



Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica

Solange Gorichon, Andrea Ruffinelli, Andrea Pardo, Tatiana Cisternas
Académicas Facultad de Educación U. Alberto Hurtado

A partir de diversas iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación desde el año 90 para el fortalecimiento de la formación Inicial de profesores, y de los resultados de investigaciones, las distintas carreras de pedagogía incrementaron sus experiencias prácticas, debido a la necesidad de acortar la brecha entre la formación inicial y las demandas del sistema escolar.

Pese a esto, aún existe consenso en Chile en señalar que la formación inicial docente (FID) no logra los estándares de calidad que requiere, ello fundamentado en los resultados de las distintas evaluaciones disponibles.

Es en esta brecha entre la formación inicial, las demandas del sistema escolar y las dificultades que presentan los profesores principiantes, que se enmarca este artículo. Se trata de un ejercicio reflexivo y analítico sobre el actual modelo de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, a la luz de los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo por académicas de la Facultad en torno a la iniciación profesional de los docentes.

Progresivamente hemos ido consolidando una línea de investigación en torno a la iniciación profesional de los docentes, que se ha focalizado en las dificultades que presentan en esta etapa, y particularmente en la enseñanza, fundamentalmente a partir de una encuesta a 890 profesores principiantes de Educación Básica, egresados de 23 instituciones formadoras nacionales; un estudio cualitativo sobre 13 casos de profesores principiantes y un estudio de seguimiento por tres años a 12 docentes también principiantes.

En este ejercicio reflexivo colaborativo nos preguntamos ¿de qué manera la formación inicial favorece u obstaculiza la iniciación docente?, y ¿de qué manera la formación práctica de la Universidad Alberto Hurtado (sus Experiencias Laborales o ELAB) responde a los desafíos del desempeño profesional de sus egresados?



A partir de estas preguntas iniciales se identificaron cinco principios en torno a los que se articulan tanto los hallazgos de la investigación como las ELAB, y por tanto permiten vincular ambas instancias.

Los principios que vinculan la formación y la iniciación de los docentes son:

1. Promover aprendizajes situados y contextualizados.
2. Articular teoría y práctica mediante la reflexión.
3. Propiciar una inserción paulatina al sistema escolar.
4. Propiciar una inserción acompañada.
5. Intencionar una relación de colaboración entre sistema escolar y universidad.

Para una mejor comprensión del contenido de estos principios es preciso señalar algunos elementos fundamentales señalados en la literatura, sobre los que se ha desarrollado esta investigación. Hemos asumido una perspectiva de iniciación que considera la formación recibida y los contextos de desempeño como factores relevantes a la hora de configurar la naturaleza de la experiencia de iniciación.

La problemática del profesor que se inicia es todavía un «objeto por construir», tanto desde la perspectiva de la investigación como desde las políticas y las prácticas educativas (Cornejo, 1999). La investigación doctoral de Cisternas (2011) evidencia que el profesor recién egresado es un actor que ha recibido una atención marginal en el ámbito de la investigación educacional: sólo un 7% de las investigaciones consideradas en su análisis se centran en él.

La literatura internacional indica que mejores experiencias prácticas y de contacto con las escuelas durante la formación pueden adelantar el aprendizaje profesional. Sin embargo, estas experiencias no son capaces de reemplazar lo que es susceptible de ser aprendido solo en la situación misma de enseñanza (Feiman-Nemser, 2001; Ávalos et al., 2004; Borko, 2004), puesto que el profesor principiante experimenta una multiplicidad de situaciones no contempladas en la formación inicial, que aparecen solamente en la situación real de ejercicio docente (Ávalos, 2009; C. Marcelo, 1991; Veenman, 1984).

Asimismo, aprender en/de la práctica no es un proceso natural, sino que debe ser intencionado, entendiendo que practicar no es sinónimo de experimentar el aula en



tiempo real, sino de adquirir capacidades profesionales que permitan tomar decisiones pedagógicas desde situaciones reales (Marcelo, 2006).

El “choque de realidad” o “reality shock”, es un concepto acuñado por Veenman (1984) y que, en general, es usado para dar cuenta del impacto que experimentan los profesores principiantes en el aula y la escuela, al vivir experiencias distintas de las que conocieron en su formación inicial, graficando el colapso de los ideales al ser enfrentados a la realidad de la docencia en el aula y la escuela. Este choque se traduce en dificultades, conflictos y dilemas de diversa naturaleza, a los que debe hacer frente con recursos también variables (Alliaud, 2004; Day, 2008; Flores, 2008; Lam & Yan, 2011; Marcelo, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Veenman, 1984; Vonk & Schras, 1987).

A partir de esta comprensión del fenómeno de la iniciación docente, analizaremos a continuación los cinco principios antes señalados, desde la perspectiva de nuestros hallazgos de investigación sobre profesores principiantes en primer término, para luego dar cuenta de los mismos principios a partir de nuestra experiencia de formación práctica (Experiencias Laborales) en la Facultad de Educación de la universidad. Finalizamos presentando las tensiones que se han delineado como producto de este ejercicio reflexivo colaborativo, es decir, la forma en que los hallazgos investigativos interpelan nuestra formación práctica y se constituyen en recursos para la retroalimentación y mejoramiento de nuestros procesos formativos.

1. Promover aprendizajes situados y contextualizados

Nuestra investigación informa de al menos tres claves del proceso formativo que facilitan la inserción profesional, en términos de la promoción de aprendizajes situados y contextualizados: a) la vinculación de los aprendizajes de la formación con las prácticas escolares y tareas reales del ejercicio profesional; b) un alto nivel de conocimiento y experiencia profesional de los formadores; y c) la vinculación de los formadores con el campo escolar, es decir, formadores de docentes que simultáneamente hagan clases en escuelas.

La literatura indica que los docentes asumen distintas perspectivas acerca de sí mismos, de su capacidad para enseñar, de su satisfacción con la profesión y de las estrategias para abordar los primeros años, dependiendo del contexto en que se desempeñen. De esos



contextos son aspectos relevantes los proyectos curriculares, las relaciones entre docentes, los apoyos a los profesores principiantes y las condiciones laborales (Knoblauch & Woolfolk, 2008; Lam & Yan, 2011; Long, Halla, Conway, & Murphy, 2012), puesto que el contexto puede influir en la aparición y/o grado de determinadas dificultades durante el proceso de iniciación docente (Eirín, García y Montero, 2009). Es decir, una formación sustentada en la verdadera práctica docente que exige la escuela construye aprendizajes situados, dotados de sentido, que se constituyen en puentes que hacen más fluido y significativo el aprendizaje profesional.

2. Articular teoría y práctica mediante la reflexión

Los hallazgos de nuestra investigación proveen al menos otras tres claves del proceso de formación que facilitan la inserción profesional: a) una sólida formación disciplinar; b) una sólida formación pedagógica y didáctica; y c) suficientes oportunidades para poner en juego lo aprendido.

Los profesores principiantes reportan que cuando dominan el contenido a enseñar sienten que ya han resuelto más de la mitad del desafío docente, segurizando su desempeño. En cambio, cuando esto no sucede, suelen recurrir a internet, utilizando muchas veces presentaciones tomadas de *Youtube*, o bien preparan sus clases aprendiendo lo que aparece en el texto escolar, con escasa mediación de un proceso reflexivo que permita fundamentar sus decisiones pedagógicas.

Respecto de la formación propiamente pedagógica, los profesores principiantes valoran procesos formativos rigurosos y profundos, por ejemplo, respecto de la preparación de la enseñanza, con muchas oportunidades para conocer modelos teóricos, ejercitar la construcción de planificaciones y fundamentar sus decisiones pedagógicas. En oposición, cuando la aproximación ha sido fundamentalmente teórica, los profesores principiantes reclaman la falta de oportunidades de poner en juego lo aprendido. Esto se vincula al valor atribuido a una multiplicidad de experiencias prácticas, que simulen la situación de enseñanza y faciliten recurrir a esquemas de acción aprendidos en situaciones similares, que permitan construir competencias prácticas a lo largo del proceso formativo, por ejemplo, mediante simulaciones, análisis de videos propios y de otros, etc.



Pero la investigación, adicionalmente, pone de relieve una situación que complejiza la formación y la práctica: muchas veces el proceso formativo parece apuntar al desarrollo de un profesional docente autónomo, reflexivo y crítico, cuyo perfil tiende a no ajustarse a las demandas efectivas de la escuela, que dadas las apremiantes exigencias externas se entiende a sí misma obligada a privilegiar un perfil de profesor más neutro y técnico o ejecutor, atributos que a su juicio le permitirían responder a tales exigencias. Es así como surge el desconcierto entre algunos profesores principiantes que aprecian la sólida formación recibida, por ejemplo, para preparar la enseñanza, pero la escuela les exige un formato simplificado de planificación, o incluso les entrega las planificaciones hechas, esperando sólo su aplicación, lo que pone evidentemente en tensión el carácter profesional de su tarea docente.

La literatura señala que el campo de acción docente es vulnerable a las modificaciones en estructuras fundamentales como el currículum, los modos de administrar el sistema educativo, y al nivel de prescripción externa sobre cómo ejercer la docencia (Day & Gu, 2010; TentiFanfani, 2006; Wills&Sandholtz, 2009). En este escenario, la lógica de estandarización permea las exigencias del desempeño, tensionando una formación que se orienta a un sentido más profesionalizante del ejercicio. Esta situación se potencia en un contexto de ejercicio de la docencia como un acto individual y en presencia de una débil cultura reflexiva (tanto en la formación como en el ejercicio), generando dificultades para resolver la tensión, lo que deriva no pocas veces en una actitud de sumisión estratégica por parte de los docentes, que necesitan conservar su trabajo y armonizar distintas dimensiones de su vida personal y profesional, reduciendo aún más significativamente la posibilidad de reflexión y mejoramiento de la práctica.

3. Propiciar una inserción paulatina al sistema escolar

Nuestra investigación sobre profesores principiantes también indica que el logro de la incorporación plena a la tarea docente ha de ser progresivo y acompañado. Más de la mitad de los nuevos profesores manifestaron sentirse con sobrecarga laboral y falta de tiempo, y cerca de la mitad hizo referencia a exceso de carga docente y administrativa. Y aún más, casi la mitad fue asignado a los cursos más complicados de la escuela (con bajo rendimiento y/o problemas conductuales), y todos los actores (profesores principiantes, colegas, jefes) reconocen que sobre los principiantes existen las mismas expectativas y exigencias que para un docente experimentado. La mayoría fue profesor jefe desde el



principio, y no pocos debieron cumplir funciones de coordinación de niveles o áreas, o de guía de prácticas de estudiantes de pedagogía.

Esta situación da cuenta de la forma en que se ignora la necesidad de un trato especial en la asignación de responsabilidades durante este periodo, que debería alinearse con el contenido de su preparación, ser más baja que la de un profesor consolidado, e idealmente, prever algún tipo de apoyo o acompañamiento (Ávalos, 2009).

4. Propiciar una inserción acompañada

Los hallazgos señalan que el apoyo voluntario de un colega o jefe fue el principal facilitador de la iniciación profesional. Sin embargo, la ausencia de una política nacional en tal sentido muestra que los profesores principiantes que han tenido acceso a este tipo de apoyo son muy marginales: solo a algo más del 10% se les asignó desde la escuela un colega más experimentado como apoyo; adicionalmente, el 95% señala que no recibió ningún tipo de ayuda por parte de su institución de educación superior, y un tercio menciona que tuvo que ‘arreglárselas solos’, pues tampoco tuvieron el apoyo voluntario de algún profesor de la escuela.

Los principiantes también relevan que el acompañamiento es clave durante el proceso formativo, destacando las ocasiones y formadores que les ofrecieron seguimiento y retroalimentación oportuna y pertinente de sus aprendizajes.

De este modo, queda en evidencia que el “choque” es mediado por los contextos de inserción, dificultades y apoyos recibidos o negados. La literatura es profusa en este sentido, señalando que las formas de apoyo y la presencia o ausencia de mentorías u otros apoyos son capaces de “suavizar” este choque (Cornejo, 1999; Ingersoll&Strong, 2011; Marcelo, 2008; Tynjälä&Heikkinen, 2011).

Se trata de una oportunidad para acercar el mundo de la formación y el de la realidad escolar, investigar, reflexionar y aprender sobre la práctica pedagógica (Faúndez, 2004; Flores, 2008; Marcelo, 2006), considerando que “la ausencia de oportunidades de acompañamiento o inducción tienen un efecto en la rotación de nuevos profesores y la decisión de mantenerse o abandonar la docencia” (Ávalos, 2009, p. 50).



5. Intencionar un contexto de colaboración entre universidad y centros escolares

Finalmente, los hallazgos de nuestra investigación permiten corroborar que la iniciación es un proceso sustancialmente más exitoso cuando se desarrolla en un contexto sistemático de colaboración entre la institución formadora y los centros escolares.

Esto implica, desde la perspectiva formativa, al menos dos cuestiones: forjar un vínculo permanente de co-responsabilidad y aprendizaje mutuo y desarrollar una actitud y hábito de escucha activa acerca de las necesidades y prácticas de las escuelas, de modo que la información que derive de ese ejercicio se constituya en insumo consustancial de los procesos de mejoramiento formativo.

Nuestros hallazgos hablan de una opinión muy positiva de los profesores principiantes respecto de la formación recibida, el 85% está satisfecho o muy satisfecho; y más del 90% se considera 'bien' o 'muy bien preparado' para ejercer la docencia. Estos datos dan la voz de alerta cuando no parecen concordar con la información que se recoge por otras vías, y nos recuerdan las dificultades que encontramos para constituir la formación y la práctica docente en un espacio reflexivo y crítico. Ciertamente en nuestras aproximaciones más cualitativas las apreciaciones de los principiantes han sido significativamente más críticas, fundamentalmente cuando el proceso reflexivo se intenciona desde la misma investigación. Sin embargo, no pocas veces la situación que ofrecía la indagación era para el docente el primer espacio consciente para la reflexión.

Los hallazgos también dan cuenta de debilidades formativas desde la experiencia de los profesores principiantes, y resulta imperativo escuchar las demandas que surgen desde las necesidades de su práctica cotidiana: mencionan que la dimensión para la que se encuentran menos preparados desde su formación es para el trabajo con los padres y familias, y que luego la preparación para el manejo de sus estudiantes, particularmente, preparación para la gestión de la diversidad y del comportamiento. En tercer lugar, aunque a bastante distancia de las anteriores, acusan debilidades en su formación pedagógica específica: didáctica de las matemáticas, del lenguaje y ciencias sociales, formación práctica y formación de especialización o mención. Y un dato particularmente importante para retroalimentar los procesos formativos: más del 80% se siente mejor preparado para desempeñarse en el primer ciclo básico que en el segundo.



Con este panorama a la vista, a continuación, se desarrollan estos cinco principios vinculantes desde la perspectiva del Modelo de Práctica de Experiencias Laborales de la Facultad (ELAB)¹.

1. Promover aprendizajes situados y contextualizados

La propuesta del modelo de experiencias laborales se fundamenta en que la formación de un profesor no puede sino darse en dos espacios de aprendizaje, como son la institución escolar y la universidad. Ambos son espacios que se distinguen y nutren mutuamente. Esto ocurre porque el aprendizaje de la educación debe producirse donde esta tiene lugar y por ello, si se trata de aprender sobre la educación escolar, entonces la escuela debiera ser el espacio natural de aprendizaje. Entonces, la universidad debiera aportar con instancias analíticas y de reflexión sistemática sobre lo acontecido en la escuela o institución educativa.

Es por ello que para esta propuesta de experiencias laborales, inspirada en la formación dual, donde el aprendiz se inserta en el mundo del trabajo pero al mismo tiempo asiste y aprende en una instancia más formal, el proceso tiene al menos cuatro claves: se aprende a ser profesor en la escuela real; asumiendo un trabajo que importe a la escuela y que sea necesario para ella; apoyado por expertos (profesores y académicos) que le ayudan a reflexionar sobre lo que hace; y asumiendo el compromiso con su propia formación.

Así, los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación, solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales (Pérez Gómez, 2010). Por lo tanto, los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que intervienen en una situación (Daniels y Bizar, 2005). Lo que vemos, lo que escuchamos, lo que hacemos y vemos hacer, es siempre una práctica social situada, en la que diferentes sujetos ponen en la acción de enseñanza y aprendizaje, comprensiones del mundo, y en esa interacción

¹ Se entiende por Experiencias Laborales (ELAB) al conjunto de labores educativas que los estudiantes de pedagogía desempeñan durante su formación. Estas labores poseen un doble valor: constituyen, de una parte, una colaboración real y efectiva con las instituciones educativas en que se realizan y son, también, una instancia de formación y reflexión de su propia práctica, en tanto les permite conocer, a través de la experiencia, la labor educativa y la realidad escolar (Extracto del reglamento de Experiencias Laborales de la Universidad Alberto Hurtado).



compleja de interpretaciones culturales y sociales se inscribe el proyecto de Experiencias Laborales.

2. Articular teoría y práctica mediante la reflexión

La reflexión sentida en y sobre la práctica, se presenta como la herramienta clave para unir ésta a la teoría. (Lampert, 2010). Se sabe que no aprendemos ni desarrollamos competencias sostenibles a través de la experiencia, sino de la reflexión sobre la experiencia y a través de la interacción con otros. Por lo tanto, las personas y los docentes en ejercicio y en formación, construyen conocimientos según las experiencias que viven y en esas experiencias relacionan simultáneamente saberes y acciones (Pérez Gómez, 2010).

La reflexión sobre la práctica se desarrolla a través de la tutoría, escritura de bitácora y de los talleres de reflexión. Estos talleres son guiados por académicos desde la universidad y se desarrollan en forma paralela a las experiencias laborales, y abordan temáticas relativas a los focos de cada experiencia laboral. Es a través de estos espacios de reflexión que los estudiantes van progresivamente focalizando y sistematizando sus reflexiones, construyendo y reconstruyendo categorías teóricas, significados y discursos con el fin de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica, a partir de la reflexión.

Las reflexiones en un comienzo se distinguen por tener una mirada más global y sistémica del sistema escolar, focalizándose hacia el último año en la reflexión sobre sí mismo, el rol de futuro profesor y la propia práctica pedagógica. Los talleres de reflexión por lo tanto, buscan conectar los referentes teóricos que le dan sentido con los eventos que ocurren en las experiencias laborales, comprender lo que acontece en la práctica e indagar acerca de las complejidades de la labor del profesor.

Como se ha expresado, la importancia del componente práctico en la formación inicial es fundamental, tal como lo explicitan López e Hinojosa (2008), está llamado a convertirse en un espacio propicio para el ejercicio de reflexión de los contextos donde se desarrolla la actividad profesional. Así, es necesario para reformular creencias, conocimientos y supuestos que se tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar estrategias de intervención próximas y pertinentes a la cultura profesional que vivencia.



3. Propiciar una inserción paulatina al sistema escolar

La progresión propuesta en el itinerario formativo establece, en general, desde el tercer hasta el quinto año diversas “experiencias laborales”, las cuales se caracterizan por una inserción paulatina al sistema escolar, a la escuela o institución educativa y al aula, posibilitando al estudiante variados y tempranos contactos con el mundo de la escuela.

Al respecto, Murillo (2006) en un estudio comparado de experiencias innovadoras señala algunas acciones que podrían contribuir a la formación, entre ellas, las prácticas profesionales en contextos diferentes o variadas, de tal manera de tener una visión amplia y completa de lo que será el trabajo posteriormente.

Es por ello, que durante la trayectoria formativa los estudiantes deben transitar por una variedad de espacios educativos de distinta naturaleza tales como escuelas municipales, subvencionadas y particulares pagadas². El desafío del estudiante en formación es insertarse en un establecimiento educativo para conocer su cultura y las propias prácticas de enfrentar los procesos pedagógicos, involucra mirar al sistema escolar en su conjunto y no sólo desde la particularidad de una disciplina.

De este modo, los estudiantes en sus Experiencias Laborales, y en acuerdo con la institución, realizan una serie de actividades que les permitan esta inmersión paulatina a la realidad educativa o escolar, que implica primeramente la inserción en espacios educativos que favorezcan el conocimiento de la institución, su organización, su cultura y clima escolar, y en función del manejo pedagógico y didáctico de los estudiantes en formación, realizar actividades y experiencias de aprendizaje directamente en el aula, acompañados permanentemente por un profesor o educador guía en la institución escolar y por un profesor de la universidad.

Desde la universidad, para apoyar el proceso de inmersión, se realizan talleres. Mediante estos los estudiantes son expuestos a situaciones o casos que deben, mediante juegos de roles y simulaciones situacionales, resolver problemáticas poniendo en juego sus capacidades profesionales. Estos talleres han permitido anticipar a los estudiantes

² También se favorecen inserciones en otro tipo de instituciones educativas tales como museos, Infocap, aulas hospitalarias, recintos penitenciarios, etc



posibles conflictos con los que se encontrarán en las instituciones y generar alternativas de resolución.

4. Propiciar una inserción acompañada

Perrenoud (2001) expresa que la formación de futuros maestros debe darse en la combinación del acompañamiento de los profesores desde las escuelas y desde los académicos de la universidad. En este sentido, se intenciona desde la universidad que en dicha inserción participen ambos actores: profesores guías de las instituciones y tutores de la universidad. Por ello la universidad ha optado por seleccionar instituciones que faciliten dicha inmersión y por privilegiar la selección de profesores guías que estuvieran efectivamente dispuestos a acompañarlos.

Las tutorías se plantean como una tarea de acompañamiento que realizan los tutores a los estudiantes desde la universidad, tanto en lo que se refiere al apoyo en el desarrollo de la capacidad crítica reflexiva como en conocer, en las visitas que realizan a las escuelas, el desempeño de los estudiantes, tareas, inquietudes y el clima y cultura escolar que allí se vive. Es importante señalar que en este modelo el tutor tiene la tarea de acompañar y no de supervisar. Ello implica que su tarea adquiere una perspectiva más horizontal y dialogante con el estudiante.

Los tutores son seleccionados en función de algunos criterios y características de cada una de las Experiencias laborales (ELAB). Ellos realizan entrevistas a los estudiantes a su cargo para retroalimentar sus desempeños, propiciando una reflexión sobre la experiencia vivida como profesional; evalúan su desempeño de acuerdo a los criterios definidos en el programa ELAB y realizan seguimiento a las tareas acordadas entre la institución educativa y la coordinación de experiencia laboral de cada carrera. Además, llevan registros de los desempeños de los estudiantes de acuerdo a los criterios de cada una de las carreras y elaboran informes semestrales que sistematizan la información sobre los estudiantes, así como de los centros educacionales en los cuales ellos están insertos.

4. Intencionar una relación de colaboración entre sistema escolar y universidad

Este modelo, pretende además avanzar hacia una mirada colaborativa en que la escuela no sea considerada como un espacio donde los estudiantes van a “practicar”, sino un espacio centrado en la cooperación mutua, en que ambas instituciones se necesitan



y buscan un proyecto común que satisfaga sus propias necesidades, donde se pueda comprender que la formación de profesores requiere de ambos espacios para la construcción de saberes.

Por lo tanto se espera dar sentido a lo que Ávalos (2002) señala en relación a las insuficiencias en la formación de profesores, especialmente a la escasa vinculación de la academia con la realidad escolar. Esto es ratificado por la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente (2005) al plantear la urgente necesidad de vincular más fuertemente los programas de formación inicial docente con las instituciones escolares donde se va a ejercer posteriormente la profesión.

De este modo, se intenciona que los tutores sean el nexo directo entre la universidad y el establecimiento educacional y tengan comunicación directa con los profesores guías de dichos centros, con quienes trabajan los estudiantes en formación. Además de ello, que visiten el centro educacional de acuerdo a la frecuencia establecida en cada una de las experiencias laborales de las carreras.

Por otro lado, desde la institución escolar se espera que sea el profesor guía quien reciba al estudiante y asuma la tarea de acompañarlo en el aula, que lo acoja como un colaborador en las tareas que se han convenido, las que serán acordes al nivel de formación de estos para permitir su inserción paulatina en el ejercicio profesional docente. Además se espera que pueda colaborar en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en formación, acompañándolos en su proceso de integración a las actividades del centro educacional. Dentro de lo posible, se pretende que pueda promover la reflexión sobre sus desempeños y competencias y su práctica pedagógica, integrándolos en la búsqueda de soluciones a los desafíos que se les presentan.

Tal como plantea Correa (2009), tanto el profesor colaborador de la institución educativa como el profesor universitario aportan perspectivas de análisis y conocimientos que deberían enriquecer la experiencia de los estudiantes. La colaboración y el trabajo conjunto entre estos dos formadores es garantía de la calidad del acompañamiento que el estudiante necesita para su desarrollo profesional.

Es así que las ELAB se realizan en instituciones educacionales con proyectos educativos claros e interesantes, donde los futuros educadores encuentran un entorno que



contribuya a su formación, acompañando cotidianamente a docentes de los que puedan aprender y colaborando con ellos en el trabajo cotidiano en la institución.

La Facultad de Educación suscribe protocolos de cooperación con las instituciones, en los que se definen algunos acuerdos y beneficios que se obtienen mutuamente, entre ellos, facilidades de perfeccionamiento para los equipos directivos de las instituciones y a los profesores guías quienes acompañan a los estudiantes en formación.

De este modo concluimos sobre el resultados de este proceso reflexivo colaborativo que intenta vincular los hallazgos investigativos sobre iniciación a la docencia a la experiencia acumulada de nuestras Experiencias Laborales mediante los cinco principios desarrollados.

Tensiones sobre el proceso formativo

A continuación se presentan algunas de las tensiones que surgen tras el ejercicio reflexivo en relación a nuestras preguntas iniciales, acerca de la manera en que la formación inicial favorece u obstaculiza la iniciación docente, y cómo la formación práctica de la Universidad Alberto Hurtado, a través de las ELAB, responde a los desafíos del desempeño profesional de sus egresados.

Estas tensiones interpelan directamente el proceso formativo y se constituyen en elementos claves para su retroalimentación y mejoramiento. Al respecto, nos parece pertinente abordar dichas tensiones a partir de los principios en torno a los que se articulan los hallazgos de la investigación sobre los profesores principiantes y las Experiencias Laborales.

1. Promover aprendizajes situados y contextualizados

La literatura internacional señala la importancia de tener experiencias tempranas en el sistema escolar durante la formación inicial, pues el realizar tareas y actividades reales propias del rol docente se favorecería una mejor inserción a la vida laboral y podría influir en la aparición o no de determinadas dificultades que se evidencian en el proceso de iniciación docente. En este contexto, cabe preguntarse acerca de qué efectivamente están aprendiendo los estudiantes de pedagogía en sus experiencias prácticas, y si estos



aprendizajes propician una mejor inserción de los profesores principiantes al mundo escolar, ¿debieran propiciarse en las experiencias prácticas determinados aprendizajes?, ¿cuáles?

Lo anterior pone aún más en tensión la relación que se establece entre las instituciones educativas e instituciones formadoras de profesores, cuando se mueven en distintas lógicas y comprensiones acerca del sentido, objetivos y funcionamiento de la escuela. Esta tensión sin duda, implica desafíos de una mayor articulación de sentidos acerca de los objetivos de la formación y el ejercicio docente...

- ¿Cómo avanzar en ello?
- ¿Qué aprenden los estudiantes de pedagogía en sus experiencias prácticas?
- ¿Qué aprendizajes debieran propiciarse para una mejor inserción a la vida laboral?
- ¿Cómo conversan la escuela y las instituciones formadoras acerca de los objetivos de la formación y el ejercicio docente?

2. Articular teoría y práctica mediante la reflexión

La importancia de la reflexión pedagógica es planteada por múltiples investigaciones, se presenta como la herramienta clave para unir la teoría y la práctica, pues a través de esta es posible reformular creencias, conocimientos y supuestos que se tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar estrategias de intervención próximas y pertinentes a la cultura profesional que se vivencia.

Ello plantea desafíos al diseño e implementación de los planes de estudio de las carreras de pedagogía, pues implica que dicha reflexión no sólo se realice en las experiencias prácticas, sino que dicha reflexión se realice transversalmente a lo largo de toda la trayectoria formativa o plan de estudio y se nutra de todo tipo de saberes (pedagógicos, disciplinares y didácticos) aprendidos en la universidad y en las instituciones educativas.

Al respecto...

- ¿Qué modelos, estrategias y dispositivos pedagógicos propiciarían y fortalecerían dicha reflexión?
- ¿Cómo el plan de estudio incorpora la reflexión pedagógica articulando la teoría y la práctica?



- ¿Qué saberes (pedagógicos, disciplinares y didácticos) y profundidad de estos se requiere para fortalecer la reflexión?
- ¿Cómo fortalecer la profundidad y calidad de la reflexión pedagógica? ¿Qué modelos, estrategias y dispositivos pedagógicos?

3. Propiciar una inserción paulatina al sistema escolar

La literatura no pone en cuestión lo relevante de la inmersión paulatina al sistema escolar, tanto para la formación inicial como para la iniciación de los profesores principiantes. Plantea que dicha inmersión es la que debiese posibilitar a los estudiantes en formación variados y tempranos contactos con el mundo de la escuela; y a los profesores principiantes, oportunidades de acercarse, a través de apoyos de profesores más experimentados, a comprender mejor las complejidades de la escuela.

Desde la formación inicial cabe preguntarse acerca de la naturaleza de esta inmersión...

- ¿Qué implica la inserción de manera paulatina?
- ¿Qué tipo de experiencias y actividades pedagógicas debieran desarrollarse?
- ¿Cómo debiera ser esa inserción?, ¿debieran definirse criterios de temporalidad?
- ¿Cómo se realiza la inserción paulatina al sistema escolar cuando se trabaja en contextos y condiciones adversas?

Lo anterior dinamiza y complementa la necesidad de levantar evidencias para la toma de decisiones fundamentadas acerca de la pertinencia de las etapas y procesos definidos para la inmersión al sistema escolar, que estén en consonancia con las dificultades manifestadas por los profesores principiantes. También plantea preguntas relativas a la preparación y planificación de las actividades que se deben desempeñar, quién/es debieran participar y la definición de condiciones y saberes que se requieren movilizar.

4. Propiciar una inserción acompañada

Diversos autores señalan que la formación tanto de futuros profesores como de aquellos que se inician en la labor docente, deben ser acompañados por docentes más experimentados, que permitan suavizar el choque que se vive con la realidad y acercar los mundos de la formación y de la realidad escolar.



Este acompañamiento implica tomar decisiones respecto a varias cuestiones que pueden incidir en su proceso, tales como las características que debiese tener el acompañamiento, qué tipos de acompañamiento privilegiar, los actores que debiesen acompañar, el perfil que debiera tener el “acompañante” de la institución educativa y la universidad (tutor y profesor guías). También abre preguntas y revela tensiones respecto a cómo se incorpora a los profesores del plan formativo de la carrera en el proceso de acompañamiento para la inserción; y en el contexto de sustentabilidad de una carrera, cómo se resuelve la tensión entre cantidad de ELAB y calidad del acompañamiento.

Algunas tensiones en este aspecto serían...

- ¿Cuáles son las características del acompañamiento (criterios)?
- ¿Cómo se resuelve la tensión entre cantidad de ELAB y calidad del acompañamiento (sustentabilidad económica)?
- ¿Cómo se incorpora a los formadores en el proceso de acompañamiento para la inserción?

5. Intencionar una relación de colaboración entre sistema escolar y universidad

Los hallazgos de la investigación señalan, en general, la escasa vinculación de las instituciones académicas con la realidad escolar, y con ello, las dificultades que se presentan para poder articular y emprender actividades conjuntas y comprender que la formación se realiza en dos espacios formativos. Al respecto, existe una tensión permanente respecto a cómo incorporar a las instituciones educativas y profesores guías en el proceso formativo. El desafío primordial es, sin duda, la necesidad de comprender y sensibilizar a los distintos actores (profesores guías, académicos, tutores, equipos de gestión) acerca de su rol formativo en las distintas instancias de formación docente.

Al respecto, surgen preguntas acerca de cómo se incorpora a las instituciones en el proceso formativo de los estudiantes en la universidad, qué estrategias implementar para fortalecer el vínculo de cooperación, qué instituciones deberían seleccionarse...

- ¿Sólo aquellas que tengan proyectos claros y “buenos” profesores?
- ¿Sólo contextos y proyectos afines a la UAH?



Por otro lado, abren nuevas interrogantes respecto de si se debiese ir a escuelas o instituciones que no cuentan con las condiciones y espacios para recibir a los estudiantes...

- ¿Qué instituciones debiesen seleccionarse, qué condiciones debiesen tener?
- ¿Cómo se gestiona la adversidad?

Por último algunas interrogantes referidas al vínculo...

- ✓ ¿Cómo se incorpora a las instituciones y profesores guías?
- ✓ ¿Cómo se gestiona la adversidad / falta de condiciones?
- ✓ ¿Cómo se fortalece el vínculo de cooperación con las escuelas?

Tensiones desde la Política Educativa

Finalmente, nos parece que el análisis expuesto trasciende con mucho el ámbito de los hallazgos investigativos y de las experiencias laborales de nuestra facultad y se inscribe en un marco mucho más amplio, en el de la política educativa nacional, política que vive su mayor efervescencia en más de 40 años.

Por más de cuatro décadas hemos vivido una progresiva precarización de la formación y el ejercicio docente, a manos de un proyecto económico, político, social y educativo de país que se organiza en torno los principios del mercado: competencia, estándares externos y rendición de cuentas; restringiendo el quehacer, las condiciones de trabajo y la retribución a los docentes a una expresión mínima y acotada, funcional al sistema cuidadosamente instalado.

En este escenario, se alzan con progresiva fuerza las voces y el consenso a favor de una efectiva revalorización y profesionalización docente, basada en el desarrollo y ejercicio efectivo de capacidades profesionales, traduciéndose en diversas iniciativas legales que las más de las veces permiten hacer una lectura común: la de políticas segmentadas, sustentadas finalmente en el mismo paradigma anterior, que además no se articulan entre sí y que parecen no responder a una idea clara y renovada de sociedad y fines educativos.

Surge entonces la alerta acerca de la necesidad de desarrollar una robusta definición de estos conceptos y generar un cuerpo legal que permita encarnar unos principios transversales, capaces de articular y hacer consistente la experiencia de ser formado como



profesor con las exigencias reales del desempeño docente, a partir de los reales fines que persigue la escuela, esos que la sociedad ha definido que sean su mandato.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "Inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto FONDECYT 1020218. Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2009). La Inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 44-59.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *American Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35(131-164).
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Daniels, H., & Bizar, M. (2005). Teaching the best practice way: Methods that matter, K-12. Stenhouse Publishers.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *J. Educ Change*, 9, 243-260.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). The new lives of teachers. Londres: Routledge.
- Eirín, R., García, M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio Exploratorio. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 2-15.
- Faúndez, N. (2004). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Pensamiento educativo*, 35, 96-109.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.



Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. In C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.

Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). En línea <http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200511281254560.informecomision.pdf>

Informe MECESUP "Análisis estratégico y elaboración del plan de mejoramiento Institucional de las Pedagogías ofrecidas por la Universidad Alberto Hurtado". Universidad Alberto Hurtado. Documento interno.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.

Knoblauch, D., & Woolfolk, A., (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs *Teaching and Teacher Education*, 24(166-179).

Lam, B., & Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15(3), 333-348.

Long, F., Halla, K., Conway, P., & Murphy, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(6), 619-636.

López, M; Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. Revista Iberoamericana de Educación n.º 47/5 – 25 de noviembre de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En línea <http://www.rieoei.org/deloslectores/2548Lopez.pdf>

Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Paper presentado al Taller Internacional: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano, Bogotá.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).

Ministerio de Educación. (2005). "Informe Comisión sobre Formación inicial docente". Serie Bicentenario 2005 (documento no oficial del ministerio)



Murillo Torrecilla, J. (2006). Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente. UNESCO. Santiago de Chile.

Lampert, M. (2010). "Learning teaching in, from, and for practice: ¿What do we mean?" *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. España: Grao.

Perrenoud, Phillipe. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Críticas y Fundamentos. España: Grao.

Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas. In E. T. Fanfani (Ed.), *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-142). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vonk, J., & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(95-110).

Wills, J., & Sandholtz, J. H. (2009). Constrained professionalism: dilemmas of teaching in the face of test-based accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 1065-1114.