cuente con sus propios modelos de formación inicial basados en el prácticum, y que estos contemplen los elementos fundamentales, definidos por las políticas públicas, y las habilidades para el siglo ^{xxi}, basadas en la práctica reflexiva.

Asimismo, es recomendable que estos modelos se conciban como un instrumento integrado, articulador del currículo, y no como “líneas de prácticas”. Al comprender las prácticas como el eje articulador, se hace indispensable que todas las asignaturas del currículo contribuyan y aporten de manera intencionada al conocimiento práctico y reflexivo. Esto significa que todos los profesores de los programas de pedagogía deben hacer parte activa de la formación pedagógica y disciplinar del profesor en formación; en otras palabras, no deben delegar esta función solo al tutor de prácticas.

Otro aspecto por discutir son los saberes presentes en el prácticum. Tanto tutores como coordinadores describieron la necesidad de saber más sobre gestión de aula, atención a la diversidad, inclusión e interculturalidad. Estos elementos corresponden a los desafíos de nuestros contextos educativos actuales y requieren de la participación colaborativa de diversos agentes educativos (Davini, 2015). De esta manera, se evidencia la necesidad de centrar el diseño curricular en el desarrollo de competencias para el trabajo interdisciplinario, el desarrollo integral de los niños y niñas y el sistema escolar, con el fin de trascender la sobrevaloración de la mención o especialidad particular de cada pedagogía. En este sentido, y de acuerdo con Tardiff (2014), los resultados de esta investigación animan a las instituciones formadoras a fortalecer, de manera articulada, los saberes disciplinares, profesionales y curriculares a través del prácticum, así como a otorgar a los saberes experienciales un sitio fundamental.

Tal como ha sido descrito en numerosas investigaciones (Hirmas y Cortés, 2015; Russell *et al.*, 2016; Russel, 2017), la acción docente reflexiva constituye la esencia deontológica del profesor. Instalada en los procesos formativos, esta docencia reflexiva contribuye a fortalecer la identidad del futuro docente y, además, permite al profesional de la

educación leer sus experiencias y dinámicas al interior del aula para modificar sus acciones y tomar decisiones en beneficio de los estudiantes. La investigación desarrollada ha demostrado que si estas acciones se acompañan, además, de un ejercicio reflexivo similar en el nivel de la *academia* (directivos, docentes tutores y profesores en formación), se abrirían nuevos escenarios de análisis de las acciones formativas que desarrollan las instituciones de formación superior.

En efecto, el estudio significó para la universidad examinada un acto desafiante, con una mirada introspectiva desde el cuerpo docente, hacia el quehacer organizacional y práctico de la academia en la cual participa. Esto no solo expuso sus debilidades propias, sino que, además, reveló un fenómeno reflexivo institucional acerca de la tarea formadora de sus profesores que arrojó aprendizajes y oportunidades de mejora altamente valorados. Un análisis colegiado (conjunto con las autoridades) de las estrategias formativas y de su impacto sobre los futuros profesores constituye una práctica reflexiva interdisciplinaria instalada al interior de la academia, en cuyo seno la lectura de la experiencia formativa es un fenómeno que trasciende los conceptos de *comunidades de práctica* y *self-study*, estudiados por Rusell *et al.* (2016), y revela un nuevo fenómeno que convierte la reflexión docente en el sustento epistémico de la formación de nuevos profesores.

El estudio desarrollado resulta especialmente relevante en la medida en que desvela que la lectura de la realidad formativa a nivel de la academia (desde la *praxis reflexiva institucional*) contribuye a la formación de profesores y al logro de los estándares definidos por el Marco para la Buena Enseñanza, recientemente actualizado (Ministerio de Educación, 2021). La forma en que la academia reflexiona de manera interdisciplinaria sobre sus acciones formativas demanda una mirada profunda del currículum, el prácticum, los saberes docentes y las modalidades de vinculación de la tríada formativa. De esta manera, cobra especial relevancia la articulación de los aspectos de orden institucional con el *saber periférico* (Wenger, 1998) propio —que proveen los integrantes de la tríada formativa—, hecho que abre las fronteras del conocimiento más allá de la articulación del prácticum y del currículum. La *reflexión académica* de la institución debiera nutrirse de la docencia reflexiva del docente tutor y del profesor guía —reflejadas en la acción del profesor en formación—, y contribuir en la construcción de una nueva forma de entender la FID y las prácticas que desarrolla la institución formadora. Esta práctica reflexiva académica (institucional) debería transformarse en un hábito arraigado en cada institución formadora para fortalecer la toma de decisiones que garanticen una excelente formación inicial docente.

Referencias

- Agencia de Calidad. (s. f.). *Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Agurto, D., Ramos, C., Ravanales, M. y Reyes, J. (2011). *El diario como estrategia en la formación de profesionales reflexivos/as* (seminario para optar al título de Licenciado en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con mención). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de educación inicial y primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, 26(51), 137-157. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2017). *Resultados institucionales evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente 2017*. Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de Educación Media. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 85-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH.
- Cortés, I. e Hirmas, C. (2016). *Formación continua y la formación práctica de carreras de desarrollo profesional docente de pedagogía en Chile*. Organización de Estados Iberoamericanos por la Educación.
- Cortez, M. y Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación hacia la acción en la práctica: aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 49-68.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós
- Eirin, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso y Sociedad*, 4(3), 597-614. [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Firth.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Firth.pdf)

- Fuentealba, R. e Hirmas, C. (2020). El *self-study* como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1). <https://doi.org/10.35362/rie8213752>
- Garfinkel, H. (1968). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- González, J. (1996). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. *Teoría de la Educación*, (8), 151-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151687>
- Gordo, J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hirmas, C. y Blanco, R. (2016). Introducción. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 7-11). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/52064_LIBROFormadores_de_Formadores.pdf
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Estado del arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/3906_2_publicacion_formacion_practica.pdf
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). Data Management and Analysis Methods. En N. Denzin Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Ministerio de Educación. República de Chile (Mineduc). (2016). *Directrices y lineamientos de políticas públicas para formación inicial docente*. Ministerio de Educación Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (Mineduc). (1 abril del 2016). Ley 20 903 de 2016: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. República de Chile (Mineduc). (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

- Montecinos, C., Walker, H. y Cortez, M. (2015). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 157-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200010>.
- Ochoa, A., Pérez, L. y Salinas, J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, (76), 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.
- Russell, T. (2017). *Aprendizaje reflexivo en la práctica* (manuscrito no publicado). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/52064_LIBROFormadores_de_Formadores.pdf
- Russell, T. y Fuentealba, R. (2020). Telling is not Teaching, Listening is not Learning. New Teacher Education Practices from a Critical Friendship. En C. Edge, A. Cameron-Standerford y B. Bergh (Eds.), *Textiles and Tapestries*. Tech Books. https://edtechbooks.org/textiles_tapestries_self_study/chapter24.
- Russell, T., Fuentealba, R. e Hirmas, C. (2016). *Formadores de formadores: descubriendo la propia voz a través del self-study*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1993). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Ritterhausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.
- Tardiff, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Nercea.
- Toledo, B. y Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de educación infantil. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 343-363. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405020>

- Urbano, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, (13), 89-91. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a11v13n13.pdf>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, (enero-febrero), 139-145. <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>