

LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS PROFESORAS(ES) DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

Definiciones y temas pendientes en la normativa institucional en torno a la articulación universidad-escuela

LADY STEHFANY BASTÍAS BASTÍAS / CAROLINA ITURRA-HERRERA

Resumen:

La formación práctica ha cobrado relevancia en la literatura sobre la formación inicial docente; un elemento discutido es la relación entre las universidades y los centros de práctica (colegios y escuelas). Considerando lo anterior, este estudio tiene por objetivo describir el marco normativo que regula los procesos de práctica que realiza el estudiantado de Pedagogía en educación básica de dos universidades regionales en Chile. Sustentado en la lógica de la teoría fundamentada, se analizaron 26 documentos institucionales producidos por las universidades. Algunos de los resultados señalan que existe un amplio desarrollo teórico que orienta la formación práctica, se propician alianzas formales entre las universidades y los centros donde se realizan las prácticas y se entregan importantes responsabilidades a estos en la formación de las y los futuros profesores.

Abstract:

Practical training has gained increased relevance in the literature on initial teacher training. One discussed element is the relationship between universities and practice centers (colleges and schools). Considering the above, this study aims to describe the regulatory framework that governs the practice processes carried out by students of Pedagogy in basic education from two regional universities in Chile. 26 institutional documents produced by the universities were analyzed. Some of the results indicate that there is a comprehensive theoretical development that guides practical training, formal partnerships between universities and the centers where the practices are conducted are fostered, and significant responsibilities are entrusted to them in the training of future teachers.

Palabras clave: formación docente; práctica profesional; educación superior; relación universidad-escuela; Chile.

Keywords: teacher training; teaching practice; higher education; university-school relationship; Chile.

Lady Sthefany Bastías Bastías: doctorante de la Universidad de Talca, Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Humanísticos Juan Ignacio Molina. Talca, Chile. CE: lady.bastias@utalca.cl / <http://orcid.org/0000-0002-6228-1894>
Carolina Iturra-Herrera: profesora asociada de la Universidad de Talca, Facultad de Psicología. CE: citurra@utalca.cl / <https://orcid.org/0000-0003-2094-1302>

Introducción

La regulación de la práctica en la formación docente es un campo incipiente de investigación en Chile. Algunos estudios han ido desarrollando esta área como resultado de las dicotomías a las que se veía enfrentada la formación docente, principalmente, la relación entre teoría y práctica (Hirmas Ready, 2014), así como la formación práctica (Rivero, Arancibia, Claro, Lagos *et al.*, 2019), las funciones de las y los docentes guías o colaboradores de las escuelas (Labra y Fuentealba, 2011; Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2015) y, más recientemente, las prácticas generativas (Rufinelli, 2018; Rufinelli, Morales, Montoya, Fuenzalida *et al.*, 2020; Rufinelli, Álvarez Valdés y Salas Aguayo, 2021). Por su parte, es casi inexistente la investigación sobre la articulación entre las universidades en tanto formadoras de docentes y las escuelas como centros de práctica profesional. Excepciones son los trabajos de Montecinos y Walker (2010), Montecinos *et al.* (2015) y Madrid Miranda y Chapman (2022).

Sin embargo, los organismos supranacionales, desde 2015, comenzaron a insistir con recomendaciones que sugerían que las universidades formadoras de docentes debían mantener un contacto más estrecho con las escuelas (OEI, 2015; OCDE, 2004, 2015, 2017). Como consecuencia de estas alertas, países como Inglaterra (Youens, Smethem y Sullivan, 2014; Anagnostopoulos, Levine, Roselle y Lombardi, 2017), Nueva Zelanda y Australia (Bernay, Stringer, Milne y Jhagroo, 2020; Clarke y Winslade, 2019; Kruger, Davies, Eckersley, Newell *et al.*, 2009; Green, Tindall-Ford y Eady, 2020), Noruega (Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021; Smith, 2016; Jakhelln y Postholm, 2022) y Estados Unidos (Zeichner, Payne y Brayko, 2015; Darling-Hammond, 2006, 2010) comenzaron a indagar sobre condiciones necesarias para la creación de asociaciones sostenibles en el tiempo entre las universidades y las escuelas.

En tanto, organismos chilenos como el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, (2006) y posteriormente el Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010) señalaron las inconsistencias existentes en torno a la formación inicial docente. De manera más reciente, la Comisión Nacional de Acreditación, en uno de sus últimos informes sobre el conjunto de las carreras de Pedagogía a nivel nacional, señala que: “la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y de la formación teórica y práctica, se presentan como debilidades transversales en las resoluciones de acreditación” (Comisión Nacional de Acreditación,

2018:61), lo que se considera como un nudo crítico que las facultades de Educación no han podido resolver. Este último organismo establece que, a partir de 2022, los nuevos estándares deben fomentar una relación articulada entre las carreras de Pedagogía con las universidades (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2022).

Durante los últimos años, la literatura especializada en el tema ha confirmado cada vez más la importancia de un tipo de relación universidad-escuela más estrecha (Darling-Hammond, 2010; Zeichner, 2011; Jones, Hobbs, Kenny, Campbell *et al.*, 2016; Farrel, 2021; Huong, Tung, Hong y Hung, 2020; Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021; Jakhelln y Postholm, 2022; Toe, Ure y Blake, 2020). Por ejemplo, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015) ha resaltado el valor de la colaboración entre la universidad-escuela para la formación del profesorado, de modo que esta asociación signifique un beneficio mutuo (Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021). Esta política de innovación australiana, evaluada como exitosa, significó que se estableciera como un requisito para la formación del profesorado (Bernay *et al.*, 2020). En el caso de Reino Unido, a partir de 1992 se implementó la llamada formación basada en la escuela, lo que permitió generar programas de formación docente en paralelo a la formación exclusiva que realizaban las universidades. Sin embargo, los intentos por paliar esta desarticulación, los ha llevado a dar cuenta de las complejidades que implica este proceso (Buhagiar y Attard, 2015; Youens, Smethem y Sullivan, 2014). Otra experiencia que se encuentra en proceso de revisión es la de Nueva Zelanda, cuyo gobierno financió, desde 2013, programas de formación inicial docente que estuviesen articulados con las escuelas para mejorar los perfiles de egreso (Bernay *et al.*, 2020). Los resultados de esta política han llevado a la comunidad académica a establecer posibles condiciones y modelos de asociación entre universidades y centros de prácticas (Bernay *et al.*, 2020; Clarke y Winslade, 2019; Kruger *et al.*, 2009).

Por su parte, se debe agregar que la literatura coincide en señalar que la responsabilidad de la articulación tiende a recaer en las facultades de Educación o en las carreras de Pedagogía, las cuales a su vez dirigen y estipulan las reglas sobre cómo se configura la formación práctica; es decir, toman decisiones unilaterales respecto de los tiempos, la modalidad y las tareas o acciones que realizan las y los futuros docentes en las escuelas (Farrel, 2021; Bolívar, 2019; Gravett, Petersen y Ramsaroop, 2019; Mauri, Onrubia, Colomina y Clarà, 2019). Asimismo, las experiencias de articulación

universidad-escuela que han realizado otros países también dan cuenta de dificultades como la excesiva sobrecarga de trabajo sobre las y los docentes guías o colaboradores que reciben a estudiantes de Pedagogía en sus aulas (Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009); la selección azarosa de maestras(os) que resulten ser buenos tutores o guías; las dificultades en el emparejamiento (*matching*) eficaz entre profesor(a) colaborador(a) o guía de la escuela y estudiante de Pedagogía para evitar conflictos de personalidad (Hobson, 2002); y una diversidad o vaguedad en los roles que asumen las y los docentes tutores de las escuelas, según su grado de involucramiento con la universidad (Rufinelli, 2018; Rufinelli *et al.*, 2020; Rufinelli, Álvarez Valdés y Salas Aguayo, 2021). Por otra parte, la falta de comunicación fluida entre las partes repercute de manera negativa en el desempeño del docente colaborador(a) de la escuela y en las expectativas de esta asociación (Green, Tindall-Ford y Eady, 2020).

Ahora bien, en el ámbito de algunas investigaciones nacionales, Montecinos y Walker (2010) señalan tres principios exclusivos para el caso chileno que permitiría ir subsanando la desarticulación entre las universidades y las escuelas: *a*) concentración de practicantes en un número limitado de colegios para hacer más viable un mayor nivel de colaboración; *b*) alianza sólida entre el profesorado universitario y el de los centros de práctica para contribuir en conjunto con la planificación, implementación y evaluación de la preparación del futuro profesorado; y *c*) mayor integración entre la formación en las aulas universitarias y las aulas escolares. A su vez, Madrid Miranda y Chapman (2022) desarrollaron en Chile una investigación piloto con tres cohortes de participantes, cuyo objetivo era reforzar la formación inicial y continua por medio del desarrollo de un aprendizaje profesional y colaborativo entre la universidad y la escuela. Los resultados permitieron establecer mayores grados de confianza y fomentar una responsabilidad compartida en la formación del futuros profesorado. Sin embargo, para llegar a algunos de estos resultados, los equipos directivos de las escuelas debieron liberar algunos tiempos lectivos a sus docentes.

Dada la relevancia de la articulación universidad-escuela en formación docente señalada tanto por los organismos internacionales como por la investigación especializada a nivel internacional, el presente estudio tiene por objetivo describir el marco normativo que regula los procesos de práctica que realizan los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica

de dos universidades regionales en Chile con foco en la articulación universidad-escuela. Para darle respuesta, se solicitó a dos universidades que compartieran documentos oficiales relacionados con la formación práctica de sus estudiantes de Pedagogía en educación básica. Cabe señalar que esta investigación posee la aprobación del Comité Ético Científico acreditado; la solicitud de documentos oficiales de las carreras se efectuó por la vía institucional ante las dos universidades objeto de este estudio. A partir del análisis emergieron los resultados, que se disponen en cuatro categorías que permiten explicar el proceso que regula la formación práctica desde la documentación facilitada por las carreras de Pedagogía en educación básica.

Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación es cualitativa, de tipo inductivo, y donde el investigador asume un diseño de investigación flexible (Taylor y Bogdan, 1994). Se utilizó el análisis de documentos institucionales producidos por las carreras de Pedagogía en educación básica de dos universidades. Esta documentación se utiliza en investigaciones cualitativas porque proporciona información de fondo y contexto que permite comprender a las instituciones (Coffey, 2014); su uso permitió realizar un análisis objetivo y descriptivo de su contenido (López, 2002). Con base en la teoría fundamentada, se analizaron 26 documentos institucionales tales como convenios, reglamentos de práctica, cartas de presentación, modelos de formación práctica, etc. Para su codificación se utilizó el programa Nvivo Release 1.6.1.

Corpus analizado

En este estudio el análisis se centra en los documentos normativos de la formación práctica de las carreras de Pedagogía en Educación Básica de dos universidades chilenas; la primera (U1) es una institución privada, adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA) y la segunda (U2) pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Ambas se encuentran validadas por la Comisión Nacional de Acreditación por más de cinco años, tienen una trayectoria en la formación de docentes de educación básica y poseen, al menos, una sede en alguna región del país. La tabla 1 muestra la documentación institucional relativa a la formación práctica facilitada por las universidades.

TABLA 1

Información primaria solicitada a las carreras de Pedagogía en educación básica

Documentos	Tipo de documento	Descripciones
Manual del sistema de prácticas	Modelo formación práctica_U1	Documento interno que explicita el enfoque teórico que guía la formación práctica. Señala las características de los tipos de práctica iniciales, intermedias y profesionales con los respectivos focos y énfasis
	Modelo formación práctica_U2	
Reglamento de la Facultad o de práctica	Reglamento Facultad de Educación_U1	Documento interno que norma las acciones a los que están afiliados los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica
	Reglamento Facultad de Educación_U1	
	Reglamento de práctica progresiva _U2	
Reglamento del estudiante de pregrado	Reglamentos del estudiante_U1	Corresponde a un documento universitario que norma aspectos académicos, deberes y derechos de los estudiantiles de pregrado
	Reglamento alumno pregrado_U2	
Información curricular: malla, perfil de egreso, competencias	Información Internet_U1	Describe información de la trayectoria curricular de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, y los desempeños que deben demostrar tras los cinco años de formación
	Información Competencias_U1	
	Información malla_U1	
	Información plan_U1	
	información malla_U2	
Cartas de presentación	Información perfil egreso_U2	Señalan la presentación formal al centro de práctica. Se indican fechas de inicio y término de la práctica e información de contacto con las carreras
	Carta presentación N4 _U1	
	Carta presentación N5 _U1	
	Carta presentación N6_U1	
	Carta presentacion_N3_U1	
	Carta presentación N9 _U1	
	Cartas de presentación_U2	
	Cartas de agradecimiento a EE_U2	
Convenios entre la carrera y los centros de práctica	Carta de retiro estudiantes del EE_U2	Describen los compromisos que asume la universidad y el centro educativo que decide establecer una alianza. Menciona derechos y objetivos mutuos entre ambas instituciones
	Convenio de prácticas 1_U1	
	Convenio de prácticas 2_U1	
	Convenio de prácticas 3_U1	
	Convenio de prácticas 4_U1	
Otros documentos (presentaciones, etc.)	Convenio de prácticas_U2	Se refieren a documentos como presentaciones en PowerPoint, afiches, etc., que facilitó la carrera
	Presentación a DAEM_U2	

Fuente: elaboración propia.

Procedimientos de análisis

Los datos se analizaron de acuerdo con algunos procedimientos de la teoría fundamentada, categorizando la información recolectada siguiendo las etapas de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2010). Luego de la lectura del *corpus* se elaboraron códigos de manera inductiva. Para cada uno se analizaron unidades codificadas considerando oraciones y párrafos. Para la primera etapa de codificación abierta se generaron 15 códigos que permitieron descubrir diversos temas que emergieron de los documentos, los que se describen en la tabla 2.

TABLA 2

Descripción de la codificación abierta de la documentación institucional

Códigos	Descripción del código
Tareas de la práctica	Acciones que realizan el estudiantado según lo declarado por los documentos analizados
Acompañamiento	Descripción del trabajo con el estudiantado, ejemplos u orientaciones del proceso de acompañamiento, según lo declarado en los documentos institucionales
Alianza entre instituciones	Alusiones al trabajo colaborativo y alianzas para la formación práctica en los documentos oficiales de las carreras
Autoconcepto de formación práctica	Creencias, conceptos y teorías que considera la universidad y la carrera en torno a la formación práctica desde lo estipulado en los documentos
Comunicación entre instituciones	Acciones que declaran el tipo de comunicación entre las partes durante el proceso de formación práctica
Características del centro de práctica	Elementos que caracterizan un centro de práctica, descripción de deberes y de responsabilidades según lo que declaran los documentos analizados
Obligaciones de las instituciones	Tareas que autodescriben las carreras en torno a sus deberes con el estudiantado y centros de práctica en el proceso de práctica
Obligaciones del centro de práctica	Alusión a los compromisos que deben asumir los centros de práctica y docentes a partir de lo explicitado en los documentos
Derecho de las instituciones	Beneficios que poseen los centros de práctica al recibir estudiantes o firmar convenios con la carrera o universidad
Derechos del centro de práctica	Descripción de acciones que la escuela puede ejercer para reprobar a un(a) estudiante de la universidad
Formación profesional	Alusión de acciones formativas o formación continua en los documentos oficiales de las carreras

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Códigos	Descripción del código
Noción teórica de la formación práctica	Citas o descripciones teóricas referidas a la formación práctica según lo declarado en los documentos institucionales
Normativa de asistencia	Mención de porcentajes de logro y de asistencia a las prácticas
Roles	Descripción de las responsabilidades descritas por los documentos institucionales en torno a las tareas que realizan los actores tales como el rol de: coordinador(a) de práctica; estudiante; supervisor(a) o tutor(a), y docente guía o colaborador(a)
Situaciones críticas del aula	Mención de procedimientos que se deben realizar en caso de enfrentar una situación o problema legal que se identifique durante una experiencia práctica según lo que declaran los documentos analizados

Fuente: elaboración propia.

La codificación axial permitió relacionar las conexiones existentes entre los códigos que emergieron del análisis. Con este proceso se establecieron cuatro categorías que describen la regulación de la formación práctica a partir de la documentación institucional entregada por las carreras de Pedagogía en educación básica: *a)* definición de la práctica, *b)* formalización de alianzas, *c)* ejecución de la práctica y *d)* obligaciones y deberes de los centros de práctica, como es posible observar en la tabla 3.

TABLA 3

Descripción de la codificación axial de la documentación institucional

Categoría	Descripción de la categoría
Definición de la práctica	Refleja el significado que le atribuyen los documentos oficiales de las carreras de Pedagogía a la formación práctica, a partir de dos aspectos: la concepción de la práctica y los enfoques. Sobre la concepción de la práctica los documentos la describen como el acercamiento temprano, real y situado que realizaría el estudiantado de Pedagogía en las escuelas o centros de práctica. Esta categoría también se comprende a partir de los enfoques teóricos que describen los documentos de las carreras: el reflexivo, como un proceso que promueve el análisis sistemático de la práctica, y el enfoque de la práctica generativa, que considera los desempeños que deben realizar los futuros profesores de manera gradual, que sean posibles de identificar, enseñar y evaluar.

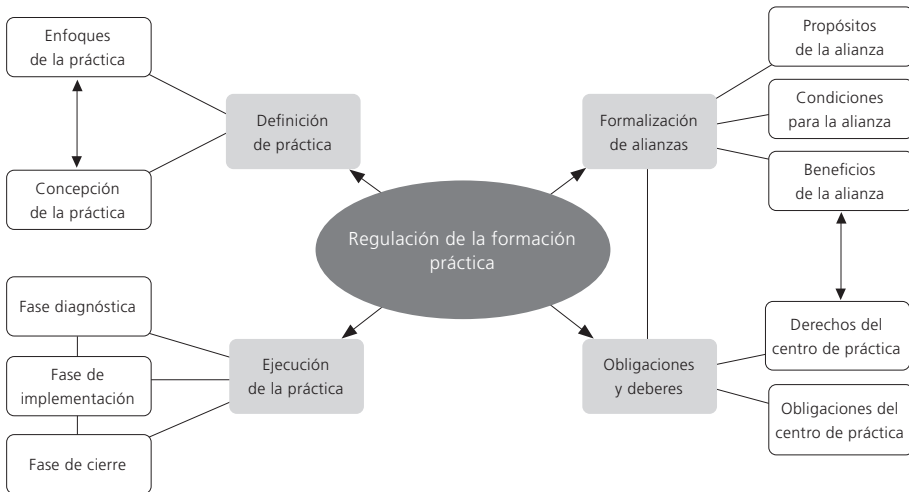
TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Categoría	Descripción de la categoría
Formalización de alianzas	Describe los aspectos que vinculan a la carrera con las escuelas o los centros de práctica. Según los documentos oficiales, entre las características sobre este vínculo se encuentran los propósitos que los llevan a concretar las alianzas, las condiciones que establecen y los beneficios que ambas instituciones reciben al participar de la asociación
Ejecución de la práctica	Se caracteriza por las diversas experiencias que realiza el futuro profesorado desde el ingreso y hasta el término de su estadía en el centro de práctica, a partir de lo declarado en los documentos oficiales que norman dicho proceso
Obligaciones y deberes de los centros de práctica	Se construye a partir de las obligaciones, deberes y derechos que asumen las escuelas toda vez que deciden recibir estudiantes en sus aulas o establecer convenios formales de colaboración, a partir de lo declarado en los documentos oficiales de las carreras. Se distinguen diversos tipos de compromisos y acciones que deben realizar. También se enuncian beneficios que reciben las escuelas que firman convenios y/o reciben estudiantes en práctica

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y tras un proceso de relectura y análisis de las categorías, se dio paso a la codificación selectiva. Durante este proceso, se identificó la categoría central, a partir de la cual se relacionan las categorías señaladas en la tabla 3. La figura 1 explica la dimensión *regulación de la formación práctica*, la que se construye a partir de las cuatro categorías: definición de práctica, ejecución de la práctica, formalización de alianzas y obligaciones y deberes de las instituciones. La primera refleja los marcos o visiones de cada una de las universidades, a partir de sus documentos, para definir lo que se entiende por formación práctica y cómo se operacionaliza. En segundo lugar, la categoría ejecución de la práctica define precisamente cómo se va a llevar a cabo esta práctica y, en este sentido, establece los escenarios, la duración y las secuencias de acciones vinculadas a la ejecución de este proceso. En tercer lugar, la categoría formalización de alianzas sienta las bases para que ambas instituciones (universidad-escuela) se asocien. A su vez, esta se relaciona con la cuarta categoría, obligaciones y deberes, en cuanto que estos compromisos son parte importante para celebrar las alianzas entre las instituciones.

FIGURA 1

Dimensiones de la regulación a la formación práctica

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los primeros resultados permitieron identificar 15 códigos surgidos de los documentos. Posteriormente, se realizó un proceso que permitió integrar y refinar el análisis, definiendo para ello la dimensión central: *regulación de la formación práctica*; esta, a su vez, la componen las cuatro categorías señaladas en la tabla 1 y que a continuación se describen.

Definición de la práctica

La definición de esta categoría refleja el significado que le atribuyen los documentos oficiales de las carreras. Dicha etapa del proceso de formación docente se comprende a través de dos subcategorías: concepción de la formación práctica y enfoques de la práctica, las que se detallan a continuación.

Subcategoría concepción de la formación práctica

Según la documentación oficial de las carreras, la formación práctica se describe como el acercamiento temprano, real y situado que debe realizar el estudiantado de Pedagogía en las escuelas o centros de práctica. Durante

esas experiencias, los documentos señalan que el futuro profesorado debe realizar acciones tales como: ensayar, observar e insertarse en distintos contextos educativos. Los resultados también expresan que son las escuelas o centros de práctica el lugar donde se ponen en acción los saberes teóricos aprendidos en la universidad. Por todo lo anterior, esta subcategoría se describe a través de: una inmersión progresiva, la relación entre teoría y práctica, el proceso acompañado y el aprendizaje en contexto real. A continuación, se describen cada una de estas características.

La inmersión progresiva es una de las características más referidas en los documentos oficiales de ambas carreras que regulan la formación práctica. Estos declaran que las y los estudiantes de Pedagogía experimentan una aproximación sucesiva en las aulas y en los centros educativos, la cual se distribuye en diversos momentos de la trayectoria formativa. Los siguientes fragmentos lo ilustran:

[la formación práctica] comprende la inmersión progresiva de los estudiantes desde el inicio de su formación en contextos reales, mediante un sistema de prácticas pedagógicas (Reglamento Facultad de educación_U1).

[Nombre de universidad] define las prácticas como un proceso sucesivo de aproximación a la experiencia de enseñar y al campo profesional docente (Reglamento de práctica progresiva _U2).

Respecto de la relación entre la teoría y la práctica, los documentos analizados indican que la escuela o los centros de práctica son el lugar donde las y los futuros docentes integran o ponen en acción los saberes teóricos que adquirieron durante su formación en la universidad. Por lo tanto, sería el aula el lugar utilizado para que enfrenten dicha dicotomía, tal como lo señalan los siguientes extractos:

[...] un espacio o itinerario de trabajo orientado a promover la ratificación de la teoría a partir del enfrentamiento con situaciones educativas concretas y la búsqueda de posibles soluciones (Reglamento Facultad de educación_U1).

[...] diferentes oportunidades para que los alumnos puedan ir aproximándose en forma sucesiva y variada a la experiencia de enseñar, integrando teoría y práctica (Modelo formación práctica_U2).

Además, aunque en menor medida, la práctica en las escuelas se concibe como un aprendizaje en contexto real y un proceso acompañado. Así, los documentos analizados sugieren que, durante la trayectoria de la formación práctica, las y los estudiantes de Pedagogía tendrían la posibilidad de aprender sobre la profesión docente en contextos reales. Esta inmersión real en las escuelas les permitiría conocer y realizar ciertas actividades. Los siguientes fragmentos resumen en parte las ideas antes señaladas: “La Formación Práctica que comprende la inmersión progresiva de los estudiantes desde el inicio de su formación en contextos reales, mediante un sistema de prácticas pedagógicas” (Modelo formación práctica_U1), “Poner en acto en contextos reales con alumnos, que implica actividades de co-docencia, y acompañamiento en terreno” (Modelo formación práctica_U2).

El proceso acompañado es descrito por la documentación institucional como el procedimiento de seguimiento que se realiza al futuro profesorado. La información enfatiza que este proceso está a cargo del tutor(a) o supervisor(a) de la carrera, quien acudirá a las escuelas con el fin de observar y retroalimentar las acciones que realiza el estudiantado durante su práctica en el aula tal como se señala a continuación:

[...] todo estudiante en práctica curricular será supervisado por un académico de la Universidad, (Tutor Académico) en coordinación con los Tutores Profesionales del Campo de Formación (Convenio de prácticas 2_U1).

[los tutores] tienen un rol clave en establecer los vínculos necesarios para el acompañamiento, en la observación y retroalimentación de los desempeños de los profesores y educadoras en formación (Modelo formación práctica_U2).

Subcategoría enfoques de la práctica

Del análisis de la documentación provista por las carreras de Pedagogía en educación básica emergen dos enfoques que orientan la formación profesional docente: la práctica reflexiva y la práctica generativa. Estos señalan la forma de implementar los saberes, la temporalidad y las tareas que el futuro profesorado debe evidenciar en el desempeño de las diversas prácticas que realizan en las escuelas y liceos que funcionan como centros de práctica. Estos enfoques consideran aspectos de la literatura especializada.

La práctica reflexiva, como enfoque utilizado por la carrera, se caracteriza, según lo expresado en los documentos oficiales, por dos elementos: procesos reflexivos y compartir experiencias. El primero responde al continuo análisis sobre la práctica pedagógica que realizan las y los estudiantes, durante el cual se espera que reflexionen y observen de manera crítica y sistemática su desempeño en los centros de práctica, con el objetivo de mejorarlo. Los siguientes extractos ilustran lo anterior: “[la práctica] constituye un proceso reflexivo y colaborativo que se desarrolla de manera gradual y en un espacio de aprendizaje y co-aprendizaje” (Reglamento Facultad de Educación_U1); “[la práctica] es ofrecer a los profesores en formación oportunidades constantes para analizar su práctica con el propósito de mejorarla” (Modelo formación práctica_U2).

La documentación analizada señala que durante el transcurso de la ejecución de la práctica existen espacios para que las y los estudiantes puedan “compartir experiencias”. Este ejercicio los lleva a que tengan instancias de socializar las vivencias que experimentan en las aulas, con el fin de encontrar, junto con las y los docentes tutores de la universidad, soluciones o mejoras al trabajo que desarrollan:

[...] requiere de la participación en instancias de prácticas reflexivas individuales y colaborativas, permanentes y formales, que permitan construir un pensamiento pedagógico propio (Modelo formación práctica_U1).

[...] donde los profesores y las educadoras en formación desarrollen el hábito de compartir su práctica, de retroalimentarla basándose en evidencias de aprendizaje y en referentes teóricos para ir mejorando en forma continua (Modelo formación práctica_U2).

Ahora bien, la práctica generativa es otro de los enfoques utilizados en la formación práctica por la carrera de Pedagogía. Según la documentación institucional, este propone que los desempeños del futuro profesorado se produzcan de manera gradual y que sean posibles de identificar, enseñar y evaluar. De los resultados se rescatan dos desempeños: gradualidad del aprendizaje y desempeños medibles. Respecto del primero, se promueve que el estudiantado conozca y se acerque progresivamente al quehacer en el aula, realizando acciones como examinar videos, leer casos para luego ensayarlos antes de implementarlos en el contexto real: “es necesario que

primero reconozcan los diferentes componentes que están implicados en dicha práctica, para luego ensayarlos, antes de integrarlos completamente” (Modelo formación práctica_U2).

Por su parte, los desempeños medibles de este tipo de práctica se refieren a generar diversas actividades de manera desagregada, para ir evidenciándolas durante la trayectoria formativa del estudiante en el terreno de la práctica: “Estas prácticas generativas tienen la característica de ser esenciales para el desempeño de un profesor principiante y deben ser identificables, nombrables, enseñables y evaluables (Ball y Forzani, 2010)” (Modelo formación práctica_U2).

La formalización de las alianzas

Entre las características que describen el vínculo entre las instituciones formativas y los centros de práctica emergen tres subcategorías: los propósitos que las llevan a concretar las alianzas, las condiciones que establece cada una y los beneficios que ambas perciben al participar de la asociación.

Subcategoría propósitos de la alianza

Esta subcategoría se define por los objetivos de asociación que persiguen ambas instituciones, toda vez que deciden trabajar en conjunto, y la formación profesional.

El análisis de los documentos oficiales de las carreras permite describir los objetivos de asociación como las metas e intereses que satisfacen a ambas instituciones lo que incluye, a su vez, asumir ciertas responsabilidades en torno al proceso formativo de las y los futuros profesores, tal como se menciona a continuación:

[...] resulta esencial el establecimiento de alianzas con los centros educativos, basadas en la reciprocidad y responsabilidad compartida en torno al proceso formativo (Modelo formación práctica_U1).

El trabajo conjunto entre la Universidad y los Centros implica alinear perspectivas en relación a lo que se entiende por un aprendizaje de calidad de tal manera que se pueda lograr una formación coherente entre lo que los profesores y educadoras en formación (Modelo formación práctica_U2).

Entre los propósitos de la alianza también se espera la generación espacios de formación profesional entre ambas instituciones. Uno de los objetivos es trabajar de manera conjunta para la formación docente y en actividades de beneficio mutuo como, por ejemplo: espacios de mejora continua, bidireccionalidad, y actividades de desarrollo profesional para el profesorado y establecimientos escolares. A continuación, algunos extractos de estas aseveraciones: “nuestro compromiso por establecer relaciones colaborativas y bidireccionales con las instituciones que contribuyen de manera significativa en los procesos formativos de nuestros estudiantes y futuros docentes” (Carta presentación N5 _U1); “lograr una alianza con estos centros de tal manera que se pueda hacer un trabajo colaborativo en la formación” (Modelo formación práctica_U2).

Subcategoría condiciones para la alianza

Del análisis emerge esta subcategoría, que centra las bases para que ambas instituciones colaboren recíprocamente. Entre ellas se manifiesta la necesidad de que los centros de práctica cuenten con espacios de formación que permitan al estudiantado de Pedagogía aprender de la experiencia escolar. Entre los requisitos de esta asociación, se incluyen definiciones previas de los actores, acciones específicas durante el proceso de trabajo entre ambas instituciones y, finalmente, un tema que emerge en menor medida es la comunicación.

Entre las condiciones para la alianza es necesario que el centro de práctica tenga una disposición abierta para ser un espacio de formación, que les permita a las y los futuros profesores interactuar en sus aulas, y pertenecer por un tiempo acotado a la institución con el objetivo de aprender a enseñar. Los siguientes fragmentos resumen en parte estas ideas:

[...] contar con contextos abiertos a la innovación pedagógica, dispuestos a dar espacios para que los estudiantes tengan experiencias de enseñanza autónomas y con un buen clima laboral” (Modelo formación práctica_U2).

[...] los espacios de formación práctica debieran instalarse bajo el principio de la colaboración entre los aprendizajes, de modo que todos quienes participen co-construyan colectivamente un conocimiento práctico y situado” (Modelo formación práctica_U1).

También, y de las lógicas de las condiciones, se requiere de definiciones previas. En los documentos analizados, estas se refieren a los acuerdos previos que ambas partes deben definir antes del ingreso del estudiantado de Pedagogía al centro de práctica. Algunos ejemplos de estos acuerdos según la documentación aluden a: solicitar cupos para la práctica, velar porque el centro de práctica asigne un profesor(a) guía o colaborador(a) que reciba al estudiantado, así como tiempos de la práctica. A continuación, algunas citas de los documentos:

En forma previa al inicio de cada semestre académico, la Universidad, a través de su coordinador de proceso, hará llegar una carta de solicitud de prácticas con el nombre completo de cada estudiante, la que será presentada en entrevista con el Director del Campo de Formación y/o con el Profesional” (Convenio de prácticas 2_U1).

[...] es importante que estas actividades [Tareas de colaboración] sean acordadas a principio de semestre y se ajusten a los tiempos que el profesor o educadora en formación permanecen en los centros de práctica (Modelo formación práctica_U2).

Con respecto de la comunicación, esta se refiere al proceso de interlocución que ambas partes requieren tener durante el proceso de prácticas y los efectos de interacción durante el año. Demostración de este interés es el declarado por los documentos: “Lograr una comunicación efectiva entre los profesores supervisores de la Universidad con los profesores colaboradores y directivos de las escuelas para una óptima coordinación de las prácticas pedagógicas” (Convenio de prácticas _U2); “Mantener una comunicación directa y fluida con una persona de la Facultad de Educación designada para el contacto con el centro educativo” (Modelo formación práctica_U1).

Subcategoría beneficios de la alianza

De este elemento se desprenden, según los documentos analizados, las diversas actividades que las carreras ofrecen a los centros de práctica. Entre ellos, se enuncian actividades de extensión: acciones de difusión, culturales o de capacitación: “informar a la Fundación y a los establecimientos de la Red de Práctica, respecto de su oferta académica, de extensión y de educación continua, al menos dos veces al año” (Convenio de prácticas _U2); “Apoyo

en la organización de eventos educativos y actividades extraescolares (ferias, olimpiadas, concursos, entre otras)” (Modelo formación práctica_U1).

Asimismo, el uso de infraestructura es otra de las ventajas de este trabajo en conjunto. Como es posible observar, la facilidad para el uso de dependencias y el apoyo en organización de diversos eventos caracterizan algunos de los beneficios a los que pueden acceder los centros escolares que reciben a estudiantes de la carrera:

Acceso fácil y expedito, a las dependencias de la Universidad, con su correspondiente utilización (biblioteca, Gimnasio, Computadores, Aula magna), en función de la disponibilidad horaria (Convenio de prácticas 3_U1).

[...] las partes podrán organizar otras actividades que contribuyan al mejoramiento de la educación, ya sea a través de la recuperación y difusión de elementos de la tradición histórica y cultural (Convenio de prácticas_U2).

Ejecución de la práctica

La categoría ejecución de la práctica se caracteriza, a partir de lo declarado en los documentos oficiales, por las diversas experiencias que realizan las y los futuros profesores desde el ingreso y hasta el término de su estadía en el centro de práctica. La ejecución de las tareas o acciones que realizan estarían clasificadas en tres momentos: fase diagnóstica, de implementación y de cierre.

Subcategoría fase diagnóstica

Según lo declarado por los documentos institucionales, la primera fase alude a una etapa de instalación, donde el estudiantado de Pedagogía se focaliza en conocer el funcionamiento del establecimiento escolar a través del desarrollo de algunas de las siguientes acciones: diagnósticos, observaciones etnográficas para conocer la cultura escolar, revisión de documentos de gestión e información del centro escolar, algunas de esas ideas se señalan a continuación: “en el transcurso de su práctica, apoyan el trabajo docente, el aprendizaje de los alumnos y los objetivos institucionales de los centros a través de tareas de colaboración” (Modelo formación práctica_U2); “Interiorizarse acerca del funcionamiento del establecimiento educacional, colaborando en actividades pertinentes a su rol” (Carta presentación N4 _U1).

Subcategoría fase de implementación

Del análisis de los documentos oficiales de las carreras se extraen dos tareas que deben realizar las y los estudiantes durante la fase de implementación. La primera se relaciona con generar breves y acotadas intervenciones supervisadas por el profesor(a) guía o colaborador(a). La segunda corresponde a la elaboración progresiva de materiales de apoyo para el profesor(a) colaborador(a). A continuación, un ejemplo de ello: “Confeccionar y preparar todos los materiales inherentes al proceso de ejercicio de la docencia: plan pedagógico, planificaciones, evaluaciones, informes y otros, presentando en la fecha fijadas por el profesor guía y el tutor, las documentaciones requeridas” (Reglamento Facultad de educación_U1).

Subcategoría fase de cierre

La fase de cierre, según los textos analizados, se refieren al proceso de evaluación que debe realizar el futuro profesorado tras culminar su periodo de práctica. En torno a esta fase, serán las y los docentes colaboradores o guías de las escuelas quienes se encarguen de aplicar ciertos instrumentos para evaluar el desempeño del pedagoga(o) en formación:

El profesor guía compartirá con el docente formador y el estudiante las evaluaciones de desempeño, de acuerdo con el instrumento que en efecto le entregue el Coordinador de Prácticas y Titulación (Reglamento Facultad de Educación_U1).

Observar la enseñanza para retroalimentar y apoyar el proceso [...] Participar en el proceso de retroalimentación semestral del estudiante (Modelo formación práctica_U2).

Obligaciones y derechos de los centros de práctica

Esta categoría se refiere a los compromisos, obligaciones y derechos que adquieren las escuelas, toda vez que deciden recibir a estudiantes en práctica o establecer convenios formales de colaboración con las carreras de Pedagogía en educación básica. En el análisis de los documentos se distinguen diversos tipos de compromisos y acciones que deben realizar. Asimismo, se señalan beneficios que adquieren estos centros, tales como: uso de diversos espacios universitarios y capacitaciones y formación continua. Para explicar

lo anterior a continuación se describen las siguientes dos subcategorías: obligaciones y derechos del centro de práctica.

Subcategoría obligaciones del centro de práctica

Este elemento señala los compromisos que asumen los centros de práctica con las carreras de Pedagogía en educación básica. Entre los temas de mayor reiteración surge dar acceso al aula para las diversas prácticas que realizará el estudiantado y proveer de un(a) docente en servicio que ejerza la función de guía o colaborador(a), quien además debe modelar el proceso de enseñanza en el aula. Así, entre los compromisos que asumen los centros de práctica se encuentran: entregar acceso a las prácticas, proveer de un docente modelo, ser un espacio de indagación, y la comunicación, que a continuación se describirán.

Entre las tareas más importantes se sitúa entregar el acceso a prácticas a estudiantes de Pedagogía en educación básica y a otras carreras de la Universidad. De acuerdo con los documentos analizados, esta gestión, que se realiza previamente al inicio del año académico, es considerada como un elemento esencial para las carreras de Pedagogía a la hora de conformar asociaciones con las escuelas, ya que no solo aseguran el espacio para que el futuro profesorado realice su práctica profesional, sino que también permite el acceso a las prácticas iniciales e intermedias: “Acceso de estudiantes de la Universidad a prácticas Tempranas y Prácticas Profesionales” (Convenio de prácticas 4_U1), “[facilitar] el acceso de los estudiantes del Campus de la Universidad a los establecimientos de la Red de Práctica” (Convenio de prácticas_U2).

Como se ha señalado, el docente modelo es otro de los compromisos que asume un centro de práctica al establecer alianza con las carreras. Proveer de un(a) docente en servicio es un elemento clave en esta alianza. Las acciones más importantes que debería realizar son: acompañar al profesor(a) en formación, evaluarlo y modelar el proceso de enseñanza en el aula, de ello se enuncia lo siguiente: “Se busca asegurar, por una parte, que los profesores y educadoras en formación tengan la oportunidad de aprender de educadoras y profesores con experiencia” (Modelo formación práctica_U2); “[...] a los docentes formadores y profesores colaboradores, que a través de su ejemplo modelen el aprendizaje permanente, participando activamente en su desarrollo profesional” (Modelo formación práctica_U1).

Por otra parte, el centro de práctica debe estar dispuesto a convertirse en un espacio de indagación. Así, debe tener una disposición abierta para proveer de información a las y los estudiantes en práctica para realizar diagnósticos e investigación educativa, así como recolectar datos, con el fin de conocer las diferentes artistas del funcionamiento del centro de práctica:

Otorgando a los estudiantes en práctica espacios para el diseño y desarrollo de investigación, esto es, permitir que los estudiantes recojan datos a través de entrevistas, focus, encuestas u otros procedimientos de recolección de información (Convenio de prácticas 2_U1).

[...] dar todas las facilidades necesarias para que los alumnos de la Universidad puedan conocer el funcionamiento de sus establecimientos educacionales, ya sean estos escuelas o jardines y salas cunas, hacer observaciones de clases, desarrollar sus prácticas, etc. (Convenio de prácticas_U2).

Finalmente, la comunicación también es un elemento dentro de las obligaciones que debe asumir el centro de práctica, aunque sus referencias son menores respecto de los otros temas. Sobre ello, los textos analizados indican que los centros de práctica deberían designar a una persona encargada de mantener un contacto directo con las universidades y dar a conocer eventualidades, alertas o aspectos que requieren de mayor monitoreo por parte de la carrera hacia el docente en formación que tienen a cargo: “Contar con una persona designada para coordinar las actividades del centro educativo con la Facultad de Educación” (Modelo formación práctica_U1); “Apoyar el monitoreo del registro de asistencia de la o el DF [docente en formación] y adecuación al contexto del establecimiento” (Presentación a DAEM_U2).

Subcategoría derechos del centro de práctica

Esta subcategoría explica los principales beneficios o retribuciones que poseen los centros educativos que reciben estudiantes en práctica. Los resultados del análisis de los textos institucionales indican que estos centros pueden acceder a formación continua y al uso de infraestructura.

En torno a la formación continua, los documentos expresan que existe una apertura tanto de la carrera Pedagogía como de la universidad para

diseñar e implementar cursos, capacitaciones o instancias de formación profesional, según sea la necesidad del centro educativo, cuya aseveración se reitera en diversos documentos: “Realización de cursos especiales de capacitación, seminarios, conferencias, debates, talleres” (Convenio de prácticas 4_U1); “[...] crear puntos de encuentro en relación con temas de educación, trabaja con programas de extensión y formación continua, levantando información desde el campo de la investigación educativa” (Convenio de prácticas_U2).

También las carreras de Pedagogía en educación básica ofrecen oportunidades de formación continua a partir de un amplio abanico de opciones, estas varían desde la realización de tesis en las carreras con temáticas que sean una necesidad en los centros de práctica hasta la invitación para participar tanto en seminarios como en jornadas que incluyan procesos reflexivos específicos para las y los docentes que reciben estudiantes, tal como lo reflejan los siguientes extractos de los documentos:

Desarrollar tesis e investigación de partes de estudiantes, docentes e investigadores de la Universidad [...], en el ámbito de interés común para las dos instituciones (Convenio de prácticas 3_U1).

Ofrecer, al menos una vez al año, una jornada de reflexión y capacitación para los profesores y/o educadoras que colaboran con la supervisión de alumnos en cada establecimiento de la Red de Práctica (Convenio de prácticas_U2).

Por otra parte, el uso de infraestructura es otro de los beneficios que poseen las escuelas. Este beneficio se concretaría con el uso y acceso a espacios físicos que tiene la universidad: “Facilitar espacios físicos (gimnasio, biblioteca, sala de reuniones, etc.) que permitan el desarrollo de actividades curriculares o extracurriculares (ceremonias de licenciaturas, muestras artísticas, etc.) organizadas por el establecimiento de la Red de Práctica” (Convenio de prácticas_U2), “Acceso fácil y expedito, a las dependencias de la Universidad, con su correspondiente utilización (biblioteca, Gimnasio, Computadores, Aula Magna)” (Convenio de prácticas 3_U1).

Para finalizar esta sección es importante señalar que tanto los deberes como los derechos que adquieren los centros de prácticas surgen de la visión emanada desde la universidad y de la carrera de Pedagogía básica, dado

que las categorías enunciadas en estos resultados han surgido del análisis de los documentos que regulan la formación práctica y la relación con los centros educativos de práctica, mismo que fueron facilitados por ambas instancias para esta investigación.

Discusión

Este estudio permitió identificar algunos aspectos clave de los marcos normativos que regulan la formación práctica en las carreras de Pedagogía en educación básica, algunos de ellos son: que se posee una definición de práctica, la cual se sustenta en dos enfoques teóricos: la práctica reflexiva y la generativa. A su vez, esta definición de la práctica considera acercamientos paulatinos del estudiantado a las escuelas en distintos momentos de su trayectoria formativa. Lo anterior, se identifica en los documentos a partir de las nociones de prácticas iniciales, intermedias y profesionales. En este sentido es posible observar que la normativa de las carreras acoge las recomendaciones de los organismos supranacionales en torno a establecer un acercamiento gradual a la escuela en el marco de una relación más estrecha entre universidades y establecimientos educacionales (OCDE, 2015, 2017; OEI, 2015).

Los resultados reflejan, a su vez, que existe una decisión por parte de las instituciones de formalizar alianzas estratégicas que sustenten las experiencias de la formación práctica. Esta necesidad de reciprocidad se describe en los documentos analizados como una responsabilidad compartida entre la universidad y la escuela en el proceso formativo de las y los futuros profesores, como una alineación de perspectivas en relación con el aprendizaje de calidad, y como una solicitud de la universidad para que la escuela o el centro de práctica tenga una apertura total de los espacios. Al respecto, la literatura señala que, entre otras condiciones, la reciprocidad es un elemento necesario para que las asociaciones entre las escuelas-universidad perduren en el tiempo e involucra, a su vez que las partes correspondan de manera mutua a los objetivos planteados (Bernay *et al.*, 2020; Kruger *et al.*, 2009). Sin embargo, aun cuando los documentos señalan la importancia de una relación de reciprocidad, queda la duda si esta condición es mutuamente compartida por las escuelas o centros de prácticas o si estos objetivos son planteados exclusivamente por las universidades.

Asimismo, los documentos analizados solo permiten observar las condiciones que disponen las universidades al establecer alianzas con las escuelas o centros de práctica. Lo que se refleja en aspectos como el establecimiento de las tareas que realiza el futuro profesorado en las aulas, los tipos de evaluación y la cantidad de acompañamiento que realizarán las y los docentes supervisores o tutores de la universidad al aula. Sin embargo, no es claro cómo y en qué momento las escuelas tienen alguna posibilidad de negociar esos aspectos. Respecto de esta situación, descrita en la normativa que regula los procesos de práctica, la literatura constata que, por lo general, prima una relación jerárquica y asimétrica (Martínez Martín, Calderón Almendros y Villamor, 2019; Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021), centrada en cuestiones operativas o utilitarias, en la cual las escuelas estarían subordinadas a las exigencias de la universidad (Clarke y Winslade, 2019; Huong *et al.*, 2020). Este tipo de relación desigual no considera la experiencia de los equipos educativos de las escuelas ni permite que exista un cruce de fronteras que sitúe en un mismo estatus profesional al profesorado de las escuelas y al cuerpo académico de las universidades (Mauri *et al.*, 2019; Zeichner, 2010; Jakhelln y Postholm, 2022) en temas relativos a la implementación de la experiencia práctica.

Los resultados también señalan que, aunque las instituciones de educación superior poseen elementos que permiten establecer alianzas con propósitos, condiciones y beneficios para las escuelas, no fue posible distinguir elementos que caractericen cuáles son los criterios que permiten seleccionar un centro de práctica para la formación inicial de profesores. Así, cabe preguntarse, ¿cualquier escuela puede ser seleccionada como centro de práctica? o bien, ¿existen requisitos mínimos para que una escuela se convierta en uno de estos centros? Las mismas interrogantes aplicarían al momento de saber cuáles son los aspectos que consideran las universidades para seleccionar a las y los docentes guías o colaboradores. Sobre este tema, el modelo de asociación universidad-escuela de Smith (2016) propone la conveniencia de realizar un llamado público a instituciones que tienen la intención de colaborar con las universidades. En este proceso, las escuelas deberían presentar sus cualificaciones, lo que implicaría señalar por qué desean colaborar con la universidad, informar del número de docentes colaboradores(as) o guías disponibles, tener la

disponibilidad para que se formen como tutores(as) de práctica, y deben comprometerse a adherirse a proyectos de innovación de la enseñanza, según las problemáticas que se identifiquen en conjunto.

Por su parte, los resultados evidencian que existiría una asociación inicial entre las universidades y las escuelas. Ciertos estudios caracterizan este nivel a partir del grado de separación que existe entre ambas instituciones, como: “escuelas de práctica” (Smith, 2016, p.28); de “articulación conectiva” (Jones *et al.*, 2016:115; Farrel, 2021:6) o “modelo A: formación de profesores” (Bernay *et al.*, 2020:138). Estas nociones revelan una segregación de responsabilidades en la cual la universidad asume la responsabilidad principal de los aspectos teóricos de la formación, mientras la escuela, la de perfeccionar las habilidades prácticas de la enseñanza (Farrel, 2021), tal como es posible evidenciar en los resultados que se describieron en los propósitos y obligaciones de los centros de práctica.

Sin embargo, lo anterior no implica que sea imposible producir relaciones más cooperativas o pasar a un segundo nivel de asociación entre las instituciones. Eso sí, para ello sería necesario que las instituciones (universidades y escuelas) establezcan mínimos, como, por ejemplo: definir una meta en común que beneficie a las dos instituciones, proporcionar un espacio donde las y los docentes en servicio de las escuelas tengan la oportunidad de discutir, expresar mejoras y participar en el diseño de los programas de práctica o incidir en el diseño de evaluaciones (Mauri *et al.*, 2019). También se necesitaría que exista un intercambio bidireccional de aprendizaje y conocimiento entre los miembros de la escuela y los profesores de la universidad, que dé lugar a una renovación e innovación profesionales mutuas (Schulz y Hall, 2004, en Bernay *et al.*, 2020), lo que es descrito por Zeichner (2010) como el tercer espacio. Respecto de esto último, la documentación oficial de las carreras también posee grados de acercamiento, toda vez que la subcategoría derechos del centro de práctica deja entrever que existe, por parte de las universidades, la disposición de levantar información desde los centros educativos a la hora de plantear cursos, diplomados o formación continua, lo que significa un grado de relación mayor respecto de las descripciones anteriormente señaladas. Sin embargo, aún queda pendiente en los documentos oficiales un tipo de diálogo con características más bidireccionales y en el que la escuela tenga una voz importante.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido describir el marco normativo que regula los procesos de práctica que realiza el estudiantado de Pedagogía en Educación Básica de dos universidades regionales en Chile, con foco en la articulación universidad-escuela, lo que se logró a partir de la dimensión y sus categorías presentadas. Al respecto, la primera categoría que describe los procesos de práctica se refiere a la definición de la práctica. De ella fue posible distinguir que existe una comprensión amplia y profunda sobre las nociones teóricas que la carrera ha acuñado y que guían la formación práctica. Sin embargo, estas descripciones, aunque completas y *ad hoc* con la literatura especializada, dejan un peso considerable en los centros de práctica y en el profesorado que recibe a estudiantes de Pedagogía. En este sentido cabe preguntarse, ¿son los centros de práctica los encargados de recibir tal responsabilidad?, ¿bastan los convenios de desempeño para asegurar que con ello se realicen los procesos de práctica tal como lo proponen las universidades? Ahora bien, en la formalización de alianzas entre ambas instituciones es interesante constatar en la información analizada que el mayor número de referencias de los documentos se concentran en los propósitos y condiciones para la alianza y, en un grado menor, en los beneficios que trae aparejada esta unión para las escuelas.

Los resultados también constatan que el centro de práctica asume un rol preponderante en la formación de las y los futuros profesores, y que sin ellos las características de aprendizaje situado y acompañado sería difícil de realizar. Sin embargo, no fue posible conocer los criterios que son utilizados por las carreras al escoger una escuela o liceo como centro de práctica. También queda en deuda el aprendizaje que la universidad o la carrera podría desprender del trabajo colaborativo con dichos centros, los cuales también podrían señalar aspectos de mejora o fortalezas de las asignaturas del prácticum o invitar al profesorado en servicio a ser parte del cuerpo académico de la carrera, ya que, sin duda, estas acciones permitirían beneficiarse mutuamente en una dirección más horizontal del trabajo entre ambas instituciones y daría mayores pistas a la hora de pensar que la asociación entre las instituciones comparten metas en común o se encuentran en un segundo nivel de colaboración.

Pese a que las carreras poseen un amplio desarrollo del enfoque e implementación de la formación práctica, se esperarí visualizar un sistema de práctica de acuerdo con los lineamientos internacionales y la literatura

académica. Lo anterior no fue posible constatarlo en los documentos, sino que prevalece un sentido jerárquico de la universidad con respecto al trabajo que se desarrolla con las escuelas y liceos que funcionan como centros de práctica, estos aparecen con un rol secundario y con poca injerencia en las decisiones sobre la práctica.

Ahora bien, en el caso de los beneficios para los centros de práctica, los documentos analizados señalan la motivación de diseñar cursos o instancias formativas dirigidas especialmente para los establecimientos según sus necesidades. Sin embargo, con los documentos entregados por las carreras no fue posible constatar el mecanismo de cómo se lleva a cabo esta acción o bien, qué tan recurrente es que los centros de prácticas soliciten este beneficio.

En otro ámbito, pese a que la comunicación es un factor relevante no solo para el trabajo de inserción del estudiantado en la práctica, sino para llevar a cabo trabajo en conjunto entre ambas instituciones, es un tema escasamente aludido en la normativa. Esto nos lleva a constatar, tal como señala la literatura, que es un área poco abordada en el trabajo de la carrera con los centros de práctica y que, finalmente, denota una alianza débil entre ambas instituciones.

Finalmente, en torno a las limitantes de este artículo, se debe señalar que solo refleja el análisis de los marcos normativos de la formación práctica de dos carreras de Pedagogía, lo que no necesariamente podría ser generalizado a las otras carreras de las mismas u otras universidades, pero entrega elementos base para la reflexión en torno a la regulación de la formación práctica y al rol de las asociaciones de ambas instituciones. Entre otros de los límites de este estudio, se debe considerar que solo se realizó un análisis con los documentos facilitados por las universidades y se desconoce si los centros de práctica poseen otros que reglamenten el funcionamiento con las universidades, más allá de los convenios de prácticas que se encuentran firmados y fueron estipulados en este artículo.

Finalmente, pese a que este estudio analiza la documentación oficial de las carreras referidas a los vínculos que estas establecen con las escuelas, se puede señalar que esta discusión aún es incipiente en Chile, y podría entregar algunos puntos importantes para continuarla. Asimismo, es un trabajo que además permite analizar qué tan asociadas se encuentran las carreras de Pedagogía con las escuelas cuando esto se compara con experiencias internacionales que han ido avanzando al respecto. También permite

remirar el tipo de relación que se establecen entre ambas instituciones y qué tan cooperativamente se están entendiendo estos tipos de alianzas entre la universidad/carrera-escuela.

Agradecimientos

Lady Sthefany Bastías Bastías agradece el apoyo para este trabajo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Beca Doctorado Nacional 2020–21200719.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and procedures*, Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Anagnostopoulos, Dorothea; Levine, Thomas; Roselle, Rene y Lombardi, Allison (2017). “Learning to redesign teacher education: a conceptual framework to support program change”, *Teaching Education*, vol. 29, núm. 1, pp. 61-80. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1349744>
- Bernay, Ross; Stringer, Patricia; Milne, John y Jhagroo, Jyoti (2020). “Three models of effective school–University partnerships”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, núm. 55, 133-148. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3>
- Bolívar, Rosa María (2019). “Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 51, pp. 9-22. <http://dx.doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Buhagiar, Michael A. y Attard Tonna, M. (2015). *School-based mentoring in initial teacher education: The exploratory phase*, Malta: University of Malta-Faculty for Education.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Clarke, Deb Kaye y Winslade, Matthew (2019). “A school university teacher education partnership: Reconceptualising reciprocity of learning”, *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 10, núm. 1, pp. 138-156, <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no1art797>
- Coffey, Amanda (2014). Analysing Documents, en U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, pp. 367- 379, Londres: SAGE Publications Ltd.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación*, Santiago, Chile: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Disponible en: <http://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

- Darling-Hammond, Linda (2006). "Constructing 21st-Century teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, Linda (2010). "Teacher Education and the American future", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núms. 1-2, pp. 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Daza, Viviana; Gudmundsdottir, Greta y Lund, Andreas (2021). "Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review", *Teaching and Teacher Education*, vol. 102, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Farrell, Rachel (2021). "The school-university nexus and degrees of partnership in initial teacher education", *Irish Educational Studies*, vol. 42, núm.1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>.
- Gravett, Sarah; Petersen, Nadine y Ramsaroop, Sartita (2019). "A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching", *Frontiers in Education*, vol. 3, núm. 118. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00118>
- Green, Corinne; Tindall-Ford, Sharon K. y Eady, Michelle J. (2020). "School-university partnerships in Australia: A systematic literature review", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 48, núm.4, pp. 403-435. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Hirmas Ready, Carolina (2014). "Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 40, núm. esp., pp. 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hobson, Andrew (2002). "Student teachers' perceptions of school-based mentoring in Initial Teacher Training (ITT)", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 10, núm. 1, pp. 5-20, <https://doi.org/10.1080/13611260220133117>
- Hobson, Andrew; Ashby, Patricia; Malderez, Angi y Tomlinson, Peter (2009). "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Huong, Vu Thi Mai; Tung, Nguyen Thi Thanh; Hong, Tieu Thi My y Hung, Duong Hai (2020). "Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam", *International Journal of Higher Education*, vol. 9, núm. 5, pp. 134-152. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p134>
- Jakhelln, Rachel y Postholm, May B. (2022). "University-school collaboration as an arena for community-building in teacher education", *Educational Research*, vol. 64, núm. 4, pp. 457-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2071750>
- Jones; Mellita; Hobbs, Linda; Kenny, John; Campbell, Coral; Chittleborough, Gail; Gilbert, Andrew; Herbert, Sandra; Redman, Christine (2016). "Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Kruger, Tony; Davies, Anne; Eckersley, Bill; Newell, France y Cherednichenko, Brenda (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships: beyond determined efforts by inspired individuals*, Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Disponible en: <http://hdl.voced.edu.au/10707/144200>.

- Labra, Pamela y Fuentealba, Rodrigo (2011). "Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica", *Foro Educativo*, núm. 19, pp. 143-173. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.858>
- López, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, núm. 4, 167-179. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Madrid Miranda, Romina y Chapman, Christopher (2022). "Towards a network learning system: reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile", *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902840>
- Martínez Martín, Miquel; Calderón Almendros, Ignacio y Villamor Manero, Patricia (2019). "El papel de la práctica en la formación de profesional", en J. Vera Villa (ed.), *Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas*, Granada: GEU Editorial.
- Mauri, Teresa; Onrubia, Javier; Colomina, Rosa y Clarà, Marc (2019). "Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning", *Teachers and Teaching*, vol. 25, núm. 4. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Montecinos, Carmen y Walker, Horacio (2010). "La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía", *Docencia*, núm. 42, pp. 65-73. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/colaboracion%20centros%20de%20practica%20y%20carreras%20pedagogia_revista%20docencia.pdf
- Montecinos, Carmen; Walker, Horacio; Cortez, M. y Maldonado, F. (2015). "¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de Pedagogía? Perspectivas de docentes directivos", *Páginas de Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 37-59. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.526>
- OCDE (2004). *Chile: Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es
- OCDE (2015). *Perspectivas de la política educativa 2015: Hacer realidad las reformas*. París: OECD Publishing. <https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/publicaciones/-/visor/politica-educativa-en-perspectiva-2015-hacer-posibles-las-reformas>
- OCDE (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*, París: OECD Publishing.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Informe final: Primera etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*, Santiago, Chile: Panel de Expertos para una Educación de Calidad.
- OEI (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*, Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <https://oei.cl/Oei/Noticia/estado-del-arte-investigaciones-sobre-formacion-practica-en-chile>
- Rivero, Rosario; Arancibia, Violeta; Claro, Susana; Lagos, Francisco y Hurtado, Constanza (2019). "Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación

- primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades”, *Calidad en la Educación*, núm. 50, pp. 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.614>
- Rufinelli, Andrea (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*, tesis doctoral, Santiago, Chile: Pontifica Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Rufinelli, Andrea; Morales, Alejandra; Montoya, Soledad; Fuenzalida, Claudia; Rodríguez, Carla; López, Patricia y González, Carolina (2020). “Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas”, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, vol. 59, núm. 1, pp. 30-51. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Rufinelli, Andrea; Álvarez Valdés, Carolina y Salas Aguayo, Macarena (2021). “Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 3, pp. 498-515. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Smith, Kari (2016). “Partnerships in teacher education – going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context”, *Center for Educational Policy Studies Journal*, núm. 6, pp. 17-36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2010). *Bases de la investigación cualitativa*, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Madrid: Paidós.
- Toe, Dianne M.; Ure, Christine y Blake, Damian (2020). “Final year preservice teachers’ views of professional experience in partnership schools”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 2. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.6>
- Youens, Bernadette; Smethem, Lindsey y Sullivan, Stefanie (2014). “Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a ‘dialogic space’ through video capture analysis”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 40, núm. 2, pp. 101-113. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.871163>
- Zeichner, Ken (2010). “Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, Ken (2011). “Rethinking the connections between campus based courses and field experiences in college and university based teacher education”, en J. Millwater, L. Ehrich, y D. Beutel (eds.), *Practical experiences in professional education: A transdisciplinary approach*, Brisbane: Post Pressed, pp. 37-60.
- Zeichner, Ken; Payne, Katherina A. y Brayko, Kate (2015). “Democratizing teacher education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 66, núm. 2, pp. 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Artículo recibido: 25 de octubre de 2022

Dictaminado: 15 de mayo de 2023

Segunda versión: 15 de junio de 2023

Aceptado: 31 de julio de 2023