



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Diseño, Aplicación y Evaluación de un Programa de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Centro Escolar, en la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad Chilena

Claudia Lorena Céspedes Rubio

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

**DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN
DE PROFESORES TUTORES DE PRÁCTICUM DE CENTRO ESCOLAR, EN LA
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE UNA
UNIVERSIDAD CHILENA.**

CLAUDIA LORENA CÉSPEDES RUBIO

Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Educación.

Dirigida por: Dra. Elena Cano García

Barcelona, 2015

ÍNDICE

Contenido	
ÍNDICE	1
Índice de tablas	6
Índice de ilustraciones	8
INTRODUCCIÓN	9
Motivaciones	12
Justificación de la Investigación	14
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	18
Capítulo 1: La Formación Docente	18
1.1.- Los Paradigmas de la Formación Docente	18
1.2.- La Formación del profesorado	23
1.3.- Las Fases de la Formación Docente	32
1.4 La Formación Permanente del Profesorado	36
1.5 Las modalidades de la Formación Permanente del Profesorado	39
Capítulo 2: El Prácticum: “Aprendiendo a ser profesor”	44
2.1 El Prácticum y el aprendizaje de la profesión docente	44
2.1.1 La importancia del Prácticum en la formación docente	54
2.1.2 El rol de la Universidad en el Prácticum	57
2.1.3 El Prácticum en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de universidades chilenas	59
2.2 El prácticum como apoyo al proceso de inducción docente	67
2.2.1. El apoyo a futuros maestros	67
2.2.1 El proceso de Inducción Docente	69
2.2.2 El abandono de la profesión	70
Capítulo 3: El tutor de prácticum y su papel de mediador en la transición de los estudiantes de pedagogía a convertirse en docentes	73
3.1 Aspectos introductorios relativos al papel del tutor	73
3.2 Algunas investigaciones recientes	80
3.3 Características de la tutorización	96

3.4 Etapas de la tutorización	99
3.5 La importancia del tutor de Prácticum	101
Capítulo IV: Los Planes de Formación y su proceso de diseño, aplicación y evaluación	110
4.1 La implementación de un programa de formación del profesorado	110
4.2 Límites y alcances de la evaluación de programas	119
4.3 La elección del modelo de evaluación de la formación.....	125
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	129
Capítulo 5: Paradigma, Metodología, Contexto y Rigor de la Investigación	129
5.1 La perspectiva paradigmática desde donde se posiciona esta investigación.....	129
5.2 Metodología de la Investigación: La Investigación Evaluativa	134
5.3 El contexto de la investigación	137
5.4 Población y muestra	140
5.5 Los instrumentos de recogida de la investigación	141
5.5.1 El Cuestionario.....	143
5.5.2 La entrevista	146
5.5.3 El grupo de discusión.....	147
5.5.4 El análisis documental	149
5.7 Acerca del rigor y la credibilidad en la investigación.....	152
Capítulo 6: El desarrollo de la investigación: El trabajo de campo y el análisis de la información	157
6.1 A modo de inicio.....	157
6.2 Primer momento del trabajo de campo: El diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	158
6.2.2 Descripción de los informantes claves del proceso de detección de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum	160
6.2.3 Las estrategias de recolección de la información	162
6.2.3.1 Las entrevistas a los profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	165
6.2.3.2 Las entrevistas a los profesores supervisores universitarios de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	166
6.2.3.3 Los grupos de discusión de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	166

6.2.3.4 El grupo de discusión de estudiantes de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias	167
6.4 El análisis cualitativo de la información.....	168
6.4.1 La reducción de los datos y la generación de categorías	171
6.5 Identificación de vectores cualitativos emergentes	195
6.6 Aplicación del plan de formación.....	196
6.7 El segundo momento del trabajo de campo: La evaluación de la experiencia de aplicación del plan de formación de profesores tutores de prácticum de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	200
6.7.1 Las estrategias de recolección de datos.....	200
6.7.1.2 Los cuestionarios aplicados a los profesores participantes del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	201
6.7.1.3 Las entrevistas aplicadas a los profesores participantes del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales....	208
6.8.3 Identificación de vectores cualitativos emergentes	229
TERCERA PARTE: RESULTADOS	231
Capítulo 7: Informe interpretativo del Diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	231
7.1 Presentación	231
7.2 Las concepciones que tienen los tutores de prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.	233
7.3 La labor de tutorización del prácticum de Pedagogía en Historia y ciencias Sociales.....	237
7.4 El diagnóstico de las necesidades formativas de los tutores de prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	249
7.5 El diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	253
Capítulo 8: La evaluación del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	260
8.1 Presentación	260

8.2 Las experiencias previas, expectativas y motivaciones de los participantes del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	260
8.3 La satisfacción de los participantes del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	264
8.4 La evaluación de los aprendizajes de los participantes del Plan de Formación de Tutores de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	269
8.5 La evaluación de la transferencia de los participantes del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	275
8.6 Las sugerencias de mejora del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	290
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES	296
Capítulo 9: Conclusiones, recomendaciones y prospectivas.....	296
9.1 Las conclusiones a partir de los resultados de la investigación.....	298
9.1.1 En relación a conocer las concepciones que tienen los tutores de Prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.....	298
9.1.2 En relación a diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	301
9.1.3 En relación a comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	302
9.2.4 En relación a diseñar un modelo formativo en base a las competencias requeridas para ejercer la labor de tutorización de Prácticum.	307
9.2.5 En relación a evaluar la pertinencia de la formación a partir de las opiniones de los tutores	308
9.3 Algunas consideraciones finales	315
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	320
FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS.....	347
Listado de Anexos Contenidos en CD Adjunto.....	348

Índice de tablas

Tabla 1: Modelos de Formación permanente del profesorado según Imbernón	37
Tabla 2: Modalidades de Formación Docente del Profesorado Según Melo (2012).....	41
Tabla 3: La enseñanza a “contra pelo”	49
Tabla 4: Objetivos del Prácticum	51
Tabla 5: El Prácticum debe aportar al futuro maestro/a lo siguiente:	53
Tabla 6: Dificultades en la inserción de los nuevos profesores:	59
Tabla 7: Problemas detectados en la Formación Docente Inicial.....	61
Tabla 8: Algunas observaciones que podemos establecer acerca del Prácticum de magisterio en Chile	63
Tabla 9: Listado de los simposios de Poio	81
Tabla 10: Clasificación de los artículos por los dominios de la mediación en la tutoría	93
Tabla 11: Síntesis de los artículos seleccionados.....	94
Tabla 12: Elementos constituyentes de una tutorización efectiva.....	98
Tabla 13: Planificación de una acción formativa	112
Tabla 14: Dimensiones en el seguimiento del proceso de la Aplicación de un Plan Formativo	117
Tabla 15: Principales características de la evaluación de programas.....	121
Tabla 16: Interrogantes resueltas por la evaluación de programas.....	122
Tabla 17: Algunos modelos sobre evaluación de la transferencia y el impacto de la formación....	125
Tabla 18: Lecciones aprendidas para la evaluación de la transferencia de la formación.	127
Tabla 19: Comparación de los Paradigmas de la investigación social	130
Tabla 20: Elementos constitutivos del paradigma hermenéutico presentes en esta investigación..	131
Tabla 21: Resumen contexto de la investigación	139
Tabla 22: Selección de informantes del estudio.....	140
Tabla 23: Objetivos, instrumentos, técnicas y fuentes de información utilizados en el estudio	142
Tabla 24: Resumen de las dimensiones del cuestionario de satisfacción del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	144
Tabla 25: Resumen de las dimensiones del cuestionario de transferencia del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	145
Tabla 26: Cronograma de la investigación.....	151
Tabla 27: Resumen de principales actividades en terreno, referidos a la detección de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	159
Tabla 28: Resumen del total de informantes claves involucrados en la etapa de diseño de la investigación	161
Tabla 29: Resumen de entrevistas y grupos de discusión realizados para el proceso del diseño del Plan de Formación.....	164
Tabla 30: Listado de Documentos Primarios Analizados en el Proceso de Detección de Necesidades	170
Tabla 31: Etapas en el proceso de análisis de la información	170
Tabla 32: Ejemplo de reducción de datos y elaboración de categorías	173
Tabla 33: Resumen de categorías detecciones de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	178

Tabla 34: Relaciones transversales entre vectores cualitativos, núcleos temáticos y categorías de análisis.....	196
Tabla 35: Etapas del trabajo en Chile.....	199
Tabla 36: Técnicas de recogidas de datos utilizadas para la evaluación del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	201
Tabla 37: Criterios e indicadores del cuestionario de satisfacción del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	202
Tabla 38: Criterios e indicadores del cuestionario de transferencia del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	205
Tabla 39: Los objetivos que guían el análisis de las entrevistas de participantes del curso son:	208
Tabla 40: Listado de Documentos Primarios Analizados en el Proceso de Evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	209
Tabla 41: Ejemplo de reducción de datos y elaboración de categorías.....	210
Tabla 42: Resumen de categorías de la evaluación de aplicación del Plan de Formación de profesores tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	211
Tabla 43: Relaciones transversales entre vectores cualitativos, núcleos temáticos y categorías de análisis.....	230
Tabla 44: Cualidades de los planes formativos.....	254
Tabla 45: Objetivos Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	255
Tabla 46: Cuadro resumen módulos formativos Plan de Formación de Profesores tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	257
Tabla 47: Resumen de respuestas cuestionario de satisfacción Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	264
Tabla 48: Valoración docente módulo 1.....	266
Tabla 49: Valoración docente módulos 2, 3,4 y 5.....	267
Tabla 50: Valoración docente módulo 6.....	267
Tabla 51: Resumen de evaluaciones del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	270
Tabla 52: Resumen de calificaciones obtenidas por los participantes del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	271
Tabla 53: Feed back Módulo 6: Resolución de conflictos en el medio escolar.....	272
Tabla 54: Resumen de respuestas cuestionario de transferencia del Plan de Formación de tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.....	277
Tabla 55: Resumen Check list Análisis de caso de tutorización.....	288
Tabla 56: Resumen Perfil del tutor de prácticum.....	299
Tabla 57: Resumen de labores administrativas docentes.....	310

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribución contenidos curriculares por área de formación y carrera	62
Gráfico 2: Porcentaje de género de los participantes.....	276
Gráfico 3: Número de veces que se ha ejercido tutorización	276
Gráfico 4: Estrategias de tutorización	279
Gráfico 5: Papel formadoras	279
Gráfico 6: Resolver problemas tutorización.....	280
Gráfico 7: Reflexión en la tutorización	280
Gráfico 8: Uso exitoso de la formación	280
Gráfico 9: Introducción nuevos aprendizajes.....	281
Gráfico 10: Elaboración de instrumentos por competencias.....	281
Gráfico 11: Resolución de conflictos	282
Gráfico 12: Compartir experiencias con colegas.....	282
Gráfico 13: Colegas receptivos a usar conocimientos compartidos	283
Gráfico 14: Valoración colegas de incorporación de nuevos contenidos	283
Gráfico 15: Ofrecimiento de ayuda a colegas	284
Gráfico 16: Mejora de la institución con mis nuevos conocimientos	284
Gráfico 17: Facilidad para usar el nuevo conocimiento	285
Gráfico 18: Reconocimiento institución de las mejoras formativas	286
Gráfico 19: Horario adecuado para implementar nuevos conocimientos.....	287
Gráfico 20: Tradición docente del centro impide aplicación nuevos conocimientos	287

Índice de ilustraciones

1: Las etapas del proceso de tutorización	99
2: Identificación y análisis de necesidades formativas.....	114
3: Pasos a seguir en el diseño de la formación	116
4: Dimensiones básicas de la evaluación educativa	123
5 Diseño Cualitativo.....	132
6: Métodos de Investigación	136
7: Método comparativo constante de análisis de datos.	174
8 Proceso de Categorización	176
9 Estructura de la codificación del plan de formación.....	215
10. Estructura del Informe de Resultados Capítulo 7	232
11: Diseño Módulos Formativos	256

INTRODUCCIÓN

Para lograr formar profesores reflexivos nos remontamos a uno de los momentos de la Formación Docente Inicial, que en nuestra visión se transforma en clave; nos referimos al Prácticum, que en palabras de Zabalza (2003) corresponde a:

“El periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales” (Zabalza, 2003:45).

Es en este momento de finalización de la formación inicial y de ingreso al gremio docente donde se puede establecer las principales características de un profesional reflexivo, lo cual no es fruto del azar. Es en esta instancia donde recogemos las palabras de Ávalos quien nos señala que *“la práctica docente se debiera concebir como el eje que articula las actividades curriculares y que tiene como objetivo el permitir la aproximación gradual de los futuros profesores al trabajo profesional”* (Ávalos, 2004:23). Este paso de los futuros profesores al trabajo profesional no es un camino que recorran de manera solitaria, sino en compañía de los maestros tutores del centro escolar, que se transforman en el centro de esta investigación ya que *“el tutor o tutora es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz proporcionándole la guía y apoyo necesario (...)”* (Zabalza & Cid, 1996:18).

El desarrollo teórico y práctico sobre el Prácticum es de larga data en las diversas carreras de pedagogía, pero lo que orienta el presente trabajo es poder realizar el vínculo con la formación docente inicial, mediado por la actuación de los docentes dedicados a la labor de tutorización de dicha instancia formativa. Ello implica entonces que los señalados profesionales cuenten con una formación especializada en el desarrollo de la tutorización, que les permitan enfrentar los desafíos de apoyar al estudiante de Prácticum, en tan importante momento de su formación. Es lógico pensar que los tutores deben contar con las competencias necesarias que exige el trabajo docente, y que le permitan compartir con

los futuros docentes la experiencia necesaria para enfrentar los retos, para los cada día más cambiantes escenarios del mundo escolar.

El momento del Prácticum es de una gran riqueza formativa ya que contiene una combinación entre la formación académica y la formación práctica, donde el estudiante al fin podrá aplicar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios de grado. En este momento culmine, el estudiante podrá desarrollar el vínculo entre los cuatro elementos del proceso de Prácticum establecidos por Zabalza (2011):

Componente curricular

Situación de aprendizaje

Experiencia personal

Facilitador del empleo.

Para que estos elementos se transformen en significativos dentro del proceso de la formación docente inicial, se requiere un Prácticum que se encuentre adecuadamente integrado en los planes de estudio, estructurado con una adecuada secuencia lógica, y por último la oportuna y activa participación del profesorado que tutoriza el momento del Prácticum. Dichos profesionales consideramos que deben estar certificados mediante una formación específica para la labor de tutorización. El momento del Prácticum debe transformarse en una instancia formativa relevante para los futuros docentes. De nada sirve que se convierta en solo una visita a un centro educativo, donde no se realice una mayor implicación en las diversas actividades que comprende el ser maestro. Esta instancia formativa debe convertirse en un momento de realizar las vinculaciones entre la formación teórica y los diferentes escenarios del mundo escolar para que se transformen en experiencias relevantes dentro de la formación docente. No podemos dejar de mencionar que para que ello ocurra debe existir una clara vinculación entre la universidad y los centros de práctica, donde se asuman compromisos que permitan fortalecer el Prácticum y que favorezca a todos los agentes involucrados en su desarrollo. Demás está decir que esta etapa no es solo un momento formativo para el estudiante de Prácticum, sino también del

tutor, y es por ello que adherimos a las palabras de Orland- Barak (2006), quien nos señala que:

“La tutoría está, en efecto, arraigada en la práctica docente tanto por las conexiones como por las diferencias entre ambas prácticas. Por una parte, el proceso de aprendizaje como tutor supone cobrar conciencia de cómo las experiencias, la planificación educativa y los valores morales que posee el tutor como profesor pueden ser de utilidad al asistir al tutelado” (Orland-Barak, 2006:206).

Si aspiramos a un fortalecimiento de la formación docente inicial, debemos realizar una revisión de todos aquellos elementos que estructuran el Prácticum, vale decir, la organización que se hace de él poniendo especial énfasis en las tareas establecidas para desarrollar por los estudiantes y de los compromisos que se les solicitan. Un elemento no menor que también es relevante es el tipo de supervisión que se realiza desde la universidad, la tríada (tutor de Prácticum, supervisor universitario y estudiante de Prácticum), que debe estar absolutamente coordinada y comunicada durante todo el proceso, de modo que se evidencie durante todo momento una comunicación entre la universidad y los centros de práctica. Para ello es necesario dejar de ver el Prácticum como un mero trámite para aprobar la carrera, pasando a constituirse en un momento de cierre del proceso formativo de los futuros maestros, valorando la riqueza y el valor profesional que posee dentro de la formación de los estudiantes.

Mediante la guía y apoyo de los tutores, los estudiantes comienzan a descubrir sus fortalezas y debilidades, aquellos aspectos personales que pueden afectar positiva o negativamente en su labor docente. Pero una de las grandes aportaciones de los tutores es facilitar la entrada al, hasta ese momento, desconocido contexto profesional docente. La multiplicidad de relaciones, que se establecen en su interior hace necesaria la intervención de alguien que pueda entregar las facilidades para su conocimiento y que signifiquen la integración del conocimiento del mundo laboral en esta formación que ha sido mayoritariamente teórica.

Son estas convicciones las que nos llevan a plantearnos la necesidad de realizar este estudio, cuyo propósito se centra en desarrollar un Plan de Formación de Profesores tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Motivaciones

Los motivos que impulsan esta investigación están vinculados a las experiencias vividas en el momento de Prácticum de la autora. Esta experiencia estuvo marcada por la falta de preparación de quien desempeñara la labor de profesora tutora, la que no gozaba del “tacto pedagógico”¹ requerido para desempeñar tan importante misión. Este episodio siempre quedó dando vueltas en la experiencia formativa vivida y que es recobrado en uno de los escritos presentados en la asignatura de Saberes Pedagógicos y Entornos Complejos. Aquella vivencia se suma al gran interés que provoca a quienes desempeñamos la docencia de la Historia y las Ciencias Sociales, en relación a las transformaciones en que permanentemente se encuentra nuestra sociedad, es por ello que se considera que los vertiginosos cambios que se producen a diario en la sociedad no dejan al margen al mundo de la educación, tal y como señala Unceta:

“Partiendo por lo tanto del inherente carácter social de la educación, sea o no entendida esta última como una actividad diferenciada y especializada, la vinculación entre sociedad y educación hace que el estado de confusión que afecta a muchos ámbitos sociales se haya instalado también en el medio educativo..”
(Unceta, 2008:421).

La búsqueda en la mejora de quienes tutorizan la instancia del Prácticum se articula además en que hay dificultades para que los nuevos docentes se inserten en el entorno educativo chileno, problema que se ha intentado subsanar mediante algunas medidas provenientes desde el Ministerio de Educación. Tal es el caso de lo ocurrido “en el año 2005, [donde] el Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar, creó una comisión de especialistas para

¹ Por Tacto Pedagógico se seguirá la definición de Van Manen (1998:41), quién trata de recoger la “*técnica pedagógico-didáctica improvisadora para saber de forma espontánea como tratar con los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje interactivos*”. En dicha definición se encuentran presentes ciertas capacidades que tienen que ver con discernir entre lo que es significativo para un conjunto de prácticas de enseñanza aprendizaje y de reconocer diferentes facetas del proceso educativo.

abordar el tema de la inducción de profesores principiantes tomando en consideración la experiencia de países que han dado importancia a esta necesidad del sistema” (Beca, 2012:2)². Sin embargo, esta modalidad de fortalecimiento de la inserción docente ha sido criticada por algunos sectores que señalan:

“...que sería más conveniente preocuparse de mejorar la formación inicial impartida por las universidades quienes deberían garantizar que sus egresados estén en condiciones de desempeñarse satisfactoriamente sin necesidad de mayores apoyos posteriores” (Beca, 2012:7).

En virtud de la postura del fortalecimiento de la formación docente inicial esta investigación se posiciona en dicha tendencia, coincidiendo además con el planteamiento de Rajadell (1998) quien lo considera como:

“... un instrumento efectivo a través de la cual el alumnado interrelaciona los conocimientos académicos con la realidad, reflexiona sobre la acción profesional y adquiere determinadas habilidades y actitudes indispensables para su inserción laboral”. (Rajadell, 41:1998).

Con dichos antecedentes podemos afirmar que el Prácticum es una instancia concreta para conseguir la incorporación de una serie de competencias que ayudaran a los nuevos profesores en el inicio de su labor. Desde esta perspectiva el Prácticum ha de generar reflexión, privilegiando la indagación, la resolución de problemas y una búsqueda de la mejora de las prácticas pedagógicas, lo que conducirá a la formación de docentes reflexivos, es decir, un profesional que está dispuesto a reflexionar en torno a su quehacer. Para conseguir este tipo de nuevos docentes se considera relevante la figura del tutor de centro escolar como mediador de este tipo de formación, pero ¿todo el profesorado que ejerce como tutor cuenta para realizar este tipo de función?, ¿cuáles serían las competencias que los/as tutores/as de Prácticum requieren para ejercer esta labor?, ¿cuáles son las necesidades formativas requeridas por los/las profesores/as tutores/as de Historia y Ciencias Sociales?, ¿cuáles son los programas de la asignatura de Prácticum en los planes de estudio

² Estas experiencias fueron realizadas en la Universidad Católica de Temuco y en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y que fueron recogidas en el libro de Ingrid Boerr Acompañar los primeros pasos de los docentes.

de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de las distintas universidades estudiadas?. Responder a estos cuestionamientos pretende generar utilidades, expresadas en la necesidad del fortalecimiento de la formación inicial docente favoreciendo el desempeño profesional del/la profesor/a tutor/a, que al perfeccionarse en dicha función puede mejorar sus propias prácticas educativas, y a la vez, favorecer la formación del alumnado que tutoriza. Se busca pasar de un modelo de formación técnica a uno en el que se establezca como eje articulador que los docentes desde la práctica puedan generar conocimiento y dar solución a las múltiples problemáticas que se producen en el ejercicio de su profesión, generando una reflexión acerca de su quehacer pedagógico. Como plantea Marcelo (1999) *“Es necesario adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión de los propios profesores”* (Marcelo, 1999:32).

Ciertamente conseguir estos propósitos mejorará la inserción profesional de los nuevos docentes evitando transformarse en palabras de Marcelo en un *“eslabón perdido”*, es decir, en docentes que abandonarán la labor de enseñanza producto de la insatisfacción generada por su trabajo, problemas económicos, dificultades con sus estudiantes, falta de apoyo de la institución en que trabajan, entre otras razones.

Justificación de la Investigación

El fortalecimiento de la formación inicial docente es uno de los grandes desafíos en la actual sociedad del conocimiento. Los cambios vividos durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI, nos llevan a establecer una sociedad caracterizada por el conocimiento, esto quiere decir que dicho conocimiento se transforma en fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios, de modo que pasa a constituir la base del desarrollo de los países. En este paradigma productivo se establece que la educación y el conocimiento son el pilar de la actual economía, la educación tiene como nuevo reto *“enseñar en la sociedad del conocimiento”* (Hargreaves, 2003). Ello trae consigo el que tengamos la capacidad de establecer cuáles son las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento, a partir de situarnos en esta realidad, de enfrentarla y de comprenderla.

Para enfrentar este nuevo paradigma la formación inicial docente tiene como primera misión superar la racionalidad técnica, tan arraigada en su proceder y, que dificultan a los y las nuevos/as docentes la resolución de problemas en el aula. Esta posición paradigmática ha de ser desplazada para avanzar a una dinámica reflexiva o crítica, que encuentra sus exponentes en Schön (1983) y Giroux (1990) quienes plantean los modelos de "*profesional reflexivo*" y "*profesional crítico*" respectivamente.

Schön (1983) plantea que existe un saber tácito que permite emitir juicios o apreciaciones cualitativas de las situaciones y es lo que él ha llamado reflexión desde la acción o desde la práctica. Dicho tipo de reflexión hace emerger y analizar comprensiones tácitas, hace que el profesional que la lleve a cabo se convierta en un investigador en el contexto práctico. Por otro lado, este autor también menciona la reflexión sobre o acerca de la práctica, la cual es definida como la tarea que debe ser emprendida por el profesional reflexivo para transformar aquellas teorías implícitas a explícitas a través de la reflexión sobre la práctica.

Giroux (1990) trabaja el concepto de reflexión, pero agrega la idea que ésta debe ser realizada con un carácter crítico y social. Este autor plantea que las escuelas funcionan principalmente como agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes. Desde esta perspectiva, la formación del futuro docente se replantea, rechazando la visión del profesor como técnico que enseña un conocimiento escolar que representa de manera particular la cultura dominante. Por ello es urgente lograr estos profesionales reflexivos que superen la visión técnica, el prácticum, como hemos indicado, es una pieza clave y los tutores de centro que acogen a los estudiantes en formación, unos agentes clave.

La realización de este estudio pretende generar beneficios, expresados en la necesidad del fortalecimiento de la formación inicial docente, beneficiando al alumnado en práctica, pero también favorece el desempeño profesional del/la profesor/a tutor/a, que al especializarse en dicha función puede mejorar sus propias prácticas educativas. Se busca pasar de un modelo de formación técnica, a uno en el que se establezca como eje articulador que los docentes desde la práctica, puedan generar conocimiento y dar solución a las múltiples problemáticas que se producen en el ejercicio de su profesión, generando una reflexión acerca de su quehacer pedagógico.

La labor de los tutores de centro escolar se transforma así en nuestro eje de atención. Sin duda que ellos juegan un rol fundamental en la formación profesional de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, al ser ellos el nexo entre el mundo de la academia y el mundo profesional. Mediante las horas que trabajarán en conjunto con el/la estudiante les facilitarán la adquisición de destrezas y competencias esenciales en el desarrollo de su futura inserción docente.

Es por esta razón que consideramos que el **Prácticum se ve fuertemente potenciado si el/la tutor/a reciben una formación académica sólida**, donde se proporcionen herramientas formativas que vayan en directo beneficio de quienes serán sus estudiantes en práctica. Para ello consideramos absolutamente imprescindible estructurar un plan de formación de profesores/as tutores/as, en donde los principios de la docencia y la investigación no pueden estar ausentes, con lo cual se pretende generar procesos reflexivos de construcción del conocimiento profesional que luego serán transmitidos a los/las practicantes.

Conseguir profesores que reflexionen acerca de su labor debería estar estructurado desde el momento del Prácticum, ello está mediado por la capacidad de quienes ya están insertos en la labor docente y que ejercen la tutorización, pues *“tutorizar el Prácticum supone guiar el proceso de inicio a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el discurso profesional-laboral (o entre teoría y práctica si queremos verlo desde otro punto de vista)”* (Zabalza & Cid, 1996:21). Sin embargo, debemos tener en consideración que los saberes de los tutores no son ni rescatados ni sistematizados. Suponemos que ello ocurre por la actitud de “supremacía” que ejerce la universidad por sobre el trabajo de los centros escolares, no concediendo un papel más protagónico a los docentes que tutorizan y que pueden ser considerados como un pozo poco explotado de conocimiento (al menos en el contexto chileno).

A partir de esta descripción nos asoma una duda inquietante ¿están preparados los profesores en ejercicio, especialmente los que realizan la labor de tutores, para potenciar este modelo reflexivo en las nuevas generaciones?, y especialmente interesante sería conocer ¿cuáles son las necesidades formativas que demandan los/las tutores/as del Prácticum?, por ser una necesidad no cubierta en el medio universitario chileno. Podemos

afirmar que dicha actividad es desarrollada de forma bastante improvisada y artesanal incidiendo evidentemente en los estudiantes del Prácticum, que optan por realizar una actividad imitativa de su tutor/a para cumplir con el trámite de aprobar la asignatura, lo cual nos lleva a coincidir con Zabalza & Cid (1996) quienes afirman que:

“Es probable que un aprendiz pueda llegar a aprender por sí solo las cosas que hace el experto”. Es decir, que aprenda a moverse como él lo hace y a realizar las intervenciones que el realiza. Eso se ve, se puede imitar” (Zabalza & Cid, 1996:23).

Pero definitivamente esto no satisface las necesidades de formar un profesional que pueda adaptarse a los requerimientos de la sociedad del conocimiento, cada día más exigente, porque lo que se espera de este nuevo profesional es:

“Que llegue a asumir los procesos “no visibles” que el trabajador experto está utilizando para orientar su trabajo: cómo planifica, cómo toma decisiones, cómo piensa el proceso en su conjunto, cómo evalúa los resultados y bajo qué criterios, etc.” (Zabalza & Cid, 1996: 23).

Todos ellos constituyen elementos que han de permitir la formación de un docente competente y proclive a los requerimientos cada vez más cambiante del mundo actual.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La Formación Docente

1.1.- Los Paradigmas de la Formación Docente

Para comenzar este capítulo debemos plantearnos ¿Cuáles son las perspectivas de formación docente que existen en la actualidad? Para responder a este cuestionamiento pasaremos a revisar lo que plantean algunos autores. Zeichner (1990) quien al referirse a dichas perspectivas las clasifica como: tradicional, técnica y radical. La primera concibe a la enseñanza como una actividad artesanal; la segunda, como una ciencia aplicada y la tercera, como una actividad crítica donde el profesor reflexiona sobre su práctica.

Rescatando la aportación de Marcelo (1999) al estudiar las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado opta por cinco: orientación académica, tecnológica, personalista, práctica y social-reconstruccionista. En otro estudio, Pérez Gómez (1998) con el objetivo de entender los problemas y dilemas encontrados en la formación de los profesores a través de las propuestas y de las concepciones de enseñanza, propone el estudio de cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica y reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Desde otra perspectiva, Pérez Gómez (1998) en una búsqueda de entender la naturaleza del conocimiento profesional del profesorado y su relación con las condiciones de trabajo, asocia las perspectivas ideológicas y propone tres enfoques distintos y complementarios: práctico-artesanal, técnico- academicista y reflexivo. Por su parte Schön (1992) nos señala que:

“En un práctico reflexivo, el papel y el status de un tutor prima sobre el de un profesor tal y como se entiende generalmente la enseñanza. La legitimidad de un tutor no depende de sus dotes o de su competencia como conferencista, sino del arte de su práctica de tutorización”. Para que un centro de formación de profesionales otorgue un lugar central a la tutorización, debe adaptar sus incentivos y

trayectorias de carrera — sus criterios de promoción, de retribución y estabilidad académica — a proporcionar apoyo institucional a la función de la tutorización” (Schön, 1992:272).

Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” (Schon, 1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “*aprender a aprender*” y del “*aprender a enseñar*”.

Otro autor que se refiere a los modelos de formación es Imbernón (1998), quien señala que:

“Cada uno de los modelos de formación responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética, y de acuerdo con ella se harán los énfasis que hay que desarrollar en los procedimientos e investigación de la formación del profesorado. En función de la adscripción a uno u otro modelo el enfoque teórico y de la intervención de la formación docente variará” (Imbernón, 1998:36).

En virtud de lo señalado, dicho autor identifica cuatro modelos de formación, estos son:

- Modelo de formación tradicional o clásico.
- Modelo Racional-técnico (tecnológico)
- Modelo Constructivista.
- Modelo Crítico Social.

A continuación se hace una breve síntesis de cada uno de los modelos:

- a) **Modelo de formación tradicional o clásico:** Se basa en la transmisión del proceso enseñanza-aprendizaje, su vinculación con la enseñanza de las disciplinas y con las investigaciones en torno a los procesos de enseñanza. Presenta una exclusión de visiones alternativas o diversas de los procesos educativos, sesgando las posibilidades de los estudiantes de formular nuevas ideas en las diversas materias que les son impartidas. Ello no solo ocurre en el ámbito escolar, sino también en el

universitario. Ello provoca que los nuevos docentes tengan concepciones disciplinares enciclopédicos, aislados y faltos de diversidad.

Según Porlan y Rivero (1998) este modelo es cercano al absolutismo racionalista, donde el conocimiento verdadero y superior se encuentra en las teorías derivadas de la racionalidad científica. Desde esta perspectiva, en el momento del prácticum el rol que le correspondería al practicante se vincula con el de *“imitación del tutor”*. El tutor es la persona experta que merece “ser imitada” en el aprendizaje de la labor docente.

b) Modelo Racional-técnico (tecnológico): Se deriva desde el entrenamiento industrial y militar adaptándose a la enseñanza. Lo tecnológico se deriva a partir que enfatiza una cultura técnica y científica en desmedro de lo humanístico y artístico. Según Pérez Gómez (1998) en este modelo se identifica un modelo de enseñanza riguroso y como ciencia aplicada que garantice la calidad en los procesos de aprendizaje. Básicamente el profesorado, enmarcado en este modelo, son técnicos expertos en la aplicación del conocimiento científico desarrollado por otros. Se evidencia el predominio de la racionalidad técnica (Schön, 1992) donde la formación docente se convierte en un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas.

Este modelo está vinculado a una visión económica donde imperan las exigencias del mercado basado en la eficiencia y la eficacia, lo que es evidenciado en palabras de Foilari (1993):

“Prevalece en muchos casos el tecnocratismo modernizante: el paradigma de la tecnologización de los medios sin la discusión de los fines educativos. (...) en estos casos se confunde ciencia con aplicación tecnológica y se rechaza la mediación tecnológica y se rechaza la mediación teórica, considerándola sinónimo de especulación inútil y abstracta” (Foilari, 1993:15).

En este modelo se aprecia claramente una visión positivista acerca del conocimiento profesional. Desde esta perspectiva el prácticum se centra en una repetición del modelo del tutor, sin desarrollar ninguna autonomía o creatividad en los practicantes.

c) **Modelo Constructivista:** Entre los dos modelos descritos anteriormente se presenta un modelo que podría ser catalogado de transición por poseer características más abiertas y flexibles. Este modelo corresponde al constructivista, donde Carretero (1993) señala:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Carretero, 1993:21).

En esta construcción del conocimiento podemos identificar ciertas características que son establecidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998):

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto-estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Los conocimientos previos son el punto de partida de todo aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Las bases de este modelo se encuentran en las aportaciones teóricas de Piaget (constructivismo psicogenético), Vygotsky (constructivismo socio-cultural) y Ausubel (aprendizaje significativo).

Desde esta perspectiva el prácticum está centrado en los aprendizajes y el tutor se constituye como un especialista en la disciplina.

d) Modelo Crítico Social: Este modelo está basado en las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad. Es aquí donde encontramos el concepto reflexión en la práctica para la reconstrucción social. En este modelo se concibe al profesorado como reflexivo y partícipe de la reconstrucción social. La educación se transforma en un espacio de reflexión donde se busca desarrollar a los actores de la educación en personas autónomas, con un espíritu libertario en busca de la mejora social.

Este modelo cuenta con el aporte de Berstein (1997), Freire (1969) y Habermas (1987) con su teoría de la acción-comunicativa, el cual constituye un pilar esencial de esta tendencia formativa.

Desde esta perspectiva el prácticum se constituye en un espacio de reflexión permanente y el tutor en un mediador del proceso reflexivo, apoyando al practicante en el desarrollo de dicho proceso.

Luego de esta serie de teorías descritas nos llevan a plantearnos ¿Cuáles son las formas más adecuadas para llevar a cabo el ejercicio de la docencia? De acuerdo a los requerimientos de la sociedad actual debemos tener en consideración que necesitamos docentes con una formación pedagógica y didáctica fuerte, en los que se abandone los estilos tradicionales de enseñanza (academicista, intelectualista y de una marcada formación teórica), con una articulación entre la tríada: Universidades, centros educativos e investigadores de la formación docente inicial, con el claro objetivo de estructurar una formación flexible que se adapte a las cada vez más cambiantes necesidades educativas de la sociedad, una preparación pedagógica que ubique a los futuros docentes en contacto desde una etapa temprana con la realidad educativa mediante prácticas progresivas en los centros educativos para poder ir unificando tempranamente teoría y práctica.

En conjunto con la formación docente inicial se debe pensar en mecanismos de inducción a la docencia, que junto con mejorar la inserción de los aprendices de profesor al mundo laboral, articule el paso de la formación docente inicial a la formación permanente, estimulando la calidad en los perfeccionamientos docentes que inciden en una mejora sostenible de la enseñanza recibida por los escolares.

Otra medida a considerar es la mejora de las instituciones que imparten las carreras de Formación del Profesorado, en lo que dice relación con los docentes encargados de formar a las nuevas generaciones de profesores. Ello debe ir unido a permanentes evaluaciones de las instituciones en busca de mejoras constantes en la docencia impartida. Con estas medidas rompemos con dos mitos arraigados en la cultura profesional y que son descritos por González Sanmamed (2009), quien nos dice que:

“Uno de estos mitos es el que defiende la idea de que profesor se nace y con ello se magnifican determinados rasgos de personalidad imprescindibles para el ejercicio de la docencia (que son innatos) y se identifica la vocación como el principal reclamo profesional. Por otra parte, en el segundo mito se reduce la docencia a la tarea de explicar unos contenidos ya establecidos (en los manuales de referencia) y verificar si éstos han sido aprendidos” (González Sanmamed, 2009:69).

La formación docente debe constituir la oportunidad para acabar con la idea de formar simples instructores, para dar paso a conseguir docentes que cumplan con el desafío de reorganizar y reconceptualizar el conocimiento. Se debe romper con la idea de la super especialización, el enclaustramiento y la fragmentación del conocimiento. Una manera de conseguirlo es vinculando los contenidos entre teoría y práctica para conseguir una nueva forma de acercarse al conocimiento pedagógico y permitir mejorar la actividad docente, constituyendo el prácticum un espacio idóneo para poder aplicarlo.

1.2.- La Formación del profesorado

Indiscutiblemente la formación del profesorado es una temática siempre presente en momentos de replantearse la mejora del sistema educativo. Permanentemente se vive realizando modificaciones en relación a metodologías docentes, planes de estudio, renovaciones pedagógicas, etc. Esto está influenciado en función de las necesidades sociales, políticas y económicas, así como del modelo de profesor³ y de escuela que se busca construir. En la época de los orígenes de la industrialización la educación perseguía que los trabajadores accedieran a conocimientos elementales, nada más alejado a las

³ Las referencias a personas, colectivos o cargos de las organizaciones, figuran en esta investigación en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los aspectos correspondientes en género femenino.

exigencias que se hacen en la actualidad producto de la sociedad del conocimiento en la cual nos vemos inmersos, donde se busca que la escuela proporcione las competencias requeridas para enfrentar los desafíos de la mencionada sociedad. Dar respuesta a estas demandas requiere de una formación de profesorado que se ajuste a estas necesidades, donde el modelo de formación docente permita el aprendizaje del trabajo docente, y donde se encuentren como características básicas la reflexión y la adaptación a los diversos contextos educativos. Para poder entender mejor el concepto debemos revisar lo que nos señalan algunos autores que han investigado el tema. Uno de los investigadores que nos habla de este concepto es Flores (1974) quien expresa que:

"El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces" (Flores, 1974:109).

Dentro de esta definición de formación, encontramos una visión que se ajusta a principios de corte humanistas, donde la integralidad del proceso de reflexión debe ser el hilo conductor del proceso. Conseguir dicho nivel reflexivo es una aspiración suprema.

Otro autor que trata el concepto de formación es (Gadamer, 1992:39) quien se refiere a algo *"más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética."* De lo cual se desprende que la formación obedece a un proceso interno por sobre los resultados obtenidos, por tanto la formación obedece a una apropiación de lo que uno se forma.

Si específicamente se busca una definición de formación docente Achilli (2000) señala que:

“La formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (Achilli, 2000:35).

A partir de esta definición se desprende que existe una dualidad en el proceso, en el cual el docente, a la vez que enseña también aprende, puesto que se encuentra en la apropiación de su forma de “ser docente”, adentrándose en la comprensión del proceso de enseñanza. Esta situación le permite constantemente haciéndose cuestionamiento en su forma de ejercer la enseñanza, aprendiendo de las situaciones conflictivas, a las cuales puede verse enfrentado. Entonces ¿Qué sería lo fundamental en la formación del profesorado? Una de las creencias más generalizadas es que *“lo fundamental en la formación del profesorado de secundaria es el conocimiento de la disciplina de referencia”* Porlán y Martín (1994) citados por (Porlán y Solís, 2003:24). Más aún, Porlán agrega otros elementos de las creencias generalizadas en lo que ha denominado el Modelo Didáctico Dominante. Ellas son

“La organización del currículum ha de ser disciplinar”, “enseñar es transmitir contenidos simplificados de las disciplinas”, “aprender es saber reproducir fielmente los contenidos transmitidos”; “evaluar es medir el grado de acierto de dicha reproducción” (Porlan y Solís, 2003:24).

A nuestro parecer estimamos más aclaratorio adscribirnos a los postulados de Marcelo (2007) quien explica que dentro del conocimiento del contenido nos encontramos con dos elementos constituyentes, por una parte tenemos el conocimiento sustantivo, el cual:

“Se constituye con la información, las ideas y los tópicos, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán” (Marcelo, 2007:79).

Por otra parte, el conocimiento didáctico “*Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla*” (Marcelo, 2007:79). En estas aportaciones de Marcelo, vemos la combinación entre lo disciplinar y la manera en que se moviliza el contenido, talentos absolutamente necesarios para poder ayudar en la comprensión de los conocimientos a los estudiantes. En el trabajo de Marcelo (1995) encontramos las diferentes visiones de algunos autores con respecto a la formación inicial y, que no podemos dejar de mencionar. Comenzando por Zeichner, quien utiliza, desde 1983, el concepto de paradigma de formación del profesorado, para referirse a las creencias y tendencias sobre la enseñanza, los profesores y su formación y determina cuatro paradigmas distintos de formación de profesorado: el tradicional-artesano, el personalista, el conductista y el orientado a la indagación. Éstos se agrupan en dos dimensiones: Cierto vs Problemático, en el que la formación del profesorado entiende los contextos sociales en los que desempeña su labor como ciertos o válidos o bien como problemáticos y discutibles. La segunda dimensión es Recibido v/s Reflexivo, en el que el currículum de formación es establecido o no de antemano, y por tanto transformable. Por su parte, Feiman-Nemser (1990) opta por el concepto de orientaciones conceptuales, entendidas como un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirlas. Una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y del aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación del profesorado, en las cuales también se encuentra incorporado el prácticum. Los modelos o perspectivas de formación inciden en el rol que desempeña el momento del prácticum. Es así como, Pérez Gómez (1992) introduce el concepto de perspectiva: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reflexión en la práctica.

- **Perspectiva o modelo académico:** Se fundamenta en la idea de que el proceso de enseñanza es el encargado de transmitir conocimientos. El profesor es un experto en algunas disciplinas y su misión es “enseñar” los contenidos de dicha disciplina a los alumnos, quienes deben “aprender” esos contenidos. La formación del profesorado estará relacionada, por tanto, con el dominio pleno de las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. En este enfoque de la docencia y la formación se pone el acento en que lo esencial es que el docente conozca sólidamente la asignatura que

va a enseñar, lo cual supone priorizar la formación disciplinaria (Diker y Terigi, 1997) y considerar la formación pedagógica como superficial e innecesaria e incluso como un obstáculo para la formación docente (Davini y Allud, 1995).

- **Perspectiva o modelo técnico:** Este modelo se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo estatus, fomentando grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Aquí el docente es un técnico que busca “recetas de enseñanza” para tratar de llevarlas a la práctica, de manera que el alumno aprenda. El problema aparece cuando no se tienen en cuenta el contexto social y las características intrínsecas de los alumnos y docentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque “*establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero*” (Diker y Terigi, 1997:115), de ahí el impacto que dicho modelo ha ejercido y ejerce sobre las prácticas, en particular, y la formación de los docentes, en general. Desde esta perspectiva se centra la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto: aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza y la competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990).
- **Perspectiva práctica:** Este modelo o perspectiva surge como una crítica al anterior, es un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. En un enfoque tradicional la enseñanza se concibe como una actividad que se aprende por un proceso de ensayo-error, donde la relación entre docente y alumnos es el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva y como producto de la rutina dentro del aula. Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un recipiente pasivo de este conocimiento, que permite que los aprendizajes adquiridos durante su formación inicial se empobrezcan y no enriquece su vida profesional con la formación continua.
- **Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social:** Esta perspectiva, estrechamente ligada a la anterior, concibe la enseñanza para Pérez

Gómez (1992), como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ve al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente. Alguien que va en busca de las características que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se desarrolla, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de todos los que participan en el proceso educativo. *“En el modelo reflexivo de educación del profesorado, se intenta convertir la práctica en una experiencia de aprendizaje. Se espera que el estudiante aprenda a través de la reflexión sobre su práctica”* (Atkinson, 2002:97). La reflexión sobre la propia acción es el punto de partida para conocer la realidad de la labor docente, pero no es suficiente. Por sí misma nos puede llevar al conocimiento, pero no necesariamente a mejorar la práctica. Es la reflexión la herramienta del enfoque constructivista, lo que se espera de los profesionales reflexivos es que construyan sus propios conocimientos sobre la enseñanza y los verifiquen a través de la práctica.

Otro de los autores que dedica su trabajo a la investigación referida a la formación del profesorado es Imbernón, el cual ha establecido que dentro del análisis de la formación del profesorado encontramos tres posturas:

- La orientación perennalista o académica
- La racionalidad técnica
- La basada en la práctica

En la **orientación perennalista o académica** nos encontramos con la clásica concepción que se tiene de la labor del profesorado la cual está relacionada con la transmisión del conocimiento. Se trabaja en base a la recuperación de los contenidos clásicos de la educación, particularmente del acervo cultural presente en el mundo occidental. Una de sus grandes características es la homogenización en los contenidos, vale decir, un conocimiento uniformado y que no da mayor espacio a las diversidades siempre presentes en cualquier sociedad. En palabras de Imbernón:

“Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió a capacitar a éste en relación a los que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. El profesorado es un mediador entre el alumnado (en este caso, el alumno o la alumna como individuo) y los contenidos culturales seleccionados por otros” (Imbernon, 1994:37).

La **orientación técnica o racionalidad técnica** encuentra sus orígenes en el esencialismo, en ella se busca desplazar la cultura humanística y artística por una de tipo técnica y científica, en el ideal de responder a las necesidades del mercado.

“La finalidad será formar profesores y profesoras eficaces “científicos socios”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables” (Imbernon, 1994:38).

En este tipo de orientación lo que se busca es tener una “receta” para obtener una acción exitosa sobre los alumnos al estilo proceso-producto, muy influenciado por investigaciones con un enfoque cuantitativo. La formación del profesorado bajo este enfoque se centra básicamente en la adquisición de contenidos y destrezas, con un carácter normativo y que dejaba bastante de lado un matiz más de tipo reflexivo.

Por último, el enfoque basado en **la práctica como referencia** nace a raíz de la crítica de los modelos anteriormente descritos, en la búsqueda del rol jugado por el profesorado como agente de cambio que se cuestiona acerca de los porqué de su trabajo y no como un mero ejecutor de recetas pre establecidas.

De fuerte influencia sobre este modelo serán las nuevas concepciones de la teoría y práctica del currículum, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo.

Podemos afirmar que la reflexividad a la que tienden los modelos tiene que ver con las complejidades a las que deben enfrentarse los docentes en la actualidad, a raíz de la

velocidad de las transformaciones que enfrenta la sociedad. El profesorado debe enfrentarse a diario a situaciones emergentes, que exigen rápida resolución de su parte y frente a las cuales no puede acceder a “recetas mágicas” que le ayuden a dar respuesta. Por esto el conocimiento que se requiere del profesional, es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado sobre la práctica diaria, creativo y fruto de una metodología propia (Diker y Terigi, 1997). La formación del profesorado debería perseguir:

“Un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (Azcárate, Martín, & Porlan, 1997:107).

No debemos olvidar que estamos frente a un estudiante que aún no cuenta con la experiencia práctica tan rica y necesaria que tienen los profesores que se encuentran insertos en el sistema, quienes ya gozan del conocimiento de la realidad del sistema educativo, tanto en las formas de enseñanza como en las complejidades de las relaciones que se producen en su interior. El futuro maestro debe tener la capacidad de desarrollar su pensamiento práctico para poder desenvolverse con naturalidad en el medio educativo y poder desarrollar su estilo de intervención educativa. Este entramado de relaciones son muy bien descritos por Bravo Pemjean (2004), al indicarnos que:

“La pertinencia de la formación del profesorado está estrechamente vinculada a la integración de saberes profesionales que requiere un profesor para responder al desafío de promover aprendizajes de calidad en sus alumnos. En el contexto de la formación inicial de profesores la integración se da en dos niveles: una primera que corresponde a la integración de los saberes disciplinares específicos de un área (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) con los saberes pedagógico-didácticos y, una segunda, que corresponde a la integración de los saberes teóricos adquiridos en las aulas universitarias con los saberes prácticos adquiridos a través de experiencias en la realidad educativa” (Bravo Pemjean, 2004:385).

A partir de esta descripción evidenciamos la necesidad de las nuevas generaciones de profesores de que sus creencias pedagógicas están estructuradas en base a sus experiencias como alumno, y de los contenidos recibidos durante sus años de formación universitaria. Se hace notoria la necesidad de que desde los primeros semestres comiencen a adentrarse en la realidad de los centros educativos, y específicamente de sus aulas, para comenzar a estructurar las formas en que desarrollaran su acción docente futura. Este largo proceso de descubrimiento del aprender a enseñar no se puede realizar solo a partir de la teoría ya que es necesario realizar un ejercicio de cuestionamiento de la propia práctica en un amplio proceso reflexivo. Como es de esperar, el momento del prácticum se constituye como un espacio favorable para desarrollar este espacio de reflexión, sin embargo, no podemos esperar que solo el hecho de insertar a los estudiantes de pedagogía en un centro escolar los transformará en buenos profesionales, sino que se necesita un compromiso de todas las personas e instituciones involucradas para dar el sustento adecuado a una formación sólida, así es como lo expresa Bravo Pemjean (2004):

“Desde esta constatación puede afirmarse que la vinculación entre la teoría y la práctica, planteada como principio en la mayoría de los Programas de Formación del Profesorado hoy vigentes, no se resuelve con la mera inclusión de prácticas progresivas o de finalización en centros de enseñanza primaria o secundaria. Se resuelve a partir de la vinculación de los discursos, de las propuestas de acciones en el aula, de las posibilidades de demostrar ciertos grados de certeza a los futuros profesores. Se resuelve en definitiva en el diálogo permanente, sin intermediarios, entre universidad y escuela” (Bravo Pemjean, 2004:391).

Finalmente podemos señalar que no podemos entender a la formación docente como algo mecánico y que solo esté dado por la formación teórica recibida en la universidad, sino que es una construcción permanente que se va dando a lo largo de la vida de quien ingresa en el mundo de la docencia, parte desde la experiencia que se tiene como alumno al observar a quienes fueron sus profesores de la época escolar, continua con el paso por las aulas universitarias, por los centros escolares donde se vive la etapa del prácticum y luego en la inserción en el mundo laboral, todo mediado además, por la propia forma de entender el

mundo que tiene cada uno de quienes integran el gremio docente, elementos que constituirán la identidad que le conformarán a lo largo de los años.

1.3.- Las Fases de la Formación Docente

El objetivo principal de la formación docente es desarrollar habilidades educativas que sean compatibles con las políticas de educación. Es una tarea compleja definir las prácticas de enseñanza que tienen un impacto en el desempeño del estudiante, ya que lo que cuenta como una estrategia de enseñanza eficaz varía según el grupo de edad de los estudiantes, su personalidad, su capacidad y antecedentes sociales de aprendizaje y las diferentes estrategias que requieren diferentes habilidades por parte de los maestros (Gustafsson, 2003). Así pues existen algunos factores que hay que tener en cuenta en la evaluación de las competencias del profesorado como: la capacidad de transmitir conocimientos, habilidades de comunicación, el conocimiento de la materia y el nivel de desarrollo profesional, entendiendo este como:

“El desarrollo pedagógico, el conocimiento y la comprensión de uno mismo, el desarrollo cognitivo, el desarrollo teórico y la situación laboral que permiten o impiden el desarrollo de una carrera docente. También se define como el intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (Imbernón, 2007 b: 138).

En este sentido, Marcelo (1995) establece ocho principios básicos en la formación del profesorado como disciplina:

1. Debe ser concebida como un continuo, como un proceso que, aunque compuesto por fases diferenciadas mantenga unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado al que nos refiramos.
2. Es necesaria la integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares y la formación pedagógica de los profesores.

3. Es fundamental la integración entre la teoría y la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso donde el conocimiento práctico y el conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.
4. Hay que buscar un isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.
5. Es necesario concebir la formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico en el que influyen tanto las características de los sujetos que en ella participan como el contexto en que se desarrolla y la interacción entre los participantes.
6. El principio de individualización debe ser un elemento integrante de la formación del profesorado, entendida la enseñanza como actividad con implicaciones científicas y tecnológicas, y por tanto, aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo sino que estará en función de las características personales del profesor y del grupo de docentes.
7. En estrecha relación con el principio de individualización aparece el de supervisión, entendido como un instrumento de mejora de la enseñanza del profesor y básica en la etapa de formación inicial.
8. El octavo principio básico para la formación del profesorado es el de la indagación-reflexión. La indagación reflexiva es una estrategia para entrenar al profesor, no sólo en formación sino también en ejercicio, a que sea consciente de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y consecuencias de la conducta docente más allá del aula. (Marcelo, 1995:14-17).

Al establecer estos principios acerca de la formación docente tenemos como objetivo ilustrar que el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, debe estar estructurado en base a principios reflexivos acerca de la labor docente, en donde se considere de manera importante los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas y en este escenario el prácticum juega un papel determinante. Así es como la formación docente la entenderemos según lo expresado por Marcelo (1995), quién señala que es:

“Un campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la didáctica y la organización escolar estudia los procesos mediante los

cuales los profesores – en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben sus alumnos” (Marcelo, 1995:183).

Al analizar la definición nos encontramos que la formación docente es un continuo y permanente aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional de quienes han optado por la enseñanza como labor, es por ello que Imbernón (1994) identifica las siguientes etapas del mencionado proceso:

*“Una etapa inicial de **formación básica y socialización profesional**, caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas.*

*Una etapa de **inducción profesional y socialización en la práctica**. Son los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.*

*Una etapa de **perfeccionamiento** en la que predominan las actividades de formación permanente”* (Imbernón 1994:48).

En estas fases se establece el largo camino a recorrer y que en un inicio se ve bastante complejo para los practicantes, quienes sentirán vulnerabilidad frente a la escasa experiencia que poseen buscando, la solución en la imitación:

“Ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje de la observación, que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él” (Imbernón, 1994:59).

Si bien es cierto, esta descripción corresponde a los profesores noveles, es perfectamente aplicable a los estudiantes de prácticum. Particularmente nos referimos a aquellos practicantes que asumen un rol de imitador del tutor, lógicamente esta situación irá

cambiando al poco tiempo de iniciado el acercamiento a la labor docente, al comenzar a descubrir el entramado de situaciones que se generan al interior del mundo educativo y que no se solucionan con la mera imitación sino que requieren de la construcción de la propia identidad profesional, proceso largo y complejo que exige estar en un estado de permanente estudio, reflexión y colaboración:

“...la formación debiera ser una contribución a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de carácter cognitivo (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación), de carácter personal (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de carácter social, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales” (Escudero, 2009:79).

Finalmente, podemos decir que lo trascendente para quienes se encuentran en el momento del prácticum, es comprender que lo esencial de su labor es estar en permanente disposición al aprendizaje, lo que le hará mejorar en su labor. Ello es especialmente necesario en momentos de tantos cuestionamientos hacia la formación recibida por parte de los estudiantes de pedagogía, en el medio universitario chileno. Ello enmarcado en una sociedad caracterizada por realizar evaluaciones permanentes, pero que no se replantea que la educación no solo depende de los profesores sino que es un esfuerzo conjunto y que requiere de cambios estructurales.

1.4 La Formación Permanente del Profesorado⁴

La formación permanente de los profesores que se encuentran en ejercicio, es una necesidad en la mejora del sistema educativo que no solo se relaciona con el desarrollo de la carrera profesional, sino también con el desarrollo de la escuela, de la política educativa y de la sociedad en su conjunto. Las formas en que la formación docente se ha llevado a cabo puede despertar un intenso debate, pero su importancia no se puede negar, el tema ha estado en boga durante las últimas décadas, lo que nos lleva a señalar que debería trabajarse desde la relativa autonomía que pueden tener las escuelas en su formulación, considerando las posibles mejoras que se pueden generar desde su interior.

Estas circunstancias requieren implícita y explícitamente cambios en los pensamientos y actitudes del profesorado. Debemos interesarnos por conocer cuál es la noción de formación que poseen los profesores en servicio, cuáles son sus características emocionales, cuáles son sus motivaciones en la elección de los eventos educativos, la reflexión y la formulación de las necesidades educativas. Así mismo, es adecuado conocer sus condiciones para la reflexión y la colaboración dentro de las innovaciones docentes y por último, porque no, señalar lo interesante de conocer sus miedos e incertidumbres frente a los cambios.

La formación permanente del profesorado se define generalmente como la prestación de programas organizados para los profesores en ejercicio con la intención de ayudarlos en un sistemático mejoramiento de su desarrollo profesional. Estas ofertas de programas ofrecen a los maestros apoyos en su labor y que se han hecho cada vez más frecuentes en los últimos tiempos. Frente a este continuo crecimiento en su oferta es que recogemos la clasificación de Imbernón (1994) para poder reconocer sus diversas variantes.

⁴ En esta investigación se abordan tanto aspectos de la Formación Docente Inicial como de la Formación Permanente del Profesorado, que se entrecruzan mediante la figura del tutor de prácticum. Dicho actor protagónico de nuestra investigación se encuentra cooperando con la formación de los practicantes por lo cual sostenemos la necesidad de recibir una formación especializada para desarrollar su labor. Por ello se ha considerado pertinente abordar este apartado.

Tabla 1: Modelos de Formación permanente del profesorado según Imbernón

Nombre	Características	Referencias teóricas
1.- El modelo de formación orientada individualmente	<ul style="list-style-type: none"> • Los individuos por sí mismos pueden orientar y dirigir su propio aprendizaje, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos. • Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos pueden diseñar. • Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rogers. • Dewey.
2.- El modelo de observación/evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Una reunión antes de la observación en la que se establece los objetivos, el tema o el problema que se revisará. • La observación se puede centrar tanto en los alumnos como en el profesor, y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general. • En el análisis de lo observado participan tanto el observador como el profesor, y se hace referencia a los objetivos antes establecidos. • Una reunión de post observación, en la que tanto el observador como el profesor reflexionen sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos. • Se puede realizar un análisis del proceso de observación/evaluación, para reflexionar y discutir futuros procesos de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Showers • Joyce • Bennet
3.- El modelo de desarrollo y mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifica una situación problemática, que es sentida para el profesorado. • Luego se busca darle una respuesta, que puede ser de manera formal o informal • Desde ese momento se comienza el plan de formación, que puede tener variada duración. • La última etapa es la evaluación de los resultados obtenidos. Si los profesores no están satisfecho se vuelve a la fase inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o de resolver un problema.

4.- El modelo de entrenamiento o institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de la teoría. • La realización de demostraciones y las prácticas en situaciones simuladas. • Sesiones de devolución y discusión. • Luego del entrenamiento es muy importante el seguimiento mediante la observación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Joyce • Showers
5.- El modelo de investigación o indagativo	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia. • Los profesores tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de enseñanza. • Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Loucks • Horley • Ingvarson • Dewey • Zeichner

Fuente: Elaboración propia en base a Imbernón 1994

En esta sistematización elaborada a partir del trabajo de Imbernón, podemos realizar como comentarios que se debe cambiar la tan anacrónica concepción de ir a entregar recetas de trabajo a los docentes para que sean aplicadas sin ningún cuestionamiento en sus puestos de trabajo. Se debe avanzar a una concepción de un profesorado que reflexiona acerca de su labor y que es capaz de buscar soluciones, en colaboración con otros colegas, para dar respuesta a las dificultades que se encuentra en su quehacer diario. Si de verdad buscamos una mejora en el ámbito educativo debemos entregar mayor protagonismo a los profesores, dejando atrás esa visión tan artesanal que se tiene de la docencia para darle el carácter profesional que tiene.

Incorporar esta concepción reflexiva de la labor docente, se presenta como una piedra angular para el profesorado, no solo para sí mismos sino que también para transmitirla a los practicantes a quienes supervisen. Se hace necesario establecer un “círculo virtuoso”, en que el profesorado en ejercicio debe erradicar la visión tecnocrática de la formación, lo cual es muy valioso de incorporar en el proceso de prácticum, influyendo en la incorporación, por parte de los estudiantes de prácticum, en un modelo de tipo indagativo, en el cual los futuros docentes puedan desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y personales junto con una completa comprensión del medio educativo.

1.5 Las modalidades de la Formación Permanente del Profesorado

Hasta el momento se ha mencionado que el profesorado tiene la imperiosa necesidad de poseer el hábito de formarse durante toda la vida, pero dicha formación no puede basarse en un modelo tradicional, es así como nos da cuenta Imbernón (2007) de sus características:

“La orientación hacia este proceso de desarrollo profesional exige un planteamiento crítico de la intervención formativa y unas modalidades que permitan un análisis de la práctica educativa desde la perspectiva de los supuestos educativos, ideológicos y actitudinales, que son su base. Esto implica que la formación permanente se tienen que extender (más allá de la necesaria formación científica y psicopedagógica) al terreno de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes, y se tienen que cuestionar permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor o profesora, y del equipo colectivamente” (Imbernón, 2007a:148).

En esta visión de la Formación Permanente se rompe con los prototipos tradicionales de formación vicaria para dar paso a una acción formativa donde se consideren elementos tales como la experiencia, tanto individual como colectiva, necesidades, motivaciones, el contexto, etc. Es decir, en este tipo de formación se apunta por realizar un trabajo que se adecue a las necesidades particulares de docentes e instituciones. Lo que se debe buscar permanentemente es generar procesos reflexivos en los claustros docentes, para no solo aunar demandas en torno a las legítimas aspiraciones de mejoras salariales o de mejoras en las condiciones materiales en las cuales se desarrolla la labor pedagógica, tan en boga durante el último tiempo, sino que también incentivar el trabajo colaborativo y especialmente el deseo de buscar soluciones a las problemáticas que se generan en el centro educativo, que como sabemos en algunos momentos necesitan apoyos externos, el reconocerse como sujetos de aprendizaje permanente lo que constituye uno de los pilares constituyentes de la profesión.

El descubrir cómo mejorar el desempeño es un desafío para el profesorado, especialmente, cuando existe una gran cantidad de instancias de formación que podemos desglosar para su caracterización. Es así como al revisar los programas de formación permanente del

profesorado en España, Yus Ramos (1999) distingue cuatro modelos vinculados a ciertos dispositivos:

- **Transmisivo:** Cursos tradicionales organizados en torno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical. Pueden estar a cargo de universidades u otras instituciones, o de las administraciones educativas y centros de profesores. Permiten capacitar a una masa importante de docentes con relativamente pocos recursos.
- **Implicativo:** Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.
- **Autónomo:** Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son autogestionados y generados por los colectivos docentes. Generalmente cuentan con financiamiento de las administraciones educativas, según los lineamientos y temas que priorice la gestión. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.
- **Equipo Docente:** Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide.

En relación a los tipos de modalidades existentes en las instancias de formación permanente del profesorado hemos procedido a realizar un cuadro resumen a partir de las aportaciones de la tesis doctoral de Melo (2012), el cual se presenta a continuación:

Tabla 2: Modalidades de Formación Docente del Profesorado Según Melo (2012)

Modalidad	Definición	Características	Crítica a la modalidad
Curso	Tiene como objetivo la mejora de la práctica docente, mediante estrategias metodológicas y contenidos pedagógicos impartidos por expertos en el tema propuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • La planificación, el diseño, desarrollo y la evaluación (de los aprendizajes o de la modalidad) puede ser elaborado por la institución que convoca o por el mismo experto. • El experto determina la profundidad de los temas que serán expuestos de acuerdo a los objetivos del curso y del nivel de los docentes. • Se trata de una actividad guiada, normalmente por los expertos, donde el profesorado tiene baja autonomía durante el proceso formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca movilidad y adecuación a determinados contextos. • Posibles incoherencias entre el tema formativo, el entorno del curso y el contexto específico del centro. • Existencia de jerarquías entorpece la mediación entre el profesorado asistente y las situaciones problemáticas.
Seminario	En esta modalidad el profesorado tiene cierta participación en el diseño. Pese a que dicha modalidad puede contar con la participación de un experto está basada al trabajo entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta un trabajo intrínsecamente colaborativo. • Se genera por iniciativa del profesorado. • Promueven la autonomía para la autoformación. • El experto va mediando las intervenciones y administra las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de trabajo puede influir en los resultados. • La homogeneidad grupal puede tardar en llegar.

<p>Grupos de trabajo</p>	<p>Constituyen una potente herramienta para el desarrollo profesional docente y del centro educativo, a través de la implementación de nuevas actitudes, habilidades y/o conocimientos que colaboran, a su vez, hacia la mejora educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran autonomía de los participantes. • Autoformación. • Construcción de un plan de formación basado en la realidad práctica de los docentes. • Nace en torno a la solución de un problema específico.
<p>Asesoramientos</p>	<p>El asesoramiento encuentra su origen en los servicios sociales y surge en la educación a partir de la necesidad del cambio educativo planteado por las reformas educacionales llevados a cabo en los centros educativos españoles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la reflexión crítica sobre la práctica docente desarrollado por el profesorado. • El asesor promueve procesos de auto revisión y mejora. • La planificación, desarrollo y evaluación de la acción formativa es realizada de manera común. • Se produce colaboración entre iguales. • Constante proceso de auto evaluación, promoviendo el desarrollo personal, profesional e institucional.

Fuente: Elaboración propia en base a Melo (2012)

Como se puede apreciar en esta enumeración cada modalidad tiene sus potencialidades y sus límites y es capaz de responder a determinadas necesidades o problemas. Depende de qué es lo que se pretenda transformar y de cómo se conciba a los docentes, a los actores y destinatarios de la formación, y del vínculo que se quiera fomentar entre el oficio de enseñar, la cultura y la sociedad.

Las distintas formas de concebir a la pedagogía, especialmente, lo que dice relación con el desarrollo profesional del profesorado y las diferentes formas de organizar la formación, deberán tener en cuenta las necesidades formativas demandadas por los docentes que se transforma en constituyente de las identidades profesionales existentes. Otros elementos a considerar, son las necesidades del sistema y de las instituciones, las relacionadas con las perspectivas de ascenso dentro de la carrera profesional, al ir perfeccionado los conocimientos que favorecen a una labor docente de mayor calidad. Por último, y que se vincula con los objetivos de esta investigación, se refiere a que la Formación Permanente del Profesorado debe incidir en el proceso de prácticum, mediante la labor desempeñada por los tutores, quienes deben estar en una constante mejora de sus competencias para transmitir las a sus estudiantes de prácticum, tanto en la forma de llevar a cabo la tutorización como en el ejemplo que entregan a los practicantes de tener como costumbre estar en un constante perfeccionamiento en su labor.

Capítulo 2: El Prácticum: “Aprendiendo a ser profesor”

2.1 El Prácticum y el aprendizaje de la profesión docente

El aprendizaje de la profesión docente es un desafío que enfrenta a las sociedades actuales de manera trascendental, debido a los rápidos cambios a los que nos encontramos a diario. A partir de los cuales el conocimiento se genera de manera exponencial y cada vez cuesta más realizar un acercamiento apropiado a él. Es así como diversos autores nos señalan las dificultades que enfrenta la formación docente inicial:

“Aprender a enseñar se ha vuelto cada vez más complejo (Hargreaves y Fullan, 2000; McIntyre y Hagger, 1996) y multifacético. Los profesores no sólo se enfrentan a los retos de la integración de las tecnologías de información y comunicación, tienen el reto de gestionar la diversidad de los alumnos de diferentes orígenes y con necesidades especiales (Hargreaves & Fullan, 2000)” (Ligadu, 2012:352).

Las complejidades que se ven cada día más presentes en el mundo educativo tornan más complejo la incorporación de los nuevos docentes al sistema. Los estudiantes de pedagogía necesitan un apoyo significativo de quien guíe su proceso de prácticum, que les ayude a desarrollar sus competencias y a utilizar el conocimiento adquirido en las aulas universitarias. Los temores e incertidumbres que se encuentran en los practicantes pueden ser disminuidos al contar con un tutor que sea capaz de canalizar dichos sentimientos de inquietud, en dirección a un positivo ejercicio de la labor docente. Para conseguir dicho cometido, el tutor debe ser capaz de:

“Acoger al estudiante en prácticas, integrarlo en la dinámica del centro, informarle, facilitarle materiales, facilitarle el conocimiento del contexto y del aula, planificar y organizar sus actuaciones, implicar al resto de profesionales del centro, establecer clima que favorezca el aprendizaje, estar disponible, mantener una relación abierta y de confianza, comunicarse y coordinarse con otros tutores,

orientar y guiar al estudiante, guiar sus intervenciones, ayudar y provocar la reflexión del estudiante, observar sus actuaciones, realizar un seguimiento y evaluarlo, utilizar las TICs como recurso facilitador” (Sánchez, Ramírez & García, 2011:121).

A partir de esta descripción vamos dilucidando la importancia del apoyo brindado a los futuros maestros, siendo los tutores un elemento destacado dentro del proceso de Prácticum, en conjunto con un buen diseño y de una adecuada coordinación con los supervisores universitarios. Su labor puede ser entendida como un puente que une a la universidad con el centro escolar y que permiten al estudiante acercarse a las labores propias de los docentes, como el dominio de los contenidos, el manejo de la clase, las prioridades que posee, la actitud personal, la relación que establece con los alumnos del centro escolar, entre una variedad de aspectos que configuran la labor docente.

En este estudio, nos interesa conocer como los profesores experimentados colaboran con los aspirantes a maestros, a iniciarse en el proceso de aprender a enseñar su disciplina, durante la etapa de Prácticum. Dicho momento genera ciertas confusiones en los aprendices que en palabras de Feiman y Buchman (1988) hacen referencia a un “divorcio” en la formación inicial, ya que los estudiantes al acceder a las instancias prácticas de su formación comienzan a desechar, por considerarla menos importante, la necesidad de ciertos conocimientos que fundamenten el trabajo práctico. Es así como Graham nos señala que:

“Aprender a enseñar es un proceso complejo determinado por la interacción de factores personales, tales como el conocimiento de los futuros profesores y las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, y la materia; y factores situacionales como las expectativas, demandas, y la retroalimentación de los actores clave en los ambientes universitarios y escuelas públicas” (Graham, 2006:1119).

Por eso la formación docente debe tener la suficiente solidez en su diseño, para evitar los desajustes que actualmente se producen en los estudios de los futuros docentes, especialmente por las características de la sociedad actual y de quienes serán sus futuros estudiantes. En común acuerdo con Graham (2006) podemos señalar que:

“Una de las funciones de la formación docente es ayudar a los futuros maestros a adquirir los conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitirán enseñar a una población muy diversa” (Graham, 2006:1119).

Así mismo, nos parece fundamental realizar las vinculaciones adecuadas entre contenidos teóricos y prácticos de la formación inicial y defendemos al Prácticum como el mejor momento para llevarlo a cabo y, evitar las desconexiones que viven los alumnos de magisterio, explicados por la poca comunicación entre la universidad y los centros escolares, que es el lugar donde se insertarán, mayoritariamente, estos nuevos docentes. Así lo señalan Marcelo & Estebaranz (1998), quienes explican que las relaciones entre formadores universitarios y escolares pueden ser variadas, pero predominan los modelos que podríamos denominar *“cada cual en lo suyo”*. Si queremos mejorar la formación inicial del profesorado, debemos intentar que haya una mayor coincidencia entre los modelos y las prácticas docentes que se presentan a los profesores en formación. Evidentemente esto no ocurre azarosamente sino que:

“Por una parte, es necesario que alguien que guíe la actividad del estudiante desde la teoría –normalmente un profesor del centro universitario donde curse el estudiante–; y, por otra, se requiere la intervención de un profesional docente (maestro) que, en el lugar de trabajo –con frecuencia un colegio o un centro integrado– inicie al aprendiz en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión” (Cid & Ocampo, 2006:448).

La vinculación entre los tres integrantes de la tríada, vale decir, el tutor de centro, el supervisor universitario y el estudiante de prácticum, originaran el cierre en este aprendizaje inicial de la profesión docente; pero para que ello ocurra los profesores de centro deben tomar una postura más protagónica de su trabajo, ya que:

“Ignoran el conocimiento que existe entre ellos [los profesores]; por tanto, no pueden compartir y construir sobre este conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y por tanto no pueden generar nuevo conocimiento. Hay una compleja distribución social del conocimiento en la escuela:

ningún profesor en particular conoce o puede conocer la totalidad del conocimiento profesional que los profesores poseen" (Hargreaves, 1999:124).

Por eso planteamos que el momento del prácticum se transforma en un momento de aprendizaje colectivo para todos quienes se ven involucrados, es una instancia de auto reconocimiento de todas las labores que se realizan casi innatamente y que hacen que los profesores no puedan verbalizar sistemáticamente, sino que se basan más en la demostración durante el desarrollo de una clase y que los estudiantes de prácticum adquieren a través de la observación. Pero debemos ser cautelosos en cómo se realiza este trabajo, pues lo que se busca es evitar que:

"...las prácticas pierden su virtualidad como espacios de experimentación y reflexión y se convierten en un espacio de reproducción. Se imitan y reproducen las concepciones pedagógicas del centro y del tutor o tutora de prácticas, por lo general, más autoritarias, rígidas e impersonales que las que recibió en sus cursos universitarios, pero que en gran medida son impuestas por la institución educativa" (Jiménez Martínez, 2003:425).

Consideramos necesario sistematizar los conocimientos que dominan los profesores acerca de su labor, al comprender que la experiencia formativa compartida en el Prácticum favorece a todos los involucrados, lo cual nos hace recordar las palabras de Vaillant & Marcelo (2001) cuando dicen que:

"Aprendemos a ser profesor cuando somos conscientes de lo que hacemos y de porqué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el período de socialización previa como estudiante". (Vaillant & Marcelo, 2001:51).

Es decir, se debe poseer la capacidad de reflexión suficiente que nos permita evidenciar el cómo se desarrolla la labor docente y las posibles consecuencias que ella pueda producir en el desempeño de esta labor.

La reflexión permanente es un ejercicio que reconocemos como fundamental en el desarrollo de la docencia, y que no puede estar ausente en el momento del prácticum. Por lo cual consideramos que es una competencia a ser transmitida y puesta en práctica diariamente en la labor de tutorización. Una de las formas que se considera adecuada para poder transmitirla a los practicantes, es a través del diálogo permanente entre los expertos y los aprendices. Se debe recordar que los profesores cuentan con un saber experiencial que ha sido construido a partir de su trabajo y desde el cual pueden explicar las acciones que llevan a cabo. De acuerdo a lo planteado por Altet (2008) *“los profesores han adquirido sus conocimientos profesionales sobre el terreno, en acción, por sus propios medios, a través de su experiencia, y estos conocimientos les parecen esenciales”* (Altet, 2008:48).

Es por ello, que se considera importante que los practicantes logren desarrollar las competencias necesarias para hacer reflexión sobre la práctica, para lo cual deben estar permanentemente tomando distancia de las acciones que han hecho en el desarrollo de su prácticum. Un diálogo fluido con su tutor les hacer verbalizar estas reflexiones, con el objeto de exponerla, cuestionarla teorizarla, analizando cada situación problemática que se ha presentado. Dichas acciones tienen como propósito de poder realizar una comprensión, poder realizar algunas hipótesis de trabajo y buscar acciones concretas que logren solucionar las dificultades encontradas. Exponer este mecanismo de trabajo con el tutor, constituye una apropiación del conocimiento pedagógico que permite construir una conceptualización acerca de la labor docente desarrollada, planificando de mejor manera el trabajo. El tutor, mediante el uso de su experiencia puede ir guiando estos permanentes ejercicios reflexivos, que sin duda fortalecerán el aprendizaje de la profesión, por parte de los practicantes. De esta forma, se va rompiendo con el esquema tradicional de tutoría de *“arréglate como puedas”* (Sánchez, Ramírez & García: 2011) y se asume un papel más protagónico, donde los tutores se reconocen a sí mismos como partícipes de cambios significativos en la docencia. Dicha acción está bien documentada en el estudio de Cochran-Smith (1991), denominado *“Learning to teach against the grain”*, donde encontramos una interesante reflexión sobre los profesores como activistas sociales y generadores de cambio, planteando que una poderosa herramienta para la formación de los estudiantes de pedagogía, en virtud de reformar la enseñanza, es trabajar con profesores experimentados que luchan por transformar la educación. Para ello utiliza el concepto de

“enseñanza a *contra pelo*”. Para realizar la investigación analizó las conversaciones de los estudiantes de pedagogía y sus maestros acerca de educación y reformas, llegando a concluir que las conversaciones habituales son un buen recurso para la educación de los profesores. La autora sintetizó los puntos de la educación a *contra pelo* en la siguiente tabla:

Tabla 3: La enseñanza a “*contra pelo*”

1.- Problemáticas

- a) Los idiomas, las prácticas y las políticas de enseñanza y la educación se construyen socialmente y evoluciona, no es algo dado y estático.
- b) Los profesores plantean preguntas, cuestionan las suposiciones, y examinan tanto a largo como a corto plazo las consecuencias de la práctica habitual.

2.- Conocimiento para la Enseñanza

- a) Los maestros son sabios de la comunidad y generadores de la teoría, así como el conocimiento de los usuarios y traductores de teoría.
- b) Los maestros tienen conocimientos basados en sus puntos de vista dentro de la escuela lo que es diferente, y tan valioso como, la experiencia de fuera de los investigadores, administradores y especialistas.
- c) Los maestros se basan en la experiencia de afuera 'y de adentro', así como en su propio conocimiento de la política de escolarización para tomar decisiones y, cuando sea necesario, impugnar las decisiones de los demás con el fin de proteger y apoyar a sus estudiantes.

3.- Currículum e instrucción

- a) Los maestros son los creadores e intérpretes de los planes de estudio, no sólo sus ejecutores.
- b) Los maestros ajustan, adaptan, desechan, y construyen el plan de estudios para que se base en los recursos de sus estudiantes, los expone a un mundo multicultural, y los prepara para participar en una democracia.
- c) Para enseñar con eficacia, los maestros participan continuamente en un proceso de construcción de la teoría y una utilización de la teoría, basado en observaciones cercanas de los niños, las reflexiones de colaboración sobre la experiencia, una amplia lectura y la escritura del contenido de la pedagogía, así como muchas otras áreas - no hay orden empírico para las técnicas de enseñanza más eficaces.

4.- Estudiantes

- a) Los estudiantes son aprendices individuales, que aportan sus propios recursos para el contexto de aprendizaje y construyen sus propios significados de ello.
- b) Las vulnerabilidades de los estudiantes se abordan mejor mediante el ajuste del contexto de aprendizaje para aprovechar esos recursos y construir sobre las fortalezas de los estudiantes.
- c) Cerrar observaciones desde múltiples perspectivas ayudan a los maestros a aprender cómo enseñar a cada niño, así como todos los demás niños.

Fuente: (Cochran-Smith, 1991:306)

En esta tabla podemos observar cuatro aspectos a considerar como constituyentes de este tipo de enseñanza, denominada a contra pelo: Las problemáticas, el conocimiento para la enseñanza, currículum e instrucción y los estudiantes, en cada uno de los cuales se aprecia una preocupación por hacer la vinculación con el ámbito social en que va inserta la educación, dejando atrás conceptos de solo realizar un trasvasije de contenidos, sin ningún tipo de reflexión. Lo que más se busca destacar dice relación con las nuevas maneras de ver la profesión docente. Se debe tender a formar un docente que se transforme en un sujeto activo, que no espere soluciones desde la universidad o desde cualquier centro formador, la actualidad exige que se transforme en un sujeto autónomo, que aprenda a gestionar el conocimiento por sí mismo, que se apropie de las nuevas formas de comunicación. Debe apropiarse de la complejidad para entender y fortalecer la profesión docente, y es ahí donde la relación que establezca con su tutor incide en la forma de apropiarse del rol docente.

Contar con un tipo de profesorado que sea capaz de transmitir este tipo de estilo profesional se hace imperioso, en la senda de un fortalecimiento de la profesión docente.

“La incorporación del elemento humanista en la tutoría docente es fundamental en la prestación de una dirección positiva para el desarrollo personal y profesional, es así como el enfoque humanista reconoce que toda persona tiene el potencial de ser auto-dirigido en las condiciones adecuadas” (Ligadu 2012:352).

Para conseguir este acercamiento de tipo “humanista” al reconocimiento de la labor docente nos significa repensar la forma en como los estudiantes de pedagogía van a tener sus acercamientos al mundo de la práctica, el cual es un mundo lleno de incertidumbres por su falta de experiencia. Anteriormente ya hemos mencionado la complejidad de aprender a enseñar, lo cual se dice que se aprende enseñando. El momento del Prácticum es clave en la medida de como entendemos la imagen de profesor que se tendrá a futuro, de cómo se desempeñará la labor de maestro a lo largo de la vida profesional y, porque no señalarlo, la satisfacción que produce en el día a día haber elegido dicha profesión.

“Tanto el aprendizaje profesional como el apoyo psicológico son importante para garantizar el éxito del proceso de tutoría especialmente para aprendices que

descubren una serie de nuevas responsabilidades durante el prácticum” (Ligadu, 2012:352-353).

Son estas situaciones que nos llevan a pensar en el prácticum, no solo como una etapa más a cumplir para poder finalizar la carrera, sino como un espacio que impulse a los futuros maestros a construir su forma de entender su papel dentro de la sociedad.

Es así como Márquez, Ramos & Sánchez (2003), entienden que deberían ser los objetivos del Prácticum

Tabla 4: Objetivos del Prácticum

1.- Conocer la realidad del futuro marco profesional
2.- Aprender de los profesionales en la realidad la práctica educativa para desarrollar con éxito la labor en el aula.
3.- Contrastar los conocimientos, preparación y cualidades personales con la realidad educativa, para desarrollar con éxito la labor en el aula.
4.- Crear interrogantes para optimizar el futuro desarrollo profesional.
5.- Servir de nexo entre la realidad educativa y los planteamientos teóricos de las asignaturas antes, durante y después de su realización.

Fuente: (Márquez, Ramos & Sánchez, 2003: 419)

Al observar estos objetivos, vemos los potenciales que tiene esta instancia formativa para la construcción de un profesor que se transforme en un actor protagónico dentro de los espacios educativos, consiente de su labor para la sociedad en lo que dice relación con la formación de nuevas generaciones, y es por ello que concordamos con Buzón y Barragán (2005) cuando señalan que:

“El trabajo formativo en prácticas es un concepto que va más allá de lo aprendido en los ejercicios o actividades didácticas, remitiendo a un modo de formación que controla a cada individuo con los problemas reales y la valoración de sus nuevas necesidades formativas o lagunas no cubiertas” (Buzón García & Barragán Sánchez, 2005:89).

El conseguir cada uno de los objetivos de la tabla 4, es una tarea compartida por cada uno de quienes tienen participación en el prácticum pero podemos apreciar que hay un enorme peso en la labor del tutor del centro, ya que:

“En ese tipo de contexto, lo que se espera del docente que acompaña a un estudiante en práctica es exigente, porque él debe iniciar al estudiante en la práctica de la profesión. No se trata simplemente de prestarle su clase y sus alumnos, él debe ayudar al estudiante a apropiarse de una práctica profesional, a desarrollar sus competencias para la docencia, e iniciarlo en una práctica reflexiva” (Colette & Correa, 2004:175).

En las palabras precedentes, se ve reflejada la necesidad de la inmersión de los practicantes en el trabajo docente realizando las respectivas conexiones con la teoría, vale decir, el hacer significativo todos los contenidos adquiridos en los semestres de estudios en la facultad. El vivir la experiencia del prácticum significa comprender la realidad laboral a la que se verán enfrentados, mediante la socialización profesional. El trabajo realizado por los tutores es notablemente importante para todo lo que se define a partir de aquello, es decir, formar profesionales de excelencia que incidan en la mejora del sistema educativo, además de ser el primer paso en la inserción profesional docente, la que entendemos como:

“Definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996:115).

Como se aprecia, evidenciamos que es un proceso extenso y que se mantiene a lo largo de toda la vida laboral. En el momento de profesor en formación se viven continuas tensiones y aprendizajes intensivos, ello explicado por el desconocimiento del contexto al cual han sido incorporados los practicantes, quienes deben ir adquiriendo un adecuado conocimiento profesional y de relaciones laborales. Los tutores deben poseer las competencias adecuadas para poder transmitir la cultura docente al practicante y ayudarlo a integrarse al entorno social donde se ejerce la profesión. También es importante de mencionar que el tutor debe contribuir a la reducción de problemas que los futuros docentes suelen presentar al iniciarse en el desarrollo de su labor, dentro de lo que podemos señalar a la imitación de conductas de los profesores con los que se han relacionado, la falta de integración con el resto de los colegas, la falta de conocimiento didáctico del contenido y el optar por una concepción técnica de la enseñanza. Mediante el desarrollo de estas acciones se puede reducir las

dificultades que comúnmente se presentan en el ejercicio de los primeros años de docencia, ya que:

“Incluso en los países donde no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un coste a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de profesores principiantes con la enseñanza” (OCDE 2005:117).

Por ello coincidimos con Jiménez Martínez (2003) en los aportes que debe hacer el Prácticum dentro del aprendizaje de la profesión docente, los cuales estructura de la siguiente forma:

Tabla 5: El Prácticum debe aportar al futuro maestro/a lo siguiente:

-
- Ponerle en contacto con escenarios profesionales reales, ver desde dentro los centros, conocer profesionales innovadores y tener la oportunidad de trabajar y aprender con ellos.
 - Darle la oportunidad de reflexionar y examinar su experiencia a la luz de sus propias creencias, los conocimientos y las rutinas imitadoras que surgen de la práctica.
 - Permitirle tomar conciencia de sus puntos débiles y fuertes, no solo de sus conocimientos teóricos, habilidades, estrategias, sino de las incertidumbres ante lo imprevisto en el aula y en el contexto.
 - Confrontar la teoría académica con la práctica educativa, revisando y relativizando ideas y contextualizándolas en el medio escolar donde se desarrolle su práctica.
 - Reconstruir su pensamiento pedagógico, haciendo visible su acción acrítica y siendo consciente de las teorías, creencia y fines implícitos en la propia escuela y en la sociedad.
-

Fuente: (Jiménez Martínez, 2003:428)

Como podemos apreciar la instancia formativa denominada prácticum se transforma en un momento de término pero también de inicio, decimos de término porque constituye una de las etapas de cierre de la formación docente inicial, momento en el cual se hacen los respectivos enlaces con los contenidos teóricos aprendidos durante el desarrollo de los estudios de magisterio. Con el inicio nos referimos a la entrada en el mundo profesional, etapa en la cual los nuevos profesores tendrán la responsabilidad de realizar una permanente reflexión acerca de la labor que desempeñan para ir mejorando día a día.

2.1.1 La importancia del Prácticum en la formación docente

Las condiciones en las que se encuentra el futuro profesorado están marcadas por debilidades en los procesos de apoyo. Eso nos ha llevado a establecer que se debe entregar más protagonismo al momento de realizar el prácticum, pero si no tendemos a mejorarlo, a reestructurarlo, a revalorarlo, a conseguir un mayor compromiso por parte de quienes participan de él, establecer una cooperación y fortalecimiento de las relaciones entre la universidad y los centros escolares y especialmente, una mayor investigación del tema no podremos aprovechar la riqueza de esta etapa y seguiremos ahondando el sentimiento de soledad y desamparado que siente el nuevo profesorado:

“Debemos, por lo tanto, seguir cuestionando lo que se da por sentado y llevar a cabo investigaciones en el área de práctica para que nuestros nuevos conocimientos nos ayuden a desafiar el statu quo en la formación docente. Sólo entonces la práctica y la manera en que se percibe y se lleva a cabo será más que un simple lugar para la práctica de la enseñanza”. (Haigh & Ward, 2004:146).

Potenciar las relaciones de los involucrados en el proceso del Prácticum se hace indispensable para el mejoramiento en esta etapa de la formación inicial, que son necesarias para realizar el vínculo entre teoría y práctica que tantos desajustes les provocan a los estudiantes de pedagogía:

“Los resultados del aprendizaje inicial de los docentes en formación se logran a través de la interacción, la promulgación y la regulación de las prácticas sociales en el lugar de trabajo. Las Interacciones entre el lugar de trabajo, los futuros profesores y sus compañeros, los mentores y miembros del personal de la universidad, así como herramientas de enseñanza y aprendizaje, contribuyen a la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo el aprendizaje que surge de esa actuación”. (Pridham, Deed, Craig & Cox, 2013:51)

Es interesante conocer alguna investigación que nos dé pistas acerca de las dificultades que se observan dentro del desarrollo del Prácticum. En esa línea hemos encontrado un estudio de Ligadu (2012) denominado The Impact of the Professional Learning and Psychological Mentoring Support for Teacher Trainees, donde realiza una descripción de las dificultades

de la tutoría dentro de la formación docente inicial en Malasia, específicamente en The School of Education and Social Development, University Malaysia Sabah (SESD, UMS): La autora nos informa que:

“La práctica común es invitar a los directores de escuelas o representantes de la escuela a asistir a un par de horas a una reunión de información sobre los procedimientos de la práctica docente. Una conferencia de ese tipo normalmente trata de temas sobre los procedimientos de práctica y supervisión e incluye discusiones sobre cómo completar las formas de evaluación y el sistema de calificaciones” (Ligadu, 2012:351).

Como podemos observar en la descripción, se ve al Prácticum como una mera formalidad, que queda de manifiesto en la reunión inicial que se sostiene con los directores, la cual es de carácter informativo y burocrático. Se denota una preocupación exclusiva por el aspecto de la calificación, sin desarrollar la amplia gama de temas involucrados en el proceso de prácticum.

“Hasta la fecha, no ha habido ningún entrenamiento formal para los roles de los tutores y aprendices, por ejemplo en la prestación práctica de los conocimientos de la enseñanza, ni de métodos y materiales de intercambio, la observación, la planificación, la organización, el apoyo personal (emocional) y la enseñanza reflexiva” (Ligadu, 2012:351).

Menos aún se ve una estructuración del prácticum como un momento de reflexión y de construcción de la identidad profesional, ni se aprovecha esta instancia para potenciar el replanteamiento de su labor por parte de los tutores. También se evidencia que no existe una formación especializada para quienes ejercen la labor de tutores, la cual facilitaría su trabajo de apoyo a los futuros docentes.

“A menudo, hay una falta de comunicación e interacción entre la escuela, los mentores, los aprendices y los supervisores universitarios en la supervisión y evaluación de los aprendices. La necesidad de mejorar el ejercicio actual de la tutoría, para establecer una estrecha relación de trabajo con la gestión de la

escuela, y especialmente con los tutores se hace imprescindible” (Ligadu, 2012:351).

No se observa que haya una continuidad en la comunicación universidad y centros educativos, ni menos aún, un apoyo a quienes ejercen el papel de tutores, lo cual nos parece negativo al ser ellos quienes se llevan el mayor peso en este momento de la formación de los futuros maestros. Si bien es cierto, el caso descrito corresponde a la geográficamente lejana Malasia, no podemos decir que la situación sea “lejana” a otras realidades educativas, ello nos lleva a sugerir cambios en la estructuración de los planes de Prácticum y nos hace coincidir con los planteamientos de Pridham, et al (2013), quienes manifiestan que:

“Los miembros del personal de la Universidad y los profesores tutores en las escuelas tienen la responsabilidad durante el Prácticum de ayudar a los maestros en formación a aplicar ideas y generar nuevos aprendizajes, para que quede claro cómo es la enseñanza y el aprendizaje de conceptos abstractos, y que están conectados y relacionados con la práctica del día a día” (Pridham, et al, 2013:60).

Cada una de las instituciones involucradas (universidad y escuela) y cada uno de las personas participantes del prácticum, deben trabajar de manera coordinada para que los futuros maestros puedan tener una visión lo más cercana a la realidad del mundo de la enseñanza, y especialmente, que no se sientan realizando un trabajo en solitario, generando frustraciones y sentimientos negativos hacia la docencia. Por ellos se hace imprescindible un compromiso de toda la comunidad educativa hacia esta etapa formativa:

“Siempre en los estudios se han encontrado evidencias de la relación de la tríada en el momento de la práctica pero no se ha considerado la participación de coordinadores al interior del colegio, generalmente desarrollado por directores” (Martínez & Coombs, 2001:286).

Potenciar las relaciones, con todos los integrantes de la comunidad educativa, facilita que el practicante se vaya apropiando del contexto escolar que necesita conocer, para tener una completa panorámica de la labor que ha escogido por profesión.

A modo de síntesis, podemos señalar que los elementos a potenciar, dentro del prácticum, y en común acuerdo con Nguyen (2009) son:

“a) Los esfuerzos combinados de los mentores por establecer y mantener un ambiente de apoyo que asegure el éxito de los estudiantes de pedagogía.

b) La creación de condiciones para la generación de un proceso reflexivo de tutoría y de un discurso basado en la investigación para el intercambio intelectual

c) Diseño de mecanismos para un grupo de pares para apoyar el desarrollo de estudiantes de pedagogía”. (Nguyen, 2009: 658).

Cada vez se hace más evidente que las condiciones para fortalecer el prácticum tienen que ver con potenciar a quien realiza la tarea de tutorizar a los estudiantes de pedagogía, basado en una actividad de corte reflexiva y colaborativa. Así mismo, se debe fortalecer el vínculo entre la universidad y los centros de prácticas.

2.1.2 El rol de la Universidad en el Prácticum

El rol de la Universidad, dentro del proceso de prácticum pasa por clarificar cuales son los objetivos que se plantea en la realización de este momento formativo y qué importancia le atribuye a la experiencia de los tutores. Pero uno que consideramos que es relevante, es el apoyo brindado tanto a los estudiantes como a los tutores:

“Para ayudar a estas parejas a que atraviesen la frontera con éxito acerca de las diferentes concepciones que pueden tener, la universidad debe tener un papel más importante en la asistencia a los dos socios para iluminar las expectativas y para fomentar la comunicación productiva. Los supervisores universitarios pueden servir como mediadores que ayuden a facilitar las discusiones que promueven articulaciones claras de las expectativas de ambas partes, así como los de la universidad. Mediante el desarrollo de un entendimiento claro acerca de las

concepciones de la tutoría y creencias sobre la enseñanza de que todas las partes aportan a la sociedad, los malentendidos y frustraciones pueden ser reducidos. Los supervisores, a través de sus interacciones con los mentores y pasantes, pueden estar al tanto de las preocupaciones sobre el desarrollo de las relaciones personales y ayudar a ambas partes a comunicar sus esperanzas en esta área” (Bradbury & Koballa, 2008:2143).

La Universidad debe estimular a que las relaciones dentro de la tríada del prácticum se fortalezcan. Mediante el trabajo del supervisor universitario, se debe establecer un puente comunicativo, entre las necesidades de todos los involucrados, para construir un proceso coherente; donde todas las voces tengan cabida y constituyan un discurso en consonancia con resaltar la importancia de fortalecer la profesión docente. Este fortalecimiento de la labor docente debe ser un discurso del cual los estudiantes se sientan partícipes para así, estimularlos en el respeto a su labor y que se transforme en un estímulo para seguir mejorando cada día.

Una segunda área en la que la universidad puede asumir una mayor responsabilidad es en la preparación inicial proporcionada a los tutores. Harrison, Lawson, & Wortley (2005) claman por un entrenamiento a los tutores, que los exponga a varios modelos de tutoría y que les facilite, tanto a tutores como a practicantes, realizar observaciones que les permitan trabajar juntos. Los tutores necesitan orientación en la comprensión de las posibles funciones que podrían adoptar y explorar cuáles son los ajustes cómodos con su propia personalidad. Además, las discusiones podrían explorar formas de equilibrar la necesidad de los tutores de guiar al tiempo que permite al estudiante de prácticum encontrar su propia identidad docente:

“La formación del mentor también debería proporcionar la oportunidad para que los mentores profundicen en lo que se entiende por el término de reflexión, así como las estrategias para facilitar la verdadera reflexión sobre la práctica en sus conversaciones con los internos” (Bradbury & Koballa, 2008: 2143).

El fomentar los procesos reflexivos hace la diferencia para que los nuevos docentes puedan enfrentar de mejor forma su ingreso a la docencia, el cual como sabemos, no está exento de dificultades, dentro de las cuales podemos hacer referencia entre otras, a las siguientes:

Tabla 6: Dificultades en la inserción de los nuevos profesores:

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, podemos señalar que la universidad debe apoyar un prácticum que se haga cargo de las incertidumbres que viven los futuros maestros en el momento de enfrentar este primer acercamiento a las realidades de los diferentes centros escolares, con el objeto de minimizar los sentimientos de ansiedad que los embargan. Establecer un sólido vínculo entre la universidad y el centro escolar, que haga sentir al estudiante constantemente apoyado en este tránsito por las dos realidades, se transforma en una necesidad imperiosa y que debe ser recogida en el momento de la elaboración de los planes de prácticum.

2.1.3 El Prácticum en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de universidades chilenas.

En esta investigación se contempla conocer cuáles son las necesidades formativas que demandan los/las tutores/as del Prácticum, por constituir una necesidad no cubierta en el medio universitario chileno. Dicha actividad es desarrollada de forma bastante improvisada o también denominado modelo “artesanal” (Cid y Ocampo, 2006), organizada como a continuación se detalla: Las universidades disponen de un listado de centros de prácticas (que no cuentan con ningún tipo de acreditación) donde envían a los estudiantes, a los cuales, al llegar al centro les designan un/a tutor/a. Esta designación (realizada por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica) no siempre es bien recibida por los/las tutores/as, que en muchos casos lo ven como una “carga” más a su labor docente, o bien lo ven como la posibilidad de descansar parte de su trabajo en el estudiante, perdiendo el real sentido de la

actividad, como ser una labor formadora y de aprendizaje mutuo. Esto se contrapone al real sentido que debería poseer el prácticum, el cual es un momento de gran importancia dentro de la formación docente, ya que:

“Se espera que el Prácticum proporcione a los alumnos experiencias que les ayuden a aprender a ser profesionales, instancia final de la formación de los aspirantes a profesores donde se comprueba los aprendizajes adquiridos a lo largo de su carrera” (Marcelo, 2011:25).

La práctica *“debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente”* (Perrenoud citado en Diker y Terigi, 1994:224). En esta cita encontramos una constatación del sitio que debe ocupar el Prácticum en la formación del profesorado. En palabras de Zabalza (1990):

“El período de Prácticas es una pieza importante dentro de la Formación Inicial, toda vez que en él se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que tienen varios propósitos a la vez, sirven de punto de referencia y contraste, para aplicar y revisar conocimientos teóricos ofrecidos desde las diversas disciplinas del plan de estudios” (Zabalza, 1990:98).

El Prácticum constituye la principal plataforma de vínculo de los estudiantes de magisterio con el medio educativo. Sin embargo, debemos contemplar que en el medio universitario chileno, la intensidad, secuencia y duración del Prácticum es diversa.

Una iniciativa de mucha importancia en la mejora de la Formación Docente Inicial y que por añadidura incidió en la mejora del Prácticum fue la aplicación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial (FFDI)⁵ durante los años 1997-2001. Este programa es aplicado en 17 universidades con el objetivo de subsanar una serie de

⁵ El 21 de Mayo de 1996 el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. Estos programas, que fueron seleccionados en un proceso que duró todo el año 1997, se ubicaban en casi todos los puntos del territorio nacional y cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía

deficiencias detectadas durante comienzos de los años noventa del siglo pasado. Los problemas detectados y que impulsan el desarrollo de este programa son los siguientes:

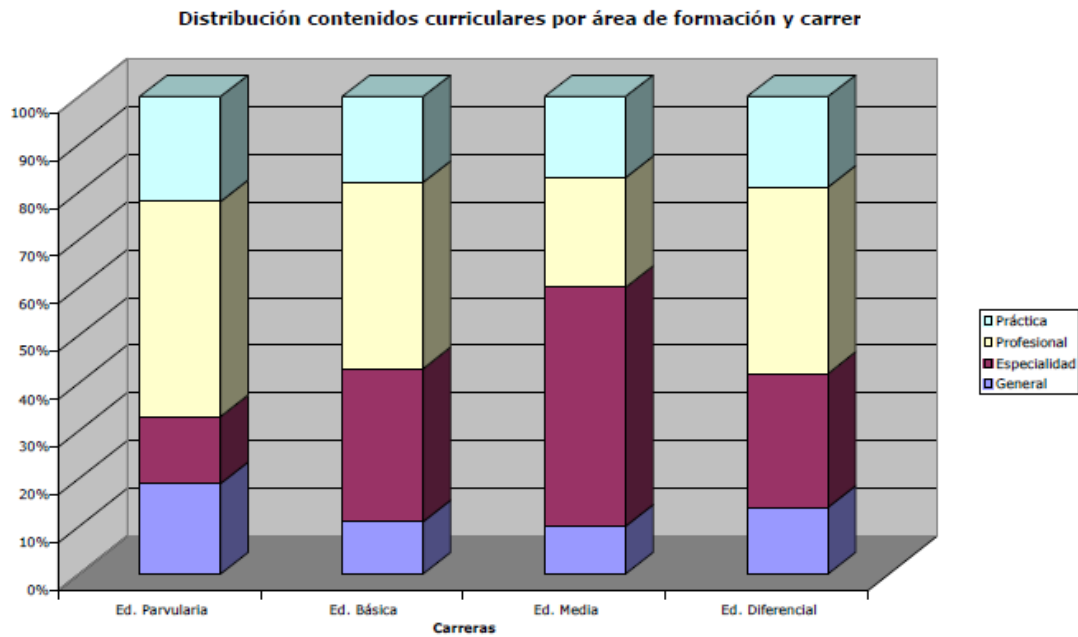
Tabla 7: Problemas detectados en la Formación Docente Inicial

<ul style="list-style-type: none">• Disminución del número de estudiantes matriculados en carreras de pedagogía iniciada a mediados de los años ochenta, tanto en educación básica como media o secundaria.
<ul style="list-style-type: none">• Los que aspiraban a ser profesores de educación básica eran menos de la mitad de lo que era el caso en 1981, y en educación media era un 42% más baja.
<ul style="list-style-type: none">• Menor calidad académica de entrada de los matriculados en carreras pedagógicas comparados con quienes ingresaban a otras carreras universitarias.
<ul style="list-style-type: none">• Baja calidad de los programas de formación docente, poco actualizados y no relacionados con los requerimientos de la Reforma Educacional que estaba en curso desde comienzos de los noventa. Especialmente, se destacaba una desvinculación entre la formación teórica y prácticas.
<ul style="list-style-type: none">• Percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación.
<ul style="list-style-type: none">• Preocupación de las propias instituciones de formación sobre lo que podían y de hecho hacían en torno a la formación docente.
<ul style="list-style-type: none">• Preparación insuficiente de los docentes formadores y poca producción académica de los mismos.
<ul style="list-style-type: none">• Infraestructura y recursos para la docencia muy insuficientes, y casi ninguna presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente.
<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente coordinación entre los departamentos académicos con responsabilidad en la formación docente, y en algunas instituciones ausencia total de una entidad coordinadora de la formación docente.

Fuente: (Ávalos, 2002: 43-50)

A partir de esta iniciativa se comenzaron a establecer transformaciones en la distribución de los contenidos curriculares por área de formación y carreras, lo que se observa en la siguiente gráfica:

Gráfico 1: Distribución contenidos curriculares por área de formación y carrera



Fuente: Avalos (2002)

El gráfico muestra que la mayor variabilidad en la distribución se encuentra en la especialización, especialmente en las carreras de Educación Media porque como es de esperar, deben destinar mayor proporción a los contenidos de sus especialidades. Un elemento muy importante a destacar es la alta proporción que se le asigna al área de formación práctica comparada con lo que ocurría previo a la implantación del FFDI. Ello se constata mediante el estudio realizado por Cox y Gysiling (1990) referidos a los programas de los años ochenta que situaba a las prácticas entre un 5 y 10%, la cual se ejecutaban en el último semestre de la carrera. Actualmente, y a raíz del FFDI, en las 17 universidades participantes y en algunas que se han ido sumando se ha aumentado a un promedio cercano al 20%.

Si bien se aprecia una mayor preocupación por la mejora de la formación docente inicial, contemplándose también en ello la mejora en el Prácticum, no se puede dejar de apreciar algunas deficiencias que se han establecido en la tabla siguiente:

Tabla 8: Algunas observaciones que podemos establecer acerca del Prácticum de magisterio en Chile

• La carencia de una legislación donde se establezca la acreditación de centros de prácticas.
• La inexistencia de criterios comunes, por parte de las distintas casas de estudio, del establecimiento de requisitos para desempeñarse como profesor/a tutor/a del Prácticum.
• Inexistencia de una formación para desempeñarse como profesor/a tutor/a.
• Una baja coordinación entre la universidad y el centro escolar, que acoge al alumnado de Prácticum.

Fuente: Elaboración propia, en base a: Molina et al (2004); Tejada (2005) Martínez Figueira, (2010); Martínez Figueira & Raposo (2011); Zabalza (2011).

Estas situaciones influyen en las dispares condiciones en que se desarrolla el prácticum en las distintas universidades lo que, evidentemente, genera el egreso de profesores muy heterogéneos al sistema educativo. Pero también existe otro tema que hasta el momento no hemos tocado, concretamente hacemos referencia a la formación de los profesores de Historia y Ciencias Sociales. Participar en la Formación Inicial de Profesores de Ciencias Sociales exige tener presente que no estamos formando historiadores, ni geógrafos, ni especialistas de áreas afines a las Ciencias Sociales que ejercen la docencia; estamos participando en la formación de profesores de Historia y Ciencias Sociales de centro escolar. Este alcance no es menor, en cuanto que el ser profesor de Historia y Ciencias Sociales exige:

- *“Desde la disciplina, comprender la arquitectura sobre la cual se levanta el saber disciplinar, comprender su lógica y reconstruir analíticamente el conocimiento en función de su enseñanza y su aprendizaje;*
- *Desde la enseñanza, reconocer y reflexionar sobre los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos que sustentan y explican la acción en el aula”.* (Bravo Pemjean, 2004:395).

Lo que queremos expresar son las particularidades que tiene enseñar la historia, y que no tiene similitudes con otras disciplinas. Lograr hacer la vinculación entre lo conceptual y su enseñanza es una tarea compleja y que se ve potenciada por el apoyo de un docente experimentado. Poder entender este fenómeno es clave en los procesos de tutorización del Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, ya que:

“...preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico” (Pagès, 2004: 157).

Como podemos apreciar, se pueden establecer una multiplicidad de elementos constitutivos del transformarse en un profesor de historia. Gestionar la gran cantidad de contenidos adquiridos en las aulas universitarias se transforma en un desafío complejo, para quienes aspiran a insertarse en el medio educativo. La necesidad de contar con una tutorización adecuada, donde se transmitan todas aquellas competencias necesarias para poder enseñar la historia se hace imprescindible. Es por ello que se procedió a la búsqueda de investigaciones concretas acerca de la tutorización de estudiantes de prácticum de historia, lo cual no fue posible. Frente a la ausencia de un estudio específico de la influencia del maestro tutor, en el desarrollo del prácticum de los estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, hemos rescatado la investigación de Achinstein & Fogo (2015) que hace referencia a un proceso de inducción, pero que igualmente puede ser extrapolado a la realidad del prácticum. En la investigación de Achinstein & Fogo (2015) se estudia la Mentoría y el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de la historia, durante el proceso de inducción de profesores en Estados Unidos, utilizando la modalidad de la tutoría en parejas. Según las pesquisas realizada por los autores, las investigaciones fundamentalmente han sido realizadas en el área de las ciencias y las matemáticas, las que no tienen similitudes con la historia. En el transcurso de la investigación van dando muestras de como las conversaciones durante la tutoría pueden ser un soporte para la apropiación del conocimiento didáctico del contenido, a través de las representaciones conceptuales y las prácticas guiadas por parte de los tutores:

“El mentor en nuestro estudio no sólo tenía un contenido, una sólida formación en la enseñanza de la historia y un razonamiento disciplinario, también estaba comprometido en el desarrollo profesional continuo con múltiples comunidades de

práctica, inmerso en la enseñanza de los contenidos, la razón histórica, y de temas específicos de tutoría”. (Achinstein & Fogo, 2015:57).

A través de estas palabras vemos la importancia que tiene el mentor como puente en las vinculaciones entre la teoría y la práctica lo que para el estudiante de pedagogía se tornan complejas, especialmente producto de lo que se mencionaba con anterioridad, vale decir, que en los estudios iniciales no se está formando historiadores. Sin embargo, el estudiantado tarda tiempo en asumir dicha realidad, ello producto de que durante los años en la universidad ha tenido una fuerte carga disciplinar con maestros que ejercen como historiadores y que, a nuestro parecer, le transmiten erróneamente esa imagen a sus estudiantes⁶. Esto hace imprescindible preparar profesores tutores para poder realizar una tutorización adecuada:

“Los programas que reclutan profesores expertos y no apoyan su desarrollo como mentores en temas específicos de tutoría dejarán mentores mal equipados para enfocar a los novatos en la enseñanza de la razón histórica” (Achinstein & Fogo, 2015:57).

Prosiguiendo con el análisis del artículo de Achinstein & Fogo nos encontramos que dan cuenta de la carencia de estudios específicos acerca de los mentores de apoyo de los profesores de Historia, y que requieren de condiciones diferentes a los de otras especialidades:

“Además, la investigación ha pasado por alto en gran medida la base de conocimientos que necesitan los mentores en el apoyo a los profesores de historia novatos en el desarrollo de formas de disciplina de la enseñanza de la historia. La mayoría de los trabajos sobre temas específicos de tutoría es en matemáticas y

⁶ Debemos aclarar que en Chile el profesorado secundario (en la mayor parte de las casa de estudio) ha estudiado pedagogía con mención en alguna de las especialidades que constituyen las asignaturas impartidas en los centros escolares, teniendo mayor cantidad de asignaturas de especialidad que las que dicen relación con la pedagogía. Quienes imparten las asignaturas en las universidades son geógrafos, historiadores, economistas, etc. Y es por ello que los estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales se quedan con la idea de que serán historiadores, geógrafos, etc. Provocando un choque de realidad al realizar el prácticum donde deben dejar de lado la clase magistral (a la que estaban acostumbrados en la universidad) para hacer las adaptaciones correspondientes para un estudiantado adolescente.

ciencias, que contienen un conjunto único de los conceptos disciplinares y que constituyen una instrucción distinta de la historia” (Achinstein & Fogo, 2015:46).

Sabemos muy poco, acerca de lo que los mentores deben saber y ser capaces de hacer para ayudar a los novatos, para que se conviertan en profesores expertos de la historia. Alguna dirección es proporcionada por la base del conocimiento y la práctica de la enseñanza, que, entre otros elementos, incluye el conocimiento didáctico del contenido (Ball, Thames, y Phelps, 2008; Shulman, 1987). Entenderemos el conocimiento didáctico del contenido como una amalgama de la pedagogía y de la materia, lo que se refleja en cómo los temas disciplinarios, conceptos y habilidades están organizados y adaptados para determinados estudiantes situados en contextos específicos de aprendizaje (Shulman, 1987). Sin embargo, la identificación de una base de conocimientos y la práctica para los mentores de temas específicos es intrínsecamente más compleja.

“En una revisión de la investigación, por ejemplo, Wang & Odell (2002) concluyeron que los mentores no sólo deben desarrollar una profunda comprensión en el sujeto y conectar los diferentes contextos de los estudiantes, sino también saber cómo involucrar a los novatos en el desarrollo de la comprensión del tema, a los estudiantes y las relaciones entre ellos” (Achinstein & Fogo, 2015:46).

Realizar las vinculaciones necesarias para poder enseñar los contenidos es una de las razones necesarias para preparar tutores de historia, ya que no es una tarea fácil de transmitir a los nuevos profesores. Además hay ciertas observaciones que un buen mentor debe ser capaz de realizar:

“a) La capacidad del mentor para evaluar el conocimiento didáctico del contenido por parte de los novicios, y

b) Orientar a los novatos en la identificación y el aprendizaje de estrategias de enseñanza para lograr que los conceptos disciplinares sean accesibles a los diversos grupos de estudiantes”. (Achinstein & Fogo, 2015:47).

Estas condiciones son muy importantes para poder realizar una buena labor docente por parte de quienes se integran a trabajar en los centros escolares ya que el conocimiento

didáctico del contenido es un factor clave a la hora de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, que los tutores conozcan específicamente elementos de razonamiento histórico fortalece notablemente la entrega de experiencia que pueden hacer a los maestros principiantes:

“Van Drie y Van Boxtel (2007) identificaron seis elementos interrelacionados de razonamiento histórico extraídos de la literatura: hacer preguntas históricas, utilizar fuentes, la argumentación, la contextualización, y la utilización de conceptos sustantivos y de los meta - conceptos. En conjunto, estos elementos constituyen un enfoque disciplinario de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. A través de este enfoque, los maestros trabajan con los estudiantes para aprender y aplicar los contenidos históricos y los conceptos a través de la exploración de cuestiones históricas, la evaluación de las fuentes históricas, y el desarrollo de las reclamaciones basadas en la evidencia”. (Achinstein & Fogo, 2015:47).

A lo largo del desarrollo de este apartado tenemos la convicción que realizar un Plan de Formación de Profesores Tutores de Pedagogía en Historia constituye una necesidad que debe ser cubierta, producto de la ausencia de la misma y de los innumerables beneficios que genera en el fortalecimiento de la formación docente inicial y de colaborar en reducir las insatisfacciones en el nuevo profesorado, evitando las consecuencias negativas que ello puede implicar a futuro.

2.2 El prácticum como apoyo al proceso de inducción docente

2.2.1. El apoyo a futuros maestros

Existe una creciente preocupación acerca de cómo proporcionar más apoyo a los profesores de grado durante el Prácticum. Durante dicha etapa, los futuros profesores son generalmente socializados en la profesión a través de las relaciones y la tutoría. Mucha literatura nos da cuenta de ello, por ejemplo, Hudson, (2004); Tomlinson, Hobson & Malderez, (2010); Mann & Tang, (2012); Nguyen & Hudson, (2012); y Sempowicz &

Hudson, (2012), quienes han demostrado los beneficios de la tutoría en el desarrollo del aprendizaje de los futuros profesores y en proporcionarles apoyo. Sin embargo, el nombramiento y el apoyo de un tutor, por sí solo, no garantiza la calidad del proceso de socialización. Por otra parte, se ha documentado que la práctica conduce a sentimientos de aislamiento y ansiedad (Farrell, 2007; Machado & Meyer-Botnarescue, 2005). Un estudio realizado por Capel (1997) con respecto a este tema ha demostrado que las ansiedades de los futuros maestros también pueden atribuirse a ser observado, evaluado y valorado. Es así como concordamos con el pensamiento de Goodnough, Osmon, Dibbon, Glassman & Stevens (2009) quienes señalan que:

“Como parte de las nuevas comunidades de práctica, los profesores aprendices tienen que ser apoyados, a través de las estructuras formales e informales, en la negociación de significado y el aprendizaje con todos los miembros de una comunidad de práctica, en el desarrollo de una comprensión de los objetivos de la comunidad, y en la adopción y contribución al repertorio compartido de la enseñanza. El modelo de tríada de enseñanza de los estudiantes tiene el potencial de fomentar el aprendizaje situado y colaborativo” (Goodnough, Osmon, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009:295).

El compromiso de todos los agentes presentes en el proceso de prácticum es clave para fortalecer esta etapa y, especialmente, favorecer una inducción profesional adecuada que evite la deserción de los docentes noveles en sus primeros años de docencia, como así lo expresan Joiner y Edwards (2008):

“La retención a corto plazo de los nuevos maestros desde el principio de su carrera se ve influenciada por el nivel y la calidad del apoyo que reciben” (Joiner & Edwards, 39: 2008).

Proporcionar más apoyo a los futuros profesores durante la práctica ha sido considerado como un tema crítico, es así como "La investigación ha demostrado que el apoyo social está relacionado significativamente a un menor desgaste y menores niveles de estrés "(Brannan y Bleistein, 2012:521).

Wang y Odell (2002) identificaron tres tipos de problemas que pueden enfrentar los futuros profesores cuando aprenden a enseñar en el entorno escolar, a saber:

- El emocional y el estrés psicológico
- La falta de apoyo, y
- Las luchas conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Estos problemas nos dan cuenta del aislamiento que en muchas ocasiones sienten los estudiantes de pedagogía, que se encuentran realizando su prácticum. Para dar solución a dichos problemas se ha hecho evidente la necesidad de proporcionar apoyos al aprendiz de maestro, y que han sido identificados como esenciales en el proceso de tutoría docente: el apoyo profesional de aprendizaje y el apoyo psicológico. Ganser (1994), citado por Ligadu (2012) argumentó que el papel del tutor de centro es proporcionar ambos tipos de apoyo, producto de que ambos son componentes importantes de un proceso de tutoría eficaz (Ligadu, 2012:352). Es así como vamos configurando la importancia del tutor, y la necesidad de que cuente con las competencias necesarias para apoyar adecuadamente a los estudiantes de prácticum.

2.2.1 El proceso de Inducción Docente

Si bien es cierto nuestro estudio está centrado en los tutores de prácticum y su importancia en la mejora de dicha instancia formativa, no podemos olvidar que este momento de la formación docente constituye el primer paso dentro del proceso de transformarse en profesor y que, tal como hemos documentado, será un proceso a lo largo de toda la trayectoria profesional de quien elige esta labor. Mediante el presente apartado se pretende demostrar que el inicio de la incorporación laboral de los nuevos docentes es un proceso complejo, que en muchas ocasiones puede generar tal nivel de descontento que un porcentaje importante de docentes abandonan la profesión durante los primeros años de labor. La revisión de la literatura que da cuenta de esta situación, significa ir corroborando la importancia de fortalecer la formación docente inicial. Esta mejora, que en esta investigación se aborda desde el prácticum, hace necesario dar cuenta de la temática de la inducción docente y del abandono de la profesión.

Los primeros años de docencia son críticos, así lo podemos verificar a partir de la lectura del artículo de Fantilli & McDougall (2009) el cual nos parece muy clarificador para entender la importancia de contar con mecanismos de preparación efectiva de los futuros maestros, y así evitar la deserción durante los primeros años de docencia. En dicho estudio los autores nos relatan la experiencia realizada en Ontario, Canadá acerca de una inducción docente para lo cual entrevistaron a los profesores participantes de los cuales seleccionaron cinco, para realizar un estudio de caso. Dichos maestros participaron en una inducción durante dos años, en la cual reconocieron que para poder crecer en la formación se necesitan *“el liderazgo administrativo, el perfeccionamiento del proceso de selección de mentores, y mejorar las prácticas de contratación y de soporte patrocinados por el distrito”* (Fantilli & McDougall, 2009:814).

Generalmente, los procesos de inducción están relacionados con la retención de los maestros en la docencia, pero no solamente favorecen este aspecto:

“Además de mejorar la retención, el realizar inducción y orientación, está cada vez más reconocido como esencial para el desarrollo del profesorado y para elevar el rendimiento estudiantil”. (Bullugh, 2012:63)

A nuestro parecer, entregarle mayor protagonismo al prácticum significa ir descongestionando las dificultades que se aprecian en los primeros años de docencia, especialmente, en aquellos países que no existe una política permanente de inducción a la docencia, o que recién se está implementando (como es el caso de Chile, país en el que se centra esta investigación). Lo que pretendemos potenciando el prácticum, a partir de una formación adecuada de quienes ejercen la labor de tutor, es evitar que los nuevos profesores sientan que su trabajo posee demasiadas características negativas, las cuales los impulsen a optar por un abandono temprano de la profesión.

2.2.2 El abandono de la profesión

El abandono de docentes se reconoce como un problema persistente internacionalmente. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) informa de las preocupaciones sobre las altas tasas de abandono de los docentes, en particular entre los

profesores principiantes, a raíz de la revisión realizada de la profesión a través de 25 países (OCDE, 2005). Solo por hacer referencia a tres casos mencionaremos que Abdallah (2009) citado por Burke, Peter, Schuck, Buchanan & Prescott, cita en su trabajo el caso de EE.UU. para sugerir que 50% de los maestros de escuelas públicas certificadas dejan la profesión dentro de sus primeros cinco años de enseñanza (citado en Burke et al. 2015:241). En Australia, la cifra de los que abandonan la profesión dentro de sus primeros cinco años de la enseñanza parece ser alrededor del 10% (Gobierno Comisión Australiana de Productividad, 2012; Nueva Gales del Sur Gobierno, 2012) citado por (Burke et al. 2015:241). Según datos del investigador Juan Pablo Valenzuela, en el caso chileno⁷, sería de alrededor del 40% de los docentes los que abandonan las aulas al cabo del quinto año de ejercicio, dato que incluye a docentes tanto de centro públicos como privados. Las razones que explican esta cifra son los problemas estructurales de la profesión que implican el abandono temprano de los docentes. Ellos son las precarias condiciones laborales y el débil liderazgo escolar. Entre las precarias condiciones laborales, figuran el clima de trabajo y con los estudiantes, la actitud de los colegas, el bajo apoyo de la comunidad y de los directivos, la cultura escolar y el escaso tiempo disponible. “Son más importantes las condiciones sociales de trabajo que las materiales o de infraestructura” (Valenzuela, 2014), según lo informado por el experto del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Añadió que la poca efectividad de los directores sería la razón principal del abandono temprano de la profesión, según algunas investigaciones. *“Estos afectan la cultura de la escuela, la autonomía de los docentes, el tipo de liderazgo y apoyo que se presta a los docentes en su trabajo, así como el desarrollo de estrategias de cooperación entre docentes y con directivos”*.

Algunos estudios identifican una relación entre las formas de apoyo a disposición de los profesores principiantes y su intención de permanecer en la profesión, entre ellos podemos mencionar (Boyd et al, 2011; Jones, Youngs, & Frank, 2013). Una investigación de la

⁷ Según una investigación de Valenzuela y Sevilla, el 22% de los profesores que ingresaron a la profesión en el año 2000, no se encontraba impartiendo clases dos años después. La situación se vuelve más crítica al noveno año, cuando el 56% de los docentes de esa cohorte había abandonado. En el caso de la generación que ingresó a la docencia en el año 2004, el 23% había abandonado al segundo año; el 30% al tercero y el 40% al quinto año. Entre quienes comenzaron a ejercer en 2007, un tercio había desertado ya al segundo año. Según los datos entregados por Valenzuela, existe una mayor tasa de retiro en hombres y entre profesores de enseñanza media. En http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=460&langSite=es

cámara de representantes de Australia (2007) encontró que un factor clave que contribuye a la deserción entre los profesores principiantes es el apoyo insuficiente (Cámara de Representantes Comité Permanente de Educación y Formación Profesional, 2007) citado por (Burke et al. 2015:242). Otros autores que han logrado establecer un vínculo entre tutoría y la retención son: Odell y Ferraro, (1992); Smith & Ingersoll, (2004); Ingersoll & Strong, (2011). Las preguntas de eficacia docente a menudo se remontan a la influencia positiva de los programas de inducción (por ejemplo, Ewing & Smith, 2003; Smith & Ingersoll, 2004; Johnson, 2007; Darling -Hammond , 2006 ; Ingersoll & Strong , 2011) citado por (Burke et. al., 2015:242).

Tras la revisión de los antecedentes anteriormente expuestos, tenemos la convicción que un mejoramiento en el conjunto de la docencia puede ser favorecido mediante la realización de mejoras al proceso de prácticum. Estas mejoras tienen que estar dadas por un trabajo conjunto entre universidades y centros escolares. La coordinación de estas instituciones permite tener claridad de cuáles son las reales necesidades formativas que necesitan los nuevos docentes, las competencias requeridas para enfrentar los cambios en el mundo educativo y social. Para facilitar estas acciones es necesario contar con un elemento clave que las favorezca, nos referimos concretamente al tutor de prácticum, cuya formación para ejercer su labor, defendemos como altamente necesaria para acompañar a los futuros docentes, a quienes deben apoyar y facilitar su incorporación al mundo laboral.

Capítulo 3: El tutor de prácticum y su papel de mediador en la transición de los estudiantes de pedagogía a convertirse en docentes.

3.1 Aspectos introductorios relativos al papel del tutor

Para dar inicio a este capítulo, se debe considerar que a lo largo de la investigación aparecen indistintamente los conceptos de tutor y de mentor, esto se manifiesta porque existen diferencias entre la mentoría y la tutoría que según Velázquez de Medrano (2009: 211) están constituidas por:

- En la mentoría, la relación es más simétrica, se da inter pares. Por ello no podríamos considerar mentoría, por ejemplo, el seguimiento que el profesorado hace de los aún estudiantes (futuros profesores) en el período de prácticas, y sí lo es el acompañamiento a profesores noveles, que comparten con los experimentados el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea; ambos son profesionales con todas sus consecuencias.
- Relacionado con lo anterior, en la mentoría el grado de estructuración y programación de la actuación del mentor es menor que en la tutoría, pues aunque esa actuación ha de ser proactiva, intencional y planificada, el mentorizado marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso de apoyo, que coprotagoniza y codirige con su mentor.

Esto implica que la diferencia entre mentoría y tutoría se encuentra centrada en el rol desempeñado por quien aprende, esto quiere decir que en el caso de la tutoría es el tutor quien desarrolla un papel mucho más protagónico. Esta afirmación la basamos en las tareas que le son propias como la de guiar la actividad del tutorizado, diagnosticando cuál es su situación inicial (para ello debe evaluarlo, debe plantearle desafíos, señalarle tareas, etc.). Sin embargo, al realizar la revisión bibliográfica evidenciamos que al maestro que acompaña al futuro profesor comúnmente se le llama mentor (especialmente en la

bibliografía anglosajona). En esta investigación se ha optado por adherir a la conceptualización de Velázquez de Medrano pero hemos optado por respetar la traducción de mentor en las citas de los textos en inglés.

Tras la realización de dicha aclaración conceptual pasamos a desarrollar los principales aspectos relacionados con la actividad desarrollada por los profesores tutores de los centros de prácticas. Sin duda que ellos juegan un rol fundamental en la formación profesional de los estudiantes de Magisterio, al ser ellos el nexo entre el mundo de la academia y el mundo profesional.

“El papel de los maestros mentores es crucial en el crecimiento y desarrollo del estudiante de magisterio. Los maestros mentores como profesionales en ejercicio, son conscientes de los problemas actuales de la educación, ya que están en una posición única para ayudar a los estudiantes de pedagogía a navegar por las exigencias de la práctica, sobre todo en materia de los planes de estudio y la gestión del aula. Los futuros profesores verán a sus mentores de apoyo a través de un período que suele ser estresante, tanto emocional como físicamente” (Maphalala, 2013:123).

Es por esta razón que se considera que el Prácticum se ve fuertemente potenciado si el/la tutor/a reciben una formación académica sólida, donde se proporcionen herramientas formativas que vayan en directo beneficio de quienes serán sus estudiantes en práctica. Consideramos absolutamente imprescindible estructurar un plan de formación de profesores/as tutores/as, en donde los principios de la docencia y la investigación no pueden estar ausentes, con lo cual se pretende generar procesos reflexivos de construcción del conocimiento profesional que luego serán transmitidos a los futuros maestros.

La importancia que tienen los/las tutores/as de práctica profesional docente, es fundamental al constituirse en el puente que une a la universidad con el mundo del trabajo, para los estudiantes constituyen un referente en cuanto a la manera de trabajar, el dominio del conocimiento didáctico del contenido, el manejo de la clase, las prioridades que posee, la actitud personal, la relación que establece con los alumnos del centro escolar, entre muchos aspectos que configuran la labor docente. Mediante estas acciones los estudiantes de

prácticum irán conociendo un estilo profesional de trabajo, el cual pueden ir analizando en la búsqueda de su propio estilo docente. Es por ello que consideramos fundamental que los tutores/as sean conscientes de su rol, que posean las competencias necesarias para desarrollar su labor y que tengan interés en la formación de nuevos profesionales de la educación.

“Durante décadas, los investigadores y educadores en ejercicio reconocen los beneficios de la inducción y la mentoría como beneficio para la retención y la calidad de los maestros, por ejemplo, Ingersoll & Strong, 2011” citados por (Langdon, F., Alexander, P., Ryde, A. & Baggetta, P., 2014:102).

Si se considera que el/la tutor/a acompaña desde la instrucción y en cierta medida desde el modelaje, es evidente que los tutores se convierten en los referentes educativos más poderosos y eficaces para el estudiante, así como lo señala Ronning (citado por Ferrier-Kerr, 2009) quién afirma:

“...que las personas que han sido, o son importantes en la carrera profesional de alguien, a menudo son con los que se experimenta una conexión personal. Una conexión personal puede potenciar tanto al profesor asociado como al estudiante de prácticum, lo que proporciona la base sobre la que se puede establecer y mantener una relación profesional sólida y desarrollar una mayor comprensión de sí mismos, de sus prácticas y de sus creencias (Ferrier-Kerr, 2009:792).

El trabajo del prácticum es, por lo tanto, una instancia formativa que funciona en dos direcciones, por una parte, en la adquisición de las competencias requeridas para transformarse en profesor (por parte de los estudiantes de pedagogía) y en un replanteamiento constante del quehacer pedagógico, ejercicio intelectual efectuado por los profesores experimentados, como se mostró en la investigación realizada por Graham (2006):

“Esta dimensión de reciprocidad de aprendizaje se produjo cuando los maestros colaboradores y los internos vieron al otro como un socio profesional con habilidades y capacidades que contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes”. (Graham, 2006:1124)

El establecer una relación de confianza entre ambos es importante, como a la vez, lo constituye el que el tutor vea al aprendiz como alguien con capacidades que sean dignas de observar y de las cuales también pueda aprender y utilizar en su trabajo. La figura del tutor va adquiriendo gran protagonismo, a medida que avanza el prácticum, y si esta tutorización es realizada de forma positiva, sin duda, que será una tarea recordada durante más tiempo por parte de quien fue su aprendiz. En sintonía con esta reflexión podemos resumir la labor del tutor en las palabras de Cid & Ocampo (2006) quienes indican que:

“En el Prácticum de Magisterio, los tutores –como expertos a los que se les encarga de la tutela de los estudiantes de esta carrera en la etapa en la que se produce su iniciación profesional en un contexto real– desempeñan una labor que tiene gran trascendencia para el desarrollo profesional de los futuros profesores, ya que de ellos (de su apoyo y guía) va a depender tanto la realización eficaz de los primeros aprendizajes relacionados con el desempeño de la docencia, como el grado de satisfacción personal y laboral que seguirá a estos –aspectos ambos cuya vinculación al correcto desarrollo académico, profesional y personal resulta indiscutible” (Cid & Ocampo, 2006:448).

Otras labores que desempeña el/la tutor/a tienen que ver con el apoyo social, emocional y moral, la organización planificada de las actividades diarias, la retroalimentación, el apoyo, que sin duda se ven mejoradas con una formación adecuada para el ejercicio de esta tarea.

“Cuando los profesores asociados estuvieron más centrados en las necesidades profesionales de los estudiantes en práctica y en la necesidad de que aprendieron lo más posible en la práctica, los estudiantes de pedagogía a menudo identificaron necesidades vinculadas específicamente a las relaciones profesionales, como ser recibidos con una sonrisa, tomarse el tiempo para hablar de manera informal, el reconocimiento en la sala de profesores y conocer cosas sobre los demás” (Ferrier-Kerr, 2009:792).

Como puede apreciarse, el componente emocional es un aspecto que no puede ser relegado de un plan de formación para profesores tutores de prácticum. Este componente debe ser considerado, ya que los practicantes al:

“Verse metidos en una situación real de ejercicio profesional, tener que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en clase” (Zabalza, 2011:36).

Contar con un tutor que pueda facilitar esta transición de estudiante a profesor, permite superar los posibles temores que acompañan a los practicantes, bajando sus niveles de ansiedad y potenciando sus fortalezas, analizando el proceso de prácticum y los cambios que han vivido durante el desarrollo del proceso.

El sentirse acogido es uno de los elementos que para los estudiantes de prácticum resultan tan importantes como la transmisión de los elementos netamente pedagógicos, tan necesarios en su transición de estudiantes a profesores. Es por ello que debemos considerar que los maestros tutores deben poseer la capacidad de conjugar tanto lo pedagógico como el componente emocional, dentro de la relación tutorial. Presentarse como expertos en la docencia y muy alejados de las vivencias de los principiantes no es un camino positivo, el estudiante debe sentirse acompañado por un maestro cercano, en el que pueda confiar y exponerle las sensaciones de esta nueva experiencia que está viviendo. La comunicación es un factor esencial, que se debe ir acrecentando a lo largo de la duración del prácticum, Kerrir Kerr (2009) nos grafica una experiencia en la cual podemos apreciar las relaciones de confianza que se fueron estableciendo y que reconocemos como necesarias:

“A lo largo de la realización del prácticum, los maestros tomaron el liderazgo en el desarrollo de la realización profesional, dándoles a los estudiantes en práctica la oportunidad de aprender de y con ellos. Los profesores asociados y los estudiantes de pedagogía formaron relaciones personales y profesionales, acordando estrategias de colaboración y creando oportunidades de reflexión, se involucraron con la realidad, con los éxitos y los desafíos de aprender acerca de la enseñanza” (Ferrier-Kerr, 2009:796).

Como podemos observar los tutores de Prácticum juegan un rol fundamental en la formación profesional de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, al

ser ellos el nexo entre el mundo de la academia y el mundo profesional. En común acuerdo con Castaño, N., Prieto C., Ruiz E. & Sánchez, M. (1997), se espera de ellos que se preocupen por:

“...desarrollar el pensamiento autónomo del alumno que le permita producir nuevas ideas, por promover su sentido crítico ante nuevos planteamientos y fomentar en él hábitos de reflexión y análisis. [Así el estudiante] deberá desarrollar su imaginación creativa lo que le permitirá resolver los problemas que se le planteen, cuyas características y alcance no pueden predecirse” (Castaño, Prieto, Ruiz & Sánchez, 1997:4).

Por esta razón se considera que el Prácticum se ve fuertemente potenciado si el/la tutor/a de centro escolar cuenta con una formación académica sólida y reforzada por un programa de formación de profesores/as tutores/as, donde se proporcionen herramientas formativas y competencias que vayan en directo beneficio de quienes serán sus estudiantes en práctica, Ligadu (2012) en su estudio encontró que la tutoría tuvo alguna influencia en el rendimiento de los aprendices, pero todavía había una necesidad de una formación más adecuada de los maestros tutores. Esto sugiere la necesidad de mejorar las formas de tutoría durante la enseñanza práctica en los sistemas existentes. Según Novella, Forés, Rubio, Costa, Gil, & Pérez (2012):

“En el Prácticum, la función docente del profesional del centro deviene importantísima porque es el/la responsable de estimular la transferencia de competencias consiguiendo así un incremento de éstas como resultado de las intencionalidades formativas”. (Novella, et al, 2012:456).

En por ello que en este programa los principios de la docencia y la reflexión no pueden estar ausentes, con lo cual se pretende generar procesos reflexivos de construcción del conocimiento profesional, que luego serán transmitidos a los/las practicantes. Sin embargo, debemos contemplar otras condiciones con las que deben contar los tutores, en la investigación de Franklyn & Krebs (2012) se establecieron una serie de características que debe poseer un maestro experto frente a profesores que se inician en la docencia:

“Un buen maestro es el que propone modelos de buena enseñanza para desplegar frente a los candidatos a profesor, mostrando cualidades docentes positivas (pasión, flexibilidad, creatividad, energía); es un profesional organizado, eficiente (del plan de estudios, del contenido y aprende de por vida); maneja hábilmente el entorno del aula, se prepara y establece relaciones positivas con los estudiantes” (Franklyn & Krebs, 2012:492).

Las características aquí descritas nos dan cuenta de la diversidad de condiciones que se deben poseer al ejercer la docencia, y que el tutor debe mostrarle a los practicantes para que vayan conociendo, además en su labor de tutorización debe responder a las necesidades específicas que demandan sus tutorizados, por ejemplo:

“Un candidato a maestro resumió lo que esperaba de su maestro, esto es que sea un conocedor del ser educador de tal manera que primero conozca la información y en segundo lugar que sea capaz de explicar y ejemplificar a los demás. Con respecto a la profesionalidad, un maestro de maestros debe valorar su profesión, respetar su profesión, a la administración, a sus colegas y continuar en su desarrollo profesional y personal” (Franklyn & Krebs, 2012:492).

Las demandas de los principiantes son múltiples. En la cita previa hemos visto que hay una necesidad de contar con un maestro con un amplio bagaje en el mundo de la docencia, donde el dominio del conocimiento didáctico del contenido sea central. Un profesor experto tiene un conocimiento didáctico del contenido que le permite tener una imagen muy amplia de los contenidos que enseña, lo cual le permite seleccionar un método de enseñanza acorde a las necesidades de sus estudiantes. Ello es muy importante, puesto que dentro de la formación inicial no siempre se consigue que los estudiantes reflexionen sobre las materias que deberán enseñar, en términos de sus contenidos didácticos. Por ello los tutores cumplen un rol importante para que los practicantes logren apropiarse del conocimiento didáctico.

Otro aspecto relevante que debe poseer un tutor, es contar con una alta valoración por la profesión docente, donde respete a quienes comparten con él su labor y por último, ser un estudioso permanente de las nuevas tendencias en la pedagogía. Pero hay otro elemento que

termina por constituir a un buen tutor y que dice relación con las relaciones que construye con quienes tutoriza:

“Un maestro de maestros tiene que trabajar para crear una relación positiva con el candidato a maestro, con el cual debe ser cuidadoso, compasivo y amable. Un maestro de maestros exitoso debe ser también útil, de apoyo y alentador, y decirle al candidato a maestro nunca te rindas. Los candidatos a maestros aprecian un gran maestro que es comunicativo, dispuesto a escuchar las perspectivas del candidato a maestro. Por último, un gran maestro exitoso es paciente con cualquier pregunta o preocupación que el candidato a maestro tiene, y también proporciona ligereza, diversión, felicidad, y un sentido del humor (Franklyn & Krebs, 2012:492).

Recogemos, especialmente, el decirle al principiante “*nunca te rindas*”, pues consideramos que uno de los sentimientos que más embargan a quienes dan sus primeros pasos en la enseñanza es abandonarla, al sentirse superados por las complejidades que componen el mundo educativo; y es ahí donde el profesionalismo de quien ejerce su tutorización será un soporte fundamental. El profesional a cargo de realizar la tutorización también debe reunir otras características que son necesarias para acompañar los primeros pasos en la docencia de los practicantes como una adecuada resolución de conflictos, un adecuado manejo de la evaluación, la incorporación de las Tics al trabajo docente, entre otras competencias.

Este profesionalismo en el ejercicio de la tutoría debe estar sistematizado mediante una formación especializada que le permita conjugar todas las características, anteriormente descritas, con las cuales debe contar para poder realizar una tutorización efectiva.

3.2 Algunas investigaciones recientes

A lo largo de la revisión bibliográfica realizada se encuentra que los estudios están mayoritariamente enfocados a la experiencia de los estudiantes tutorizados o de la evaluación del Prácticum, entre ellos podemos mencionar los trabajos que tradicionalmente vienen recogiendo en los simposios sobre Prácticum que se llevan a cabo en Poio, y que han tratado las siguientes temáticas:

Tabla 9: Listado de los simposios de Poio

2015: Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas.
2013: Un prácticum para la formación integral de los estudiantes
2011: Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas
2009: El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training
2007: Buenas prácticas en el prácticum
2005: El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior
2003: El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas
2001: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum
1998: Innovaciones en el prácticum
1996: Los tutores del prácticum
1987: La formación práctica de los profesores

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta una breve síntesis de cada una de las actas que se han generado tras la realización de los simposios del prácticum:

2015: Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas.

En la versión más reciente de Poio se eligió como temática la evaluación de la experiencia de prácticum. Específicamente se apuntó a la búsqueda de mecanismos coherentes de evaluación, que vayan en sintonía con el proyecto de la titulación. Se buscó identificar y recoger información sobre la experiencia vivida por los estudiantes. Específicamente se ha revisado memorias de prácticas, los diarios, las rúbricas, los portafolios, las grabaciones o cualquier iniciativa destinada a documentar y evaluar las prácticas.

Los principales estudios presentes en la versión 2015 son: Las prácticas externas como recurso formativo y profesionalizante, Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral, Resultados de aprendizaje en el prácticum: De la guía de prácticas a la evaluación de los aprendizajes, Documentar y evaluar el e-portafolios del prácticum con anotaciones multimedia y e-rúbricas, Evaluación del prácticum de pedagogía: La participación de todos los agentes implicados, Las erúbricas para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas, El proceso de construcción y validación de los instrumentos de recogida de información sobre el prácticum y su evaluación a través de herramientas tecnológicas.

Algunos de los autores presentes en esta versión son: Erkizia Olaizola, Egurbide Lekube, Lentzen, Zabalza, Cebrián De la Serna, Cebrián Robles, Fuentes Abeledo, Muñoz Carril,

Moratilla López, Tejada Ponce, Lorenzo Ramírez, Castillejos Segura, Godall Castell, Carbó Pitarch, Tejada Fernández, Serrano Angulo, Ruiz Bueno, Cebrián Robles.

2013: Un prácticum para la formación integral de los estudiantes

A partir de la incorporación de todas las titulaciones a adoptar el prácticum como acción formativa, se debe dar paso a la realización de prácticas que aporten a la formación integral de los estudiantes. Para que dicha acción ocurra se requiere que se realice un adecuado vínculo entre los aprendizajes académicos y los aprendizajes en los contextos reales. El planteamiento de Poio es que un buen prácticum debe cumplir de forma adecuada con su acción formativa. Se debe transformar en una experiencia de mejora para los estudiantes como futuros profesionales pero también como personas, que completa sus aprendizajes académicos y amplía su experiencia vital en busca de un proyecto de vida. El objetivo del simposio es ofrecer experiencias que vayan en dicha línea.

Los principales temas presentes en esta versión son: Aprendizaje activo y formación integral de los estudiantes universitarios, La supervisión clínica del prácticum, El prácticum como contexto de aprendizaje, La colaboración entre los ámbitos académico y profesional, Prácticum: Transición, transdisciplina y transformación, El prácticum como experiencia de formación integrada.

2011: Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas

Dentro de la convocatoria 2011 del simposio se ha dado un lugar esencial a la evaluación y supervisión del prácticum. Dicha decisión fue tomada porque se consideró que todas las dimensiones de la actividad universitaria habían sido evaluadas, menos el prácticum. Se consideró que debería ocupar un lugar destacado dentro de los procesos de evaluación, tanto de las titulaciones como de las enseñanzas y de los sistemas de garantía de calidad.

Las principales temáticas abordadas en esta edición son: Modelos innovadores en la supervisión del prácticum, La evaluación del prácticum en los procesos de acreditación de las titulaciones, Evaluar la calidad del prácticum, La supervisión del prácticum con

eportafolios, La utilización de la memoria de prácticas como instrumento guía para el prácticum, Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum.

Algunos autores presentes en esta edición son: Marcelo García, Orland Barak, Rodriguez Espinar, Zabalza, Novella Cámara, Cebrián de la Serna, Ruiz Palmero, Martínez Figueira, Reina Jiménez, Arellano Sánchez, Santoyo Rodríguez, Morales Calvo, Sánchez Santamaría, Aguilera García, Sarmiento Campos, Cid Sabucedo, Pérez Abellás.

2009: El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training

En la versión 2009 del simposio se hace evidente una preocupación, dentro del proceso de convergencia del EEES, de si la universidad estaba dejando de lado su acción formativa para dar cabida a los requerimientos del neoliberalismo, y de las empresas específicamente, mediante una adaptación a las condiciones productivas. Poio 2009 se planteó entregar una perspectiva diferente del prácticum, de lo que aporta al plan de estudios y de sus posibilidades formativas. Lo que en esta edición se plantea es que el prácticum tiene una doble vertiente, por una parte se complementa la formación académica del aula y por otra los estudiantes se aprenden a conocer a sí mismos, reflexionan, colaboran con otros profesionales y el valor del esfuerzo. Por lo cual, lo que aquí se desarrolla se vincula a la acción formativa integral que posee el prácticum.

Algunos de los temas desarrollados en esta versión son: Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum?, Experiencias prácticas de aprendizaje-servicio, El prácticum en los nuevos planes de estudio, Formación universitaria y mercado laboral, La evaluación en el prácticum como estrategia, la reflexión sobre la práctica como eje de formación y evaluación en el prácticum.

Los principales autores presentes en esta edición son: Zabalza, Yániz, Elespuru, Villardón, Fuentes Abeledo, Arellano Sánchez, Aneas, Renom, Novella, Folgueiras, Cebrian de la Serna, Accino Domínguez, Monedero Moya, Ruíz Palmero, Sánchez Rodríguez, Reina, Martínez Serrano, Martínez Figueira, Raposo Rivas.

2007: Buenas prácticas en el prácticum

En este simposio se desarrolló como temática central Las buenas prácticas presentes en el prácticum, se parte reconociendo que existen experiencias exitosas, que alcanzan niveles de desarrollo y calidad, las cuales deberían ser conocidas masivamente para ser tomadas como referentes y contrastarlas con otros planes de prácticas. Con ello se busca encontrar las fortalezas y debilidades presentes en los diversos planes formativos. Realizar un análisis de las diferentes experiencias se sugiere como imprescindible en la búsqueda de la mejora del prácticum y de la formación inicial.

Principales temas desarrollados en esta versión del simposio: Metodología observacional como medio de aprendizaje autónomo de los alumnos, Evaluación de programas formativos en el ámbito del prácticum de Pedagogía, La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual en el prácticum, Las funciones de los tutores/as docentes en las prácticas profesionales en la Universidad, El prácticum como enseñanza reflexiva en las titulaciones de maestro, La evaluación en el Prácticum a través del portafolios.

Algunos de los autores que participaron de esta edición: Blasco Mira, Megual Andrés, Aragón Carretero, Domingo Segovia, Pérez García, Bas Peña, Latorre Medina, Senra, Malik, Cacheiro, Cabrerizo, Sánchez, Ventura Blanco.

2005: El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior

En esta versión del simposio, correspondiente al año 2005, se realiza un análisis vinculado al proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior y de cómo afecta a la organización de los estudios, por ejemplo en lo referido al catálogo de nuevos títulos, la nueva estructura de las carreras (grado + postgrado). Frente a este proceso de transformación, el simposio analiza de qué manera va a afectar al prácticum, en lo que dice relación a la concepción, planificación y desarrollo de sus programas.

Los principales temas incluidos en esta edición del simposio: El prácticum de Psicopedagogía, El prácticum en las titulaciones de Maestro mediante TIC, La Convergencia Europea de la Enseñanza Superior y las prácticas de Trabajo Social, El portafolio pedagógico como instrumento valioso para la evaluación del Prácticum en el

contexto del EEES, El maestro: un perfil profesional ante la demanda laboral y social europea.

Algunos autores presentes en este simposio son: De Ketele, Baldacci, Tejada, Zabalza, Armengol Asparo, Canals Cadafalch, Jariot García, Massot Verdu, Rodríguez Parrón, Sala Roca, Cebrian de la Serna, Cid Sabucedo, Ocampo Gómez, Ventura Blanco, Martínez Olmo, Rajadell Puiggros.

2003: El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas

En este simposio se busca entregar un enfoque institucional al prácticum, dejando atrás el trabajo individual de algunos implicados en el prácticum. En estas comunicaciones se destaca la importancia de realizar un trabajo conjunto de toda la institución, dejando atrás la informalidad del proceso, en aras de lograr continuidad y relevancia formativa, para lo cual se postula como solución el alcanzar convenios de mediana duración y un plan de prácticas donde se encuentren involucradas las diversas instancias del centro de formación, ya que a este documento se le reconoce como el documento oficial donde se sientan las bases pedagógicas del prácticum, se especifican los objetivos formativos que se desean alcanzar, las actividades o experiencias formativas que se ofrecerán a los estudiantes y las condiciones en que se considera que debería funcionar el periodo de prácticas con vistas a resultar efectivo.

Algunas comunicaciones que se encuentran en este simposio abordan temas como: El compromiso institucional en el desarrollo del prácticum, El diseño de los planes de prácticum desde una perspectiva institucional, La supervisión pedagógica de la formación inicial de profesores en el ámbito de una comunidad práctica, El Prácticum como escenario de aprendizaje profesionalizador y de investigación colaborativa, Estructura curricular y organizativa del Prácticum y las Prácticas en las licenciaturas de Psicopedagogía y Pedagogía, entre otros.

Los autores que participan de esta edición son, entre otros: Zabalza Beraza, Benedito, Formosinho, Blasco Mira, Cid Sabucedo, Ocampo Gómez, Pérez Abellás, Fuentes Abeledo, Veiga Río, Arza, González Sanmamed, Martínez Olmo, Sabariego Puig, Vives Abril.

2001: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum

En la edición del año 2001 se aborda el tema de las competencias, tanto personales como profesionales con las que se debe contar durante la realización del prácticum. Se logra evidenciar que hay un cambio paradigmático en la formación docente, pasando de una extrema valoración del componente técnico-profesional a uno basado en competencias cognitivas, sociales y contextuales, así dan cuenta algunas de las comunicaciones, entre ellas se puede mencionar: La evaluación formativa como herramienta para el seguimiento del prácticum, Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: su contribución al prácticum de la titulación de educación social, Repensar el prácticum: el caso del título de maestro en la Universidad de Vigo, Formación para la consecución de competencias en pedagogía hospitalaria. La propuesta de la Universidad de Vigo desde el prácticum y las prácticas de Educación y Hospital, Competencias personales y profesionales en el prácticum.

En referencia a los autores que encontramos podemos mencionar a: Zabalza, Cid Sabucedo, Ocampo Gómez, González, Fuentes, Porto, y Raposo.

1998: Innovaciones en el prácticum

En esta nueva edición de los encuentros acerca del prácticum se evidencia la necesidad de realizar modificaciones a los planes de prácticum, a partir de las observaciones que hacen los diversos autores que participan de esta edición. En síntesis podemos decir que los temas tratados manifiestan el interés por descubrir aquellos elementos que se encuentran ausentes en el prácticum, y que inciden en la falta de una mayor riqueza de este momento formativo. Otra línea de trabajo está representada por lo que sobra y que provoca una dificultad en la calidad del prácticum. Por último, se encuentran las propuestas de mejora que se pueden realizar en el prácticum, en esta línea se encuentran como grandes temas: el uso de la metodología colaborativa, el intercambio y colaboración en la construcción de nuevas realidades educativas, el uso de la resolución de problemas, el uso de las Tics, el uso del video y la utilización del aprendizaje situado, entre otras propuestas de mejora del prácticum.

Entre los autores que participan de esta edición encontramos a: Cid Sabucedo, Raposo Rivas, Martínez Serrano, Zabalza Beraza, Soler Mata, Sánchez Rodríguez y Monedero Moya, entre otros.

1996: Los tutores del prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional.

En el simposio del año 1996 el tema elegido por los organizadores de Poio son los tutores de prácticum, En dicho encuentro se da cuenta de la importancia de la figura de este integrante de la triada formativa. Uno de los puntos destacables de las investigaciones que componen este volumen dice relación con modificar a creencia que la tutoría es un compromiso personal sino que es un compromiso institucional.

Algunos de los estudios que componen esta edición del simposio de Poio son: El tutor de prácticum: Un perfil profesional, La formación de tutores: Conceptos y recursos, El prácticum de magisterio y la formación función de los maestros tutores en la Universidad de Castilla La Mancha, Los tutores y la función evaluadora: Criterios de evaluación normalizadores, La formación de tutores de maestros en prácticas en la Universidad Pública de Navarra, La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y de tutorandos.

Algunos de los autores que participaron de esta edición son: Zabalza, Bon Moon, Albentosa, Alfonso, Fernández, Utanda, López, Alemany, Pérez, Rojas, Fiz, San Martín, Cid Sabucedo, Domínguez Prieto, Raposo Rivas.

1987: La formación práctica de los profesores

Corresponde al primer simposio realizado, el cual surge a partir de reflexiones previas en relación a la formación inicial a partir del prácticum. Dicha inquietud surge a partir de dos fuentes, por una parte la formación del profesorado y por otro lado, las prácticas escolares. A partir de dichas reflexiones, se plantean construir programas de prácticas que cumplan con el objetivo de realizar el acercamiento profesional de los futuros docentes. Este primer encuentro se planteó para crear una plataforma de trabajo interuniversitario para efectuar un análisis de las prácticas y conocer otras experiencias de prácticum en otras universidades. En este simposio encontramos ponencias y comunicaciones donde se da cuenta de una serie

de experiencias acerca del prácticum en diversas instituciones. Entre los autores que participaron de este encuentro tenemos a Benejam, Montero Mesa, Pozo Pardo, Villar Angulo y también a uno de los máximos referentes del tema en España, nos referimos específicamente a Miguel Ángel Zabalza quien realizó la ponencia “La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y el trabajo profesional de los profesores”, en ella dio cuenta de la necesidad insoslayable del prácticum, que la formación de corte académico es insuficiente en la formación del profesorado y el desafío de potenciar el conocimiento práctico y los hábitos reflexivos de los estudiantes de magisterio. Dichos temas corresponden a ejes fundamentales en la investigación acerca de tan importante momento formativo y que, como se aprecia en los demás simposios, se irán desarrollando con mayor profundidad.

Luego de la revisión de las actas de Poio, pasamos a revisar algunas experiencias que dicen relación con la formación de tutores de prácticum. Se comienza con un estudio de Sánchez, C., Ramírez, S. & García, A. (2011) denominado: “*La formación de tutores externos de Prácticum en educación: Diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia*”. En él se presenta la ejecución de un plan de formación que se ha desarrollado en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada). Esta investigación está orientada a la formación de tutores externos y tutores académicos o supervisores en las distintas titulaciones, profesiones y niveles educativos (Magisterio en sus distintas especialidades, Psicopedagogía y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).

La experiencia de formación, durante 80 horas lectivas, se desarrolló bajo diferentes modalidades (seminarios, conferencias y talleres) estructuradas en cuatro fases:

- Reflexión sobre el estado actual de las enseñanzas de prácticum;
- Conferencias y seminarios sobre qué y cómo se pueden mejorar;
- Aplicación de los conocimientos adquiridos al diseño de “Planes de acogida al estudiante en prácticas en los centros externos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la ciudad de Ceuta, y,
- Evaluación de la formación realizada a través de la opinión de los participantes.

En las conclusiones del estudio se señala que los tutores se sintieron satisfechos con la formación recibida, que los centros externos adoptaron los procesos de acogida a los estudiantes, se recogieron las necesidades a tratar en nuevas versiones de la acción formativa y las formas en que deberían ser abordadas. Una de las conclusiones que hemos recogido como importantes para aplicar en nuestro estudio, es que resulta inconveniente mezclar distintas titulaciones y niveles educativos, he ahí porque la determinación de centrar la investigación dirigida solo al profesorado de Historia y Ciencias Sociales, de nivel secundario.

Otra experiencia a la que se hace referencia es la desarrollada en el Instituto Cervantes denominada “*Formación de tutores de prácticas docentes en cursos de formación inicial*”, este curso ha sido desarrollado por los profesores Fernando López Murcia y Cristina Moreno Camacho. Esta formación ha sido desarrollada en una modalidad on line, con una duración de 20 horas y compuesto por cinco módulos formativos, los cuales son:

Módulo I. Principios de la formación de profesores: El desarrollo de la competencia docente y el aprendizaje reflexivo en la formación de profesorado.

Módulo II. Planificación de un periodo de prácticas de un profesor en formación en el centro de trabajo. Análisis de casos prácticos y propuesta de planificación del propio.

Módulo III. La observación de clases: Qué y cómo observar.

Módulo IV. Las sesiones de retroalimentación. Cómo fomentar el aprendizaje del profesor en prácticas.

Módulo V. Evaluación del proceso: ¿Qué hemos hecho y qué podemos hacer a partir de ahora?

El curso está dirigido a profesores de español y tiene como objetivos:

Tomar decisiones e intervenir a lo largo del periodo de tutorización, Usar criterios de análisis y utilizar procedimientos e instrumentos para la observación de clases, Dar una retroalimentación formativa eficaz al profesor en prácticas, Proponer y llevar a cabo

actividades formativas eficaces adaptadas a las necesidades y al nivel de desarrollo del profesor en prácticas, y Evaluar el aprendizaje del profesor en prácticas.

Paralelamente a los casos descritos previamente, se ha encontrado una serie de experiencias de inducción profesional de docentes noveles⁸, especialmente en el mundo anglosajón, a raíz de las dificultades de inserción profesional que aquejan a los nuevos maestros. En Langdon et al. (2014) se hace referencia a varios casos, en Texas, por ejemplo, el comienzo de los programas de iniciación docente y tutoría requieren mentores que enseñen en la misma escuela que el aprendiz y tener por lo menos tres años de experiencia docente (Bullough, 2012). En comparación, la ciudad de Nueva York, su programa de mentores tiene rigurosos criterios de selección que incluyen la educación anterior, el rendimiento, la capacidad para identificar, articular y desarrollar alta calidad en la instrucción, la comprensión de diversas poblaciones de estudiantes; y habilidades interpersonales avanzadas (Cochran-Smith & Lytle, 2009). En el otro extremo del espectro de inducción y orientación están los programas en Nueva Zelanda, donde los mentores se eligen sin criterios específicos (Langdon, F., Alexander, P., Ryde, A. & Baggetta, P., 2014:95).

Continuando con la revisión, nos encontramos con el estudio de Paris (2010) donde se evidencia las dificultades de inserción durante los primeros años, frente a lo cual se establece el mentoring como estrategia de corrección:

“El mentoring fue defendido como un mecanismo importante para la lucha contra el desgaste de la deserción que ejerce sobre la profesión (más del 30% en los primeros años en los países más desarrollados)” (Paris, 2010:14).

Otra de las perspectivas que hemos encontrado dentro de la literatura revisada va por la línea de las relaciones colaborativas entre los tutores y los principiantes. Es así como una investigación que nos ayuda a entender la necesidad de colaboración entre los aspirantes a profesores y los maestros expertos es la de las investigadoras Cheryl A. Franklin Torrez y Marjori M. Krebs denominada: *“Expert Voices: What Cooperating Teachers and Teacher Candidates Say About Quality Student Teaching Placements and Experiences”* (2012). En

⁸ Hemos decidido abordar la inducción profesional dentro de la revisión bibliográfica producto de la escasa cantidad de estudios que se refieran a experiencias de formación de tutores de prácticum y porque además, comparten la mayor parte de las características con la tutoría del prácticum.

ella nos encontramos con el desarrollo de un trabajo acerca de la experiencia de trabajo colaborativo entre ambos actores, los beneficios que se generan para ambas partes y los desafíos para cada uno. Las investigadoras hacen una amplia revisión bibliográfica para dar cuenta de que *“la eficacia de la formación docente de los estudiantes es relacional con el apoyo y la experiencia del maestro colaborador”* (Franklyn & Krebs, 2012:486).

A través de la lectura de esta investigación se va haciendo claro que la colaboración entre la diáda es clave en la relación que establecen y se manifiesta un abierto reconocimiento, por parte de los maestros expertos, de lo positivo que es para su trabajo tener a su cargo a un principiante:

“Los datos indican claramente que estos maestros expertos trataron de proporcionar una experiencia completa y equilibrada. “Contribuyó la idea de que yo no soy un maestro perfecto y mi forma de enseñar no es la mejor manera para todos. También le dejé en claro a mi estudiante que sepa que estoy aprendiendo sobre mí mismo. Así que estamos juntos en esto” (Franklyn & Krebs, 2012:489).

El reconocimiento de que esta relación constituye un aprendizaje mutuo, sirve para establecer el primer pilar para un buen trabajo de inducción, el cual está constituido por el apoyo emocional que se debe proporcionar a los principiantes, luego se pasa a señalar que:

“El segundo aspecto considerado como un ambiente de calidad para la enseñanza por parte de los aspirantes a profesor es contar con un maestro líder del medio ambiente. Los candidatos a maestros describen a este gran maestro como alguien que les ofrece oportunidades para el trabajo real de la enseñanza. Los candidatos a maestros quieren un maestro que les entregue apoyo y respeto; que sea alentador y que les entregue una pronta y constructiva retroalimentación y que esté dispuesto a asesorar. Los candidatos a maestros buscan un sentido de pertenencia en el salón de clases y un maestro “que le reconoce como un profesor de los estudiantes”, y que diga que es nuestro salón de clases y no, que es mi salón de clases” (Franklyn & Krebs, 2012:489).

El sentirse valorados profesionalmente permite a los principiantes ir actuando con mayor naturalidad en el ámbito educativo, auto reconociéndose como los profesionales que son.

Dichas características lentamente se van repitiendo a lo largo de las investigaciones que hemos revisado y que nos llevan lentamente a incorporarlas en la Formación de Profesor Tutor que propondremos.

Un interesante estudio es el de Orland Barack (2014) denominado “*Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education*”. En él nos da cuenta de todos los artículos publicados entre 1991 y 2014, en la revista *Teaching and Teacher Education*, que investigan el tema de la Mentoría, los cuales fueron 39. La revisión está organizada de acuerdo a tres ámbitos:

- a) El comportamiento de los mentores.
- b) El razonamiento, las creencias y la formación de la identidad de los mentores; y
- c) El lugar de la cultura, el contexto y el discurso de la tutoría.

Dentro de cada uno de estos ámbitos encontramos los siguientes temas:

a) El rendimiento y el comportamiento de los mentores:

En este ámbito los estudios tratan aspectos como las competencias, el rendimiento y el comportamiento de los mentores mediante la mediación del aprendizaje. En las investigaciones se destaca el trabajo del mentor desde la perspectiva de la planificación estratégica, la capacitación en las habilidades prácticas y la tutoría en el desarrollo de las competencias profesionales. Se destaca también la orientación sobre el desarrollo de las competencias de los aprendices.

b) Los mentores: Razonamiento, creencias y formación de la identidad

En este ámbito fueron identificados los siguientes temas:

- Como profesores y tutores razonan en los procesos mediados por el aprendizaje.
- Las concepciones de los mentores acerca del desarrollo de su identidad a partir de las funciones de mediación que realizan y de las habilidades que poseen.
- El papel que la agencia juega en las relaciones de tutoría.

- Como las expectativas y las tensiones emergentes en las relaciones de tutoría mediada por las formas de aprendizaje.
- Relaciones que se centran en el bienestar del maestro y el resultado de aprendizaje exhibido.

En resumen, los estudios incluidos en este apartado apuntan a los temas de relaciones establecidas en la díada mentor-aprendiz.

c) El lugar de la cultura, el contexto y el discurso en la tutoría

Un grupo minoritario de los estudios tiene como temática central la cultural, el contexto y el discurso de la mediación dentro del aprendizaje de los mentores. Otro elemento que se evidencia dentro de las investigaciones de este ámbito dice relación con el estrés producto de cuestiones de diversidad, la sensibilidad cultural y las relaciones de poder.

A continuación se presenta una tabla resumen de los 39 estudios citados, de los cuales 6 corresponde a nuestra instancia formativa de interés, vale decir, El contexto de la tutoría durante el pre servicio. Esta tabla ha sido elaborada por la autora del estudio y se ha procedido a traducir:

Tabla 10: Clasificación de los artículos por los dominios de la mediación en la tutoría

Los dominios en la mediación del aprendizaje en la tutoría	El contexto de la tutoría durante el pre servicio	El contexto de la tutoría durante el servicio	El contexto del pre y en servicio comparado	El contexto de preparación del mentor	Rango de años	Localización geográfica
El rendimiento y comportamientos de los mentores (14)	6	7	0	1	1991-2013	USA (6), Países Bajos (3) Reino Unido (1) Francia (1) Finlandia (1) Israel (1) Alemania (1)
Los mentores 'razonamiento, creencias y formación de la identidad (17)	6	11	0	0	1995-2009	USA (11); Israel (2); Suecia (1); Reino Unido (1); Turquía (1); Pakistán (1)

El lugar de la cultura, el contexto y el discurso en la tutoría (7)	3	3	1	0	1997-2011	USA (3); Canadá (1); Noruega (1); Australia (1); USA/Reino Unido/China (1)
Revista internacional de la investigación sobre tutoría nuevos maestros (1)	0	1	0	0	2009	Reino Unido (1)
Total (39)	15	22	1	1	1991-2013	

Fuente: (Orland-Barak, 2014:181)

En una segunda parte del estudio de Orland-Barack analiza, en profundidad, nueve estudios los cuales fueron seleccionados de acuerdo al reconocimiento de los autores acerca de los estudios de tutoría, la diversidad de orígenes geográficos, la diversidad de enfoques de la tutoría y de sus diferentes modalidades; con ello la autora busca una riqueza representativa de las investigaciones, a continuación la autora nos entrega una tabla resumen de los estudios y que hemos procedido a traducir:

Tabla 11: Síntesis de los artículos seleccionados

Título	Autor (año)	Localización	Metodología	Ajustes
El rendimiento y el comportamiento de los mentores 'Exploración de un modelo bidimensional de los roles docentes en el diálogo de la mentoría	Frank Crasborn, Paul Hennissen, Niels Brouwer, Fred Korthagen, and Theo Bergen (2008)	Países Bajos	Cuantitativa, estadística descriptiva	La formación docente previa al servicio
Cuáles son los diferentes enfoques de la tutoría que afectan el inicio del desarrollo de los maestros en los primeros años de práctica	Dirk Richter, Mareike Kunter, Oliver Lüdtke, Uta Klusmann, Yvonne Anders, and Jürgen Baumert (2013)	Alemania	Cuantitativa, estudio de pre test/post test	Dentro de la formación permanente del profesorado (maestros principiantes)
Razonamiento, creencias de los mentores y formación de la identidad del Mentor y el desarrollo profesional de los estudiantes de pedagogía : Un estudio de dos relaciones de tutoría	Kate Hawkey (1998)	Reino Unido	Cualitativa, estudio de caso	La formación docente previa al servicio

Cruce de fronteras: Identificación de fuentes de tensión en las relaciones interno/ mentores	Leslie Upson Bradbury and Thomas R. Koballa Jr. (2008)	USA	Cualitativa, estudio de caso	La formación del profesorado en servicio (inducción)
La actividad de la mente en la docencia y la tutoría	Patricia J. Norman, Sharon Feiman-Nemser (2005)	USA	Cualitativa, estudio de caso	La formación del profesorado en servicio (inducción)
El ser y convertirse en un mentor: formadores de maestros en la escuela y la identidad formador de docentes	Robert V. Bullough Jr. (2005)	USA	Cualitativa, estudio de caso	La formación del profesorado en servicio (prácticas)
El lugar de la cultura, el contexto y el discurso en la tutoría Contextos de tutoría y oportunidades para aprender a enseñar: Un estudio comparativo de las prácticas de tutoría	Jian Wang (2001)	USA, Reino Unido, China	Cualitativa, estudio comparado	La formación del profesorado y la formación docente previa al servicio
Un análisis de las conversaciones de tutoría con los profesores principiantes: Sugerencias y respuestas	Michael Strong, Wendy Baron (2004)	Michael Strong, Wendy Baron (2004)	Cualitativa, análisis del discurso	Dentro de la formación permanente del profesorado (maestros principiantes)
Los nuevos maestros, los mentores y la formación discursiva de la identidad profesional	Anita Devos (2010)	Australia	Documento conceptual	La formación del profesorado en servicio (inducción)

Fuente: (Orland-Barak, L., 2014:182)

La riqueza de este estudio reside, junto con el trabajo de recopilación de las investigaciones del período estudiado, en señalar la importancia en la sugerencia de una búsqueda de colaboración de los investigadores del tema para fortalecer el trabajo de la Mentoría y su impacto en la formación del profesorado.

A modo de síntesis, podemos señalar que cada una de las investigaciones que hemos revisado nos hacen ir construyendo un profundo conocimiento de cada uno de los aspectos que estructuran un prácticum de calidad, si bien es cierto lo que nos motivó a realizar esta investigación es la formación de tutores de prácticum, no podemos desconocer la gran cantidad de ámbitos que influyen en la realización de la experiencia práctica de los futuros maestros y que nos obligan a incorporarlos en nuestra propuesta formativa, siempre en la

senda de favorecer el mejor desarrollo posible de los alumnos, en su paso por este periodo formativo.

3.3 Características de la tutorización

Varios autores nos han señalado la importancia de la tutorización, entre ellos Bills, Briggs, Browne, Gillespie, Gordon, Husbands, Shreeve, Still & Swatton (2007) quienes observaron alguna evidencia de que los estudiantes de pedagogía se beneficiaron de un aumento del tiempo en las escuelas y de la tutoría. Para Martínez Figueira & Raposo (2011):

“...el tutor/a de Practicum se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando un andamiaje procedimental y actitudinal así como un marco experiencial y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos/as puedan situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas” (Martínez Figueira & Raposo, 2011:159).

Hargreaves y Fullan (2000) han defendido la importancia del papel de la tutoría como una fuerza para la mejora de la profesión. Concretamente, podemos afirmar que la importancia de la tutorización viene dada porque permite al estudiante de prácticum, incorporarse a los centros de práctica con seguridad e independencia para poder concretar de forma efectiva el aprendizaje de las competencias docentes. Es así como lo definen Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, & Serra (2009), los que nos señalan que:

“El auto concepto se construye en interacción con el medio y retroalimenta la conducta del estudiante que se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y lo consigue” (Gargallo, et al, 2009:25).

De acuerdo a esta afirmación podemos tener la certeza que la realización de una tutorización bien estructurada, velando por un aprendizaje integral por parte del aprendiz y por una convicción de los beneficios para el tutor, constituirán un complemento perfecto para la finalización de la formación docente inicial. En coherencia con lo anterior:

La formación práctica puede enmarcarse en cuatro grandes principios, según Medina, Pérez, Sevillano, Cuevas, Feliz, & Domínguez, (2005: 24):

- Comprensión de la realidad en la que opera.
- Interpretación de la realidad en su conjunto y de los elementos que la conforman.
- Transformación en el modo de ser y de saber hacer del profesional.
- Generación de nuevo conocimiento.

A partir de estos aspectos los investigadores señalan la importancia de trabajar con los practicantes en un proceso que han denominado mentorización supervisora:

“La mentorización supervisora que se apoya en las necesidades y líneas de identidad profesional para lograr el asentamiento de una personalidad creadora y transformadora del saber educativo”. (Medina, et al, 2005:50).

Dicho proceso está basado en la realización de una tutorización basada en el acompañamiento y en un proceso reflexivo realizado en conjunto con el tutor para ir adquiriendo pistas acerca del conocimiento docente. Para ello un hecho importante es definir el tipo de aprendizaje que los tutores quieren promover en sus tutorizados, el cual debería estar basado en un modelo competencial. En sintonía con Cano (2008) se debe considerar que las competencias que deben ser desarrolladas por los docentes, han de estar vinculadas a tres elementos, los que se: ***Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero... van más allá:*** Los docentes no solo debe tener una acumulación de conocimiento sino que debe tener la capacidad de seleccionar aquellos contenidos que son más pertinentes para el ejercicio docente. Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden: Las inteligencias que se poseen son un buen componente pero deben fortalecerse con una formación continua. ***Toman sentido en la acción pero... con reflexión:*** El poder transferir los conocimientos a las situaciones prácticas no implica que ello debe ser repetido de forma mecánica, es imprescindible la reflexión frente a las diversas situaciones que se presentan. (Cano, 2008:6). Por tanto un buen tutor debe tener un desarrollado dominio de las competencias para ser compartidas con los practicantes.

En síntesis, Trillo (2004) nos señala cual debe ser el aprendizaje que debe ser estimulado en los practicantes, de acuerdo a las siguientes características:

“El aprendizaje que reclamo requiere tiempo, sosiego (frente a la precipitación), debe de ser intencional (motivado, orientado por un interés), reflexivo (deliberado y

debatido en sus causas, manifestaciones y consecuencias) y sistemático (orientado siempre a su fundamentación y argumentación racional), pero utilizando una estructura narrativa que mantenga la dialéctica entre el orden lógico del discurso y el orden psicológico de la experiencia; algo, por cierto, que se consigue mediante la interrogación de uno mismo”(Trillo, 2004:5-6).

La realización de una tutoría reflexiva es una característica necesaria para asegurar un óptimo desarrollo del prácticum, para lo cual el tutor debe constituir una guía y un estímulo para sus practicantes, apoyándolos continuamente en la búsqueda de su propio estilo de docencia. Para conseguir dicho objetivo es necesario optar por alguno de los tipos de tutoría, de las propuestas por Lletjós (2007), las que se llevan a cabo:

“Según la forma de realizarse (formal o informal, según el rol que se asuma (jerárquica o participativa). Para llevar a cabo estos tipos de tutoría se cuenta con distintas herramientas que desde el punto de vista cronológico pueden ser: Iniciales (derivativas, visita previa, primera tutoría, documentos de observación, etc.), De proceso (libreta de tutoría, diario, registros, reuniones, etc.); y Finales (tutorías finales, derivativas, valoraciones finales, etc.)” (Lletjós, 2007:186-189).

Es así como llegamos a establecer algunas consideraciones para la realización de una tutorización efectiva, y que consideramos imprescindibles en el momento del Prácticum:

Tabla 12: Elementos constituyentes de una tutorización efectiva

Elementos constituyentes	Referentes teóricos
<ul style="list-style-type: none"> Tutorización realizada por tutores formados especialmente para ejercer dicha labor. 	Bullough (2005), Orland (2001)
<ul style="list-style-type: none"> Apoyo de todos los integrantes de la comunidad educativa (Directivos, profesores, paradocentes, etc.) del proceso de Prácticum 	Molina (2004), Martínez y Raposo (2011)
<ul style="list-style-type: none"> Establecer una coordinación permanente entre la Universidad y los centros de Práctica 	Zeichner (2010), Zabalza (2004)
<ul style="list-style-type: none"> Reuniones permanentes entre la tríada del Prácticum (Supervisor universitario, tutor y estudiante de Prácticum) 	Rusell y Martin (2011), Walkington (2005)
<ul style="list-style-type: none"> Establecer metas claras y realizables. 	Lindgren (2005), Stanulis y Weaver (1998)

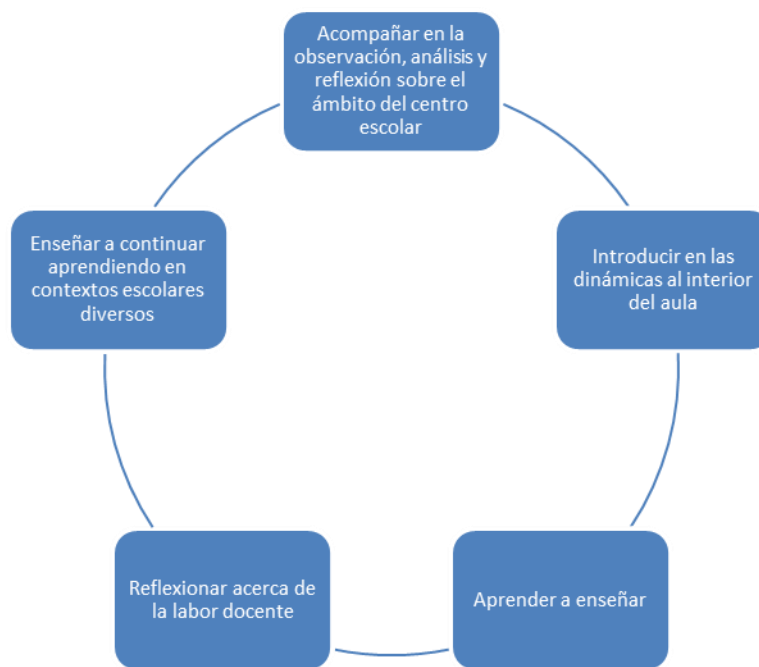
- Proporcional apoyo y orientación profesional permanente Zabalza (2004)
- Utilización de Tics para el seguimiento y evaluación MMartínez y Figueira (2008), Cebrián (2011)

Fuente: Elaboración propia

3.4 Etapas de la tutorización

A partir de las reflexiones que hemos realizado a lo largo de las páginas precedentes podemos llegar a establecer etapas en la realización del proceso de tutorización, las que hemos sintetizado en el siguiente esquema:

1: Las etapas del proceso de tutorización



Fuente: Elaboración propia

Para realizar estas etapas nos hemos basados en las aportaciones de diversos autores, entre los que podemos mencionar:

- **Enseñar a continuar aprendiendo en contextos diversos:** Una de las ideas que ha sido persistente a lo largo del desarrollo de esta investigación es la del profesor que aprende a lo largo de toda su trayectoria, es por eso que concordamos con las palabras de Cochran-Smith (1991), quién señala que: *"La meta de los formadores*

de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos" (Cochran-Smith, 1991:109).

- **Acompañar en la observación, el análisis y la reflexión sobre el ámbito del centro escolar:** Devis Devis (1996), citando a Martinek y Schempp (1988), distingue dos tipos de modelos colaborativos, los modelos de asistencia a programas y los modelos vinculados a investigación (...). Los primeros modelos se refieren a formas de asistencia técnica, curricular y evaluativa que pueden darse en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado. En los programas que se incluyen bajo estos modelos se establecen formas de colaboración entre el personal de la universidad, la administración y los centros escolares (profesorado), sin estar relacionados con ningún paradigma de investigación.
- **Aprender a enseñar:** La idea de "aprender a enseñar" que está implícita en este modelo, es que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, implicando la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. (Blasco & Oliva, 1998: S/P)
- **Reflexionar acerca de la labor docente:** En la realización del prácticum se puede optar por reconocer al profesor como práctico reflexivo (Shön, 1983, 1987). La reflexión en la acción, o desde la acción, se da en la marcha de la acción misma. Reflexionamos y actuamos frente a una situación mientras ocurre la acción. Las decisiones se basan en nuestro repertorio de experiencias, o sea, se pone énfasis en el conocimiento experiencial.
- **Introducir en las dinámicas al interior del aula:** Basado en el Andamiaje, de la teoría constructivista (Vigotsky, 1979), donde el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno.

3.5 La importancia del tutor de Prácticum

La enseñanza de la pedagogía es considerada como una etapa crítica en el desarrollo de los profesores aprendices, y de ello nos dan cuenta una diversidad de autores, Cole & Knowles, (1993); Borko y Mayfield, (1995); Stanulis, (1995); McIntyre, Byrd, & Fox, (1996) y Hobson, (2002). Es por ello que las relaciones y experiencias que se producen durante este período influyen en el desarrollo de la identidad profesional de los maestros principiantes (Smagorinsky, Cook Moore, Jackson, y Fry, 2004). Esto debido a que hay una estrecha interacción entre el maestro tutor y el estudiante de prácticum en esta crucial fase del aprender a enseñar, donde el mentor ejerce un efecto importante en las creencias y prácticas de enseñanza futuras de los practicantes (Evertson y Smithey, 2000). De todos los componentes, la más poderosa influencia positiva en palabras de Bollugh (2012) "*Tener un mentor en la misma materia o colaboración con otros docentes en instrucción, y ser parte de una red externa de maestros*"(Bollugh, 2012:64).

Variados son los autores que plantean la importancia de los tutores de Prácticum, hace décadas, Feiman-Nemser y Buchmann (1985) señalaron que la presencia activa de los docentes colaboradores y supervisores universitarios en el contexto de enseñanza de los estudiantes es vital para el desarrollo docente. Graham (2006) señala que hay dos componentes críticos para el éxito de la experiencia práctica de la enseñanza, a saber: los docentes tutores que guían y apoyan a los maestros de los estudiantes y los sitios donde se producen las experiencias. Ferrier-Kerr (2009) señala que "*La eficacia y la calidad de la práctica dependen en gran medida del profesor asociado y el estilo de supervisión implementado*" (Ferrier-Kerr, 2009:794). La supervisión ha sido vista como una parte clave del trabajo de los profesores asociados comprometidos con los estudiantes de pedagogía en virtud de sus conocimientos y experiencias para ayudar a desarrollar nuevos conocimientos y habilidades profesionales, así como para mejorar y cambiar la práctica. (Ralph 2003).

En la investigación de Fantilli & McDougall (2009) vamos evidenciando las amplias posibilidades que nos entrega contar con maestros con una gran acumulación de experiencia y que tengan la capacidad de transmitir estos conocimientos:

“Los maestros experimentados cuentan con un sinnúmero de recursos y de información que es útil para el principiante. Un perfeccionamiento en los procesos

de selección de los mentores aseguraría candidatos a mentores más potentes, que sean profesionales de la práctica docente y que cuenten con una gran riqueza y experiencia en el aula” (Fantilli & McDougall, 2009:821).

Dentro de los recursos a los que se hace referencia existe uno que ha sido considerado de gran importancia. Dicho recurso es establecer relaciones cordiales con los futuros maestros para generar lazos de cercanía y confianza. Así lo señala, por ejemplo, Maynard (2001) quien destacó la importancia de relaciones amables y acogedores para facilitar experiencias prácticas exitosas. Para poder comprender la importancia de las relaciones entre tutores y los futuros docentes, se procedió a revisar un interesante estudio de los investigadores Payant y Murphy (2012), quienes mediante un estudio de corte cualitativo, donde usaron como estrategias de recogida de información entrevistas y grupos de discusión, nos grafican minuciosamente las bondades del uso de las relaciones cordiales en el complejo proceso del mundo práctico de la pedagogía, estableciendo, además los beneficios para ambas partes de realizar un trabajo colaborativo.

Uno de los aspectos que inicialmente nos gustaría destacar es que:

“El análisis de los datos revela que los maestros colaboradores valoran la comunicación y quieren que sus voces sean escuchadas como una forma de señalar que están siendo reconocidos como contribuyentes esenciales para las experiencias de Prácticum de los estudiantes de pedagogía” (Payant & Murphy, 2012:11).

Hemos seleccionado este fragmento de la investigación, porque una de las situaciones que más lamentan los profesores que participan como tutores de prácticum, es el poco reconocimiento que reciben acerca de su labor y que para nosotros, es fundamental. El reconocimiento al que aluden los participantes de este estudio les permite empoderarse del destacado papel que ejercen tanto en la formación de los estudiantes del centro educativo, como también de las futuras generaciones de profesores, ya que uno de los grandes problemas que existe dentro del mundo de la docencia es que el conocimiento acumulado por los docentes no es sistematizado producto que ellos mismos, en la mayor parte de los

casos, no se ven como investigadores de su labor. Frente a esta situación consideramos que, al menos tutorizando a los estudiantes de pedagogía, no se pierde en el tiempo.

Siguiendo en esta línea de los profesores expertos como generadores de conocimientos pedagógicos, podemos observar que los estudiantes de pedagogía de algún modo también tienen esa visión de que “enseñar es fácil” porque observan que los tutores, al manejar ya diversas estrategias de trabajo, hacen parecer simple lo complejo:

“... los profesores cooperantes tienen el potencial de servir como desmitificadores, haciendo que sea visible lo invisible, y aclarar los procedimientos y procesos en beneficio de los estudiantes de práctica. La planificación de una lección es un ejemplo de una dimensión menos visible de la enseñanza de Prácticum, de la que los estudiantes son a menudo inconscientes” (Payant & Murphy, 2012:13-14).

Para poder ir derribando este mito de la simpleza de la enseñanza, en las mentes de los futuros maestros, los tutores deben contar con herramientas adecuadas para ir presentando a los practicantes un adecuado conocimiento didáctico del contenido, sin embargo, *“convendremos que aunque se posean ricas y variadas experiencias personales y profesionales, junto con unas actitudes proclives a la mentorización de un estudiante, disponer de una formación específica es pieza clave para ser un buen tutor/a de prácticas”* (Sánchez et al, 2011:122).

El trabajo conjunto entre tutores y aprendices de maestro es una posibilidad de desarrollo profesional para ambas partes, donde *“... el proceso de aprender a enseñar puede ser conceptualizado como un esfuerzo social y culturalmente constituido”* (Richards, 2008:4), y que posibilite un mejoramiento del sistema educativo en su conjunto.

El trabajo de los docentes con sus estudiantes del centro escolar no siempre les permite estar reflexionando acerca de su trabajo, lo que sí ocurre al trabajar con un estudiante de pedagogía, al tener que hacer explícita las formas de llevar a cabo la enseñanza para que los tutorizados puedan ir adquiriendo las competencias necesarias en el ejercicio de la docencia. Dicha reflexión, además les permite ser cuidadosos de no imponer sus propios puntos de vista de la docencia para permitir que los estudiantes de prácticum puedan encontrar sus propias visiones de la enseñanza.

Conseguir profesores/as que reflexionen acerca de su labor debería estar ser una acción que debería comenzar a aplicarse desde el momento del Prácticum. Ello está mediado, entre otras cosas, por la capacidad de quienes ya están insertos en la labor docente y que ejercen la tutorización. *“Tutorizar el Prácticum supone guiar el proceso de inicio a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el discurso profesional-laboral (o entre teoría y práctica si queremos verlo desde otro punto de vista”* (Zabalza & Cid, 1996:21). He ahí la importancia de rescatar los saberes de los tutores para ir en sintonía con las políticas de fortalecimiento de la formación docente inicial. Es en esta instancia donde recogemos las palabras de Ávalos quien nos señala que *“la práctica docente se debiera concebir como el eje que articula las actividades curriculares y que tiene como objetivo el permitir la aproximación gradual de los futuros profesores al trabajo profesional”* (Ávalos, 2004:23). Este paso de los futuros profesores al trabajo profesional no es un camino que recorran de manera solitaria, sino en compañía de los maestros tutores del centro escolar, que se transforman en el centro de esta investigación ya que:

“El sistema de tutorización supone un proceso de acompañamiento, asesoramiento, orientación y ayuda que se le presta al alumnado durante todo el proceso de su formación práctica, para favorecer la evolución de su pensamiento pedagógico, entendemos que el trabajo a desarrollar por los tutores y las tutoras ha de centrarse en el sistema de interpretaciones del alumnado en prácticas” (Sepúlveda, 2005:77).

Mediante estas reflexiones podemos apreciar que la labor de tutorización incide abiertamente en los procesos que viven los estudiantes de Prácticum, y al ser desarrollados por profesionales que cuenten con una formación específica puede ser aún más positiva. En palabras de Cochran-Smith (1991), *“la meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos”* (Cochran-Smith 1991:109).

Si se considera que el/la tutor/a acompaña desde la instrucción, se puede afirmar que:

“La legitimidad de un tutor no depende de sus dotes o de su competencia como conferencista, sino del arte de su práctica de tutorización. Para que un centro de

formación de profesionales otorgue un lugar central a la tutorización, debe adaptar sus incentivos y trayectorias de carrera — sus criterios de promoción, de retribución y estabilidad académica — a proporcionar apoyo institucional a la función de la tutorización” (Schön: 1992, 272).

Es evidente que los tutores se convierten en referentes educativos poderosos y eficaces para el estudiante. Podríamos decir que entre ambos construyen la experiencia práctica. Coincidimos en las palabras de Martínez & Raposo (2011), quienes entregan un lugar destacado al tutor:

“... por ser la persona y referente más inmediato que ayuda y da orientaciones al alumnado de prácticas”,... es “la primera imagen del mundo profesional que recibe el estudiante”. “En este sentido, ejerce la función de ayuda reflexionando sobre lo que han visto o han hecho, mediante el diálogo profesional con el estudiante”. (Martínez & Raposo, 2011:155)

Otras labores que desempeña el/la tutor/a tienen que ver con el apoyo social, emocional y moral que brinda al estudiante de Prácticum para transformarse en “... un orientador que encamine al alumno en la construcción de su propio conocimiento en y sobre la práctica y le ayude a crecer a través de sus experiencias” (Castaño, et al,1996:4) junto con la organización planificada de las actividades diarias, la retroalimentación, el apoyo, que sin duda se ven mejoradas con una formación adecuada para el ejercicio de esta tarea.

En el estudio de Graham (2006) denominado “*Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers*” se recogen las impresiones de un grupo de maestros colaboradores en prácticas exitosas donde se hace evidente que ellos reconocen la importancia de su papel dentro del proceso, como se recoge en el siguiente fragmento:

“Los maestros colaboradores fueron capaces de evaluar sus planteamientos pedagógicos y sus estrategias de instrucción en contra de los métodos más nuevos, alternativas que fueron sugeridas por sus internos, quienes, a su vez, eran capaces de aprender por qué las estrategias específicas tuvieron éxito en un contexto particular” (Graham, 2006:1125).

El ejercicio de reflexionar sobre su práctica es una acción positiva, que genera un diálogo con los practicantes para lograr evaluar las fortalezas y debilidades de los métodos utilizados. Realizar un trabajo de tutorización, bajo esta premisa, permite ir desarrollando inquietudes de reflexión en los practicantes, a la vez, que se incentiva el trabajo en equipo.

“Tal vez aún más importante para el desarrollo de profesionales reflexivos era la oportunidad de escuchar que tuvieron los maestros experimentados, donde proporcionan argumentos razonados para usar determinadas estrategias de instrucción y procedimientos de organización en sus aulas y describir la evolución de su práctica a lo largo de su carrera” (Graham, 2006:1125).

Una de las cosas significativas que podemos apreciar en este relato es que se produce un diálogo que va mucho más allá de la relación que debe establecerse de los aprendizajes en contextos académicos y los aprendizajes en el centro escolar, aludimos a la necesaria reflexión sobre la práctica, la cual se realiza de manera conjunta, entre expertos y principiantes, entregándole una riqueza infinita al proceso de aprendizaje reflexivo. Otro elemento significativo de reseñar es que los tutores se encuentran empoderados de su papel y saben que tienen el compromiso de transmitir el conocimiento didáctico del contenido a sus aprendices, reconociendo lo complejo del proceso:

“Estos mentores entienden que la transformación del conocimiento del contenido de los cursos universitarios en un conocimiento pedagógico de los contenidos requiere tiempo y esfuerzo. Subrayaron la necesidad de que tanto el aula, la experiencia y la reflexión crítica influyen sobre las experiencias en el proceso de aprender a enseñar” (Graham, 2006:1127).

Es así como vamos tomando conciencia de las características que debe poseer un tutor en el ejercicio de su labor, las cuales son múltiples y complejas. Según Padua, quien es citado por Maphalala (2013), los maestros mentores usualmente, tienen un profundo conocimiento de un área de contenido específico, y saben cómo construir capacidad en otros. Este autor señala que los objetivos principales de un maestro mentor son los siguientes:

El modelo de Padua para maestros mentores:

- Ayudar a los profesores en el aula en el perfeccionamiento de las estrategias de enseñanza existentes;
- Introducir nuevas estrategias y conceptos;
- Participar, junto a otros profesores, en conversaciones acerca de su enseñanza; y
- Proporcionar apoyo general. Citado por (Maphalala, 2013:124).

Por último, quisiéramos recoger las aportaciones de Ligadu (2012), para tener una panorámica completa de la importancia y de las labores del tutor:

“Profesionalmente, los mentores también han adquirido, durante el desarrollo del programa, conocimientos sobre su propia capacidad de enseñanza y gestión de la clase; su capacidad para discutir su planificación; su uso del cuestionamiento y su uso de los recursos. También ganaron en la autoconciencia; habilidades de comunicación, el uso de refuerzo positivo; habilidades de comunicación de construcción de relaciones, habilidades interpersonales; capacidades reflexivas y en habilidades y técnicas en acercarse y trabajar con los aprendices necesidades individuales específicas” (Ligadu, 2012:353).

En síntesis, podemos llegar a concluir que mediante el proceso de tutorización, el tutor mejora una serie de aspectos en la formación de los nuevos docentes, entre ellos podemos mencionar: el conocimiento del contexto educativo, el trabajo en equipo, las estrategias para enfrentar la diversidad del aula, transmitir estrategias de observación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, el conocimiento de la organización del centro escolar, la relación con los padres, etc. Marcelo (1995), Montecinos, Solis, Contreras & Rittershausen (2009), Cid, Pérez & Sarmiento (2001), Martínez Figueira & Raposo (2011),

Esta ardua tarea de compartir su experiencia con los aprendices representa la transmisión de cierta información que se tornan positivas en el desempeño de los estudiantes de pedagogía, como por ejemplo, sostener conversaciones sinceras acerca de su experiencia profesional, donde se evidencien las dificultades de la profesión, pero sin caer en un estado de

pesimismo permanente. El conocer esta experiencia permite al estudiante ir impregnándose de la realidad de la docencia para formar su propia visión de la misma. El tutor transmite el entusiasmo y el interés por querer aprender permanentemente, debe entregar confianza y ánimo a los principiantes, así como el conocimiento didáctico del contenido. Shulman (1987), Moor, Halsey & Jones (2005), Pérez (2005), Hobson, Malderez & Tracey (2007), Marcelo (2007)

Otras labores a desarrollar son incentivar la capacidad de aprendizaje autónomo, el aprendizaje reflexivo y la construcción del propio conocimiento, ya que si no se cuenta con estos elementos, se estaría formando un mal profesor. Un profesor debe tener conciencia que su aprendizaje durará toda la vida, el aprendizaje reflexivo, así como la capacidad de aprender con autonomía son claves, porque la docencia como mera transmisora de contenidos ha quedado atrás; cada día se debe realizar una reflexión sobre la práctica educativa, sino se terminará realizando un trabajo repetitivo a lo largo de los años. Schön (1992), Zeichner (2010), Ligadu (2012), Sempowicz & Hudson (2012)

Transmitir todas estas condiciones a un principiante se torna complejo, por ello debemos contar con un tutor que cuente con ciertas características que le facilitarán su labor, entre ellas podemos mencionar que sea una persona abierta, comprensiva, flexible y poseer una alta capacidad de auto crítica. También debe ser un facilitador, poner su experiencia profesional y personal al servicio del estudiante de prácticum y ser receptivo a las inquietudes de su estudiante en práctica, para proporcionarle ayuda. Abell, Dillon, Hopkins, Mcinerney & O'brien (1995), Macías Gómez (1998).

El tutor debe tener la capacidad de ayudar al estudiante de prácticum puesto que estos, en un importante número de casos, no traen claridad en sus ideas en relación al trabajo que deben realizar, ya que aún no han sido capaces de procesar todos los contenidos adquiridos durante su formación universitaria, para poder ponerlos en práctica, utilizando su propia creatividad. Debe incentivar, además, el deseo de formación permanente, la confianza para que el aprendiz formule las preguntas que considere necesarias y, por último, trabajar en equipo con el resto de la comunidad escolar. Yeomans & Sampson (1994), Cid & Ocampo (2006), Rippon & Martin (2006).

Como podemos apreciar, son demasiadas las exigencias que representa el ser tutor, y que consideramos que deben ser apoyadas mediante una formación específica que le entregue herramientas adecuadas para poder desarrollar la labor de la manera más positiva posible, siempre en la línea de mejorar la formación docente. Martínez Figueira (2010), Martínez Figueira & Raposo (2011), Zabalza (2011), Sánchez, Ramírez & García (2011).

Finalmente, podemos mencionar que el sistematizar la formación debe ser un espacio para reflexionar acerca de las diferentes visiones que pueden tener, tanto los tutores como los tutorizados, pero teniendo precauciones con respecto a los malentendidos del proceso como han sido evidenciados por Hodson, Smith, & Brown (2012)

“Los practicantes afirman que se acercan a la preparación de maestros con mayor frecuencia como resultado de una imitación de profesores experimentados. Observan, El modelo de aprendizaje, de hacer lo mismo que los otros maestros, y no proporcionar fácilmente la capacidad analítica necesaria para desarrollar competencias genéricas, para abarcar una amplia gama de ajustes institucionales” (Hodson, et al, 2012:183).

Uno de los elementos que podemos considerar más negativo dentro del proceso de tutorización, es que el estudiante realice una simple imitación de quien fuera su tutor, con ello evidenciamos que el potencial reflexivo del prácticum no se ha cumplido en lo absoluto y se ha optado por un mecanismo que básicamente solo permite aprobar el prácticum. Si ello ocurre debemos sentirnos muy desolados como formadores.

Otro elemento que también debe ser considerado de cuidado en las relaciones del prácticum es *“Cuando las imágenes idealizadas que ambos miembros ponen en la relación no se materializan, la desilusión y la tensión pueden aflorar”*. (Bradbury & Koballa, 2008:2134). Para evitar estas situaciones, de peligro y de infrautilización del prácticum, es que declaramos como fundamental potenciar el papel del tutor, reconociéndolo en su labor y especialmente, formándolo específicamente para desarrollar una labor que reconocemos como de cierre en el proceso de formación inicial docente.

Capítulo IV: Los Planes de Formación y su proceso de diseño, aplicación y evaluación

La realización de una propuesta formativa conlleva una serie de pasos esenciales, para transformarla en una experiencia exitosa. Ésta debe involucrar varias etapas, que parten desde el proceso de planificación, continuando con el diseño, la aplicación y la definición previa de los criterios de valor o de valoración sobre los que se estructura la evaluación del proceso formativo. El establecimiento de una coherencia entre las distintas fases en la implementación de un plan formativo, nos asegura conseguir resultados cercanos a lo esperado inicialmente.

La concreción de un plan formativo debe ser delineado de acuerdo a lo que se persigue mediante su implementación, teniendo siempre en cuenta los objetivos planteados desde el comienzo de la proyección de la formación.

Planificar es “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción” (Zabalza, 2003:73), con esto se señala que no basta solo con tener una idea, sino que se le debe dotar de una estructura sólida que permita transformarse en un trabajo que cuente con una duración en el tiempo. Para conseguirlo se debe considerar como crucial el momento de la toma de decisiones, donde se busca la mejora para las versiones futuras que permitirán consolidar el proyecto en un aporte concreto. Son todos estos aspectos los que constituyen la estructura de este capítulo.

4.1 La implementación de un programa de formación del profesorado

Lo primero que se debe clarificar es como entender el concepto de programa. Para ello adheriremos a las palabras de Pérez Juste (2000), quien señala que la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio

de las metas educativas. Tanto a los efectos de su elaboración como de su posterior evaluación, dos procesos que deberían guardar armonía y coherencia.

Para la realización de un plan de formación del profesorado se debe considerar una serie de fases para poder concretarlo, específicamente se han identificado seis, ellas son:

2: Fases en la implementación de un plan de formación docente



Fuente: Elaboración propia.

Planificación del proceso

Para entender el concepto de planificación adherimos a las palabras de Ferrández y Puente (1990) quienes la definen como *"la acción que posibilita poner en situación concreta un proyecto de formación"* (Ferrández y Puente, 1990:20). Poner en marcha un plan formativo se transforma en una tarea compleja, ya que no basta con conocer las necesidades formativas requeridas, sino que se debe tener la capacidad de dirigir el proyecto, de gestionarlo adecuadamente, de la calidad en su diseño y ejecución y de su adecuada

evaluación. Es por ello que coincidimos con Álvarez de Eulate (2006), quien lo resume en las siguientes palabras:

“Ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados” (Álvarez de Eulate, 2006:20).

Es así como al efectuar el diseño de un plan de formación se debe tomar variadas decisiones para organizar, ejecutar y controlar dicha acción formativa, considerando además el contexto donde se va a ejecutar y al público al cual va dirigido.

Frente a esta descripción podemos inferir algunos pasos a realizar, y que podemos explicitar de acuerdo a la síntesis realizada por Ruiz Bueno (2011), donde se sugieren diez pasos en el momento de la planificación y de puesta en marcha de la acción formativa:

Tabla 13: Planificación de una acción formativa

• Detección de necesidades en la búsqueda de la funcionalidad de la formación y su calidad.
• Establecimiento de los objetivos, como el referente a priori de los propios resultados.
• Determinación de los contenidos como consecuencia de los factores anteriores y en función directa de los mismos.
• Selección de los participantes, de acuerdo a criterios bien definidos y explícitos
• Elección del plan de trabajo, que implica básicamente el establecimiento del horario y la duración de la acción formativa. Esta acción debe realizarse de acuerdo a los participantes y no tanto en función de los formadores.
• Selección de la infraestructura adecuada a los contenidos y al propio plan de trabajo
• Selección y contratación del personal docente encargado de desarrollar la acción formativa. Este factor debe estar interconectado con los anteriores.
• Selección y preparación de las ayudas audiovisuales, más en sintonía con lo que podríamos denominar medios y recursos didácticos.
• Coordinación de la formación, cuya figura es igualmente capital en el proceso de formación. Puede que cualquier docente pueda asumir esta función, pero lo ideal es mantenerlo independiente y asociado tanto al diseño como al proceso de formación.
• Por último, destaca el factor evaluación de la acción formativa.

Fuente: Ruiz Bueno (2011)

Debemos considerar que a pesar que en esta tabla se han establecido una serie de pasos orientativos, con respecto a la planificación de una acción formativa, ello no significa que se deba aplicar igual frente a cualquier instancia formativa. Es de suma importancia

considerar los contextos a los que se ve enfrentado el investigador y a los diversos elementos presentes de las demandas formativas. Por ello se debe adaptar a las características de los participantes y del contexto. Quien diseña los planes formativos debe contar con una dosis de creatividad y, especialmente de adaptación para poder responder idóneamente a los requerimientos de quienes se verán beneficiados de los planes formativos. Así mismo, no se puede dejar de considerar la planificación del proceso de evaluación del programa formativo. En común acuerdo con Raya (2011) se puede señalar que:

“Planificar la evaluación en la fase del diseño de proyecto significa interrogarse y preocuparse por tres cuestiones fundamentales: que se va a evaluar, lo que nos remite a los criterios de valor; cómo se va a evaluar, esto es que metodologías de evaluación vamos a utilizar y finalmente qué herramientas o sistemas de información vamos a utilizar para la evaluación” (Raya, 2011: 20).

Estas tres cuestiones claves permiten realizar una anticipación a las posibles problemáticas, que se presenten en el transcurso de la puesta en marcha del proceso formativo. Se debe tener claro que la evaluación es fundamental en el proceso de toma de decisiones en cada una de las fases presentes en el programa formativo, desde su planificación hasta el proceso de valoración.

Identificación y análisis de las necesidades formativas

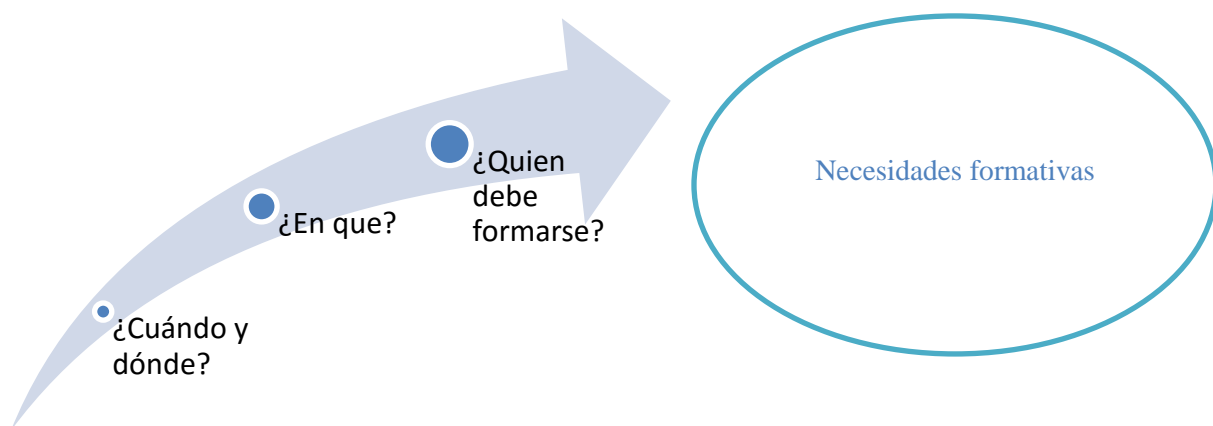
En esta etapa se encuentra uno de los desafíos que irá marcando las siguientes etapas, al transformarse en el punto de referencia para las demás. Es aquí donde se determinarán los problemas a solucionar y a los que se dará respuesta mediante el diseño de la acción formativa más adecuada.

Las necesidades formativas son un desfase entre lo que es y lo que debería ser, es por ello que podemos afirmar que las necesidades formativas del profesorado se pueden valorar desde una perspectiva dual, donde se conjuga tanto el conjunto de aspectos que se atribuyen al desempeño deseado, como lo que el profesorado reconoce que le falta para alcanzar el mismo. De esta manera, se pueden conjugar las necesidades normativas y percibidas, para tener en cuenta tanto el criterio del propio profesorado sobre sus necesidades, como el de

los directivos académicos y el de los estudiantes (Benedito, Imbernón, & Félez, 2001), lo que en el caso educativo viene marcado por los deseos de mejora en la labor docente, y que estos tengan una incidencia positiva en su centro educativo.

Por tanto el proceso de detección de necesidades se hace vital, ya que al no realizarlo o hacerlo de una manera inadecuada, conllevará una identificación incorrecta de los objetivos a conseguir mediante la aplicación del plan formativo y, evidentemente redundará de forma negativa durante todo el proceso; transformando la formación en un proceso inadecuado, con costos económicos y de esfuerzo innecesarios. Es por ello que este momento es clave para el éxito de cualquier acción formativa. De esta manera identificamos las siguientes interrogantes como claves en un proceso formativo:

2: Identificación y análisis de necesidades formativas



Fuente: Elaboración propia

Para realizar una correcta identificación de necesidades formativas se debe establecer una correcta planificación, la cual debe contar con las siguientes características, de acuerdo a las indicaciones de Gairín (1997)

- La planificación es una anticipación de futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo.
- La imprevisión de lo que puede suceder en el futuro exige que la planificación deba definirse como una estructuración flexible que integra planes de programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y persona de las organizaciones.

- La planificación es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones, esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿Qué se hará?, cuándo se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? , pero también incorpora mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.
- La planificación incluye una actitud de racionalidad y de reflexión que se refleja continuamente en el desarrollo de los cursos de acción. La planificación conlleva una toma de decisiones sucesivas, interdependientes, interactivas, dinámicas y con una intencionalidad eminentemente práctica (Gairín, 1997:158-159).

La planificación es determinante para tener claridad en referencia a las posibles dificultades futuras. Se deben tener en consideración los contextos y los diversos escenarios que puedan presentarse. Por lo anterior, la flexibilidad es una condición necesaria para poder realizar las correspondientes modificaciones que sean necesarias de realizar. La definición de objetivos claros y de las estrategias correspondientes para poder llevarlos a cabo es esencia. Lo anterior debe ir acompañado de procesos reflexivos que favorezcan la realización de las metas propuestas y para poder llevar a cabo las respectivas acciones de mejora.

A continuación se debe proceder a priorizar las necesidades, en común acuerdo con Zabalza (1997) se puede establecer dos estrategias para poder efectuarlo:

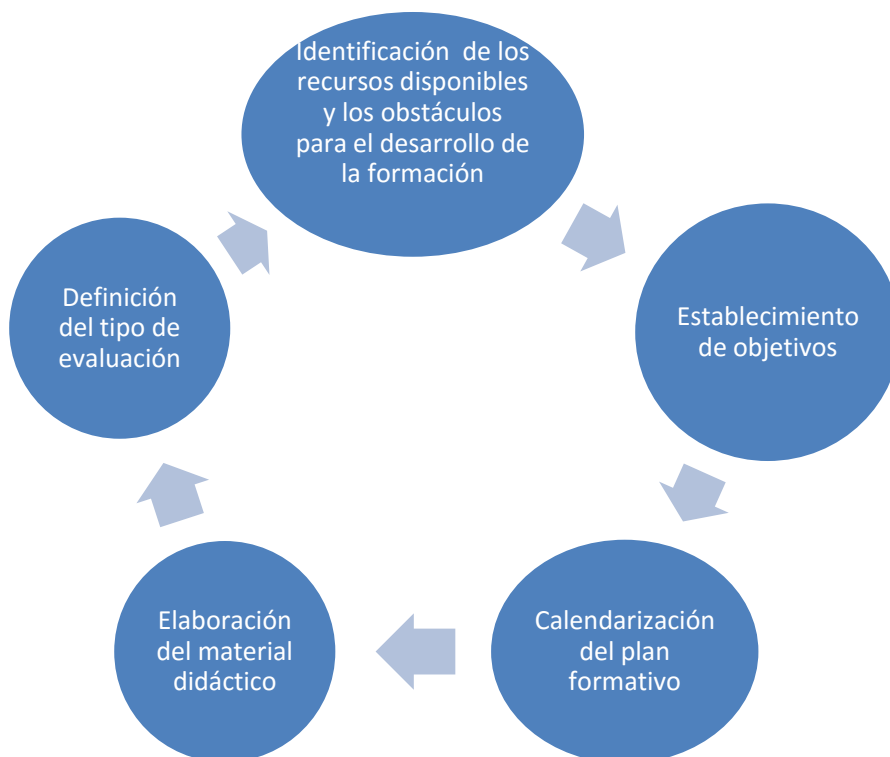
- Ordenamiento de objetivos, dando más importancia a aquellos que resultan más relevantes.
- Magnitud de los déficit detectados, en comparación con la situación deseada.

Otro aspecto a considerar dice relación con la definición de los conocimientos, habilidades y destrezas que son necesarias para desempeñar una determinada labor. Para ello es necesario definir previamente cuáles son las competencias que se espera que puedan mejorar, por parte de quienes viven un proceso de formación continua.

Diseño de la formación

Luego de establecer las necesidades formativas se debe proceder al establecimiento de objetivos que deben estar presentes en el plan de formación, y que guiaran el diseño y la planificación del proceso, permitiendo la adecuada elección de la metodología de trabajo, los medios didácticos necesarios y las rúbricas de evaluación correspondientes.

3: Pasos a seguir en el diseño de la formación



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, durante el proceso de diseño de la formación se ha de definir ¿Quién debe formarse? ¿Qué formación es la que se necesita?, ¿Cuándo se debe realizar la formación?, ¿dónde se debe realizar?, ¿quién debe ser el formador?, ¿para qué se forman? y ¿cuál debe ser el reconocimiento que se recibirá? nos encontramos en condiciones de organizar el Plan de Formación, en el cual se debe enumerar e identificar los objetivos y la metodología a desarrollar, considerando las necesidades de formación detectadas y analizando lo que podría realizar el profesorado sin esas carencias. A continuación se debe determinar las competencias que se espera conseguir tras la finalización de la formación, en ellas debe estar presente los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para el

desarrollo de un trabajo eficaz y de calidad, es decir, el saber, el saber hacer y el saber ser. También se debe contemplar el desarrollo de la acción formativa, vale decir, el cómo se llevará a cabo, entre otros aspectos. Previo a la aplicación se debe probar el diseño realizado, por ejemplo: los objetivos, los programas, los materiales, etc. para asegurar su normal funcionamiento.

Aplicación Del Plan de Formación

Una vez que se han planificado todos los aspectos del programa, y del proceso formativo, el siguiente paso es la puesta en práctica de todo lo planificado.

Elementos constituyentes, para hacer un adecuado seguimiento de la aplicación del plan formativo, son los siguientes:

Tabla 14: Dimensiones en el seguimiento del proceso de la Aplicación de un Plan Formativo

• Los materiales entregados
• La preparación de cada sesión de impartición de la acción formativa
• La competencia técnica/ dominio de la materia
• La adecuación de los contenidos impartidos a las necesidades de los participantes
• La capacidad de comunicación y claridad en las exposiciones
• La accesibilidad a los formadores
• La capacidad para motivar al alumnado y despertar su interés
• La resolución de dudas y preguntas
• La aceptación de sugerencias e iniciativas de los alumnos
• La capacidad de resolución de problemas/conflictos
• La adaptación al nivel del grupo
• El cumplimiento de horarios

Fuente: Adaptado de Guía de elaboración de planes formativos para empresas 2005

Uno de los elementos a tener presente durante esta etapa, es mantener un constante monitoreo de cada una de las acciones que se van realizando, con el objeto de ir subsanando cualquier dificultad que se presente, evitando posibles inconvenientes.

La evaluación del plan de formación

Dentro de la práctica educativa nos encontramos con un componente central, dicho componente es la evaluación. Si hacemos una revisión histórica del concepto necesariamente observamos dos líneas claramente identificadas, por una parte nos referimos a la evaluación del rendimiento o de las capacidades de los participantes, y la evaluación de programas.

Si nos remontamos a los orígenes de la evaluación educativa, podemos señalar que hacemos referencia a la medición científica de los rasgos y conductas humanas, momento que podemos situar a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En dicha época lo que prevalecía era determinar el lugar relativo que un sujeto tenía dentro de un grupo normativo, ello mediante un test, a lo cual se le consideraba evaluación educativa. Claramente esto no daba cuenta de programas, ni del funcionamiento de las escuelas. Los test informaban sobre los alumnos, pero nada sobre los programas o procesos de enseñanza (Guba y Lincon, 1994).

Avanzando en el siglo XX (década del 30) se produce un cambio de orientación, basado en las aportaciones de Tyler y Smith, señalando que la evaluación tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos. Este ha sido uno de los enfoques que más influido dentro de la teoría y la práctica educativa. Sin embargo, el modelo no ha estado exento de críticas al centrarse en los objetivos, porque no podemos inferir que si un programa no cumple con los objetivos carezca de calidad o sea ineficaz. Es así como lo manifiestan Gimeno y Pérez Gómez (1983):

“El énfasis en los resultados con olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza. La primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, desconsiderando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo el proceso de enseñanza y la relevancia de los significados y procesos cognitivos internos que, más que observar, es necesario inferir” (Gimeno & Pérez Gómez, 1983: 422).

Evidentemente, se deben considerar otros factores que pueden explicar el no poder dar cumplimiento a todos los objetivos planteados inicialmente.

Al observarse las limitaciones del modelo de Tyler, se sigue en la búsqueda de modelos de evaluación que sean más completos. En este proceso (datado en las décadas de los sesenta y setenta, del siglo XX) surgirán modelos de evaluación basados en la experimentación, básicamente lo que pretenden era establecer una relación causal entre el rendimiento y el programa. Lo que se terminó por establecer como método fue una evaluación comparativa, vale decir, lograr establecer la eficacia de un programa educativo en relación a los

resultados obtenidos por otro programa. Frente a las deficiencias presentadas por el enfoque comparativo se va a dar paso a los modelos orientados al juicio, dicho enfoque se centra las competencias profesionales con las que cuenta el evaluador para juzgar el programa educativo que se encuentre evaluando. Son las aportaciones de Cronbach (1963) un paso importante en esta línea teórica donde se realiza una recogida de información con el objeto de tomar decisiones sobre un programa educativo, dicho proceso debe ser sistemático y sostenido en el tiempo.

A partir de este modelo se pasará a un nuevo momento dentro del desarrollo de la evaluación de programas, en el cual se comenzará a dejar atrás el enfoque positivista, para dar paso a la consideración de los criterios y juicios valorativos dentro de la acción evaluadora. Uno de sus principales exponentes es Scriven, quien señala que *“La evaluación es el proceso de determinar el valor y calidad de algo y las evaluaciones son los resultados de este proceso”* (Scriven, 1981:18). Siguiendo esta dinámica, la evaluación nos permite determinar los criterios de calidad de lo que pretendemos evaluar, ello mediante la comparación entre los indicadores, representativos de los criterios y lo realizado, a partir de lo cual se obtienen resultados.

4.2 Límites y alcances de la evaluación de programas

La evaluación de programas no siempre se realiza de forma sistemática y rigurosa, es por ello que, adhiriendo a las palabras de Anguera, Chacón & Blanco (2008), la evaluación de programas es una necesidad institucional. Sin embargo, podemos afirmar que en los últimos años existe un avance en los procesos de mejora en la calidad de la evaluación de programas, como se puede constatar en diversas investigaciones (Gómez et al., 2002, Canning, et al., 2004; Escartí et al., 2006; Gázquez, et al, 2009).

Es muy común que las evaluaciones de programas sean de tipo sumativo, dónde lo que se persigue es comprobar si se han observado ciertas mejoras como resultado de la formación realizada. Ciertamente la evaluación de resultados constituye una arista importante, pero no la única. Junto a ella se debe elaborar una evaluación del proceso y de la implementación del programa formativo, especialmente los que dicen relación con el ámbito escolar (Fernández, Nebot, & Jané 2002). La ausencia de una evaluación sistemática de la

implementación de programas es una de las deficiencias más frecuentes que se observan, lo que en palabras de Arco y Fernández (2002) “*limita el control y la solvencia de cualquier programa*”. Es así como en común acuerdo con D’Angelo y Rusinek (2014) podemos señalar que: “*Conceptualizamos la evaluación formal como un procedimiento sistemático, metódico y neutral para obtener información sobre el valor y el mérito de algo que se evalúa*”. (D’Angelo y Rusinek, 2014:57). En dicha afirmación entendemos que el valor hace referencia a si se logra dar respuesta a las necesidades de los destinatarios y el mérito se refiere en la forma en que se consigue, vale decir, a los atributos de los beneficios que entrega. Pero existe un elemento que no se encuentra presente en dicha definición y que si está contenido en Pérez Juste (2000):

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (Pérez Juste, 2000:272).

Al componente que nos referimos es a la toma de decisiones de mejora, lo cual no puede estar ausente en ningún proceso evaluativo, ya que se necesita establecer un mecanismo de revisión permanente para fortalecer procesos futuros, tanto del programa mismo como de sus elementos externos.

Así mismo, se debe reconocer las características que poseen las evaluaciones. Según Gómez Sierra (2004) las evaluaciones presentarían las siguientes características:

“1.- Pretenderían obtener información significativa y/o relevante que otorgue las bases para la emisión de una valoración sobre cualquier tipo de programa, proyecto o servicio social.

2.- Tratarían de ser un instrumento que facilite la toma de decisiones desde o a partir de criterios lógicos, científicos, objetivos, racionales.

3.- *Procurarían ser una herramienta orientada hacia la optimización o mejora del objeto (programa, proyecto o servicio) evaluado, en la línea de los procesos de mejora continua.*

4.- *Tratarían de integrarse como una actividad más dentro de una sistemática global de cualquier programa, proyecto o servicio social.” (Gómez Sierra, 2004: 34)*

La evaluación de programas debe abordarse desde una serie de aspectos, y teniendo como principal sustento la recogida de datos y un análisis riguroso de los mismos. Para llevar a cabo dicha actividad debe centrarse en:

Tabla 15: Principales características de la evaluación de programas

- Poseer un diseño flexible que permita introducir modificaciones en los instrumentos de recopilación y análisis de la información en caso de que la situación así lo aconseje.
- No ser considerada sólo como una parte del ciclo del proyecto, sino como una actividad que guía la identificación, la formulación, la ejecución y el seguimiento. En resumidas cuentas, todas las actividades deben ser diseñadas y llevadas a cabo suponiendo que serán evaluadas.
- Tener un carácter explicativo, estableciendo relaciones de causalidad, sin quedarse en meras descripciones de la realidad.
- Satisfacer las necesidades de información de todos los implicados, lo que supone una total transparencia en cuanto al acceso a los datos necesarios.
- Tener un coste que esté en consonancia con el del proyecto o la acción evaluada.
- Proporcionar resultados a tiempo y oportunamente, de tal manera que sus conclusiones se puedan aplicar dentro de un espacio razonable de tiempo y en el ciclo vital del proyecto o de la planificación.

Fuente: (Ander Egg, 2003:14)

Mediante esta secuencia de pasos la evaluación se constituye en una herramienta de mejora continua de planes, proyectos, programas para la mejora de la calidad en todos los ámbitos, teniendo como elemento fundamental la emisión de juicios valorativos que orientaran la toma de decisiones, para la mejora de las nuevas versiones de los respectivos programas.

Si bien es cierto, dichas características presentan ciertas limitaciones, que pueden estar vinculadas con posibles manipulaciones de resultados, que quienes ejerzan la evaluación se puedan transformar en agentes de control o de sanción, etc. Podemos encontrar en las siguientes interrogantes directrices que reordenen el proceso evaluativo. La evaluación de programas permite contestar preguntas como las siguientes (Rossi, Freeman, & Lipsey, 1999):

Tabla 16: Interrogantes resueltas por la evaluación de programas

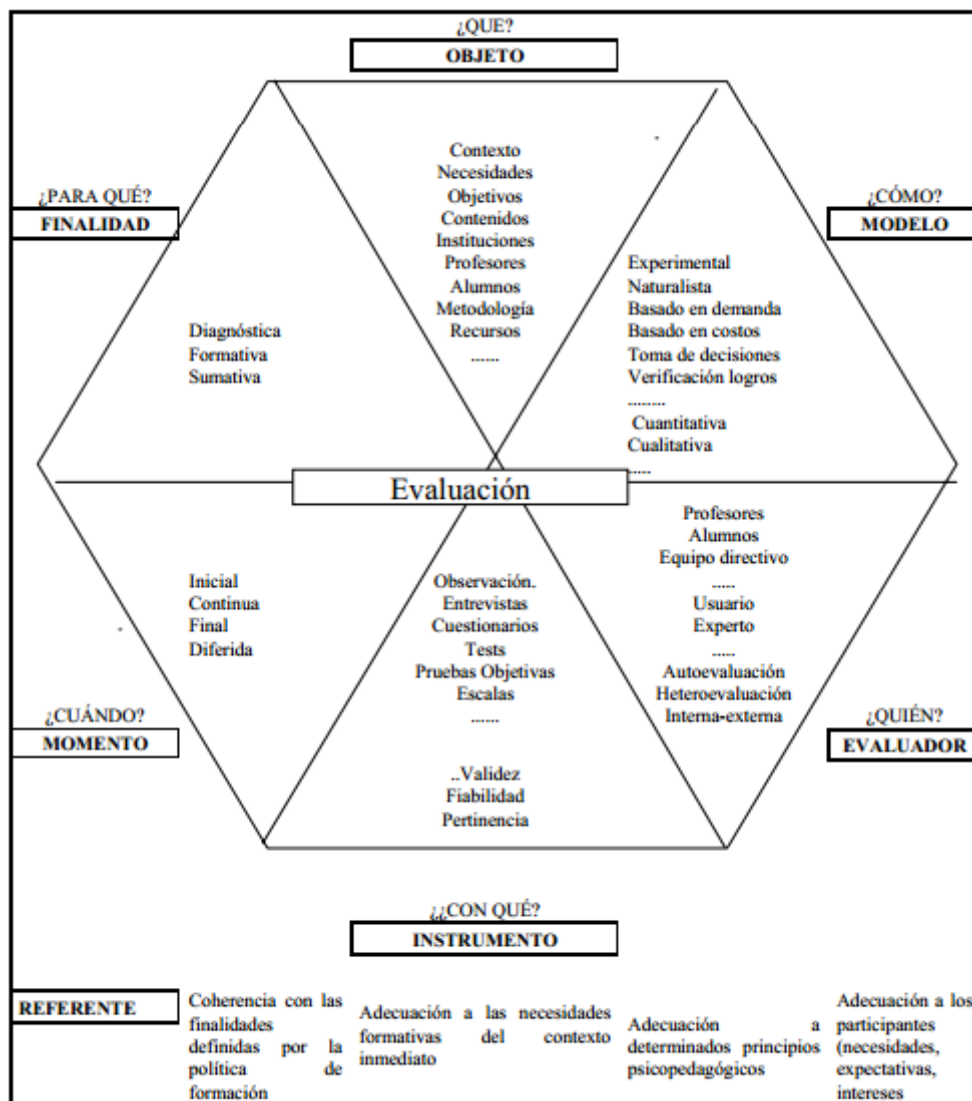
Ámbito	Interrogantes
1- Necesidad por los servicios (valoración de necesidades)	¿Hay necesidad de este programa? ¿Cuáles son las condiciones sociales y de salud a las que debe dirigirse el programa?
2- Conceptualización del programa y su diseño	¿Está el programa apropiadamente diseñado?
3- Operaciones del programa y la prestación de los servicios	¿Se está implementando el programa adecuadamente?
4- Resultados e impactos	¿Realmente tiene el programa los resultados deseados? ¿Hay efectos colaterales no esperados?

Fuente: (Rossi, Freeman, & Lipsey, 1999:78)

Estas interrogantes deben estar al servicio de quienes serán los encargados de la toma de decisiones para poder implementar líneas de acción que mejoren la efectividad de la acción formativa en cuestión. La evaluación es fundamental para lograr establecer si los recursos empleados están siendo utilizados adecuadamente, si las acciones planificadas previamente están funcionando según lo previsto y, especialmente, determinar si la formación está provocando los cambios esperados dentro de los participantes. Gracias a la evaluación se puede corregir los posibles errores presentes en la implementación del plan de formación y, así mismo, permite generar los cambios deseados que previamente fueron establecidos en la detección de necesidades. Con la información generada en el proceso de evaluación se desea conocer los reales alcances de la formación, los méritos que posee, orientando el proceso de las acciones correctivas y de mejora.

Para clarificar el proceso de planificación de la evaluación como momento inicial de la toma de decisiones nos lleva a referirnos a las dimensiones y variables que involucra, y que han sido sistematizadas por Tejada, en el esquema a continuación:

Ilustración 4: Dimensiones básicas de la evaluación educativa



Fuente: Dimensiones básicas de la evaluación educativa, (Tejada, 1997:247)

En el esquema podemos apreciar que el autor establece siete dimensiones de la evaluación educativa, las cuales están conectas con las siete decisiones que el evaluador ha de tomar en el proceso de planificación y que dan origen al diseño del proceso evaluativo. Dichas interrogantes son: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Para qué evaluar? ¿Con qué evaluar? y ¿En función de que evaluar? Específicamente podemos decir que:

- a) El **objeto de la evaluación** hace referencia, en términos generales, a los alumnos, el personal docente y no docente, el currículum, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones de formación y los contextos, entre otros.
- b) De acuerdo a su **finalidad**, la evaluación es un medio para conocer la situación base de alumnos, para observar la práctica docente, las posibilidades del centro y del contexto, ello mediante diversos modelos, como la evaluación diagnóstica, la sumativa y la formativa.
- c) El **momento de la evaluación**, hace referencia a cuando se realiza la evaluación, y con relación a la finalidad, se da la evaluación inicial, procesual y final. Para realizar de manera adecuada de deben estructurar como un proceso continuo y ser analizado en conjunto.
- d) De acuerdo al **modelo**, el ¿Cómo evaluar? tiene relación con la elección de los diferentes paradigmas éticos, epistemológicos o metodológicos, que han surgido a lo largo de la evolución de los modelos de evaluación.
- e) De acuerdo a **quien realiza la evaluación**, ella está basado en quienes llevan a cabo la evaluación y de quienes son evaluados.
- f) De acuerdo con **el instrumento**, hace referencia a la diversidad de técnicas a utilizar para obtener la información necesaria para desarrollar una completa evaluación.

A partir de las interrogante planteadas en el modelo de Tejada (1997) acerca de las dimensiones básicas de la evaluación educativa, se establecerá el proceso de evaluación a llevar a cabo durante el desarrollo de esta investigación. Para ello se establece a los tutores de prácticum como objeto de la investigación, a partir del estudio de sus necesidades formativas, se establece el protocolo a seguir para evaluar la acción formativa de la cual serán objetos.

4.3 La elección del modelo de evaluación de la formación

En este apartado realizaremos una revisión de algunos modelos utilizados dentro de la evaluación del impacto en la formación. Así es como llegamos a definir que para que se produzca una verdadera evaluación debemos dejar atrás la evaluación de la formación sólo a partir de cuestionarios de satisfacción, porque ya no puede ser suficiente para obtener información sobre la efectividad de la formación para las organizaciones (Pineda 2007). Por ello se hace necesario realizar una evaluación de la transferencia y el impacto de la formación, la transferencia de la formación es *“la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante la formación al puesto de trabajo y el consecuente mantenimiento de éstas en un cierto período de tiempo”* (Baldwin y Ford, 1988:63). A continuación presentamos un cuadro resumen de modelos de transferencia y el impacto:

Tabla 17: Algunos modelos sobre evaluación de la transferencia y el impacto de la formación

Autor	Principales características del modelo	Observaciones
Kirkpatrick & Kirkpatrick (1959, 1994)	<p>Propone el modelo de los 4 niveles:</p> <p>Reacción: Hace referencia a la reacción que tienen los participantes respecto al programa o acción formativa. La podemos entender como el grado de satisfacción.</p> <p>Aprendizaje: Hace referencia al grado de cambio que se produce en los participantes, tanto en conocimientos, en el incremento de sus habilidades y destrezas, así como en sus actitudes.</p> <p>Conducta: Son las nuevas conductas que los participantes aplican una vez concluida la acción formativa. Generalmente, se debe esperar un tiempo para lograr evidenciar estos cambios.</p> <p>Resultados: En este caso se alude a la efectividad de la formación en términos de incremento de salario, aumento de la productividad, mayores beneficios, reducción de costos, estabilidad en el puesto de trabajo y la mejora de la calidad.</p>	<p>Se le considera simplista al no cuantificar el impacto real de la formación. Otro aspecto que se le critica es la ausencia de feedback de la acción formativa.</p>
Pineda (2000)	<p>El modelo Holístico:</p> <p>Satisfacción de los participantes de la formación, referida a las opiniones y actitudes en relación a la formación desarrollada.</p> <p>Logro de los objetivos. Se trata de comprobar la eficacia de la formación, es decir comprobar el nivel de aprendizaje logrado.</p> <p>Coherencia pedagógica del proceso de formación, que implica la valoración del diseño y la impartición de la acción formación.</p> <p>Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, como uno de los indicadores propios y previos para valorar el impacto. Se trata de valorar en qué grado se están aplicando los aprendizajes adquiridos en la formación y la demostración de competencias desarrolladas.</p>	<p>Este modelo surge a partir del modelo de Kirkpatrick, pero añadiendo un componente pedagógico</p>

	<p>Impacto de la formación en los objetivos de la organización. Esta dimensión se centra en analizar las mejoras y cambios que se producen en el contexto organizativo gracias a la intervención de acciones formativas.</p> <p>Rentabilidad de la formación. La medida y la valoración del impacto pasan por su traducción a valores económicos y a criterios de eficiencia.</p>	
Le Boterf (1991, 1993)	<p>Modelo de Ingeniería de la formación:</p> <p>Calidad de la orientación (momento político). Pertinencia, control estratégico.</p> <p>Calidad de concepción (momento ingeniería). Coherencia, sincronización, eficacia, consistencia.</p> <p>Calidad de conexión pedagógica (momento realización) Eficacia pedagógica, implicación de los alumnos.</p> <p>Calidad de aplicación (momento aplicación) Transferencia de los contenidos adquiridos, eficacia, adaptabilidad de competencias, mantenimiento.</p>	<p>Este es un modelo de evaluación y calidad de la formación</p> <p>Se busca la calidad en todas las fases de la formación.</p>
Garzón (2008)	<p>Modelo EIFO</p> <p>Identificación del contexto interno y externo de la organización. Se deben revisar elemento de la organización, tales como: recursos humanos, relación entre recursos, capacidades, estructura, estrategias, evaluación del rendimiento, etc. Ello para poder identificar que puede favorecer o dificultar el proceso de transferencia e impacto de la formación.</p>	<p>Añade indicadores como el contexto.</p>
Holton (2005)	<p>Las variables o dimensiones personales que afectan a la transferencia de la formación: La perseverancia, disciplina y responsabilidad de la persona en su contexto de trabajo.</p> <p>Las variables que pueden afectar de manera positiva en la formación: la estabilidad emocional, la apertura a nuevas experiencias y conocimientos, la orientación a los resultados, la actitud y la motivación hacia el trabajo.</p> <p>Indicadores que presentan la mayor incidencia en las mejoras individuales y organizacionales: La motivación para aprender, para transferir y las expectativas de utilidad de la formación por parte de los participantes.</p> <p>Indicadores del ambiente o entorno de trabajo: El feedback de la actividad recibido por parte de la institución, el apoyo de los compañeros, superiores, la apertura al cambio de la institución, etc, como elementos facilitadores de la introducción de mejoras e impactos.</p>	<p>El modelo de Holton es más aplicativo que explicativo, nos ofrece un análisis minucioso de los elementos facilitadores en la transferencia de la formación y el impacto en la organización.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Ruiz Bueno (2011)

La evaluación del impacto de la formación no está exenta de dificultades, tal como nos refiere Pineda (2011) al señalar que la complejidad y dificultad de evaluar el impacto reside en el hecho que la evaluación se centra en el análisis del impacto de un sistema de formación dentro de un sistema organizativo general. Esto supone que hay que tener en cuenta otros múltiples sistemas que coexisten con la formación y pueden afectar los resultados.

El desafío de la implementación de una buena evaluación de la transferencia, nos hace considerar las lecciones aprendidas, las cuales han sido sintetizadas por Cano (2015) y que se detallan a continuación:

Tabla 18: Lecciones aprendidas para la evaluación de la transferencia de la formación.

1° La falta de diseños de evaluación desde el momento de gestación del programa.
2° La falta de presupuesto. “Al planificar la formación, no suelen estimarse horas del formador ni del planificador o gestor de la formación para realizar procesos de evaluación”.
3° La evaluación de los efectos de las actividades formativas, especialmente en función del contenido de dichas actividades y/o de las competencias que pretendan promover, obliga a realizar una evaluación diferida en el tiempo
4° La falta de cultura evaluativa, como conjunto de principios y de prácticas para la revisión constante de nuestro quehacer profesional individual y colectivo. La falta de esta cultura que pasa por sistematizar la valoración de la tarea diaria que hacemos intuitivamente, buscando evidencias de este trabajo cotidiano, requiere disponer de mecanismos y tiempos para la reflexión.

Fuente: (Cano, 2015:111)

En síntesis, podemos afirmar que:

- a) Los programas educativos deben contar con objetivos y metas en sintonía con los propósitos educativos que persiguen.
- b) Debe existir una adecuada contextualización del público objetivo al que están dirigidos.
- c) Para que exista una evaluabilidad óptima se debe detallar todos los aspectos involucrados, tanto en la aplicación como en la evaluación del programa educativo, es decir, los destinatarios, agentes, metodologías, estrategias, responsables, etc.
- d) Se debe considerar los medios y recursos que permitan una adecuada implementación del programa.
- e) Se debe establecer un método de evaluación para determinar si se han conseguido los objetivos y metas planteados con antelación. Si la evaluación indica que ellos no han sido conseguidos, o son insuficientes, debe existir mecanismos para establecer las causas y las indicaciones de mejora para las nuevas ediciones del programa educativo en cuestión.

Finalmente, cabe señalar que la evaluación es esencial en la creación de nuevos modelos y de mejoras en los planes formativos. La evaluación es fundamental para aplicar modificaciones o mejoras en planes formativos, en la reformulación de políticas y, especialmente en la búsqueda de soluciones creativas frente a las cada vez más demandantes necesidades formativas.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 5: Paradigma, Metodología, Contexto y Rigor de la Investigación

5.1 La perspectiva paradigmática desde donde se posiciona esta investigación

El enfrentar la decisión de iniciar un proceso investigativo significa comenzar a tomar una serie de decisiones, las cuáles dicen relación con cómo se realizará la investigación. Para ello debemos considerar de manera particular la formación y experiencia de quien investiga y la relación que tiene con lo que se apresta a investigar.

Es durante este momento cuando se debe decidir acerca del posicionamiento paradigmático de la investigación, en cuál influye en las formas de ver la realidad, cómo será abordada, los métodos para analizarla y la forma en que se incidirá en ella. De esta forma y adhiriendo a los postulados de Rincón (2000) podemos afirmar que:

"Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado" (Del Rincón, 2000: 7).

En otras palabras influye tanto la postura epistemológica del investigador como el propio objetivo del estudio. Es en la búsqueda de este posicionamiento que debemos abordar el concepto de paradigma. Para ello recurriremos al creador del concepto, Tomas Kuhn quién en su libro "La estructura de las revoluciones científicas" (1971), señala que:

"Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1971).

Con ello podemos entender que los modelos paradigmáticos son modelos epistemológicos, los cuales nos proporcionan el contexto en donde estructuraremos nuestra investigación, permitiéndonos agrupar las posibles teorías emergentes.

Para ordenar nuestro trabajo investigativo y siguiendo a Kuhn (1971) debemos considerar los siguientes pasos:

- Lo que se debe observar y escrutar;
- El tipo de interrogantes que se supone hay que formular para hallar respuestas en relación al objetivo;
- Cómo deben estructurarse estas interrogantes, y
- Cómo deben interpretarse los resultados de la investigación científica.

Para efectos de esta investigación compartimos la visión de paradigma de Montero (1993) que nos dice que es “*un modelo de acción que nos ayuda en la búsqueda del conocimiento*” (Montero, 1993:45). Para abordar la temática paradigmática de la investigación social debemos señalar que son tres los más aceptados según lo detallado por autores tales como Guba y Lincon (1994), Del Rincón et al. (1995), Latorre et al. (2003), Vallés (1997) y Sandín (2003), entre otros y que se encuentran sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 19: Comparación de los Paradigmas de la investigación social

Características	Positivista	Interpretativo	Socio-crítico
Objeto del conocimiento	Fenómenos objetivos	Fenómenos subjetivos	Problemas de la práctica investigativa
Finalidad u objetivo de la investigación	Leyes y tendencias generales del fenómeno para: Predecirlo Describirlo Explicarlo Controlarlo	Fenómenos y procesos singulares: Descripción profunda Interpretación de significados.	Transformar la realidad
Relación sujeto-objeto	Investigador experto	Investigador participante	Participantes como sujetos cognoscentes
Aproximación al objeto	Estática Fraccionada Causalidad lineal Descontextualización Neutralidad	Dinámica Holística Interacción Contextualización No neutralidad No compromiso	Dinámica Holística Interacción factores objetivos/subjetivos Contextualización

Métodos y técnicas	Hipotético deductivo Experimento Técnicas cuantitativas Análisis nomotético	Inductivo Intuitivo Técnicas cualitativas Análisis ideográfico	Flexibilidad metodológica Transparencia Vía inductiva Técnicas cuantitativas y cualitativas
Criterios de científicidad	Objetividad Confiabilidad Validez Tipificación Normación	Subjetividad crítica Comparabilidad Traducibilidad Triangulación Convergencia	Subjetividad crítica Triangulación Convergencia

Fuente: Adaptado de Guba y Lincon 1994

Esta investigación será abordada desde el Paradigma Interpretativo o Hermenéutico, al considerar que nuestro estudio va en sintonía con sus postulados, los que entre otros, nos habla de procesos y fenómenos singulares y de una interpretación profunda que nos permitirán apropiarnos de la realidad del Prácticum y de las necesidades formativas que requieren quienes ejercen la labor de tutor en los diferentes centros educativos, para finalmente dar origen a un Plan de Formación de Profesores Tutores. De esta manera, y siguiendo los postulados de Van Manen (2003), podemos decir que nuestra investigación se acerca a los elementos constitutivos del paradigma Interpretativo o Hermenéutico, ya que cumple con los siguientes postulados:

Tabla 20: Elementos constitutivos del paradigma hermenéutico presentes en esta investigación

<ul style="list-style-type: none"> • Su orientación es hacia el descubrimiento. Busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera.
<ul style="list-style-type: none"> • La relación investigador-sujeto es concomitante. Ello al producirse una relación de características democráticas y comunicativa entre quien investiga y las personas investigadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la práctica y por ello no se pretende establecer generalizaciones o leyes ni la ampliación del conocimiento teórico.
<ul style="list-style-type: none"> • Aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos en condiciones naturales. Su objetivo es penetrar en el mundo íntimo de las personas (como interpretar las situaciones, que significan para ellos, que intenciones, creencias, motivaciones les guían).

Fuente: Elaboración propia, basada en Van Manen (2003)

Esta mirada permite situarse en una constante reinterpretación de la información recabada ya que las personas estudiadas tienen la capacidad de modificar el mundo en que viven y de reinterpretar sus significados, “si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido- el mundo es co constituido” (Maykut & Morehouse: 1994:11). Desde esta perspectiva la investigación será abordada de manera subjetiva producto de las interacciones que efectúa tanto la investigadora como los

participantes del estudio, quienes le darán su propio sentido. Lo que nos importa estudiar son los puntos de vista de los distintos actores involucrados en la investigación y, especialmente los significados que le otorgan a la labor de los tutores/as del Prácticum, lo cual constituirá nuestra “realidad investigativa”. Junto con determinar esta realidad también debemos indagar en el contexto de nuestra investigación, pues éste es el que nos enmarca dentro de un fenómeno social que se produce en una situación y un medio determinado, aportándole sus características únicas. A partir de las complejidades que se detectarán en el transcurso de la investigación nos enmarcaremos dentro del mundo de lo cualitativo. Dicho mundo está caracterizado por estar en permanente evolución, que se nos presenta como un ciclo de redefiniciones permanentes y que lo caracterizan como un diseño flexible:

5 Diseño Cualitativo



Fuente: Elaboración propia

La flexibilidad de nuestro proceso investigativo nos obligan a estar permanentemente trabajando en las diversas interpretaciones de nuestro mundo socio-educativo. Específicamente nos referimos a las visones y miradas que tienen los profesores tutores, los

supervisores universitarios y los aprendices de maestros acerca del proceso de tutorización del prácticum (dimensión epistemológica) y de cómo este se enseña y se aprende (dimensión didáctica), lo cual será entendido desde una perspectiva constructivista.

En común acuerdo con Denzin y Lincoln (2005) podemos decir que:

“La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” (Denzin y Lincoln, 2005: 3).

El llevar a cabo esta investigación nos permitirá llegar a conocer las necesidades de formación demandadas por los/as distintos actores involucrados en el proceso del Prácticum. Buscamos acceder a la comprensión profunda de la experiencia docente, indagando en los significados que los profesores otorgan a sus acciones y experiencias.

Nuestro propósito no es establecer una generalización de los conocimientos, ni probar hipótesis ni menos aún elaborar leyes. Lo que definitivamente buscamos es profundizar en los significados de la experiencia pedagógica que nos pueden aportar nuestros informantes claves. Sin embargo, no debemos permanecer al margen de esta construcción sino que desde su interior, contribuyendo con nuestra propia experiencia docente y nuestra propia construcción de mundo.

Todas estas consideraciones significarán el poder establecer un diseño de formación, aplicarlo y evaluarlo para que dichos profesionales puedan concretar un elemento de mejora en el fortalecimiento de la formación docente inicial.

5.2 Metodología de la Investigación: La Investigación Evaluativa

La investigación evaluativa como método de investigación.

El tipo de metodología a utilizar será la investigación evaluativa, se elige esta opción metodológica atendiendo a la definición de Cabrera:

«La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación» (Cabrera, 1987:101).

La investigación evaluativa permitirá obtener información sobre las necesidades formativas del profesorado que ejerce el rol de tutor/a de Prácticum para luego establecer un programa de formación, observar su funcionamiento, sus efectos y consecuencias con el objeto de elaborar nueva información y evidencia que involucre el desarrollo de la tutorización, en palabras de Pérez Juste: *“Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican” (Pérez Juste, 1994:405).*

En esta investigación se indaga en las particularidades, buscando una comprensión en profundidad del tema y sin la intención de establecer generalidades. Buscando conocer la labor de los profesores tutores para desentrañar los rasgos positivos de su actividad, las dificultades que enfrentan, en fin todos los elementos que entregan una panorámica, lo más completa posible de la tutorización. Esta información a recoger es la que permitirá establecer el diseño de formación para su posterior aplicación y la respectiva evaluación del programa.

“La investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas

sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros". (Rossi, et al. 1999: 14).

En resumen, podemos decir que Rossi et al plantean un modelo basado en cuatro fases: la conceptualización y ubicación del problema, el diseño, la planificación e implementación, y el uso o aplicación de los resultados. Estas fases sin duda que ayudan a organizar de mejor manera nuestro trabajo, ya que en referencia a la **conceptualización y ubicación del problema**, se comenzará con una definición de los problemas que dicen relación con el proceso de tutorización durante el momento del prácticum frente a los cuales se busca actuar mediante la acción formativa. Para ello se ha de determinar el contexto y la población afectada, en este caso, los tutores de prácticum, a quienes se les determinará sus características, sus intereses y sus expectativas en torno a la acción formativa.

En relación **al diseño**, se realizará de manera coherente y racional, teniendo especial precaución en la definición de los objetivos, además se debe realizar una correspondencia entre la realidad del contexto del prácticum donde se pretende intervenir y los objetivos que se pretende conseguir. La **planificación y la implementación** estarán constituidas por el desarrollo de la acción formativa de acuerdo a la planificación prevista. Durante esta fase se debe prestar atención al proceso de recogida de la información durante la aplicación de la formación y realizar correcciones de los posibles errores cometidos durante el proceso de planificación. Por último, durante **el uso y aplicación de resultados** se debe corroborar si se cumplen las exigencias de racionalidad y coherencia de la acción formativa. Además también se debe determinar la adecuación, sistematización y viabilidad del plan de formación.

Frente a estos antecedentes reconocemos a la **Investigación Evaluativa** en la búsqueda de solución de problemas, a diferencia de otros métodos de investigación, y que podemos apreciar en este esquema de Sabariego y Bisquerra (2004):

6: Métodos de Investigación



Fuente: (Sabariego y Bisquerra, 2004:119)

A partir de las aportaciones de Alkin y Christie (2004) podemos señalar que categorizaron la evaluación en tres grandes áreas: uso, método y valoración, las cuales están sustentadas en la rendición de cuentas y la investigación social, donde:

El uso está asociado con la toma de decisiones: Lo que aquí se establece es la forma en que se utilizan los resultados de la evaluación, para efectuar una evaluación de la pertinencia del programa.

En lo que se refiere al **método**, hace alusión a la forma en cómo se desarrolla la investigación, específicamente referida a la fiabilidad y validez, tanto interna como externa de la evaluación. Para se debe enfocar en los instrumentos utilizados en la recolección y análisis de los datos y la contrastación con la teoría.

Finalmente, **la valoración** está directamente relacionada con los agentes que la realizan. Desde esta perspectiva, se destacan los problemas éticos y políticos a los que se enfrenta el evaluador, debido a que se encuentran inmersos en la dinámica social.

En síntesis, lo que se realiza en esta investigación se vincula primeramente con juzgar la pertinencia del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, vale decir, lo oportuno y conveniente que representa su aplicación. Otros elementos a evaluar dicen relación con determinar los aspectos de mejora para futuras aplicaciones, la valoración de su propuesta, incrementar la efectividad en su administración y por último satisfacer los requerimientos de la rendición de cuentas.

Para nuestra investigación el conocimiento de los resultados y la transferencia es de gran importancia, por lo cual la investigación evaluativa asume un rol fundamental, pues aporta los aspectos de rigurosidad y sistematización que hacen de la evaluación un proceso integral, válido y confiable. Los elementos claves que garantizan una evaluación exitosa y rigurosa son, entonces: que la evaluación sea un componente programado desde el diseño del programa, que tenga objetivos claros, que el diseño de la evaluación ofrezca mediciones creíbles, que cuente con un adecuado marco lógico de evaluación.

Son estas las razones que nos llevan a la elección de la Investigación Evaluativa como nuestro método de trabajo, en la búsqueda de establecer un Plan de Formación para profesores tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

5.3 El contexto de la investigación

En este apartado de la investigación daremos a conocer el contexto en que se sitúa, siguiendo a Gorgorió y Bishop (2000) podemos señalar que:

“La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en lo que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos.” (Gorgorió y Bishop, 2000: 204).

La investigación se encuentra situada en Chile, específicamente en tres de las ciudades más grandes del país. En primer lugar, nos encontramos con la ciudad de Santiago, que a la vez,

es la capital del país. Dicha ciudad cuenta con una población estimada de 7.314.176 habitantes⁹ y, evidentemente es donde se concentran la mayor parte de las universidades. La región del Bío Bío, es la segunda en importancia del país, contando con 2.114.286 habitantes. Por último la región de Valparaíso tiene una población de 1.825.757 habitantes. Entre las tres regiones, nos encontramos que representan el 62% del total de población nacional.

En referencia al panorama de las universidades, a agosto de 2014, existían 16 universidades estatales y 9 universidades particulares con aporte del Estado, las que en conjunto integran las universidades del Consejo de Rectores (Cruch). A ello se suman 35 universidades privadas, lo que nos da un total de 60 universidades.

Las universidades seleccionadas para la detección de necesidades formativas, de los profesores tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, son:

- **Universidad de Santiago (USACH):** Esta universidad es una de las más antiguas del país, remontando sus orígenes hacia el año 1849. Es una de las dieciséis universidades del Consorcio de Universidades Estatales de Chile, y pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Cuenta con 7 facultades y 66 carreras de pregrado.
- **Universidad de Playa Ancha (UPLA):** Se ubica en la región de Valparaíso, fundada en 1948, es una de las dieciséis universidades del Consorcio de Universidades Estatales de Chile, la cual pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Posee 8 facultades y 40 carreras de pre grado.
- **Universidad San Sebastián (USS):** Es una universidad privada, autónoma y acreditada por cuatro años. Fue fundada en 1989, se encuentra ubicada en la región del Bío Bío. Cuenta con 14 facultades y 34 carreras.

Lo que se busca con la elección de estas universidades es dar cuenta de un panorama lo más ajustado a la realidad, por ello se han elegido universidades de las ciudades más importantes del país, evitando solo la panorámica del clásico centralismo santiaguino, que

⁹ Todos los datos demográficos han sido extraídos de Población, país y regiones: Actualización población 2002-2012 y proyecciones 2013-2020, consultado en: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php

tan frecuentemente se presenta en el país. También se busca trabajar con dos universidades públicas y una privada, para dar mayor representatividad a los datos obtenidos.

La universidad correspondiente a la Aplicación del Plan de Formación los profesores tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales es la:

Universidad de Chile: Dicha universidad es la más antigua del país, encontrándose sus orígenes en el año 1842. Es una de las dieciséis universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y una de las veinticinco que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Posee 14 facultades que albergan 115 carreras de pre grado.

A continuación se presenta un cuadro resumen del contexto de la investigación:

Tabla 21: Resumen contexto de la investigación

	Universidad	Ciudad	Tipos de informantes	N° participantes Plan de Formación
Universidades participantes de detección de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> Universidad de Santiago Universidad de Playa Ancha Universidad San Sebastián 	<ul style="list-style-type: none"> Santiago Valparaíso Concepción 	<ul style="list-style-type: none"> Profesores Tutores de Prácticum Profesores supervisores universitarios Estudiantes de prácticum 	0
Universidad Aplicación de Plan de Formación	<ul style="list-style-type: none"> Universidad de Chile 	<ul style="list-style-type: none"> Santiago 	<ul style="list-style-type: none"> Profesores tutores de Prácticum 	6

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro precedente se puede observar a todas las universidades involucradas, tanto las participantes en la detección de necesidades como la universidad participante en el Plan de Formación. Así mismo, se incluye los tipos de informantes claves y los participantes de la acción formativa.

5.4 Población y muestra

En el desarrollo de este estudio se han contemplado como informantes a aquellas personas que se encuentren vinculados al proceso de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de universidades chilenas, correspondientes a las regiones de mayor tamaño demográfico y, que a la vez, concentran la mayor cantidad de casas de estudio que imparten la mencionada carrera¹⁰.

- Profesores/as tutores/as Universitarios
- Profesores/as Tutores/as de Centro Escolar
- Estudiantes de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

En relación a los informantes claves del estudio, estos serán elegidos usando los criterios definidos por Morse, citado por Flick (2002), quien indica que los buenos informantes son aquellos que tienen: *“El conocimiento y la experiencia necesaria sobre el tema y estuvieron dispuestos a contestar una entrevista. Ellos deben tener la capacidad para reflexionar y articular, deben tener tiempo para ser interrogados y deben estar listos para participar en el estudio”* (Morse, citado por Flick, 2002:69). La selección de casos estuvo definida por las siguientes características:

Tabla 22: Selección de informantes del estudio

Informante	Atributos	Localización
Profesores/as tutores/as de Historia y Ciencias Sociales de centro educativo:	Hombres y mujeres, que hayan sido profesores/as tutores/as de estudiantes en práctica, por al menos cinco años, ello con el objeto de haber adquirido experiencia en la ejecución de la labor de tutorización	Que se desempeñen en las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío Bío, Chile y que ejerzan su labor en centros públicos, concertados o privados.
Estudiantes en práctica de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Hombres y mujeres que se encuentren desarrollando la práctica profesional al momento del estudio	De las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío Bío, Chile, en centros públicos, concertados o privados.
Profesores/as tutores/as de la universidad de la especialidad de Historia y Ciencias Sociales:	Hombres y mujeres, que se encuentren desarrollando dicha función en alguna de las universidades seleccionadas para el estudio	Correspondientes a las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío Bío, Chile.

Fuente: Elaboración propia

¹⁰En términos de distribución geográfica, la oferta de carreras y programas de educación aparece altamente concentrada. Un 60.9% se distribuye en sólo tres de las quince regiones del país (Metropolitana: 34.4%; Bío Bío: 13.8%; y Valparaíso 12.7%). De hecho, ocho regiones no superan el 3.5% de la oferta nacional de formación inicial (Consejo Superior de Educación, 2009).

Hemos utilizado el sistema de muestreo denominado estratificado por conglomerados. La definición de estratificación viene dada por la intencionalidad de los criterios de extracción, entre ellos podemos mencionar elegir casas de estudio de las regiones más grandes de Chile, elegir universidades públicas y una privada. A partir de la elección de las universidades participantes del estudio, se procede a constituir la muestra de los participantes del estudio (profesores/as tutores/as Universitarios, profesores/as Tutores/as de Centro Escolar, estudiantes de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales), la elección de los participantes va a estar dada por individuos típicos de la población, y el investigador, bajo criterios pertinentes al tema de estudio, selecciona los sujetos que considera que facilitarán la información necesaria (Arnal et al. 1992).

5.5 Los instrumentos de recogida de la investigación

En el desarrollo de la investigación se usarán diversos instrumentos y técnicas de recogida de información con el objeto de establecer el principio de la triangulación. Mediante este sistema de trabajo se busca obtener una información de carácter válida y pertinente.

Concretamente los instrumentos de recogida de información, tanto para la etapa del diseño del Plan de Formación como para la evaluación del mismo, han sido entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios. Todas estas fuentes de información han permitido el desarrollo del Plan de Formación del profesorado tutor de Prácticum y luego de su respectiva evaluación.

Junto con la triangulación de instrumentos, también hemos considerado la triangulación de agentes, lo cuales están constituidos por el profesorado que se desempeñan como tutores de Prácticum, supervisores universitarios de Prácticum, estudiantes de Prácticum y los docentes que participaron de la implementación del Plan de Formación de profesores tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

En la siguiente tabla se recogen los diferentes instrumentos de evaluación y las fuentes de información utilizadas en el estudio:

Tabla 23: Objetivos, instrumentos, técnicas y fuentes de información utilizados en el estudio

Responder a objetivo:	Instrumentos y técnicas	Fuentes de información
Conocer las concepciones que tienen los tutores de Prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas¹¹ •Grupos de Discusión¹² 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores/as de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
Diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas •Grupos de discusión¹³ 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores/as de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales • Supervisores universitarios de Prácticum • Estudiantes de Prácticum
Comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas¹⁴ •Grupos de discusión •Análisis bibliográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores/as de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales • Supervisores universitarios de Prácticum • Estudiantes de Prácticum
Diseñar un modelo formativo en base a las competencias requeridas para ejercer la labor de tutorización de Prácticum.	<ul style="list-style-type: none"> •Mediante el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo. •Análisis bibliográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores/as de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales • Supervisores universitarios de Prácticum • Estudiantes de Prácticum
Aplicar un plan de formación de profesores tutores de Prácticum de Historia y Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> •Mediante la aplicación del curso Plan de Formación de Profesores Guías de Práctica Profesional de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores/as de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
Evaluar la pertinencia de la formación a partir de las opiniones de los tutores.	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas¹⁵ •Cuestionario de satisfacción¹⁶ •Cuestionario de transferencia¹⁷ •Análisis de un caso real de tutorización¹⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores/as de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales participantes del Plan de Formación

Fuente: Elaboración propia

¹¹ Guion entrevista tutores de prácticum en anexo 1

¹² Guion grupo de discusión tutores en anexo 2

¹³ Guion grupo de discusión estudiantes en anexo 3

¹⁴ Guion entrevista supervisores universitarios en anexo 4

¹⁵ Guion entrevista evaluación del plan de formación en anexo 5

¹⁶ Cuestionario de satisfacción en anexo 6

¹⁷ Cuestionario de transferencia en anexo 7

¹⁸ Análisis caso real de tutorización en anexo 8

5.5.1 El Cuestionario

Los cuestionarios son una importante forma de recogida de información (Latorre, Rincón & Arnal, 2003; Martínez, 2002), según Rodríguez, Gil & García “*Son una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos*” (Rodríguez G., Gil J. & García, A. ,1996: 186).

Así nos encontramos que mediante la elaboración de preguntas hechas por la investigadora hacia la población que está vinculada directa o indirectamente con la investigación que se encuentra en marcha, podremos apropiarnos de la realidad que nos interesa investigar.

El proceso de elaboración del cuestionario depende del tipo de información que se pretenda recoger. A tal efecto, cabe la posibilidad de realizar cuestionarios bajo dos orientaciones: los que buscan información de carácter descriptivo y los que se encaminan principalmente hacia la búsqueda de información cualitativa. En nuestro caso nos orientamos a la segunda, porque en el momento de su aplicación lo que se buscó fue saber el grado de satisfacción obtenido en los participantes del plan de formación y el nivel de transferencia percibido. Los cuestionarios pueden ser divididos en los de tipo abierto y los del tipo cerrado. Dada sus correspondientes características podemos ver las ventajas y desventajas en su aplicación, que básicamente están manifestadas en que las más importantes ventajas son: el que facilitan la recopilación de información, no necesitan muchas explicaciones ni una gran preparación para aplicarlos, evitan la dispersión de la información, al concentrarse en respuestas de elección forzosa y las desventajas es que se produce una falta de profundidad en las respuestas, se necesita una buena elección del universo y de las muestras utilizadas y puede provocar la obtención de respuestas equivocadas

Para poder minimizar las dificultades que encontramos en el uso del cuestionario nos planteamos la utilización de un instrumento de características mixtas, es decir que tenga preguntas abiertas y cerradas para seguir la observación de Martínez (2002):

“Tras varios años de investigaciones que eran exclusivamente cuantitativas o cualitativas se ha observado que el uso combinado de ambas metodologías aporta una visión complementaria de la misma realidad y que para su mejor comprensión

es preferible utilizar los dos tipos de metodologías. El cuestionario, cuando está diseñado con este propósito, se compone de preguntas cuantitativas y cualitativas que, con un análisis diferenciado, aportan información que permite vislumbrar mejor que sucede en la realidad investigada” (Martínez, 2002: 12).

El cuestionario se ha utilizado para recoger la opinión de los participantes del plan de formación de profesores tutores, vale decir un cuestionario de satisfacción, aplicado inmediatamente finalizada la acción formativa y un cuestionario de transferencia, aplicado seis meses después de la acción formativa.

Específicamente se procedió a organizar los posibles cuestionamientos iniciales, siempre en virtud de los objetivos de la investigación. Luego se realizó una revisión bibliográfica para dar paso a la elaboración de una variedad de interrogantes. Posteriormente se procedió a ordenar las preguntas por temáticas y establecer el tipo de escala a utilizar.

En la construcción de los cuestionarios se establecieron una serie de dimensiones, las cuales se encuentran vinculadas al proceso evaluativo del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum, los cuales correspondieron por una parte al grado de satisfacción de los participantes y en el segundo caso corresponde a un cuestionario de transferencia. A continuación se presentan las tablas resúmenes de las dimensiones, tanto del cuestionario de satisfacción como el cuestionario de transferencia.

Tabla 24: Resumen de las dimensiones del cuestionario de satisfacción del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Información personal y socio-profesional: Permite conocer la realidad contextual que enmarca las opiniones y los juicios valorativos de quienes contestan el cuestionario de opinión y, del mismo modo, caracterizar al grupo de profesores que ha contestado.

Objetivos y Contenidos: Se realiza una valoración del alcance del logro de los objetivos del curso y la satisfacción en cuanto a los contenidos del mismo.

Metodología: Recoge información con respecto a la satisfacción con la metodología empleada.

Condiciones y ambiente: En esta dimensión se busca conocer el grado de satisfacción con las condiciones materiales en las cuales se desarrolló la formación.

Utilidad: Esta dimensión hace alusión a la valoración en referencia al grado de utilidad que tuvo la formación para poder ser utilizada en los procesos de tutorización.

Resumen: La información aquí recogida corresponde a una valoración general a la formación recibida.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25: Resumen de las dimensiones del cuestionario de transferencia del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Información personal y socio-profesional: Permite conocer la realidad contextual que enmarca las opiniones y los juicios valorativos de quienes contestan el cuestionario de opinión y, del mismo modo, caracterizar al grupo de profesores que ha contestado.

Aplicación de contenidos: En esta dimensión se busca conocer si los contenidos adquiridos durante el plan de formación han podido ser aplicados durante el ejercicio docente.

Compartir aprendizajes: En esta dimensión se busca conocer si los conocimientos adquiridos durante la formación han logrado ser compartidos con los compañeros de trabajo.

Impacto en la institución: La información que se busca recoger dice relación con el impacto que ha tenido la formación recibida por parte de los participantes de la formación, en sus respectivos centros de trabajo.

Dificultades en la aplicación: Lo que se busca conocer son todas aquellas situaciones que dificultan la utilización de las competencias adquiridas durante el proceso formativo.

Fuente: Elaboración propia

La validación de los cuestionarios

Para realizar su validación se acude a la validación de contenido señalada por Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans (1995) quienes nos dicen que “*el objetivo es tratar de probar que los instrumentos incluyen una muestra de elementos suficientes y representativos de lo que pretendemos medir*” (Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A., 1995:76).

Para realizar la validez de contenido se acude a la técnica de jueces en la cual se acude a la colaboración de jueces externos, constituido por profesores de Historia.

Tres son los criterios que orientan la validación:

- La **univocidad:** Ella corresponde a la consulta de si se entienden o no los ítems incluidos, con el objeto de evitar las confusiones en la interpretación.
- La **pertinencia:** Aquí se determina el valor de un ítem dentro de la evaluación a realizar. Básicamente lo que se busca es determinar si los jueces consideran pertinente un ítem o no.
- El **grado de importancia de un ítem:** Finalmente en este criterio se busca determinar la importancia del ítem dentro de la evaluación.

Los jueces evaluaron los ítems del instrumento mediante un cuestionario de validación que contenía una escala conceptual que los permitió valorar el nivel de univocidad y el nivel de pertinencia de cada ítem. Las definiciones de univocidad y de pertinencia así como de los diferentes niveles fueron facilitados a los jueces para completar el cuestionario de validación. Este fue enviado a los jueces mediante correo electrónico.

5.5.2 La entrevista

Se trata de una estrategia seleccionada para indagar y recoger información de corte subjetivo para conocer actitudes, creencias, opiniones, sentimientos, valores y conocimientos de los entrevistados. En palabras de Buendía, Colás, & Hernández (2000) *“A través de preguntas dirigidas al actor social, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas”*. (Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F., 2000:275).

En esta investigación la entrevista surge a partir de la necesidad de obtener información, por una parte, acerca de la labor desempeñada por quienes ejercen la labor de tutorización de estudiantes de Prácticum, y por otra, para conocer las impresiones de quienes participaron del Plan de Formación de profesores tutores. Aproximarse a su realidad, conocer su labor, sus desafíos, fortalezas, inquietudes y las principales problemáticas a las que se ven enfrentados permiten realizar una construcción detallada de la tutorización para conseguir la elaboración de un plan de formación y, posteriormente su respectiva evaluación, porque: *“En la entrevista, el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos lo ven, clasifican y experimentan su propio mundo”* (Ruiz Olabuénaga, 1999:166).

La entrevista en profundidad también se aplicó a los supervisores de Prácticum universitarios para poder contrastar ambas opiniones. Además ello significará la revisión de nuestras interpretaciones y percepciones, conformando un panorama más complejo y completo. Para poder desarrollar nuestra recogida de información se debió realizar:

“Encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas” (Taylor & Bogdan, 1986:101).

Mediante estos encuentros nos hemos acercado al mundo del Prácticum y al entramado de relaciones que se establecen, conociendo de primera fuente los elementos que nos permitieron establecer cuáles son las necesidades formativas de los tutores para llegar al

diseño del plan de formación que anticipamos como necesario en el ejercicio de la labor de la tutorización. Un segundo momento de entrevistas viene dado por el proceso de evaluación de la acción formativa, donde se entrevistó a los participantes.

Proceso de confección

Las fases en la elaboración del guion de las entrevistas se desarrollaron de la siguiente manera:

- Establecimiento de criterios e indicadores
- La determinación de las preguntas a partir de los indicadores definidos por la investigadora
- Validación de los guiones de entrevistas por parte de jueces externos
- Estructuración y elaboración definitiva del guion de las entrevistas.

Validación

Las entrevistas fueron aplicadas luego de haber sido validadas, lo cual fue efectuado por tres profesores chilenos de Historia, con el fin de esclarecer dudas que se pudiesen presentar. Para ello se les solicitó su participación en el proceso de validación del instrumento de recogida de información, el cual fue enviado mediante correo electrónico, con instrucciones y con fecha de devolución, para posteriormente recibir las sugerencias.

5.5.3 El grupo de discusión

El grupo de discusión lo entenderemos según las palabras de Gil Flores como:

“Una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil Flores, 1993:201-202)

Esta técnica nos servirá para triangular la información mediante el análisis de las coherencias e incoherencias entre los discursos de los actores, sus continuidades y discontinuidades y las causas que se esconden bajo las estructuras de discurso de cada uno,

porque se consideraron tres tipos de informantes: los mencionados profesores/as tutores/as, alumnos/as en práctica y profesores/as tutores/as de la universidad.

“Los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados” (Gil Flores, 1993:210)

Son este tipo de datos los que nos interesa recoger y que reconocemos como fundamentales en el desarrollo del plan formativo, para ello necesitamos generar la capacidad que se transforme en:

“(…) un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas” (Alonso, 1996:6).

En el desarrollo de nuestra investigación defendemos como de gran importancia las visiones de todos los agentes involucrados en el Prácticum y de todos los elementos que componen esta etapa formativa, por ello declaramos que:

“Los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, además, y lo más importante, es que el grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real” (Krueger, 1991: 35).

Por último señalar que: *“Toda persona desarrolla su “ente privado” en sociedad, opinando y escuchando las opiniones de los demás, debido a que es fruto de una “identidad*

colectiva” (Callejo, 2001). El integrar un grupo de discusión permite estructurar la voz en conjunto de quienes nos interesa investigar.

Proceso de confección

Las fases en la elaboración del guion de los grupos de discusión se desarrollaron de la siguiente manera:

- Establecimiento de criterios e indicadores
- La determinación de las preguntas a partir de los indicadores definidos por la investigadora
- Validación de los guiones de entrevistas por parte de jueces externos
- Estructuración y elaboración definitiva del guion de las entrevistas.

Validación

Los grupos de discusión fueron aplicados luego de haber sido validados, lo cual fue efectuado por tres profesores chilenos de Historia, con el fin de esclarecer dudas que se pudiesen presentar. Para ello se les solicitó su participación en el proceso de validación del instrumento de recogida de información, el cual fue enviado mediante correo electrónico, con instrucciones y con fecha de devolución, para posteriormente recibir las sugerencias.

5.5.4 El análisis documental

El análisis de los documentos constituye una rica fuente de información, además que permite contrastar los datos recolectados a través de las otras técnicas. Mediante su aplicación se pretende obtener información sobre la evaluación de la instancia formativa desarrollada. Tal como señalan Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) *“La recogida, lectura y análisis de materiales documentales es una herramienta básica de la investigación cualitativa”* (Ruiz Olabuénaga e Ispizua ,1989:72). En el marco de nuestra investigación se trabaja para analizar la actividad denominada “Reflexiones de la labor de profesor guía”, la cual constituye nuestra evaluación inicial del plan de formación de tutores y una parte de nuestra evaluación de transferencia denominada “Análisis de un caso real de tutorización”. Estos documentos, que corresponden a textos producidos por los docentes participantes de la instancia formativa nos permiten conocer las:

“Intenciones significativamente implicadas en las conductas de los protagonistas de la situación social que observamos, de modo que puedan ser develados tanto sus estructuras de significación como los vínculos que se dan con el contexto en donde ella tiene lugar” (Serra, 2004:171).

Para el respectivo análisis de los documentos señalados optaremos por un análisis documental

“Que se centra en describir y hasta cierto punto cuantificar, asumiendo a menudo la transparencia del lenguaje, qué han dicho o hecho las personas (o agrupados según características de los grupos de personas que han participado), habitualmente en función de categorías previas y relacionadas con elementos del marco conceptual previo. Habitualmente no utiliza una teoría del lenguaje ni de cómo éste refleja-construye la realidad social de la que habla o actúa” (De Andrés, 2000:44)

Mediante este trabajo buscamos conocer y reconocer las posiciones que poseen los docentes involucrados en el estudio, en relación a las diferentes categorías, haciéndose explícitas las relaciones profundas entre los significados que recogen las categorías y su relación con el contexto social en el que se inscribe. En el caso del análisis de las Reflexiones de la labor de profesor guía se procedió a trabajar en base al marco conceptual previo, en cuanto al caso real de tutorización se procedió a analizarlo en base a un check list¹⁹.

5.6. Cronograma de la investigación.

La investigación consta de cuatro fases, las cuales son: Preparación de la investigación, entrada al escenario, análisis e interpretación de la información y elaboración de conclusiones e informe final, lo cual sirvió de guía a la investigación en base a la metodología y al método empleado como es la Investigación evaluativa. A continuación presentamos el cronograma:

¹⁹ Check list en anexo 9.

Tabla 26: Cronograma de la investigación

CRONOGRAMA DE TRABAJO				
FASES DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	TAREAS DESARROLLADAS	FECHA	
FASE 1. Preparación de la investigación	1.1 Reflexión.	Acotar la investigación en cuanto a tema objeto de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> Revisión bibliográfica. Concreción de las preguntas de la investigación. Definición de los objetivos de la Investigación. 	Octubre 2011 a Febrero 2012
	1.2 Identificación.	Establecer el marco teórico y el marco metodológico de referencia	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo y sistematización del marco teórico y metodológico. 	Octubre 2011 a Julio 2012
	1.3 Diseño.	Planificar las actividades que se desarrollarán en la siguiente fase.	<ul style="list-style-type: none"> Planificación general del estudio empírico. 	Marzo 2012
FASE 2. Entrada al Escenario	2.1 Elección de las estrategias e instrumentos de recogida de información.	Diseñar las estrategias y los instrumentos de recogida de información.	<ul style="list-style-type: none"> Planificación, diseño y validación de las estrategias: Cuestionario de Satisfacción y de transferencia, guion de las entrevistas , guion de los grupos de discusión 	Marzo 2012 a Octubre 2014
	2.2 Acceso al escenario y proceso de recogida de información.	Planificar y aplicar las estrategias y el instrumento de recogida de información y la Aplicación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum.	<ul style="list-style-type: none"> Gestión del cuestionario, de las entrevistas y grupos de discusión. Administración de los cuestionarios de satisfacción y de transferencia, aplicación de entrevistas y grupos de discusión. 	Abril 2012 a Diciembre 2012 Marzo a julio 2013
			<ul style="list-style-type: none"> Gestión y Aplicación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum. Evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum. 	Marzo a julio de 2014 Junio 2014 a marzo 2015

FASE 3. Análisis e interpretación de la información	Analizar e interpretar la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Vaciado de los datos de los cuestionarios de satisfacción y transferencia de Junio 2014 a marzo 2015 • Obtención de resultados. Marzo a julio 2015
FASE 4. Elaboración de conclusiones e informe final	Elaborar el informe y presentar los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación, triangulación y discusión de los resultados. Junio 2014 a marzo 2015 • Síntesis y conclusiones Agosto 2015 • Limitaciones de la investigación y prospectivas. Agosto a septiembre 2015 • Elaboración del informe Agosto 2014 a septiembre 2015 • Depósito de tesis Septiembre 2015 • Defensa de tesis Diciembre 2015

Fuente: Elaboración propia

La realización del cronograma de la investigación ha sido de gran utilidad en el desarrollo de la investigación.

5.7 Acerca del rigor y la credibilidad en la investigación

Una de las principales preocupaciones que surgen, al asumir el reto de realizar una investigación, dice relación con la credibilidad que presenta la investigación. Esta situación genera una intensa preocupación por la coherencia y la rigurosidad en el proceso de interpretación de los datos. Es por ello, que en esta investigación se asume un compromiso con la rigurosidad y que queda de manifiesto mediante el uso de diversas estrategias y

procedimientos, que aseguren el máximo nivel de credibilidad, en relación a las interpretaciones a las que se llegue.

Por ello, y parafraseando a Patton (1990) nos hemos propuesto que la credibilidad de los hallazgos esté respaldado por el uso de técnicas seguras, por la calidad de la investigación y por la perspectiva paradigmática elegida para llevar a cabo el trabajo investigativo.

- **La credibilidad**

Para acercarnos al concepto de credibilidad recogemos la palabras de Medina (2005:48), quien nos señala que *“se trata de responder a la cuestión de si lo que se ha observado, descrito, anotado o interpretado en esta investigación se corresponde con la realidad de los fenómenos de los que me he ocupado”*. Lo que buscamos en este criterio es dar cuenta de que nuestros hallazgos tienen relación con el fenómeno social que nos interesa investigar. En nuestro trabajo para entregar solidez al criterio de credibilidad, se procede a la utilización de la triangulación de los datos (Patton, 1990; Denzin y Guba, 1994; Stake, 1998), ello con el propósito de evitar los posibles sesgos que pueda presentar la investigadora en el transcurso de la investigación. Específicamente estamos hablando de la triangulación de técnicas, las que en nuestro caso están constituidas por entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios; técnicas que nos permiten respaldar nuestras descripciones e interpretaciones.

Otro de los elementos a considerar como parte de la credibilidad dice relación con el trabajo de campo realizado, en el que se buscó trabajar con las personas más idóneas, se recogieron cada una de sus opiniones, se hizo un registro fiel en las transcripciones y se procedió a realizar la devolución de las transcripciones, a cada uno de los informantes, para que pudieran revisarlas y rectificarlas o aceptar la exactitud de la transcripción. Posteriormente se procede a contrastar sus contenidos para determinar la concordancia o discrepancia existente. Por último, señalar que la duración del trabajo de campo fue acorde con las necesidades investigativas, procediendo a encontrar las soluciones más pertinentes, cuando se presentó alguna dificultad con respecto a la planificación inicial de la recogida de información. Como ejemplo podemos citar el uso de la técnica de la “bola de nieve” en el momento de problemas de acceso a los informantes de la Universidad de Santiago (USACH). Específicamente se hace referencia al acceso a los tutores de prácticum, lo cual

se vio interrumpido por falta de colaboración de la coordinadora de prácticum, quien dejó de aportar los datos para poder contactarlos. Frente a la mencionada dificultad se solicitó a los tutores que ya habían sido entrevistados que entregarán la referencia de otro tutor que ellos conocieran y colaboraran con la universidad.

- **El criterio de transferibilidad**

La transferibilidad hace referencia a que una investigación tenga la capacidad de replicar los resultados en otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) señalan que se trata de examinar que tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Dentro de la investigación cualitativa realizar generalizaciones o transferencia de resultados se convierte en una actividad sumamente compleja, es por ello que, finalmente esta responsabilidad recaerá en los lectores que tenga una determinada investigación Mendizábal (2006), quienes podrán determinar si es posible, o no, extrapolar los resultados a un contexto distinto.

Medina (2005) señala que para poder realizar la transferibilidad se debe realizar descripciones minuciosas de los fenómenos de estudio, de su contexto de ocurrencia y con muestreos teóricos. Por su parte, Castillo & Vásquez (2003) aluden a que reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos, y resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar los hallazgos; sin embargo, hay modos de repensar la reproductividad para extrapolar su significado. En concreto, en esta investigación se recogió abundante información, generando gran cantidad de datos, con el objeto de poder comparar diversos contextos de investigación con otro tipo de contextos, a los cuales se les podría realizar una tranferibilidad. Por ello se ha procedido a hacer una minuciosa descripción de los diversos aspectos relativos al contexto de la investigación, con el propósito de establecer correlaciones con otros contextos. De esta manera, quienes lean la investigación podrán determinar si los resultados son extrapolables a otros contextos.

- **La dependencia**

La dependencia hace alusión a la estabilidad de los datos, vale decir, los resultados obtenidos deberían repetirse si se realiza la investigación nuevamente. Específicamente y siguiendo a Medina (2005), nos informa que esta lógica se relaciona con el grado de fiabilidad de los instrumentos de medición que han sido utilizados. Siguiendo las características de la investigación cualitativa, ello no podría realizarse, por ello lo que se busca es la estabilidad de los datos. En esta investigación los criterios de dependencia se han manifestado mediante la triangulación de resultados, contrastando las opiniones de los diferentes integrantes de la triada del prácticum, en relación a las necesidades formativas que requieren los tutores, entre lo que podemos señalar: las debilidades y fortalezas de los procesos de prácticum, sugerencias de temas para diseñar un plan de formación, el perfil de tutor de prácticum requerido, etc. Otro elemento de contraste son los diferentes métodos aplicados, entre los que podemos citar entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios. Por último, podemos señalar que existe la posibilidad de realizar una auditoría, la que se puede efectuar mediante un análisis de los resultados obtenidos, tanto en la etapa de diseño, aplicación y evaluación del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Mediante dicha auditoría se puede revisar *“...los procesos seguidos para la recogida de datos, análisis e interpretaciones de los datos, lo que ayudaría a considerar el modo en que los resultados dependen de los contextos y sujetos estudiados”* (Rodríguez Gómez, Gil & García, 1996:288). En el caso de esta investigación la dependencia se realiza mediante la recolección de información sobre el objeto de estudio y realizar un completo análisis desde variadas perspectivas. Por último, se ha utilizado la auditoría de dependencia, la cual ha consistido en la supervisión, a lo largo de toda la duración de la investigación, por parte de la directora de tesis quien ha velado por el cumplimiento de todos los procesos de rigor científico.

Confirmabilidad

Siguiendo a Guba (1981) en esta investigación se ha realizado la respectiva confirmabilidad ya que, por una parte, se ha trabajado con la triangulación “*para recoger datos desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes*” (Guba, 1981:161), específicamente se puede señalar que las fuentes utilizadas han sido profesores tutores de prácticum, supervisores universitarios y estudiantes de prácticum mediante la utilización de entrevistas, cuestionarios y los grupos de discusión para una adecuada recolección de la información. Así se demuestra en el avance de la investigación, donde se van develando diversos aspectos de la realidad estudiada. El otro aspecto que se ha utilizado en esta investigación tiene relación con el ejercicio de la reflexión permanente que se ha debido realizar para poder tener un acercamiento idóneo a la realidad estudiada, generando cuestionamientos y la elaboración de respuesta a las mismas.

Cada uno de los criterios especificados con antelación han sido desarrollados en virtud de obtener la veracidad del estudio. Por tanto, se ha procurado realizar un aporte a la comprensión de la labor de los tutores de prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Capítulo 6: El desarrollo de la investigación: El trabajo de campo y el análisis de la información

6.1 A modo de inicio

El presente capítulo tiene por objetivo comunicar y explicar la forma en que se llevó a cabo la investigación, donde se informa del trabajo de campo y de la etapa de análisis de la información. Las mencionadas actividades se fueron dando de manera simultánea, dentro de una interacción permanente.

En común acuerdo con Woods (1987) y Medina (2005) podemos afirmar que nos encontramos en una espiral de comprensión, donde debemos dar cabida a una permanente reflexividad dentro del proceso de investigación en que nos hemos embarcado. Este proceso es de una alta complejidad, lo que nos lleva a hacernos permanentes cuestionamientos y a replantearnos las primeras impresiones que teníamos acerca del tema de investigación. Las decisiones metodológicas tomadas por quien investiga, fruto de los procesos indagativos, constituyen un elemento esencial de la investigación. Es en este momento donde la investigadora va adquiriendo las herramientas que le permiten desarrollar las etapas de recogida, análisis e interpretación de los datos, momentos vitales para construir un proceso comprensivo de la realidad estudiada, y el cual debe ir en perfecta sintonía con los objetivos planteados al inicio del estudio.

Siguiendo los planteamientos de Taylor y Bogdan (1990: 20) entendemos a la investigación cualitativa como un modo de encarar el mundo, vale decir, de las formas en que podemos apropiarnos de la realidad que nos rodea, asignándole nuestras propias interpretaciones y significaciones. Es así como podemos realizar investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, así como el funcionamiento organizacional, movimientos sociales, los fenómenos culturales (Strauss y Corbin, 2002:11), en nuestro caso específico, la realidad del trabajo de los profesores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y los resultados de la aplicación de un programa de formación, donde buscamos comprender desde su perspectiva, su propia realidad, con todos los matices que ello conlleva. Es aquí donde la investigación cualitativa nos permite

comprender el abordaje del fenómeno educativo, de cómo actuar e interpretar y la forma de proceder de acuerdo a la manera como definimos el fenómeno.

Antes de comenzar con la descripción, no podemos dejar de mencionar que el desarrollo de la investigación está situado en tres momentos:

- El primero está constituido por el diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- El segundo momento corresponde a la aplicación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Y, el último momento está constituido por la evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Por último, previo a la descripción del desarrollo de la investigación, debemos realizar las consideraciones metodológicas implicadas en nuestro estudio.

6.2 Primer momento del trabajo de campo: El diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

En este momento investigativo, el objetivo fundamental fue recoger y organizar la información necesaria para dar forma a nuestra propuesta formativa. Para ello se debieron organizar las acciones a seguir para lograr tener un orden y especialmente, conseguir en su mayor parte los objetivos presupuestados con antelación. Para realizar la descripción de esta etapa debemos remontarnos a la detección de necesidades, en los meses de enero a julio de 2013, en dichos meses las actividades realizadas se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 27: Resumen de principales actividades en terreno, referidos a la detección de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Meses	Actividades
Enero 2013	Reuniones con coordinadores de Prácticum de las universidades participantes del estudio.
Febrero 2013²⁰	Lecturas pertinentes, preparación de materiales
Marzo 2013	Se consigue acuerdo de colaboración con la universidad correspondiente a la región de Valparaíso ²¹ Asistencia a reuniones para conocer a supervisores universitarios. Se obtiene listado de profesores tutores de prácticum que colaboran con cada una de las universidades que participaron del estudio. Primeras entrevistas
Abril 2013	Entrevistas supervisores Universidad de Santiago y Universidad de Playa Ancha ²² Entrevistas profesores tutores de prácticum de la Universidad de Playa Ancha
Mayo 2013	Entrevistas profesores supervisores de Universidad de Santiago Entrevistas profesores tutores de Santiago
Junio 2013	Entrevistas profesores tutores de Santiago y Concepción
Julio 2013	Grupos de discusión profesores tutores de las universidades correspondientes a Santiago y Valparaíso y de la Universidad San Sebastián de Concepción Grupo de discusión de estudiantes de prácticum de la Universidad San Sebastián de Concepción

Fuente: Elaboración propia

²⁰ Durante el mes de febrero, las universidades chilenas se encuentran en período de vacaciones de verano.

²¹ Para realizar el estudio se definió trabajar con universidades correspondientes a las tres regiones chilenas con mayor cantidad de población. Los acuerdos con las universidades correspondientes a las ciudades de Santiago y Concepción respectivamente, se consiguieron durante el mes de diciembre de 2012 (acción realizada desde Barcelona, mediante correos electrónicos). En el caso de la ciudad de Valparaíso se había proyectado trabajar con una universidad que nunca dio respuesta a los requerimientos de la investigadora. Estando en Chile se insistió en contactar a dicha universidad y al no obtener respuesta, se toma la decisión de contactar a la Universidad de Playa Ancha, donde se concreta un acuerdo de colaboración durante el mes de marzo de 2013.

²² Las transcripciones de todas las entrevistas y grupos de discusión realizados a lo largo de la investigación se encuentran disponibles en el anexo 10.

Para realizar la narración de esta etapa haremos referencia a las principales acciones desarrolladas:

- A) Descripción de los informantes claves del proceso de detección de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum
- B) Las estrategias de recolección de la información
- C) El análisis cualitativo de la información

6.2.2 Descripción de los informantes claves del proceso de detección de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum

Para poder realizar la etapa de diseño se debió viajar a Chile (primer semestre de 2013) para realizar la respectiva recogida de datos. Este momento involucró trabajar con tres instituciones universitarias, ellas fueron:

- La Universidad de Santiago (USACH) ubicada en la capital del país, Santiago.
- La Universidad de Playa Ancha (UPLA) ubicada en la ciudad de Valparaíso (a 124 kilómetros de la capital) y
- La Universidad San Sebastián (USS) ubicada en la ciudad de Concepción (a 496 kilómetros de la capital)

La decisión de trabajar con estas tres universidades estuvo basada en los siguientes criterios:

- a) El primer criterio de la elección de las universidades involucradas en el estudio, estuvo determinado por la ubicación geográfica. Se buscó la colaboración de universidades localizadas en las tres principales regiones de Chile.
- b) Se necesitaban universidades que dictaran la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- c) Se buscó seleccionar universidades que tuvieran un reconocimiento social a su labor docente.
- d) Por último, se contempló que correspondieran a universidades públicas y una de carácter privado para entregar mayor validez a la investigación.

Clarificado lo anterior, podemos mencionar que de las tres universidades, dos de ellas son públicas (USACH y UPLA) y una privada (USS). Otra característica a señalar es que los centros educativos con los cuales tienen establecidos convenios como centros de práctica, para sus estudiantes de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, son de tipo municipal (público) y subvencionados (concertados). A continuación presentamos un cuadro resumen donde se visualiza las entrevistas y grupos de discusión realizados, en cada una de las instituciones involucradas en la investigación.

De esta forma podemos resumir la participación total de informantes claves, dentro del proceso de detección de necesidades, en el siguiente cuadro:

Tabla 28: Resumen del total de informantes claves involucrados en la etapa de diseño de la investigación

		Entrevistas	Grupos de discusión
Tutores Prácticum	USACH	6	5
	UPLA	2	4
	USS	5	3
Supervisores universitarios	USACH	3	0
	UPLA	1	0
	USS	1	0
Estudiantes Prácticum	USACH	0	0
	UPLA	0	0
	USS	0	5
Total Participantes		19	17

Fuente: Elaboración propia

Como podemos apreciar el total de informantes claves con los que se trabajó durante la detección de necesidades formativas del estudio correspondió a 36 personas, entre Tutores de Prácticum, Supervisores universitarios y estudiantes de Prácticum, mediante entrevistas y grupos de discusión.

Debemos clarificar que la cantidad de participantes del estudio fue menor a lo planificado con antelación. Fundamentalmente nos referimos al caso de los grupos de discusión planificados para realizar con los estudiantes de Prácticum (solo se logra efectuar uno de los tres planificados). Dicha situación se ve provocada porque en el período que se viaja a efectuar la recogida de datos (primer semestre chileno, año 2013) coincide con una serie de manifestaciones de descontento en el medio estudiantil chileno, entre los meses de abril a julio de 2013, tanto de los estudiantes universitarios como de los estudiantes secundarios, que exigen una “*educación pública, gratuita y de calidad*”. Las formas de presión

utilizadas son paros académicos y tomas de las casas de estudio. Dos de las casas de estudio seleccionadas (Universidad de Santiago y Universidad de Playa Ancha) se vieron involucradas en dicho tipo de manifestaciones, impidiendo cumplir con lo previamente planificado.

6.2.3 Las estrategias de recolección de la información

Luego de conseguido los acuerdos, con las tres casas de estudio participantes de la investigación, comienza la tarea de establecer las entrevistas con todos los informantes. Para dar inicio a ello se comenzó a trabajar con la Universidad de Santiago, a partir del mes de enero de 2013. Como los contactos con la universidad habían comenzado desde Barcelona (diciembre 2012) mediante correos electrónicos²³, se recibe una invitación para participar de un encuentro de supervisores de Práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, encuentro realizado en enero, donde se discutió la nueva malla curricular de la carrera, en la cual se realizan modificaciones al Prácticum. En este encuentro se participa exponiendo un resumen del proyecto de tesis doctoral y compartiendo algunas observaciones hacia el proceso que ellos están viviendo. También se aprovecha la ocasión para conocer a los supervisores de Prácticum y comprometer su participación en el estudio. Como febrero corresponde a las vacaciones estivales chilenas, la concreción de las entrevistas comienza durante el mes de marzo.

Al llegar el mes de marzo, se da comienzo a la concreción de las entrevistas con los supervisores universitarios, correspondiendo a tres informantes. Paralelamente se consiguen los nombres de los profesores tutores de prácticum que colaboran con la universidad, a los que se comienza a contactar mediante correo electrónico. Estas entrevistas se concretan con mucha lentitud producto de las extensas jornadas laborales de los docentes. Cuando se inició la primera entrevista con una profesora tutora, se comenzó a evidenciar que se producirían dificultades para continuar con el trabajo, quien coordinaba las prácticas²⁴ deja de responder a los correos, generando el problema de acceder al resto de los profesores para

²³ Ejemplo de correo de solicitud de colaboración con el estudio en el anexo 11.

²⁴ La profesora que coordina las prácticas en la USACH, con quien se realizaron los contactos desde Barcelona, debió ausentarse de su puesto de trabajo, justamente para trasladarse a la ciudad condal donde se encontraba realizando su tesis doctoral. Producto de esta situación la reemplaza otra profesora en su cargo.

proseguir con las entrevistas. Frente a esta situación se debe tomar la decisión de utilizar el muestreo denominado “bola de nieve” (Patton, 1990) consultando a la gente entrevistada si conocen a alguien que sea tutor de la USACH. Dicha decisión metodológica permitió concretar el resto de las entrevistas y realizar el grupo de discusión de profesores tutores, correspondiente a la mencionada universidad. Inicialmente, en la propuesta de investigación, nos habíamos planteado realizar un grupo de discusión con los estudiantes de prácticum, pero dicha actividad debió ser desechada, producto de las movilizaciones estudiantiles que se realizaron a partir del mes de mayo. Dicho grupo de discusión debía ser realizado cuando los estudiantes finalizaran su prácticum (julio) pero en dicho momento la universidad se encontraba “tomada” por los estudiantes por lo cual la actividad académica se encontraba suspendida, lo cual hizo imposible concretar la actividad.

Paralelamente, la investigadora se traslada a la ciudad de Valparaíso para poner en marcha el proceso de recogida de información. El coordinador de prácticum de la Universidad de Playa Ancha invita a la investigadora, como primer acercamiento a la realidad de la casa de estudios, a participar de una conferencia de apoyo pedagógico curricular; dirigido a los supervisores de prácticum y los estudiantes de prácticum, dicha conferencia daba inicio al momento de prácticum correspondiente al año académico 2013, ocasión que se aprovecha para contactar a los supervisores universitarios. En semanas posteriores se realizan las entrevistas, tanto de supervisores como de tutores de prácticum que colaboran con esta universidad. Igualmente, como en el caso de la Universidad de Santiago, las movilizaciones estudiantiles dificultan realizar con normalidad la recogida de datos. En el caso de la realización del grupo de discusión de profesores de prácticum, nuevamente se debió recurrir a la técnica de la “bola de nieve”, de esta forma se pudo contactar profesores que colaboraban con la UPLA tutorizando sus estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. En el caso del grupo de discusión con estudiantes de prácticum también se debió descartar su realización. Al igual que la Universidad de Santiago, la Universidad de Playa Ancha también se encontraba “tomada” por los estudiantes, impidiendo el acceso a sus dependencias. La decisión de desechar la realización de los grupos de discusión, con los estudiantes de prácticum de las señaladas universidades, se toma porque luego de esperar algunas semanas no se observan señales de detener la medida de fuerza asumida por lo estudiantes

Finalmente, el trabajo en la Universidad San Sebastián, de la ciudad de Concepción, fue el que se pudo realizar completamente, de acuerdo a la planificación establecida por la investigadora. Al ser una universidad de tipo privada, no se vio involucrada en las movilizaciones estudiantiles como en el caso de las otras dos universidades colaboradoras, que son públicas. Para realizar el trabajo en esta universidad, se debió viajar en dos oportunidades a la ciudad y permanecer varios días²⁵ allí. Se contó siempre con el entusiasmo y la buena disposición del coordinador del Departamento de Prácticum de dicha casa de estudios, lo cual permitió acceder con facilidad a los datos de los profesores tutores y de los estudiantes de prácticum, pudiendo realizar tanto las entrevistas como los grupos de discusión planificados.

A continuación se presenta un resumen de las estrategias de recolección de información utilizadas:

Tabla 29: Resumen de entrevistas y grupos de discusión realizados para el proceso del diseño del Plan de Formación

	Entrevistas	Grupos de discusión
Tutores de Prácticum	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad San Sebastián (5) • Universidad de Santiago (6) • Universidad de Playa Ancha (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad San Sebastián (1) • Universidad de Santiago (1) • Universidad de Playa Ancha (1)
Supervisores Universitarios	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad San Sebastián (1) • Universidad de Santiago (3) • Universidad de Playa Ancha (1) 	
Estudiantes de Prácticum		<ul style="list-style-type: none"> • Universidad San Sebastián (1)

Fuente: Elaboración propia

²⁵ La ciudad de Concepción se encuentra aproximadamente a 500 kilómetros de Santiago y la investigadora seleccionó esta última ciudad como punto para establecerse al ser más estratégica su ubicación, puesto que la tercera ciudad involucrada en el estudio, Valparaíso se encuentra a 124 kilómetros de la capital, lo cual permite trasladarse durante el día a trabajar.

A continuación se detalla en profundidad el desarrollo de las estrategias de recolección de la información.

6.2.3.1 Las entrevistas a los profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

A partir de la realización de estas entrevistas se buscó contribuir a alcanzar tres de los objetivos específicos de la investigación, los cuales son:

- Conocer las concepciones que tienen los tutores de Prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.
- Diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Cada una de las entrevistas realizadas significó, en la mayor parte de los casos, trasladarse a los centros escolares donde los profesores ejercen su labor. Dichas entrevistas fueron concertadas mediante correos electrónicos²⁶, dónde se les explica en forma breve en qué consistía la investigación. En general, las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora, siendo grabadas en un registro de audio²⁷. Siempre se buscó conocer la mayor cantidad de datos respecto al proceso de tutorización, todos aquellos elementos altamente significativos que nos permitieran acercarnos, de la manera más fielmente posible al proceso de prácticum. Todas aquellas experiencias que nos permitieran ir trazando un plan de formación sólido, que ayudara efectivamente a quienes lo realizarán para “profesionalizar” su labor de tutor. Adentrarnos en el mundo de la tutoría significó facilitarnos los procesos de análisis de la información, lo cual implica realizar conexiones con nuestro propio conocimiento y la revisión bibliográfica realizada.

²⁶ Un ejemplo de correo se encuentra en el anexo 12.

²⁷ Audios disponibles en anexo 13

6.2.3.2 Las entrevistas a los profesores supervisores universitarios de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

La realización de estas entrevistas²⁸ permitió dar respuesta a dos objetivos específicos de la investigación, los cuales son:

- Diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Entrevistar a los supervisores universitarios fue un elemento favorable para conocer a todos los integrantes de la “triada” del prácticum. Pues una de las mayores quejas que se recogieron, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fue la baja presencia de los supervisores universitarios en los centros de prácticas. Para conocer sus opiniones se debió concurrir a las universidades respectivas, donde desarrollan su labor. En estas entrevistas pudimos conocer las dificultades con las que se encuentran, producto de uno de los factores más repetidos en el transcurso de la investigación, nos referimos concretamente al factor tiempo. La falta de tiempo juega en contra de su labor de supervisión, las distancias geográficas con los centros de prácticum es otro elemento a considerar. Las entrevistas realizadas a supervisores nos fueron dando pistas acerca de las problemáticas al interior del prácticum. Conocer los comentarios de los supervisores universitarios nos permitió acercarnos a una panorámica más completa que facilitó el análisis de la información.

6.2.3.3 Los grupos de discusión de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Con esta estrategia de recogida de información se buscó:

- Conocer las concepciones que tienen los tutores de Prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.

²⁸ Un ejemplo de solicitud de entrevista se encuentra en el anexo 14

- Diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Básicamente se buscó realizar una triangulación de la información, con respecto a las entrevistas realizadas con antelación, buscando analizar el fenómeno mediante una diversidad de estrategias. Siguiendo a Denzin (1970) es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Así se optó por realizar grupos de discusión de profesores tutores *“como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo”* (Krueger, 1991:24).

6.2.3.4 El grupo de discusión de estudiantes de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias

Mediante esta estrategia se buscó:

- Diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

El último componente de la triada está conformado por los estudiantes de prácticum, a estos informantes se les solicitó participar de un grupo de discusión, teniendo como premisa que:

“La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (Krueger, 1991:24).

Dicha actividad fue realizada al momento de finalización de su proceso de prácticum, para que pudieran tener el proceso completamente desarrollado y pudieran expresar sus ideas con mayor propiedad.

Una última precisión que se debe realizar en referencia, tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión, es que fueron transcritos en formato Word y luego fueron enviadas a

cada uno de los participantes que participaron de ellos, con el objetivo de que fueran validadas, lo que fue desarrollado de manera óptima y sin inconvenientes.

6.4 El análisis cualitativo de la información

Para poder comprender el análisis cualitativo de la información, realizado en esta investigación, procederemos a señalar algunas aportaciones, tanto epistemológicas como metodológicas; que nos llevaron a la comprensión del tema de estudio que motiva este trabajo investigativo.

La elección metodológica realizada en la investigación, tras una serie de lecturas que se fueron dando durante los diversos momentos investigativos, han aportado una serie de herramientas técnicas necesarias para desarrollar procesos de recogida, análisis e interpretación de los datos, los cuales le han permitido una comprensión de la realidad estudiada y que, dan respuestas a las preguntas y objetivos planteados al comienzo de esta ruta investigativa. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que aquellos elementos metodológicos que se encuentran al interior de la presente tesis están vinculados a una postura epistemológica.

La elección de un enfoque de corte cualitativo, por su carácter fenomenológico, provee a la investigadora de un marco comprensivo apropiado para adentrarse en la realidad del prácticum y específicamente, de la labor de tutorización de aquellos profesores que participan de la formación de nuevos docentes. Es así como debemos entender a la investigación cualitativa como “... *un modo de encarar el mundo...*” (Taylor & Bogdan, 1990:20), en nuestro caso específico escudriñar en las realidades enfrentadas por los integrantes de la triada del prácticum, para intentar comprender desde su perspectiva sus respectivas construcciones teóricas de los elementos constitutivos, de esta importante etapa de la formación de los nuevos docentes. De esta forma, buscamos comprender como estos protagonistas del prácticum actúan e interpretan sus acciones, de acuerdo a sus propias formas de construcción de realidades, vinculadas a dicho fenómeno.

Es así como nos hemos involucrado en el medio socio-educativo para intentar comprender, estudiar y entender la realidad que nos hemos propuesto investigar. Siguiendo esta línea, y en común acuerdo con Pérez Serrano podemos afirmar el que “...*es un proceso activo,*

sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio...” (Pérez Serrano, 1994:46). De esta forma nos hemos encontrado permanentemente trabajando con los datos recogidos, en un proceso constante de interpretación y reinterpretación de sus respectivos significados, en aras de una comprensión de las problemáticas del estudio. Lo anteriormente señalado queda perfectamente explicitado en las palabras de Coffey y Atkinson, quienes señalan que:

“El análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos. Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos” (Coffey y Atkinson, 2003:12).

De esta forma fuimos abordando la realidad a la que se enfrentan quienes ejercen la labor de tutorización, para ir conociendo las construcciones de significados, habilidades, conocimientos, competencias, etc. que poseen, dando pie a adentrarnos en el ámbito del prácticum y de todas las realidades que se encuentran involucradas; las cuales nos permitieron un conocimiento completo de la realidad investigada, entregándole mayor solidez a nuestros descubrimientos.

Producto de las características cualitativas de la investigación, reconocemos que la subjetividad se encuentra presente, pero que fue subsanado mediante el compromiso ético que debe poseer la investigación (Sandín, 2003).

Cabe señalar que para la realización del análisis de los datos, tanto en el momento de la detección de necesidades como en la evaluación del Plan de Formación, se optó por trabajar con el programa de gestión de datos Atlas Ti, en su versión 6.0, en ambos casos se trabajó con la unidad hermenéutica denominada análisis de entrevistas. En el caso de la detección de necesidades se obtuvieron 23 documentos primarios, los cuales son los siguientes:

Tabla 30: Listado de Documentos Primarios Analizados en el Proceso de Detección de Necesidades

N° Documento	Instrumento	Informante	Universidad
01	Entrevista	Tutor Prácticum	USS ²⁹
02	Entrevista	Tutor Prácticum	USS
03	Entrevista	Tutor Prácticum	USS
04	Entrevista	Tutor Prácticum	USS
05	Entrevista	Tutor Prácticum	USS
06	Entrevista	Tutor Prácticum	UPLA ³⁰
07	Entrevista	Tutor Prácticum	UPLA
08	Entrevista	Tutor Prácticum	USACH ³¹
09	Entrevista	Tutor Prácticum	USACH
10	Entrevista	Tutor Prácticum	USACH
11	Entrevista	Tutor Prácticum	USACH
12	Entrevista	Tutor Prácticum	USACH
13	Entrevista	Tutor Prácticum	USACH
14	Entrevista	Supervisor Universidad	USACH
15	Entrevista	Supervisor Universidad	USACH
16	Entrevista	Supervisor Universidad	USS
17	Entrevista	Supervisor Universidad	UPLA
18	Entrevista	Supervisor Universidad	UPLA
19	Entrevista	Supervisor Universidad	USACH
20	Grupo de Discusión	Tutores de Prácticum	USACH
21	Grupo de Discusión	Tutores de Prácticum	UPLA
22	Grupo de Discusión	Tutores de Prácticum	USS
23	Grupo de Discusión	Estudiantes de Prácticum	USS

Fuente: Elaboración propia

Como síntesis del proceso de análisis de datos, podemos señalar que se procedió a realizar las siguientes fases (Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995; Álvarez-Gayou, 2005) mediante el uso del programa Atlas Ti 6.0:

Tabla 31: Etapas en el proceso de análisis de la información

1.- Obtener la información: Ello se realizó a través de entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, relatos y análisis de un caso real de tutorización.
2.- Capturar, transcribir y ordenar la información: Ello mediante la grabación a través de un registro electrónico, que posteriormente procedió a ser transcrito.
3.- Codificar la información: Codificar lo entenderemos como “ el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso” (Rubin y Rubin, 1995).
4.- Integrar la información: En esta paso se procedió a integrar las categorías obtenidas en la fase anterior entre sí, con los fundamentos teóricos de la investigación.

Fuente: Adaptado de Miles & Huberman, (1994); Rubin & Rubin, (1995); Álvarez-Gayou, (2005)

²⁹ USS, corresponde a la Universidad San Sebastián de Concepción.

³⁰ UPLA corresponde a la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

³¹ USACH corresponde a la Universidad de Santiago, Santiago.

6.4.1 La reducción de los datos y la generación de categorías

En esta etapa de la investigación se procedió a tomar los datos y se comenzó a realizar un proceso de fragmentación de los mismos, en una búsqueda permanente de las posibles similitudes y diferencias que pudieran presentar.

Por tanto, lo que aquí evidenciamos es que en nuestra investigación hemos elaborado una codificación ajustada a los datos, los cuales fueron recogidos con antelación, y que se fueron ajustando permanentemente, en la medida que se retomaba la codificación e iban surgiendo nuevas miradas con respecto a los datos que se manejaban. Con ello, dejamos en claro que a pesar que el marco teórico fue escrito con antelación a este proceso, se fueron realizando cambios permanentes en el camino, pues coincidimos con Creswell (1994) en que la teoría se va construyendo a lo largo de la investigación.

La segmentación de los datos significó transformarla en unidades de significado, que fueron organizados mediante la utilización de códigos o categorías para efectuar *“Un proceso dinámico cuyo propósito es vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de alguna propiedad o elemento común”* (Coffey y Atkinson, 2003:32). Esta acción va en dirección de poder repensar los datos para ir abriendo distintas líneas de análisis que nos permitieran construir la realidad de la labor de tutorización y posteriormente, la evaluación de la acción formativa.

Siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) hemos entendido que al realizar el proceso de codificación no solo lo debemos hacer como una manera mecánica de reducir los datos, sino que debe permitirnos complejizarlos mediante un diálogo permanente, en el cual los cuestionamientos investigativos nos ayuden a encontrar información relevante para nuestra investigación, abriéndonos camino, a “pensar creativamente con ellos” e ir elaborando los primeros conceptos, con sus respectivas características, es decir, llegar al denominado proceso de “codificación abierta”, tan ampliamente descrito por diversos autores (Straus & Corbin: 2002; Coffey & Atkinson: 2003; Medina: 2005) para ir elaborando nuestras propias categorías y subcategorías.

Uno de los recursos más utilizados para trabajar en la generación de categorías es tomar, una y otra vez, los objetivos y las preguntas de investigación, para ir contrastándolos con

las entrevistas y grupos de discusión realizados, en la etapa de detección de necesidades, así como las entrevistas y los relatos escritos por los profesores participantes del Plan de Formación, en la etapa de evaluación de la mencionada acción formativa. Las permanentes revisiones, de todos los documentos con que contábamos para la investigación, nos permitieron ir evidenciando la presencia de ciertas temáticas claves, que van construyendo nuestra aproximación a las realidades del prácticum y especialmente, a la labor de los tutores de prácticum y sus necesidades formativas.

La manera en que se fue realizando el análisis se va efectuando a partir del análisis de una frase u oración para ir detectando de inmediato si existía alguna información relevante para los objetivos de la investigación, la segunda manera empleada para el análisis era ir realizando preguntas al texto, por ejemplo ¿es relevante la experiencia que posee este tutor?, ¿será posible incorporar esta necesidad formativa al plan de formación? , en relación a la investigación las preguntas tenían relación con si ¿Se habrá llegado al nivel de saturación de la información? O ¿Será este el código adecuado? Luego de este proceso se revisa el proceso de observar la frecuencia y la forma en cómo iban emergiendo los distintos códigos.

Cabe destacar la característica emergente que caracterizó a este proceso, donde se van creando códigos de acuerdo a las interpretaciones que se fueron realizando y que, podemos definir como un proceso lleno de vida y vitalidad, producto de las permanentes revisiones y adecuaciones que se hicieron de los conceptos. La realización de estas revisiones fue dando paso a la interpretación en la búsqueda de un discurso unificado, de las diversas voces que participaron de la investigación, las cuales fueron evidenciando ciertas regularidades en su discurso, lo que facilitó la comprensión del tema de investigación. En general, podemos afirmar que los discursos de nuestros informantes estuvieron marcados por bajas discrepancias, lo que hacía que los datos no reflejaran grandes diferencias. Esta característica permitió establecer relaciones entre categorías y conceptos.

En la siguiente página, encontramos un ejemplo de cómo se llevó a cabo el proceso de reducción de datos, para ello nos valdremos de una de las entrevistas aplicadas a los tutores de prácticum:

Tabla 32: Ejemplo de reducción de datos y elaboración de categorías

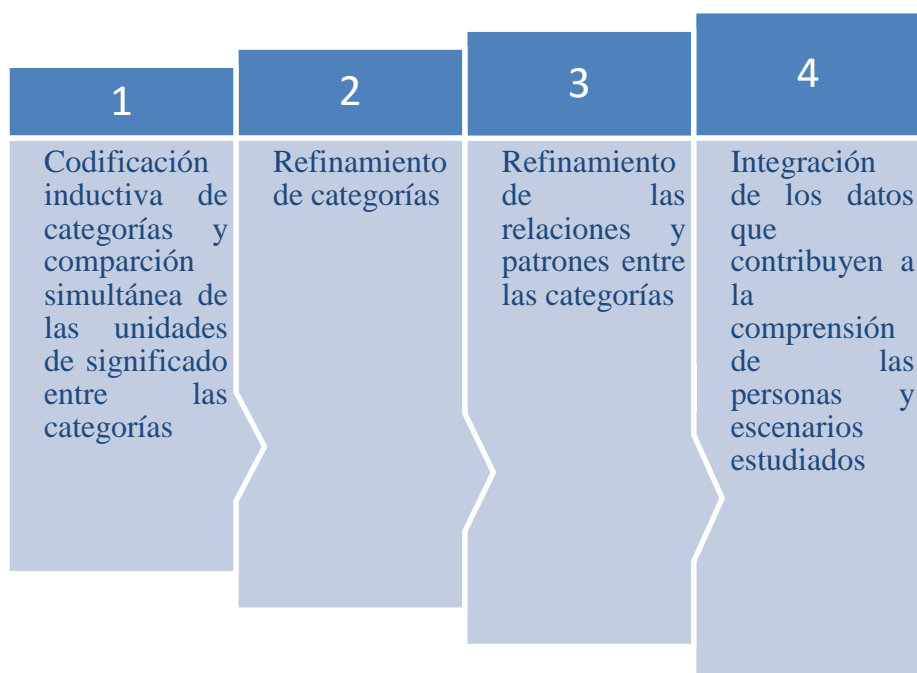
Entrevistado	Pregunta	Respuestas textuales del entrevistado	Sub categoría	Categoría	Meta categoría
E 4	¿Cuáles consideras que son las competencias que se requieren para desempeñarse como profesor guía?	Las competencias, primero tener mínimo tres años de docencia en aula, lo primero. En algunos colegios, instituciones con suerte es un año, acá en el colegio tenemos la política de que sean dos o tres, antes no se le entrega un alumno en práctica entre comillas a un profesor, eso es uno.	Experiencia docente	Perfil tutor	Perfil del Tutor de Prácticum
		Lo segundo que quiera ser profesor guía, el deseo de enseñarle al otro, de traspasar la información,	Decisión consensuada	Perfil tutor	Perfil del Tutor de Prácticum
		los profesores son demasiados celosos, ven al alumno en práctica como una competencia, eso es complicado.	Egoísmo	Debilidades de profesores Tutores	Debilidades de los procesos de prácticum
		Yo creo que está el tema de la formación, para ser profesor guía deben tener unas competencias de liderazgo mínimas,	Capacidad de liderazgo	Perfil tutor	Perfil del Tutor de Prácticum
		de gestión porque no se te tienen que perder las pautas, tienes que tener todo el seguimiento del alumno, eso es igual complejo,	Explicar el quehacer práctico de la docencia	Perfil tutor	Perfil del Tutor de Prácticum
		además de tener los conocimientos en el área que se supone que ya los tienes.	Buen manejo curricular	Perfil tutor	Perfil del Tutor de Prácticum

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla podemos apreciar como nuestro entrevistado va describiendo las características adecuadas que debe presentar un profesor que se dedica a tutorizar estudiantes de prácticum y que, nosotros hemos transformado en el perfil del profesor tutor,

el mismo procedimiento se aplicó para cada una de las técnicas de recogida de información que utilizamos en el transcurso de la investigación y que nos permitieron realizar la reducción de datos³². Para la realización de esta etapa de la investigación nos hemos valido del denominado Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967). En la siguiente figura se ilustra el método utilizado:

Ilustración 7: Método comparativo constante de análisis de datos.



Fuente: Maykut & Morehouse (1999:155).

Específicamente durante el proceso de categorización hemos realizado lo siguiente: Realizar una relectura de cada una de las entrevistas y grupos de discusión realizados para ir familiarizándonos con ellos. Posteriormente, se procede a codificar para ir identificando ideas, frases y unidades temáticas para llegar a transformar los textos en unidades de análisis más significativas. El paso siguiente ha sido la interpretación mediante reflexiones y comparaciones para llegar a establecer conceptos y hacer una reducción de datos para establecer unidades de significado. Luego se han contabilizado las frecuencias de las unidades de significado clasificando los datos en función de las subcategorías emergentes.

³² En el anexo 15 se incluyen las versiones anteriores de categorización.

Posteriormente el sistema de categorías fue enviado a tres jueces externos para que hicieran sus observaciones, modalidad que también fue utilizada con la directora de tesis. Las observaciones que tanto los jueces como la directora de tesis realizaron fueron recogidas e incorporadas al sistema de categorías creado, dando forma al sistema definitivo.

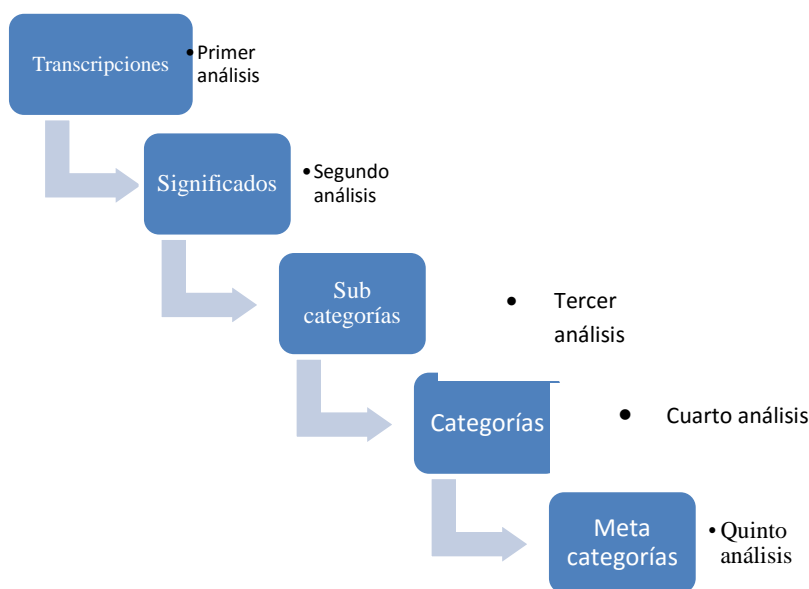
El procedimiento empleado para realizar la reducción de datos, tiene como objetivo en volverlos más manejables para las siguientes etapas de la investigación, vale decir, el momento de realizar los respectivos análisis y especialmente, la interpretación de los datos que fueron emergiendo durante el trabajo investigativo. La realización de este largo proceso de organización de los datos, va en directa sintonía con el comienzo de los procesos interpretativos de la información y posteriormente, de la categorización y codificación. El proceso descrito representa el beneficio de hacer la reducción de las grandes cantidades de información, que se fueron acumulando a lo largo de la investigación. El estilo presentado en la tabla, denominada ejemplo de reducción de datos y elaboración de categorías, se fue repitiendo para cada una de las entrevistas y grupos de discusión, correspondientes a los dos momentos de recolección de datos. La realización de dicha labor nos permitió realizar un permanente trabajo de relación, comparación y clasificación. Además también nos permitió aplicar el principio de triangulación de los datos, el cual es imprescindible para estudios de corte cualitativos, dónde se trabaja con personas y sus diversas relaciones, las cuales están revestidas de una gran complejidad, tanto en sus acciones como en sus interacciones. Para nuestra investigación la triangulación es un elemento imprescindible para poder yuxtaponer los diferentes puntos de vistas de quienes participaron del estudio, lo que nos entrega una panorámica más rica de información y que nos permite un mejor acercamiento a nuestro fenómeno de estudio.

La triangulación es fundamental para protegernos de las subjetividades de quien realiza la investigación, además de confrontar las informaciones recabadas entre los distintos informantes. Su utilización nos ha permitido un acercamiento más profundo tanto de los escenarios que hemos estudiado, así como de los actores involucrados en nuestra temática de interés. Aplicarla involucró mantener un control de los informantes y de las técnicas de recogida de datos empleadas, aportando a la confianza en los resultados. Por último señalar que su uso implica una organización de datos coherentes, los cuales pueden ser comparados

y contrastados con mayor facilidad (Pourtois & Desmet, 1992; Pérez Serrano, 1994; Taylor & Bogdan, 1986; Aguirre Baztán, 1997). Mediante la triangulación se buscó responder a la intención de ofrecer y asegurar la “validez y fiabilidad” (Pérez Serrano, 1994: 78-81) de la investigación.

A continuación se presenta un esquema resumen del proceso de categorización realizado:

8 Proceso de Categorización



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar este apartado debemos mencionar que el sistema de categorías ha seguido una elaboración de tipo inductiva, en la cual intervinieron los objetivos de la investigación y fundamentalmente las voces de todos los informantes. Al realizar el análisis de los datos se ha realizado la respectiva definición de cada una de las categorías y subcategorías elaboradas. Es decir, se ha prestado real atención a los temas significativos para los participantes, donde se ha utilizado una perspectiva émica, según lo expresado por Mateo &

Martínez Olmos (2008) corresponde a las conceptualizaciones de la experiencia y la visión de la realidad de los sujetos.

6.4.2 La comparación, relación y clasificación de categorías

Al efectuar la categorización definitiva nos encontramos con seis meta categorías referidas al proceso de detección de necesidades para el diseño de un Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. El primero de ellos se refiere a la **necesidad de formación especializada para tutores**, lo cual está vinculado al vacío formativo existente en el medio chileno. La segunda meta categoría corresponde la **comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum**, en la cual se hace alusión a los procesos de intercambio de informaciones, experiencias, inquietudes, etc. para favorecer sus relaciones. A continuación nos encontramos las **debilidades de los procesos de prácticum**, donde se da cuenta de todas las dificultades que posee el proceso, las **fortalezas del proceso de prácticum**, es decir, todos los aspectos favorables que posee dicha acción formativa. Los **perfiles del tutor de prácticum y del estudiante de prácticum**, en los cuales se dan a conocer las competencias y capacidades que poseen. Finalmente, nos encontramos con **las relaciones al interior del prácticum**, las que hacen referencia a las instancias de coordinación y cooperación existentes dentro del proceso de prácticum. Un punto a aclarar es que las meta categorías de comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum y de las relaciones al interior del prácticum podrían estar unidas pero consideramos oportuno dividir las relaciones entre personas y entre instituciones para lograr un mayor nivel de comprensión del mundo del prácticum.

En la realización de nuestro sistema categorial nos interesaba poder conocer en profundidad cuales eran las demandas formativas de los profesores tutores de prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Es así, como nos introducimos especialmente en cuales eran las sugerencias de temas y la modalidad de formación requerida y el conocimiento en detalle de este momento de la formación docente.

Las categorías están agrupadas en relación a cada una de las meta categorías. Por su parte, las subcategorías son el resultado emergente de lo que los informantes claves nos han aportado.

Tabla 33: Resumen de categorías detecciones de necesidades formativas de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Resumen de categorías.		
Con Frecuencias (F) y número de Apariciones (A) en los diferentes documentos		
Meta categoría 1: Necesidad de una formación especializada para tutores		
	F	A
Categoría 1.1	61	09
Sugerencias de temas		
Subcategorías		
1.1.1 Actualizaciones en innovaciones pedagógicas	08	05
1.1.2 Resolución de conflictos	07	06
1.1.3 Profundizar en la disciplina	12	09
1.1.4 Proceso de inducción	11	08
1.1.5 Evaluación	15	07
1.1.6 Actualización en Tics	08	05
Categoría 1.2	28	10
Modalidad y características de la formación		
Subcategorías		
1.2.1 Formación colaborativa	04	03
1.2.2 Capacitación por cuenta propia	05	03
1.2.3 Formación certificada	12	10
1.2.4 Diplomado	07	06
Meta categoría 2: Necesidad de una comunicación fluida entre los integrantes del proceso de prácticum		
	F	A
Categoría 2.1	24	07
Instancias de coordinación entre actores del prácticum		
Subcategorías		
2.1.1 Buena comunicación	04	04
2.1.2 Necesidad de conocer los planes y programas vigentes	09	07
2.1.3 Protocolo de ingreso	05	03
2.1.4 Decisión consensuada	06	06
Categoría 2.2	37	10
Dificultades en la comunicación en el proceso de prácticum		
Subcategorías		
2.2.1 Informalidad en los canales de comunicación del prácticum	18	10
2.2.2 Escases de momentos de reunión en los integrantes de la triada	17	10
Meta categoría 3: Debilidades de los procesos de prácticum		
	F	A
Categoría 3.1	15	05
Debilidades de estudiantes de prácticum		
Subcategorías		
3.1.1 Desconocimiento de los planes y programas	04	03
3.1.2 Deficiencias en la formación pedagógica	08	05
3.1.3 Carencia de compromiso en ciertos estudiantes de prácticum	03	02

Categoría 3.2	86	13
Debilidades de profesores tutores		
Subcategorías		
3.2.1 Actitud distante	04	03
3.2.2 Sobrecarga horaria	15	12
3.2.3 Carencia de experiencia previa	10	08
3.2.4 Uso de la propia experiencia	07	04
3.2.5 Nula participación de tutores en el plan de trabajo del prácticum	13	13
3.2.6 Inestabilidad laboral	06	05
3.2.7 Celo profesional	03	03
3.2.8 Desvalorización del profesor tutor	15	10
3.2.9 Decisión impuesta	08	06
3.2.10 Considerar al estudiante de prácticum como una amenaza	05	03
Categoría 3.3	17	09
Debilidades de supervisores universitarios		
Subcategorías		
3.3.1 Baja cantidad de supervisiones para los estudiantes de prácticum	08	08
3.3.2 Poca comunicación con los tutores de prácticum	09	09
Categoría 3.4	10	05
Dificultades con los tiempo		
Subcategorías		
3.4.1 Necesidad de una mejora en la distribución horaria	06	05
3.4.2 Necesidad de ajustarse a la programación de los colegios	04	03
Categoría 3.5	54	06
Deficiencias en la formación impartida por las universidades		
Subcategorías		
3.5.1 Desconocimiento en las labores administrativas	07	06
3.5.2 Prácticas tardías	08	03
3.5.3 Prácticum poco estructurado	11	06
3.5.4 Desconocimiento del perfil del estudiante	09	05
3.5.5 Baja valoración de las asignaturas pedagógicas	08	05
3.5.6 Divorcio de los contenidos	02	02
3.5.7 Desvinculación entre el proceso de prácticum y la formación universitaria	09	06
Meta categoría 4: Fortalezas del proceso de prácticum		
	F	A
Categoría 4.1	50	14
Fortalezas de los tutores		
Subcategorías		
4.1.1 Importancia del profesor tutor	16	14
4.1.2 El tutor como mediador	08	06
4.1.3 Compromiso con la formación docente inicial	12	11
4.1.4 Transmisión de la transposición didáctica de los contenidos	04	04
4.1.5 Acompañamiento del estudiante de prácticum	06	04
4.1.6 Relaciones basadas en la afectividad	04	03
Categoría 4.2	26	07
Fortalezas de los estudiantes		
Subcategorías		
4.2.1 Compartir conocimientos de Tics	07	05
4.2.2 Aprendizaje mutuo	08	07
4.2.3 Aporte social	05	02
4.2.4 Aporte en la calidad	06	03

Categoría 4.3 Fortalezas del centro escolar	04	03
Subcategorías		
4.3.1 Buen clima laboral	04	03
Categoría 4.4 Crear instancias de reflexión docente	09	07
Subcategorías		
4.4.1 Importancia del prácticum en instancias de reflexión docente	09	07
Categoría 4.5 Importancia del prácticum en el proceso de inserción laboral	03	03
Subcategoría		
4.5.1 Inserción laboral	03	03
Meta categoría 5: Perfiles del tutor de prácticum y del estudiante de prácticum		
	F	A
Categoría 5.1 Perfil tutor	69	13
Subcategorías		
5.1.1 Buen manejo curricular	12	10
5.1.2 Buen manejo en el aula	08	08
5.1.3 Capacidad de liderazgo	06	05
5.1.4 Experiencia docente	17	13
5.1.5 Dedicación de tiempo	06	04
5.1.6 Empatía	09	06
5.1.7 Positiva evaluación docente	05	03
5.1.8 Rol de mediador	06	05
Categoría 5.2 Perfil estudiante	13	06
Subcategorías		
5.2.1 Poseer habilidades blandas	04	03
5.2.2 Poseer habilidades duras	03	02
5.2.3 Alumnos destacados	06	06
Meta categoría 6: Relaciones al interior del prácticum		
	F	A
Categoría 6.1 Relación tutor-estudiante	35	08
Subcategorías		
6.1.1 Confianza	12	08
6.1.2 Influir al estudiante	07	05
6.1.3 Integrar al estudiante al mundo docente	06	04
6.1.4 Necesidad de mayor planificación de actividades	08	04
6.1.5 Simbiosis	02	02
Categoría 6.2 Relación tutor-supervisor universitario	26	07
Subcategorías		
6.2.1 Fortalecer el proceso de supervisión	08	05
6.2.2 Redefinición del perfil y competencias	12	07
6.2.3 Necesidad de profesionalizar la supervisión universitaria	06	04

Categoría 6.3	51	13
Relación universidad-centro de prácticas		
Subcategorías		
6.3.1 Ausencia de formación	10	08
6.3.2 Capacitación de las universidades en los colegios	04	03
6.3.3 Necesidad que las universidades conozcan el contexto del colegio	03	03
6.3.4 Contacto permanente entre los centros de prácticas y la universidad	08	04
6.3.5 Necesidad de establecer un contrato entre la universidad y los centros de prácticas	02	02
6.3.6 Mayor coordinación	09	07
6.3.7 Reconocimiento	15	13

Fuente: Elaboración propia

Cuando se ha agotado el proceso de reducción de datos, se debe proceder a un proceso de comparación, relación y clasificación de categorías. Estas actividades están motivadas por la imperiosa necesidad de comenzar a establecer un marco de comprensión de la problemática abordada, para ir generando las primeras conclusiones de la investigación, pero debemos tener en consideración que dichas conclusiones son a priori, y que la profundización de ellas se producirá en la última etapa de nuestra investigación, vale decir, la de resultados.

En este momento nos enfrentamos a ciertas interrogantes que nos ayudaron a ir despejando las dudas que teníamos referente a nuestra investigación, por ejemplo: ¿de qué forma debíamos trabajar con las categorías y subcategorías que logramos establecer?, ¿de qué forma se debe organizar las clasificaciones de las categorías? ¿Qué relaciones podemos establecer entre las categorías?, etc. Frente a estas interrogantes fuimos estableciendo relaciones entre las categorías y subcategorías para ir construyendo un discurso coherente que nos permitiera por una parte, estructurar el plan de formación y, posteriormente realizar una adecuada evaluación de su diseño y aplicación. Todo ello nos lleva a una depuración en los niveles de análisis hasta aquí realizado, para lograr una comprensión exhaustiva de nuestra investigación. Así es como pasamos a realizar las agrupaciones por meta categorías, categorías y subcategorías, que nos dan una estructura lógica para su comprensión, lo siguiente que realizamos fue definir cada una de ellas para establecer con claridad a que nos estábamos refiriendo con cada una de ellas. La realización de esta elaboración de definiciones, en conjunto con la revisión de la literatura especializada, nos permitió realizar con mayor claridad los 6 módulos que conformaron nuestro Plan de Formación.

A continuación se detallan las meta-categorías, las categorías y sub categorías que han sido identificadas durante el análisis de datos de la etapa de detección de necesidades formativas, con sus respectivas definiciones:

Meta categoría 1: Necesidad de una formación especializada para tutores

Dicha formación hace alusión a la necesidad de cubrir el vacío formativo existente, en cuanto a entregar contenidos, planificaciones, evaluaciones y otra serie de actividades relativas a profesionalizar el proceso de tutorización de estudiantes de prácticum.

Categoría 1.1 Sugerencias de temas

Son todas aquellas temáticas, relativas a la tutorización de estudiantes de prácticum, que los tutores de prácticum y los supervisores universitarios consideran imprescindibles en el diseño de un plan formativo de tutorización.

Subcategorías:

1.1.1 Actualizaciones en innovaciones pedagógicas: Uno de los puntos fuertes de ser un profesor guía supone relacionarse de primera mano con innovaciones curriculares, tecnológicas y metodológicas.

1.1.2 Resolución de conflictos: Carencia formativa que manifiestan los docentes y que consideran necesaria de adquirir para resolver las problemáticas que se generan en las diversas relaciones presentes en el mundo escolar y en el de la tutoría.

1.1.3 Profundizar en la disciplina: Se refiere a interiorizarse y actualizarse con respecto al desarrollo de la disciplina.

1.1.4 Proceso de inducción: Capacitación que debiera recibir un profesor tutor para poder acompañar al practicante en su labor.

1.1.5 Evaluación: Se refiere a la necesidad de los profesores tutores de tener un aprendizaje en como evaluar a los estudiantes de prácticum.

1.1.6 Actualización en Tics: Las Tecnologías de la información y la comunicación son consideradas imprescindibles para el ejercicio docente en la sociedad actual.

Categoría 1.2 Modalidad y características de la formación

Se refiere al proceso que debiera instituirse para la formación de profesores tutores en el desarrollo de su labor de guía del proceso de prácticum.

Subcategorías:

1.2.1 Formación colaborativa: Espacio de aprendizaje de docente a docente, en donde se forme al individuo en base a nuevos conocimientos pedagógicos, evaluación y reflexión pedagógica.

1.2.2 Capacitación por cuenta propia: Se refiere al proceso vivido, comúnmente por los docentes que han sido tutores, para capacitarse por sus propios medios (por la falta de formación especializada) ya sea mediante cursos, diplomados, magister, etc. para mejorar en el desempeño de la labor de tutorización.

1.2.3 Formación certificada: La realización de una formación para ser profesor tutor debe ser certificada, sino se le considera una pérdida de tiempo.

1.2.4 Diplomado: La modalidad más idónea de formación de profesores tutores debe ser un diplomado.

Meta categoría 2: Necesidad de una comunicación fluida entre los integrantes del proceso de prácticum

Es un proceso mediante el cual, los involucrados en el proceso de prácticum intercambian informaciones, experiencias, inquietudes, etc. que implican establecer una relación efectiva, que evite conflictos en pro de un desarrollo fluido del proceso de prácticum.

Categoría 2.1 Instancias de coordinación entre actores del prácticum

Necesidad de trabajo conjunto entre los distintos actores del prácticum, velando por una adecuada planificación, organización y ordenamiento de las diversas tareas comprometidas, con el de conseguir los resultados esperados.

Subcategorías:

2.1.1 Buena comunicación: La línea de comunicación debe estar siempre abierta entre las distintas partes que convergen en el proceso de prácticum.

2.1.2 Necesidad de conocer los planes y programas vigentes: Elemento vital para un correcto ejercicio de la instancia de prácticum, donde la universidad debe estar actualizada en los planes y programas vigentes para poder transmitirlo a sus estudiantes y que estos estén familiarizados con ellos al comenzar su formación práctica.

2.1.3 Protocolo de ingreso: Necesidad de establecer un tratamiento más formal de la llegada de un alumno al centro educativo durante la práctica profesional.

2.1.4 Decisión consensuada: Se refiere a que la selección del profesor tutor debe ser hecha en diálogo conjunto con él mismo.

Categoría 2.2 Dificultades en la comunicación en el proceso de prácticum

Son todas aquellas acciones que entorpecen y perjudican el normal desarrollo del prácticum y que inciden en un prácticum de menor calidad.

Subcategorías:

2.2.1 Informalidad en los canales de comunicación del prácticum: Se refiere a la forma en que se desarrolla la comunicación, principalmente entre supervisores universitarios y profesores tutores. Ello producto de la falta de tiempos y espacios de encuentro.

2.2.2 Escases de momentos de reunión en los integrantes de la triada: Una de las deficiencias presentes en el prácticum son las pocas instancias de encuentro de la triada, momentos que son necesarios para poder compartir experiencias, inquietudes y dificultades que podrían estarse presentando en el proceso de prácticum.

Meta categoría 3: Debilidades de los procesos de prácticum.

Corresponde a todos aquellos aspectos que perjudican un proceso de prácticum idóneo, para todos aquellos participantes del mismo, incidiendo en una merma de sus posibilidades formativas.

Categoría 3.1 Debilidades de estudiantes de prácticum

Corresponde a aquellas deficiencias formativas que presentan los estudiantes de prácticum y que inciden en una serie de dificultades en la mencionada acción formativa.

Subcategorías:

3.1.1 Desconocimiento de los planes y programas: En algunas ocasiones los alumnos llegan al centro de práctica sin conocer los programas de estudios vigentes.

3.1.2 Deficiencias en la formación pedagógica: Muchos alumnos tienen un déficit tanto en el conocimiento de las competencias pedagógicas como las de índole didácticas, requeridas para ejercer la docencia, lo que dificulta el trabajo en el aula.

3.1.3 Carencia de compromiso en ciertos estudiantes de prácticum: El poco compromiso, por parte de algunos estudiantes de prácticum, es un síntoma de la desvalorización del prácticum como parte de su proceso de formación pedagógica.

Categoría 3.2 Debilidades de profesores tutores

Son todas aquellas deficiencias que presentan los profesores tutores en el desarrollo de su labor, las cuales están motivadas por una parte, por la carencia de una formación especializada en tutorización, y por otro lado, por los problemas propios que presenta el trabajo docente.

Subcategorías:

3.2.1 Actitud distante: Forma poco participativa de relacionarse que tienen algunos profesores tutores con los estudiantes de prácticum.

3.2.2 Sobrecarga horaria: Se refiere al exceso de horas laborales de los profesores tutores, lo cual obstaculiza su ejercicio, además de generar, en algunos docentes, apatía con respecto a la labor de tutorización.

3.2.3 Carencia de experiencia previa: Se refiere a la ausencia de experiencia y formación de los profesores tutores, quienes ingresan a esta doble tarea, ser profesor y formador de profesores, sin una formación específica.

3.2.4 Uso de la propia experiencia: Herramienta que utilizan los profesores tutores ante la ausencia de una formación especializada para tutorizar.

3.2.5 Nula participación de tutores en el plan de trabajo del prácticum: Se refiere al nulo grado de inclusión de los profesores tutores en el diseño del plan de trabajo de los practicantes.

3.2.6 Inestabilidad laboral: Se refiere al hecho de que hoy los docentes, debido a presiones económicas, se movilizan de un colegio a otro por tanto se hace difícil establecer una colaboración con las universidades, en el largo plazo.

3.2.7 Celo profesional: Actitud de ciertos tutores que guardan con un exceso de celo sus espacios de docencia.

3.2.8 Desvalorización del profesor tutor: No existe un reconocimiento formal hacia el rol que cumplen los profesores tutores.

3.2.9 Decisión impuesta: Se refiere a que, en gran parte de los casos, la selección del profesor tutor fue hecha sin consultar la opinión del docente.

3.2.10 Considerar al estudiante de prácticum como una amenaza: Temor de algunos docentes respecto al buen desempeño de un practicante. Este temor alude específicamente a la posibilidad de perder su puesto de trabajo.

Categoría 3.3 Debilidades de supervisores universitarios

Alude a aquellas deficiencias que presentan los supervisores universitarios en el desempeño de su labor y que inciden en el resto de los integrantes de la triada, es decir, el tutor y el estudiante de prácticum.

Subcategorías:

3.3.1 Baja cantidad de supervisiones para los estudiantes de prácticum: Es necesario un proceso constante de supervisión de los estudiantes, para poder evaluar de mejor manera su proceso de prácticum.

3.3.2 Poca comunicación con los tutores de prácticum: Alude a las pocas instancias de reunión que se realizan entre tutores y supervisores universitarios, explicados por los escasos tiempos del profesor tutor y por las pocas visitas que realizan los supervisores a los estudiantes de prácticum.

Categoría 3.4 Dificultades con los tiempos

Se relaciona con las dificultades que se presentan en el proceso de prácticum, explicados por los escasos tiempos que poseen los profesores tutores debido a su excesiva carga horaria y por otra parte, los desajustes en el calendario académico de universidades y centros de práctica.

Subcategorías:

3.4.1 Necesidad de una mejora en la distribución horaria: Se refiere a la dificultad de poder encargarse de muchos aspectos de la labor docente, por parte de los tutores, en un margen de horas estrecho.

3.4.2 Necesidad de ajustarse a la programación de los colegios: Las prácticas profesionales comienzan una vez que el colegio ya inició el año escolar, por tanto sería mejor que las prácticas se ajustaran a los tiempos del colegio.

Categoría 3.5 Deficiencias en la formación impartida por las universidades

Se alude a todos aquellos aspectos en la formación impartida por las universidades, que los tutores de prácticum consideran conflictivas, al entrar en discrepancia con el trabajo en aula de los estudiantes de prácticum.

Subcategorías:

3.5.1 Desconocimiento en las labores administrativas: Ausencia en la formación de los estudiantes del aprendizaje de las labores administrativas presentes en el ejercicio docente.

3.5.2 Prácticas tardías: Riesgo de tener la práctica en los últimos años, ya que pospone el acercamiento a la realidad docente, por parte del estudiante.

3.5.3 Prácticum poco estructurado: Ausencia de una organización formal del proceso de prácticum.

3.5.4 Desconocimiento del perfil del estudiante: Alude al desconocimiento que tienen los centros escolares, en referencia al proceso de formación recibida por los estudiantes de pedagogía que llegan a realizar el prácticum.

3.5.5 Baja valoración de las asignaturas pedagógicas: Se refiere a la baja importancia que se da a las asignaturas pedagógicas, en desmedro por parte de las asignaturas de la especialidad de historia.

3.5.6 Divorcio de los contenidos: Se refiere a las diferencias existentes entre los planes de estudio presentes en las universidades y los planes y programas vigentes en los centros escolares.

3.5.7 Desvinculación entre el proceso de prácticum y la formación universitaria: Desvinculación entre la formación universitaria y los elementos prácticos de la pedagogía.

Meta categoría 4: Fortalezas del proceso de prácticum

Corresponde a todos aquellos aspectos que favorecen un proceso de prácticum idóneo, para todos aquellos participantes del mismo, incidiendo en transformar el prácticum en una instancia de formación docente adecuada.

Categoría 4.1 Fortalezas de los tutores

Corresponde a todos aquellos elementos que poseen los tutores de prácticum, y que son considerados como positivos para un desarrollo positivo de dicha instancia formativa.

Subcategorías:

4.1.1 Importancia del profesor tutor: La figura del profesor tutor es vital en el proceso del prácticum, a pesar de las limitaciones propias de un sistema que carece de estructura, como por ejemplo en cuanto a su formación.

4.1.2 El tutor como mediador: Se refiere a la mediación que realiza el tutor entre el estudiante que hace su práctica y el trabajador que será a futuro.

4.1.3 Compromiso con la formación docente inicial: Se refiere a la motivación que siente el profesor tutor por participar del proceso de formación de estudiantes.

4.1.4 Transmisión de la transposición didáctica de los contenidos: Enseñar a los practicantes como abordar los contenidos para que sean abordables por los estudiantes del centro educativo.

4.1.5 Acompañamiento del estudiante de prácticum: Una de las características de la labor de tutorización es la de acompañar el proceso de inserción del alumno practicante en la realidad escolar.

4.1.6 Relaciones basadas en la afectividad: Una de las maneras de favorecer el aprendizaje de las relaciones en el aula, es la de ser afectuoso con el estudiante ya que este replicará la actitud en su desempeño docente.

Categoría 4.2 Fortalezas de los estudiantes

Corresponde a aquellas competencias que los estudiantes de prácticum aportan al proceso que se encuentran viviendo, favoreciendo la relación tanto con su tutor como con el medio escolar.

Subcategorías:

4.2.1 Compartir conocimientos de Tics: Representan uno de los aportes más significativos que se espera traigan los practicantes. Al estar más actualizados pueden dar a conocer las últimas innovaciones tecnológicas a los tutores.

4.2.2 Aprendizaje mutuo: La práctica profesional es una instancia de aprendizaje tanto para el estudiante de prácticum como para el profesor tutor, quien aprende del practicante y se actualiza.

4.2.3 Aporte social: Los practicantes que hacen su prácticum en colegios vulnerables, representan una innovación necesaria en los establecimientos municipales.

4.2.4 Aporte en la calidad: La labor de un practicante no va en desmedro del colegio sino todo lo contrario, dado que el alumno introduce cambios cualitativos significativos, así como el manejo curricular actualizado.

Categoría 4.3 Fortalezas del centro escolar

Son todas aquellas instancias favorables que presenta el centro escolar y que, favorecen un proceso de prácticum positivo.

Subcategorías:

4.3.1 Buen clima laboral: Es de suma importancia que tanto en el colegio como en el aula se viva un buen clima laboral, lo cual facilita la inserción y aprendizaje del futuro docente.

Categoría 4.4 Crear instancias de reflexión docente

Alude a que el proceso de prácticum se transforma en un espacio propicio para realizar una rica reflexión docente tanto por parte del tutor como del estudiante de prácticum, incidiendo en un fortalecimiento de la valorización del trabajo docente colaborativo.

Subcategorías:

4.4.1 Importancia del prácticum en instancias de reflexión docente: Implica establecer un alto grado de reflexión, en relación al proceso de prácticum, que se encuentran viviendo tanto el estudiante como el tutor.

Categoría 4.5 Importancia del prácticum en el proceso de inserción laboral

Una de las fortalezas del prácticum dice relación con la importancia del prácticum en el acercamiento a la realidad laboral que enfrentarán los futuros docentes.

Subcategoría:

4.5.1 Inserción laboral: La práctica profesional, bien llevada a cabo, entrega herramientas para la futura inserción laboral de los estudiantes de prácticum.

Meta categoría 5: Perfiles del tutor de prácticum y del estudiante de prácticum

Corresponde al conjunto de capacidades y competencias que poseen tanto, el tutor de prácticum como el estudiante de prácticum, las cuales les permiten asumir, de forma óptima las responsabilidades que les competen desarrollando sus respectivas funciones en el marco del proceso de prácticum.

Categoría 5.1 Perfil tutor

Corresponden a todas aquellas características que debe poseer el profesor que acompañe al estudiante, en su proceso de prácticum, y que son reconocidas de suma importancia, para asegurar una experiencia formativa de calidad del tutorizado.

Subcategorías:

5.1.1 Buen manejo curricular: Es uno de los requisitos que se considera imprescindible para ser designado profesor guía.

5.1.2 Buen manejo en el aula: Otro requisito indispensable para ser profesor guía es ser capaz de conducir un curso apropiadamente y ser un modelo docente para el resto.

5.1.3 Capacidad de liderazgo: Requisito considerado relevante para ser profesor tutor es el de proyectar liderazgo en una sala de clases y en los practicantes que verán en él un modelo.

5.1.4 Experiencia docente: Se refiere a la cantidad de años de ejercicio que debe poseer un docente para transformarse en tutor. Se considera adecuado tener 3 años de experiencia docente y disponer de una jefatura.

5.1.5 Dedicación de tiempo: Requisito para ser profesor tutor. En medio de la carga horaria de los docentes, es preciso dedicar un tiempo extra a la labor de formación de los practicantes.

5.1.6 Empatía: Actitud que deben tener los profesores tutores, para sintonizar con las preocupaciones y necesidades de los practicantes.

5.1.7 Positiva evaluación docente: Un posible requisito de la selección de profesores tutores es la de escoger docentes que hayan rendido bien en el proceso de evaluación docente.

5.1.8 Rol de mediador: Se refiere a la capacidad del profesional por ejercer de puente entre los distintos actores e instituciones involucrados en el prácticum.

Categoría 5.2 Perfil estudiante

Son todas aquellas características, que se esperan con que cuenten los estudiantes de prácticum, para poder desempeñarse adecuadamente en dicha instancia formativa.

Subcategorías:

5.2.1 Poseer habilidades blandas: Se refiere a las habilidades sociales, comunicación, lenguaje, hábitos personales, el optimismo y los rasgos de personalidad que deben caracterizar las relaciones de los estudiantes de prácticum con los demás actores del prácticum.

5.2.2 Poseer habilidades duras: Se refiere a los requerimientos profesionales específicos para ejercer la docencia, tales como el dominio conceptual, la capacidad de planificación, capacidad de evaluación y capacidad de organización, entre otras, que se espera posean los estudiantes de prácticum.

5.2.3 Alumnos destacados: Tener alumnos destacados como estudiantes en práctica supone una inyección de energía y motivación para el profesor guía.

Meta categoría 6: Relaciones al interior del prácticum

Corresponde a las instancias de coordinación y cooperación existentes dentro del proceso de prácticum, y que involucran, tanto a personas como instituciones. Se busca que ellas estén caracterizadas por la fluidez y una adecuada programación.

Categoría 6.1 Relación tutor-estudiante

Se refiere a las instancias de coordinación y cooperación que se deben establecer entre el tutor de prácticum y su estudiante practicante para un normal desarrollo del prácticum.

Subcategorías:

6.1.1 Confianza: Sentimiento de poder entregarle la libertad al estudiante para desempeñarse y buscar su propia identidad.

6.1.2 Influenciar al estudiante: Se refiere a la impronta que deja el profesor en el alumno.

6.1.3 Integrar al estudiante al mundo docente: El profesor tutor debiera facilitar la inserción del practicante en la dinámica escolar, para así prepararlo para otros contextos educacionales.

6.1.4 Necesidad de mayor planificación de actividades: Se refiere a la escasa programación de las actividades del docente y el alumno.

6.1.5 Simbiosis: Unión de la experiencia del tutor con lo nuevo que trae el practicante, lo que genera una relación de cooperación entre ambos.

Categoría 6.2 Relación tutor-supervisor universitario

Alude a la instancia de coordinación y cooperación que se debe establecer entre el tutor de prácticum y el supervisor universitario para favorecer un normal desarrollo del prácticum.

Subcategorías:

6.2.1 Fortalecer el proceso de supervisión: Se refiere a la cantidad a veces excesiva de alumnos por supervisor, a la distancia de los centros, a la falta de tiempo, lo cual impide una mayor supervisión a los practicantes y una baja comunicación con los tutores.

6.2.2 Redefinición del perfil y competencias: Se refiere a los casos del profesor tutor y del supervisor, con los cuales es necesario realizar una definición de perfil y competencias para desempeñar sus respectivas funciones, ambos vitales para establecer una buena comunicación y un buen trabajo.

6.2.3 Necesidad de profesionalizar la supervisión universitaria: La supervisión universitaria es una labor que requiere reestructurarse, partiendo por formar a los supervisores en su labor, para luego entregar una mayor organización a las supervisiones, otorgando estabilidad y uniformidad al proceso.

Categoría 6.3 Relación universidad-centro de prácticas

Alude a la relación que se establece entre las dos instituciones que intervienen en el prácticum, como son las universidades y los centro de prácticum, las cuales se espera que estén centradas en una adecuada coordinación y cooperación, para favorecer esta instancia formativa.

Subcategorías:

6.3.1 Ausencia de formación: Los profesores tutores se forman por cuenta propia en la delicada labor de formar docentes, debido a la poca atención que merece el proceso de prácticum, por parte de la universidad, a la escasa colaboración entre centros educativos y universidades, y a la falta de reflexión sobre el quehacer del pedagogo, entre otras razones.

6.3.2 Capacitación de las universidades en los colegios: Este espacio de aprendizaje debiera ser impartido por las universidades en los centros educativos, para así aligerar la carga de tiempo de los docentes.

6.3.3 Necesidad que las universidades conozcan el contexto del colegio: Se hace necesario conocer la realidad del colegio en cuestión ya que de este contexto dependerá la pertinencia del modelo pedagógico.

6.3.4 Contacto permanente entre los centros de prácticas y la universidad: Es vital para la estabilidad del proceso de prácticum el tener un dialogo fluido entre colegio y universidad.

6.3.5 Necesidad de establecer un contrato entre la universidad y los centros de prácticas: Regularizar la situación de las universidades con los centros de prácticas para poder dar un mejor espacio de trabajo al practicante.

6.3.6 Mayor coordinación: Se precisa de una colaboración estrecha entre universidad y centro educativo para mejorar la formación docente inicial.

6.3.7 Reconocimiento: Se refiere a la necesidad de entregar una retribución al profesor tutor por su labor como formador, entre las propuestas figura un estímulo económico o la posibilidad de cursos de formación gratuitos.

6.5 Identificación de vectores cualitativos emergentes

De esta organización podemos apreciar que nos encontramos con seis meta-categorías, que nos permitieron organizar el diseño del Plan de Formación de tutores de Prácticum, dichas meta categorías son:

- **Necesidad de formación especializada para tutores:** Dicha formación hace alusión a la necesidad de cubrir el vacío formativo existente, en cuanto a entregar contenidos, planificaciones, evaluaciones y otra serie de actividades relativas a profesionalizar el proceso de tutorización de estudiantes de prácticum.
- **Establecer una comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum:** Es un proceso mediante el cual, los involucrados en el proceso de prácticum intercambian informaciones, experiencias, inquietudes, etc. que implican establecer una relación efectiva, que evite conflictos en pro de un desarrollo fluido del proceso de prácticum.
- **Debilidades de los procesos de prácticum:** Corresponde a todos aquellos aspectos que perjudican un proceso de prácticum idóneo, para todos aquellos participantes del mismo, incidiendo en una merma de sus posibilidades formativas.
- **Fortalezas del proceso de prácticum:** Corresponde a todos aquellos aspectos que favorecen un proceso de prácticum idóneo, para todos aquellos participantes del mismo, incidiendo en transformar el prácticum en una instancia de formación docente adecuada.
- **Perfiles del Tutor de Prácticum y del estudiante de Prácticum:** Corresponde al conjunto de capacidades y competencias que poseen tanto, el tutor de prácticum como el estudiante de prácticum, las cuales les permiten asumir, de forma óptima las responsabilidades que les competen desarrollando sus respectivas funciones en el marco del proceso de prácticum.
- **Relaciones al interior del Prácticum:** Corresponde a las instancias de comunicación existentes dentro del proceso de prácticum, y que involucran a las instituciones (universidad-centro escolar). Se busca que ellas estén caracterizadas por la fluidez y una adecuada programación.

Luego de realizar los procesos de comparación, relación y clasificación vamos observando que los datos van tomando forma y comienza a estructurarse de una manera lógica, evidenciándose ciertos patrones que darán origen a unos vectores cualitativos. Para dar este paso en el proceso de análisis hemos recurrido al trabajo de Medina (2005) el que nos aporta pistas del proceder en nuestra organización y realizar las respectivas conexiones entre las 6 meta categorías, para transformarlas en dimensiones más generales, es así como logramos tres vectores cualitativos presentes en nuestros datos, los cuales son expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 34: Relaciones transversales entre vectores cualitativos, núcleos temáticos y categorías de análisis

Vectores cualitativos o dimensiones	Núcleos temáticos o meta-categorías
Contexto del prácticum ¿Cómo lo han vivido?	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidades de los procesos de prácticum • Fortalezas de los procesos de prácticum
Prácticum significativo ¿Cómo lograrlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum • Mejorar las relaciones institucionales al interior del Prácticum
Plan de formación de tutores ¿Cómo organizarlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Formación especializada para tutores • Perfiles del Tutor de Prácticum y del estudiante de Prácticum

Fuente: Elaboración propia

Estos vectores cualitativos han sido fundamentales en el diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum y que se explica en detalle en el capítulo 7.

6.6 Aplicación del plan de formación

La instancia de aplicación del plan de formación (marzo-julio 2014) fue producto de un acuerdo de cooperación alcanzado con la Universidad de Chile, durante el mes de julio de 2013³³, a través de su Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) donde se acuerda su colaboración para respaldar y prestar ayuda en la mencionada formación. Cabe señalar además, que se logró que el curso tuviera una certificación del Centro de

³³ Para conseguir dicho acuerdo fue clave el hecho que la investigadora, aprovechando la duración de su estadía en Chile, se incorpora a realizar una pasantía en el Centro Avanzado de Investigación en Educación (CIAE) dependiente de la Universidad de Chile, bajo el patrocinio de la investigadora asociada Beatrice Ávalos. En esta pasantía se colaboró en el FONDECYT “El tránsito de la formación inicial al ejercicio docente: La interacción entre capacidades y contextos”. De esta forma se consigue realizar el nexo con el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile, quienes aceptan colaborar en la aplicación del Plan de Formación, entregando la infraestructura y docentes especialistas en los módulos de Tics y Resolución de Conflictos, respectivamente, de los seis módulos que conformaron el mencionado plan formativo.

Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual tiene por objetivo ser un centro de apoyo a la docencia de profesores con el fin de mejorar el aprendizaje y la entrega de contenidos académicos a los estudiantes. Los profesores que terminaron el curso fueron 6, constituyendo ellos los informantes claves para la etapa de evaluación.

Esta etapa ha sido consignada en tres momentos:

Preparación: Esta etapa podemos consignarla como la más compleja de todas por las dificultades que se fueron encontrando en el camino. Básicamente fue el momento en que se tuvo que preparar el camino para la aplicación del plan de formación, para ello se realizaron una serie de reuniones con el sub director del DEP para aclarar los procesos burocráticos que dicen relación con la inscripción del curso en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), lo cual contempló completar un extenso formulario, reunir la documentación requerida e ir personalmente a inscribirlo al Ministerio de Educación. Tras estos episodios hubo que dedicarse a la complicada tarea de conseguir el grupo de profesores que se requerían para aplicar el curso, atender sus consultas, inscribirlos y coordinar los recursos necesarios para dictar los módulos. Paralelamente se debieron realizar reuniones de trabajo con las dos docentes que dictaron los módulos de Tics y Resolución de conflictos y que realizaron observaciones que permitieron mejorar algunos detalles.

Aplicación del Plan de Formación: Esta etapa, que duró seis semanas, fue la etapa más relevante, ya que en ella se pudo apreciar el plan de formación en acción, con las reacciones de los participantes. Brevemente podemos señalar que el grupo de docentes participantes contaban con una buena disposición hacia nuevos aprendizajes, un buen manejo del tiempo y la información, ya sea de manera individual como grupal. Denotaban específicamente la constante referencia a experiencias vitales y de aprendizajes anteriores con la finalidad de utilizar estos nuevos conocimientos y capacidades en su labor de tutorización, situaciones claves para el desarrollo del curso, ya que en uno de los principios que se sustentó esta acción formativa es en el concepto de profesor reflexivo. Las mencionadas condiciones implicaron un fluido desarrollo de las clases, generándose debates interesantes que le entregaban riqueza a las actividades propuestas para desarrollar en los distintos módulos.

Retribución a la institución patrocinante: Esta última fase está constituida por dos cosas: Por una parte una presentación descriptiva de la aplicación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía y Ciencias Sociales al equipo de Prácticum del DEP y por otro lado escribir un artículo para la Revista Vínculos, del Departamento de Estudios Pedagógicos.

Todo lo que dice relación con la Aplicación del Plan de formación, es una etapa realizada netamente en Chile y que podemos resumir en la siguiente tabla:

Tabla 35: Etapas del trabajo en Chile

Fases	Tareas	Responsables
1.- Preparación	<ul style="list-style-type: none"> Reunión con equipo de Prácticum del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. 	Claudia Céspedes Mauricio Núñez
	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones de coordinación con docentes que colaboran en la dictación de los módulos. 	Claudia Céspedes Sandra Meza Silvia Ruz
	<ul style="list-style-type: none"> Preparación del Formulario de Inscripción del Curso de Formación en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) 	Claudia Céspedes
	<ul style="list-style-type: none"> Entrega del Formulario en el Ministerio de Educación (MINEDUC) 	Claudia Céspedes
	<ul style="list-style-type: none"> Convocatoria a participación en el curso de formación. 	Claudia Céspedes
	<ul style="list-style-type: none"> Atención de consultas de profesores interesados en participar en el curso. 	Claudia Céspedes
	<ul style="list-style-type: none"> Inscripción de profesores participantes en el curso. 	Claudia Céspedes
	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación de profesores seleccionados para participar en el curso y entrega de detalles informativos de comienzo del curso. 	Claudia Céspedes
	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación de la logística del desarrollo del curso. 	Claudia Céspedes Raquel Contreras
	2.- Aplicación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía y Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del curso a participantes. Aplicación de módulos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Módulo 1: Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica Profesional ✓ Módulo 2: Tendencias y Buenas Prácticas en la formación de la Práctica Profesional. ✓ Módulo 3: La tutorización del estudiante en práctica y el trabajo docente colaborativo. ✓ Módulo 4: Diseño de planes de acogida y tutorización del estudiante en práctica. ✓ Módulo 5: Formación y evaluación por competencias en la práctica profesional. ✓ Módulo 6: Resolución de conflictos en el medio escolar.
3.- Retribución a la universidad colaboradora (Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de resultados de la aplicación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía y Ciencias Sociales. Compromiso de escribir un artículo para la revista del Departamento de Estudios Pedagógicos. 	Claudia Céspedes

Fuente: Elaboración propia.

6.7 El segundo momento del trabajo de campo: La evaluación de la experiencia de aplicación del plan de formación de profesores tutores de prácticum de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

6.7.1 Las estrategias de recolección de datos

En esta segunda etapa de la recolección de datos, se realizaron una serie de estrategias para poder conocer por una parte, las expectativas frente al plan de formación y, por otro lado, realizar una evaluación del mismo. Para conocer las expectativas que presentaban los profesores participantes se les pidió que realizaran un escrito denominado “Reflexiones profesor guía”, donde detallaron sus experiencias en relación al proceso de prácticum y además, se les consultó por sus motivaciones para realizar el curso y las expectativas que tenían del plan de formación. Durante la última clase que tuvieron los participantes se les aplicó un cuestionario de satisfacción. Posteriormente se concretaron entrevistas para profundizar en el conocimiento de las impresiones que les había dejado el curso, dichas entrevistas fueron realizadas aproximadamente unas tres semanas finalizada la formación.

Como última acción para evaluar el mencionado plan de formación se realizó un cuestionario de transferencia para conocer como estaba aplicando el nuevo conocimiento adquirido en sus respectivos lugares de trabajo. Cabe señalar, que desafortunadamente quienes participaron del plan de formación no contaron con un estudiante de prácticum, lo cual se contemplaba como importante por parte de la investigadora³⁴, en pro de la aplicación del modelo de evaluación de acciones formativas de Kirkpatrick & Kirkpatrick (1959), que es nuestra elección de evaluación de nuestro trabajo. Como una forma de solucionar este contratiempo para nuestra investigación se decide pedir a los participantes del plan de formación que puedan “Solucionar una situación problemática durante un proceso de tutorización”, para ello la investigadora solicitó a una serie de profesores de Historia, que habían sido tutores de prácticum, que le enviarán un escrito donde narraran una situación conflictiva que les haya tocado enfrentar en su experiencia como tutores. En

³⁴ Concretamente se debe señalar que el Plan de Formación finalizó durante el mes de junio de 2014, prácticamente coincidiendo con el fin del primer semestre académico chileno. Para nuestra planificación de recogida de datos esto constituía un buen momento, ya que así se contaba con el segundo semestre (Finales de julio a diciembre de 2014) para que los participantes pudieran tutorizar un estudiante de prácticum y luego realizar durante diciembre la evaluación del impacto de la formación recibida.

total se recopilaban 6 historias, de las cuales se procedió a seleccionar una, en conjunto con la directora de tesis, al ser considerada la más pertinente. Esta historia fue presentada a los participantes para que ellos dieran una solución al conflicto, basado en las competencias adquiridas durante el plan de formación y para revisarlas se procedió a aplicar un check list.

Tabla 36: Técnicas de recogidas de datos utilizadas para la evaluación del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Meses	Actividades
Junio 2014	Aplicación cuestionario de satisfacción
Julio 2014	Entrevistas a participantes del Plan de formación
Diciembre 2014 a marzo 2015	Aplicación cuestionario de transferencia.
Diciembre 2014 a marzo 2015	Resolución de un caso de tutorización conflictiva

Fuente: Elaboración propia

6.7.1.2 Los cuestionarios aplicados a los profesores participantes del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

El proceso de confección

Para confeccionar los cuestionarios, tanto el de satisfacción como el de transferencia se ha hecho necesario pensar acerca de las cuestiones a indagar y que éstas estuvieran en consonancia con los objetivos perseguidos por el estudio. Por lo cual se han realizado una serie de preguntas para cada caso. Posteriormente se fueron ordenando y agrupando por temática. Luego se determinó las respectivas escalas que serían utilizadas en las preguntas cerradas. A continuación presentamos un resumen de los pasos seguidos, entre los que podemos señalar:

- La determinación de las variables del estudio, es decir, la evaluación del Plan de Formación de profesores tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- El establecimiento de criterios e indicadores en relación con las variables de la investigación.
- La elaboración de cuestionarios provisionales.
- La validación del cuestionario por parte del juicio de expertos.

- Otra validación del cuestionario por parte de la directora de tesis.
- Elaboración de los cuestionarios definitivos.

Contenidos de los cuestionarios

Para poder dar respuesta al objeto específico seis de nuestra investigación, vale decir, evaluar la pertinencia de la formación a partir de las opiniones de los tutores, se ha procedido al diseño de dos instrumentos: **Un cuestionario de satisfacción y un cuestionario de transferencia.**

En el caso del diseño del **cuestionario de satisfacción** (anexo 6) cuya justificación teórica de sus contenidos se basa en un marco conceptual que abarca siete dimensiones, de las cuales se desprenden una serie de aspectos relacionados con ellas.

En el siguiente cuadro se aprecian los criterios e indicadores que se establecieron para la redacción de los ítems del cuestionario de satisfacción, que fue aplicado a los profesores y profesoras participantes del Plan de Formación de Profesores tutores de Prácticum

Tabla 37: Criterios e indicadores del cuestionario de satisfacción del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Indicadores	Cuestionario satisfacción ítems
• Información personal	0
• Objetivos y contenidos	1/2/3/4/5
• Metodología	6/7/8/9
• Condiciones y ambiente	10/11/12
• Utilidad	13/14/15
• Resumen	16
• Evaluación formativa de las relatoras	17/18/19/20/21/22/23/24/25/26

Fuente: Elaboración propia

Pasemos a revisar cada una de las dimensiones:

Dimensión 1: Información personal.

Permite conocer la realidad contextual de quienes emiten los juicios valorativos y las opiniones, en esta dimensión hemos incluido el género y la edad de los participantes.

Dimensión 2: Objetivos y contenidos

En esta dimensión nos pareció relevante detectar si los objetivos y contenidos planteados en el diseño del curso fueron logrados. Para ello se realizaron preguntas que nos dieran respuesta a nuestro objetivo. Las preguntas que nos llevan a dilucidar esta inquietud son las siguientes:

- Los objetivos del curso se han conseguido
- El contenido del curso ha satisfecho mis necesidades de formación
- El nivel de profundidad de los temas ha sido el adecuado
- La actividad de la persona coordinadora del curso ha sido positiva
- La duración del curso ha sido adecuada a los objetivos y contenidos

Dimensión 3: Metodología

La dimensión correspondiente a la metodología, nos lleva a identificar si la metodología utilizada en el desarrollo del curso ha permitido conseguir los objetivos propuestos. Las preguntas incluidas en esta dimensión son:

- La metodología utilizada ha sido la adecuada a los objetivos y contenidos del curso
- La metodología ha permitido una participación activa
- Las prácticas, ejercicios prácticos, etc., han sido útiles y suficientes
- La calidad y cantidad de la documentación han sido idóneas

Dimensión 4: Condiciones y ambiente

En esta dimensión se persigue conocer el grado de satisfacción que los participantes de la formación en relación a condiciones de infraestructura, de ambiente de aprendizaje y de los horarios fijados para su desarrollo.

- El aula y el mobiliario han sido adecuados
- El ambiente de aprendizaje ha sido bueno
- El horario y su distribución han sido adecuados

Dimensión 5: Utilidad

En la quinta dimensión, se buscó conocer la opinión de los participantes en relación al grado de utilidad que le significaron los nuevos aprendizajes adquiridos en el plan de formación.

- Las enseñanzas recibidas son útiles en mi labor de profesor/a guía
- Las enseñanzas recibidas son útiles para mi formación profesional
- Las enseñanzas recibidas son útiles para mi formación personal

Dimensión 6: Resumen

En esta dimensión lo que se buscó fue obtener una valoración global del plan de formación, por parte de los participantes, donde se les consulta:

- El curso merece una valoración global de

La valoración global que pudieron hacer iba desde 1 (la más baja) hasta 10 (la más alta).

Dimensión 7: Evaluación formativa de las relatoras

En esta última dimensión, se buscó realizar una valoración de cada una de las tres formadoras, que participaron en los seis módulos de la acción formativa. Para cada una de ellas las preguntas fueron las siguientes:

- Tiene grandes conocimientos sobre los contenidos del curso
- La capacidad de transmisión y claridad de exposición son idóneas
- Las enseñanzas que ha impartido se adecuan a los contenidos del curso
- La metodología ha sido adecuada
- Las prácticas, ejercicios y supuestos han favorecido el aprendizaje
- Es una persona amena en sus intervenciones
- Motiva y despierta el interés en las materias que imparte
- Fomenta y facilita la participación del alumnado
- Es capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas
- La profesora merece una valoración global de

El diseño del **cuestionario de transferencia** (anexo 7) cuya justificación teórica de sus contenidos se basa en un marco conceptual que abarca cinco dimensiones, de las cuales se desprenden una serie de aspectos relacionados con ellas.

En el siguiente cuadro se aprecian los criterios e indicadores que se establecieron para la redacción de los ítems del cuestionario de transferencia, que fue aplicado a los profesores y profesoras participantes del Plan de Formación de Profesores tutores de Prácticum

Tabla 38: Criterios e indicadores del cuestionario de transferencia del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Indicadores	Cuestionario de transferencia ítems
• Información personal y socio-profesional	0
• Aplicación de contenidos	1/2/3/4/5/6/7/8
• Compartir aprendizajes	9/10/11/12
• Impacto en la institución	13/14/15
• Dificultades en la aplicación	16/17

Fuente: Elaboración propia

A continuación pasamos a revisar cada una de sus dimensiones:

Dimensión 1: Información personal y socio laboral

En esta dimensión nos interesa conocer el contexto de quienes contestan el cuestionario de satisfacción, para ello hemos recogido información relativa a la edad, al género, los años de experiencia como tutor y el grado académico más alto obtenido.

Dimensión 2: Aplicación de contenidos

En la segunda dimensión se buscó conocer si los contenidos adquiridos por los participantes en la acción formativa habían sido aplicados a sus labores docentes. Para poder determinarlo se realizaron las siguientes consultas:

- Producto de la formación recibida he aprendido nuevas estrategias de tutorización
- Las formadoras del curso me han permitido conocer nuevas ideas para realizar el proceso de tutorización
- La formación recibida me ayudó a comprender y resolver las diversas dificultades que se presentan en la labor de tutorización

- En el curso aprendí a reflexionar acerca de mi labor de tutorización
- Confío en que podré utilizar con éxito lo aprendido en la formación
- Me voy a esforzar para introducir los aprendizajes de la formación en mi labor de profesor/a guía
- He desarrollado instrumentos de evaluación basados en el enfoque por competencias.
- Cuando me he encontrado frente a situaciones conflictivas he logrado determinar el origen del problema con el objeto de buscar posibles soluciones

Dimensión 3: Compartir aprendizajes

En esta dimensión se buscó determinar la capacidad de compartir los aprendizajes adquiridos durante el plan de formación con los colegas de los respectivos lugares de trabajo de los participantes. Las preguntas utilizadas para determinarlo fueron:

- He compartido con mis colegas experiencias y los materiales recibidos en el curso
- Percibo, por parte de mis colegas, una actitud positiva a implementar los contenidos formativos del curso.
- Mis colegas reconocen y valoran la mejora de mi trabajo docente y la incorporación de los aprendizajes adquiridos en el curso
- Me ofrecí para ayudar a mis compañeros en el cumplimiento de su trabajo y para traspasarles algunos de los conocimientos adquiridos en la formación y trabajar colaborativamente.

Dimensión 4: Impacto en la institución

En esta dimensión se intenta detectar el grado de impacto en la institución que tuvo la participación de los profesores en el plan de formación. Para poder determinarlo, se hicieron las siguientes preguntas:

- Percibo que la aplicación a mi práctica docente de los conocimientos adquiridos o las competencias desarrolladas en esta formación revertirá en una mejora en el conjunto de la institución.

- Confío en que los recursos humanos disponibles en mi colegio (Director/a, colegas, jefe de UTP. etc.) me faciliten utilizar las habilidades adquiridas en la formación
- Espero que mi institución reconozca el esfuerzo que realizo para implementar la formación

Dimensión 5: Dificultades en la aplicación

La última dimensión buscó determinar aquellas dificultades que encontraron los participantes para poder aplicar los aprendizajes adquiridos durante la formación. Las consultas realizadas fueron:

- Con mi dedicación horaria puedo implementar lo aprendido en el curso de formación
- La tradición docente de mi colegio dificulta la aplicación de las innovaciones aprendidas en el curso

Aplicación de los cuestionarios

La aplicación de los cuestionarios procedió de la siguiente manera:

- En el caso del **cuestionario de satisfacción**, se realizó durante el último día de la aplicación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum, vale decir, tras la clase del módulo 6 de Resolución de Conflictos.
- En el caso del **cuestionario de transferencia** se debió realizar a través de un Formulario Google (anexo 16), ya que dicho instrumento fue aplicado en marzo de 2015, cuando la investigadora ya había retornado a Barcelona.

6.7.1.3 Las entrevistas aplicadas a los profesores participantes del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Mediante la realización de estas entrevistas se buscó dar respuesta a los siguientes objetivos, los cuales son:

Tabla 39: Los objetivos que guían el análisis de las entrevistas de participantes del curso son:

Fuente: Elaboración propia

La realización de las entrevistas (guion entrevista anexo 5) significó trasladarse a los lugares de trabajo de los informantes, o utilizar Skype para poder concretarlas, producto de las dificultades horarias que presentaban los participantes. En general, se pudo apreciar la conformidad que presentaron los docentes con la formación recibida, lo cual detallaremos en mayor profundidad en la etapa de resultados.

6.8 El análisis cualitativo de la información

En referencia al proceso de evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, cabe consignar que dicho proceso de análisis de datos fue realizado mediante el uso del programa Atlas Ti 6.0. El proceso coincide plenamente al descrito en el momento de la detección de necesidades formativas, por lo cual no profundizaremos en los aspectos teóricos que guiaron su realización. Posteriormente se comienza un análisis pormenorizado de los datos que fueron recogidos y que, serán descrito en los siguientes apartados.

Durante el análisis de la evaluación de nuestra acción formativa se obtuvieron 12 documentos primarios que han sido denominados análisis de entrevistas, los cuales

corresponden a seis relatos y 6 entrevistas que fueron obtenidos de los seis participantes que finalizaron el plan de formación, los cuales presentamos a continuación:

Tabla 40: Listado de Documentos Primarios Analizados en el Proceso de Evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Nº Documento	Instrumento	Informante
01	Relato	Participante Formación
02	Relato	Participante Formación
03	Relato	Participante Formación
04	Relato	Participante Formación
05	Relato	Participante Formación
06	Relato	Participante Formación
07	Entrevista	Participante Formación
08	Entrevista	Participante Formación
09	Entrevista	Participante Formación
10	Entrevista	Participante Formación
11	Entrevista	Participante Formación
12	Entrevista	Participante Formación

Fuente: Elaboración propia

Luego de esta especificación damos paso a la descripción al proceso de reducción de datos y la generación de categorías.

6.8.1 La reducción de los datos y la generación de categorías de la evaluación del plan de formación

El análisis en esta etapa, coincide con lo descrito en el momento de la detección de necesidades formativas, es decir, se comienza con el análisis de frases o de oraciones, luego se comienza con la realización de preguntas al texto, entre las cuales podemos mencionar ¿Por qué habrán tenido tantas dificultades con el módulo de Tics?, ¿Cómo se podrán mejorar las dificultades de tiempo entre los participantes? Y en referencia a la investigación se repiten las que dicen relación ¿si se habrá llegado al punto de saturación de la información? O ¿si serán los códigos adecuados? Por último, se realiza la revisión de las frecuencias y la forma en que iban emergiendo los distintos códigos.

A continuación se presenta un ejemplo para la reducción de datos y la generación de categorías, utilizando la respuesta de una de las preguntas presentes en las entrevistas aplicadas después del proceso formativo, la cual tuvo como objetivo evaluar la experiencia de los participantes del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum:

Tabla 41: Ejemplo de reducción de datos y elaboración de categorías

Entrevistado	Pregunta	Respuestas textuales del entrevistado	Sub categoría	Categoría	Meta categoría
E 1	¿Existe algún contenido que consideres que estuvo ausente en el curso? ¿Cuál?	Es que creo que de manera transversal se trabajaron todos los temas importantes,	Trabajo transversal de todas las temáticas en el curso.	Creación Módulo habilidades blandas	Sugerencias Plan de Formación
		quizás crear un módulo de cómo desarrollar habilidades blandas en un estudiante en práctica,	Crear módulo de habilidades blandas		
		que son tan importantes,	Importancia habilidades blandas		
		puede ser un estudiante en práctica brillante pero si no maneja habilidades blandas y que no es capaz de leer los contextos en los cuales está involucrado puede ser un fracaso como profesor	Habilidades blandas como componente de ser un buen profesor		
		pero, a la larga, como había tanta conversación llegábamos a eso,	Transversalmente se trataron habilidades blandas		
		entonces, no, creo que se dieron muy bien, el grupo facilitó eso	Grupo curso trato habilidades blandas		
		y tú también y las	Equipo docente trato habilidades blandas		

profesoras
que
estuvieron
realizando el
curso.

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla precedente, la respuesta entregada por el primer participante entrevistado, denota una repetición indiscutida de ideas en relación a posibles temática a incorporar, en nuevas ediciones del plan de formación impartida. En la respuesta va recordando como de manera transversal se fue tratando su sugerencia, pero nuestro entrevistado considera que se debe incorporar un módulo de habilidades blandas (categoría) en las sugerencias para una nueva versión del plan de formación (meta categoría).

6.8.2 La comparación, relación y clasificación de categorías

Luego de un intenso y minucioso trabajo y tras alcanzar el grado de saturación de los datos (Strauss y Corbin, 2002) ya que evidenciábamos que no emergían nuevos datos para nuestro análisis, obtuvimos el siguiente resumen:

Tabla 42: Resumen de categorías de la evaluación de aplicación del Plan de Formación de profesores tutores de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Resumen de categorías.		
Con Frecuencias (F) y número de Apariciones (A) en los diferentes documentos		
Meta categoría 1: Experiencias previas plan de formación		
	F	A
Categoría 1.1	12	04
Necesidad de fortalecer el proceso de tutorización		
Subcategorías		
1.1.1 Formación específica para ser tutor	04	03
1.1.2 Transmisión del contenido didáctico del contenido	02	02
1.1.3 Transmisión de la experiencia docente	04	04
1.1.4 Dificultades con el proceso de evaluación del prácticum	02	02
Categoría 1.2 Relación centro escolar-universidad	13	04
Subcategorías		
1.2.1 Necesidad de reorganizar el prácticum	02	02
1.2.2 Necesidad de contar con protocolos de realización del prácticum	03	03
1.2.3 Necesidad de potenciar la comunicación universidad-centro de práctica	04	04
1.2.4 Relación insatisfactoria entre los integrantes de la triada	04	04

Categoría 1.3	08	05
Formación docente inicial		
Subcategorías		
1.3.1 Dificultades al no existir lineamientos nacionales del prácticum	03	03
1.3.2 Fortalecimiento del prácticum	05	05
Meta categoría 2: Expectativas Plan de Formación		
	F	A
Categoría 2.1	08	04
Fortalecer el prácticum		
Subcategorías		
2.1.1 Adquirir estrategias de tutorización	05	04
2.1.2 Intercambiar experiencias de tutorización	03	03
Categoría 2.2	05	03
Fortalecer la formación docente inicial		
Subcategoría		
2.2.1 Mejorar la formación docente inicial	02	02
2.2.2 Mejorar las propias prácticas docentes	03	03
Meta categoría 3: Motivaciones Plan de Formación		
	F	A
Categoría 3.1	12	06
Interés en desarrollar una buena tutorización		
Subcategorías		
3.1.1 Entusiasmo	04	03
3.1.2 Intercambiar experiencias	08	06
Categoría 3.2	17	05
Profesionalización de la tutorización		
Subcategorías		
3.2.1 Apertura nuevos conocimientos sobre tutorización	04	04
3.2.2 Mejorar el modelo de tutor	04	04
3.2.3 Adquirir competencias de tutorización	05	05
3.2.4 Cambio de enfoque sobre el prácticum	02	02
3.2.5 Formar nuevos docentes	02	02
Categoría 3.3	07	03
Evitar malas experiencias en el prácticum		
Subcategorías		
3.3.1 Aportar a la reflexión docente	04	03
3.3.2 Evitar repetir malas experiencias en la tutorización	03	03
Meta categoría 4: Fortalezas Plan de Formación		
	F	A
Categoría 4.1	30	05
Cambios en la forma de entender la tutorización		
Subcategorías		
4.1.1 Reconocer al practicante como un par	02	02
4.1.2 Fortalecimiento profesional reflexivo	10	05
4.1.3 Incorporación de las Tics a la tutorización	03	03
4.1.4 Permitir innovar al practicante	02	02
4.1.5 Mejora de estrategias de tutorización	03	03
4.1.6 Adquisición de estrategias de tutorización	05	05
4.1.7 Teorización del trabajo docente	02	02
4.1.8 Sistematización teórica del prácticum	03	03

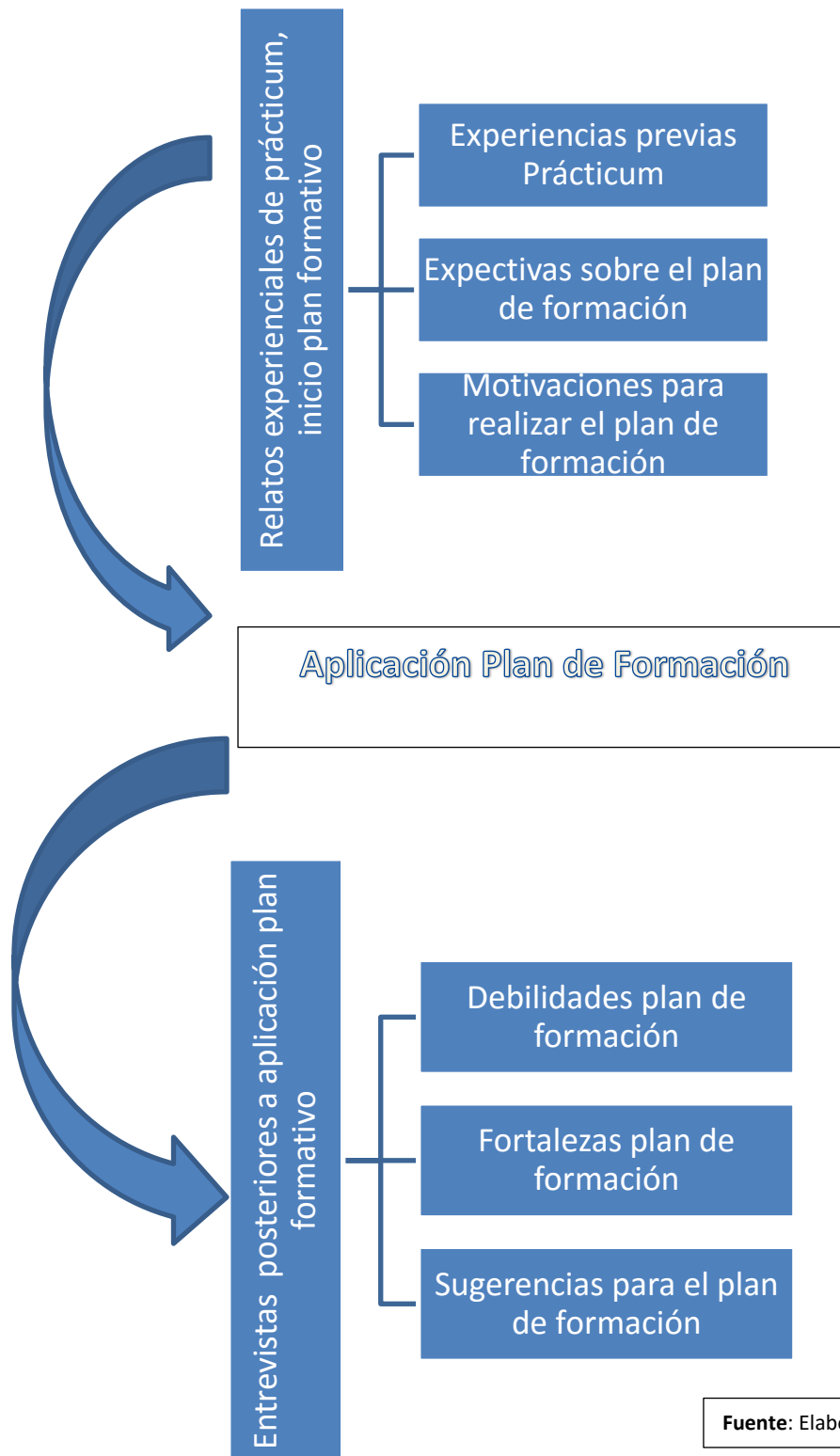
Categoría 4.2 Cohesión grupal	07	04
Subcategorías		
4.2.1 Grupo pequeño permite desarrollar un mejor trabajo	02	01
4.2.2 Búsqueda de criterios comunes del grupo	01	01
4.2.3 Uso de la experiencia de los participantes	04	04
Categoría 4.3 Productos del curso	02	02
Subcategorías		
4.3.1 Creación y utilización de materiales propios	02	02
Categoría 4.4 Diseño del curso	33	06
Subcategorías		
4.4.1 Buen manejo conceptual de las formadoras	03	03
4.4.2 Cumplimiento cabal de objetivos	06	06
4.4.3 Metodología adecuada	06	06
4.4.4 Coherencia en la evaluación de los módulos	06	06
4.4.5 Pertinencia de todos los módulos	06	06
4.4.6 Buena evaluación de los módulos	06	06
Categoría 4.5 Transversalidad	02	02
Subcategoría		
4.5.1 Tratamiento transversal de todos los temas de tutorización	02	02
Meta categoría 5: Debilidades del Plan de Formación		
	F	A
Categoría 5.1 Dificultades de los participantes	15	05
Subcategorías		
5.1.1 Falta de tiempo de los participantes	06	05
5.1.2 Falta de <i>expertise</i> tecnológica de los participantes	03	03
5.1.3 Inestabilidad de la asistencia de los participantes	02	02
5.1.4 Cansancio de los participantes	04	04
Categoría 5.2 Dificultades del curso	08	03
Subcategorías		
5.2.1 Duración insuficiente de los módulos	05	05
5.2.2 Falta de organización de tiempos para acceder a la plataforma	03	03
Meta categoría 6: Sugerencias Plan de Formación		
	F	A
Categoría 6.1 Propuestas de temas para nuevas versiones del plan de formación	09	02
Subcategorías		
6.1.1 Habilidades blandas	03	01
6.1.2 Normativa vigente del prácticum	02	02
6.1.3 Trabajo administrativo	02	01
6.1.4 Autoconocimiento docente	02	02
Categoría 6.2 Modificaciones al plan de formación	20	05
Subcategorías		
6.2.1 Mayor duración del curso	10	05
6.2.2 Curso totalmente presencial	02	02
6.2.3 Transformar curso en diplomado	02	02
6.2.4 Establecer el curso como obligatorio para quienes ejercen como tutores	03	03

6.2.5 Evitar que el curso coincida con el final del semestre	03	03
Categoría 6.3 Reestructuración del módulo de Tics	08	04
Subcategorías		
6.3.1 Regular el trabajo en la plataforma	04	04
6.3.2 Modificar el módulo de Tics	04	04
Categoría 6.4 Generar una propuesta de tutorización	02	02
Subcategorías		
Elaborar una propuesta común de tutorización al finalizar el curso	02	02

Fuente: Elaboración propia

El proceso llevado a cabo para la comparación, relación y clasificación de los datos se hizo de manera similar al descrito en el momento de la detección de necesidades, por lo cual, nos queda recordar que estamos en la etapa posterior a la reducción de los datos, dónde debemos comenzar a comprender el proceso de evaluación del plan de formación para poder establecer sus posibilidades de mejora a futuro. Para poder recoger la información de esta etapa de evaluación tenemos que considerar que tenemos una evaluación inicial, basada en los relatos de las experiencias previas de los profesores tutores de prácticum, lo que hemos hecho para determinar si sus expectativas han sido satisfechas tras la aplicación del plan de formación. Luego se realizará la evaluación de la aplicación del plan de formación, por ello la codificación se presenta en dos tablas que contemplan las dos etapas mencionadas. Para poder clarificarlo presentamos el siguiente esquema, donde se aprecia con claridad que al trabajar con los relatos de las experiencias previas de los participantes emergen 3 meta categorías: experiencias previas, motivaciones y expectativas. En el caso de la aplicación del plan de formación emergen 3 meta categorías: Fortalezas, debilidades y sugerencias del plan de formación. A continuación presentamos un esquema resumen:

9 Estructura de la codificación del plan de formación



Fuente: Elaboración propia

A continuación se detallan las meta categorías, las categorías y sub categorías que han sido identificadas durante el análisis de datos de la etapa de evaluación del plan de formación, con sus respectivas definiciones. En una primera parte presentamos la codificación realizada en base a los relatos experienciales del prácticum de los participantes de la acción formativa:

Meta categoría 1: Experiencias previas plan de formación

Una de las actividades, al inicio del plan de formación, fue escribir un relato de las experiencias vividas como profesor tutor o como estudiante en práctica, para realizar un panorama general de la situación del prácticum. De dicha actividad surgen una serie de elementos comunes que cruzan la realidad de las vivencias de los participantes.

Categoría 1.1 Necesidad de fortalecer el proceso de tutorización

Corresponde a la adquisición de las competencias necesarias, para afianzar el proceso de tutorización, acorde a los innumerables requerimientos del prácticum.

Subcategorías:

1.1.1 Formación específica para ser tutor: Uno de los puntos de acuerdo, dentro de los momentos de reflexión y diálogo del curso, es la necesidad de contar con tutores que hayan recibido una formación específica para desarrollar su labor. Dicha formación incide en un fortalecimiento del proceso de prácticum de los practicantes.

1.1.2 Transmisión del conocimiento didáctico del contenido: Competencia que debe poseer el tutor de transmitir al practicante la capacidad de vincular los contenidos y la interacción con la pedagogía.

1.1.3 Transmisión de la experiencia docente: Uno de los elementos importantes del proceso de prácticum dice relación con la transmisión de la experiencia, donde se narran situaciones vividas que pueden ser de utilidad para los practicantes. La experiencia vivida y los saberes construidos se redimensionan y pueden ser transmitidos, contribuyendo al debate pedagógico.

1.1.4 Dificultades con el proceso de evaluación del prácticum: Corresponde a una de las experiencias previas de los participantes, en la cual se alude a problemas de criterios dispares de evaluación del prácticum y de la nula participación de los tutores en la elaboración de pautas de evaluación.

Categoría 1.2 Relación Centro escolar- Universidad

Necesidad de afianzar los vínculos entre el proceso de tutorización y los distintos integrantes del centro escolar.

Subcategorías:

1.2.1 Necesidad de reorganizar el prácticum: Una de las conclusiones surgidas a partir de las experiencias de los participantes es que se necesita reorganizar los planes de prácticum para optimizar sus resultados.

1.2.2 Necesidad de contar con protocolos de realización del prácticum: Necesidad de contar con documentos, emanados desde las universidades, donde se especifique claramente las funciones que deben realizar los integrantes de la triada, los tipos de evaluaciones, el plan de trabajo, etc., y que sean conocidas de antemano por el tutor.

1.2.3 Necesidad de potenciar la comunicación universidad-centro de práctica: La necesidad de potenciar la comunicación entre la universidad y el centro de práctica está dada fundamentalmente para proporcionar coherencia e integración entre los objetivos, los planes y acciones a realizar dentro del proceso de prácticum.

1.2.4 Relación insatisfactoria entre los integrantes de la triada: Alude a la escasa o nula relación entre el tutor de prácticum, el supervisor de prácticum y el estudiante de prácticum, lo cual perjudica al proceso en general.

Categoría 1.3 Formación docente inicial

Corresponde a aquella etapa en la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, con el propósito de preparar a nuevos docentes para insertarse en el mundo educativo. Ello se consigue mediante la adquisición de contenidos teóricos y prácticos que los habilitan para desempeñarse en la docencia.

Subcategorías:

1.3.1 Dificultades al no existir lineamientos nacionales del prácticum: Carencia de una política nacional sobre los requerimientos básicos para la realización del proceso de prácticum.

1.3.2 Fortalecimiento del prácticum: Acción que busca potenciar el proceso de prácticum dentro de la formación docente inicial, para lograr hacer el vínculo entre los aprendizajes académicos entregados por la universidad y la experiencia en los centros escolares.

Meta categoría 2 Expectativas plan de formación³⁵

Los participantes, estiman que al cursar los diferentes módulos del plan de formación podrán, entre otros elementos, fortalecer el prácticum y fortalecer la formación docente inicial.

Categoría 2.1 Fortalecer el prácticum

Corresponde a las expectativas generadas en los participantes tras la realización de la acción formativa, dónde se busca potenciar el momento del prácticum en aras de un mejoramiento de la formación docente inicial.

Subcategorías

2.1.1 Adquirir estrategias de tutorización: Corresponde a una de las motivaciones para realizar el curso, en ella los participantes buscan acceder al conocimiento de acciones que permitan facilitar y potenciar el proceso de tutorización. Para ello se espera recibir una serie de elementos teóricos que faciliten dicha labor.

2.1.2 Intercambiar experiencias de tutorización: En las expectativas del curso se hace alusión a dicho tema, ello con la idea de buscar puntos de acuerdo en el fortalecimiento del prácticum, recogiendo los aspectos negativos y positivos del mismo.

³⁵ Para hablar de expectativas seguiremos los postulados de Vroom (1979) quien señala que la expectativa es una creencia momentánea, acerca de la probabilidad de que un acto específico, será seguido de un resultado específico, es decir, es una asociación entre una acción y un resultado.

Categoría 2.2 Fortalecer la formación docente inicial

Otra expectativa de la participación del plan formativo es, mediante la adquisición de nuevas competencias de tutorización, poder contribuir a mejoras significativas en el proceso de preparación de los nuevos docentes, específicamente en el momento del prácticum.

Subcategorías:

2.2.1 Mejorar la formación docente inicial: Alude al deseo de los participantes de poder aportar, mediante la profesionalización de la labor de tutorización, al proceso de formación docente inicial de los practicantes.

2.2.2 Mejorar las propias prácticas docentes: Necesidad de actualizarse en el conocimiento de nuevos contenidos con el objetivo de mejorar las propias prácticas docentes.

Meta categoría 3 Motivaciones Plan de Formación³⁶

Se orienta a una aspiración de los participantes del plan de formación a aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

Categoría 3.1 Interés en desarrollar una buena tutorización

Una motivación de los participantes es poder llevar a cabo un proceso sistematizado de tutorización, mediante la adquisición de nuevos contenidos y competencias que faciliten su gestión.

³⁶ Para entender esta familia recurriremos a la Teoría motivacional de las metas de logros, la cual surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros). Esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984). El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984).

Subcategorías:

3.1.1 Entusiasmo: Es una de las actitudes con que los participantes llegan a realizar el curso. Se refiere a una actitud pro activa del profesional para formarse y desarrollar con mayor cantidad de competencias su labor de tutor.

3.1.2 Intercambiar experiencias: Necesidad de los participantes de compartir sus experiencias de tutorización, para aportar al resto de los participantes del curso. Dicha acción tiene como fin mejorar el proceso de tutorización.

Categorías 3.2 Profesionalización de la tutorización

Mediante la realización del plan de formación, se busca dejar atrás el trabajo, históricamente artesanal de tutorización. Para ello se busca adquirir las competencias requeridas para apoyar el proceso de prácticum y evitar las improvisaciones e imprecisiones que perjudican dicho momento.

Subcategorías:

3.2.1 Apertura nuevos conocimientos sobre tutorización: Alude a la actitud comprensiva y tolerante de los participantes a los nuevos conocimientos que recibirán en el desarrollo del Plan de formación.

3.2.2 Mejorar el modelo de tutor: Una de las aspiraciones de los participantes es poder contribuir al mejoramiento del modelo de tutor que se pretende formar, dotándolo de las competencias pertinentes en la realización de su labor.

3.2.3 Adquirir competencias de tutorización: Corresponde a una de las motivaciones para realizar el curso, puesto que constituye la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para realizar un adecuado proceso de tutorización y contribuir a un proceso formativo idóneo.

3.2.4 Cambio de enfoque sobre el practicante: Corresponde a una de las consecuencias de la formación recibida. En ella se hace alusión al cambio percibido con respecto al practicante, al que se considera un colega que se encuentra en su proceso de finalización de

su formación inicial y que no es un simple imitador de su tutor, sino un profesional autónomo y creativo.

3.2.5 Formar nuevos docentes: Una de las motivaciones de los asistentes para realizar el curso, es su sentimiento de responsabilidad con la formación de nuevos docentes. Para ello buscan una profesionalización de la tutorización.

Categoría 3.3 Evitar malas experiencias en el prácticum

Motivación compartida por los docentes para realizar el plan de formación. Se refiere concretamente, en evitar desarrollar una labor de tutorización deficiente, evitando replicar sus propios procesos de prácticum, que reconocen como negativos.

Subcategorías:

3.3.1 Aportar a la reflexión docente: Es una característica que los participantes dicen poseer para contribuir al buen desarrollo del curso. Con ello se busca pensar en las acciones educativas que se dan en los ambientes de aprendizaje, donde intervienen los significados, percepciones y las acciones de los docentes, especialmente lo referido al proceso de prácticum.

3.3.2 Evitar repetir malas experiencias en la tutorización: Una de las motivaciones para realizar el curso es la iniciativa de no repetir las malas experiencias, que en general, vivieron los participantes al realizar su propio proceso de prácticum.

Como hemos señalado previamente, hemos dividido la categorización de la evaluación del Plan de Formación en dos momentos, por una parte lo referido a los relatos de las experiencias previas de nuestros participantes, los cuales fueran consignados mediante un relato y en una segunda instancia las entrevistas que nos concedieron para evaluar la acción formativa. De esta última instancia presentamos su respectiva categorización.

Meta categoría 4 Fortalezas Plan de Formación

Corresponde a aquellos aspectos que se destacan como facilitadores de una formación exitosa de los participantes.

Categoría 4.1 Cambio en la forma de entender la tutorización

Proceso de modificación en la estructura de pensamiento de los participantes con respecto al trabajo de tutorización, dónde, especialmente cambian su forma de entender la relación con el practicante y, a su vez, de la importancia de profesionalizar su labor.

Subcategorías:

4.1.1 Reconocer al practicante como un par: Expectativa por transitar de una visión que considera al practicante como un ayudante hacia uno en el que se le considere un docente en ejercicio.

4.1.2 Fortalecimiento profesional reflexivo: Una de las fortalezas reconocidas por los participantes, acerca del curso, son los variados momentos de reflexión vividos a los largo del curso, en dónde se evidencia la necesidad de transformarlo en una práctica cotidiana dentro del ejercicio de la profesión. Transmitir esta acción a los practicantes se transforma en un elemento clave.

4.1.3 Incorporación de las tics a la tutorización: Se señala como una fortaleza del curso la incorporación de las tics al proceso de tutorización. Ello radica en que facilita la relación de los tutores con los practicantes, especialmente por las dificultades que representa la escasas de tiempo para mantener una comunicación más fluida.

4.1.4 Permitir innovar al practicante: Una de las situaciones que se debe modificar en los procesos de tutorización es que el practicante deje de ser un imitador del tutor, y se transforme en un profesional, que tenga la capacidad de innovar en sus estrategias de enseñanza.

4.1.5 Mejora de estrategias de tutorización: Una de las fortalezas del curso es haber conseguido, mediante los contenidos teóricos, transmitir estrategias de tutorización a los participantes.

4.1.6 Adquisición de estrategias de tutorización: Corresponde a una de las motivaciones para realizar el curso, en ella los participantes buscan acceder al conocimiento de acciones que permitan facilitar y potenciar el proceso de tutorización. Para ello se espera recibir una serie de elementos teóricos que faciliten dicha labor.

4.1.7 Teorización del trabajo docente: Una de las fortalezas del curso es que los profesores participantes pudieron discutir sobre la construcción de su saber y la vinculación teoría-práctica.

4.1.8 Sistematización teórica del prácticum: Mediante el curso se logra dotar a los participantes de la suficiente profundización en los temas referentes a la tutorización. Se evidencia una sistematización de los referentes teóricos, así como algunas actividades de orden práctico, que pueden ser aplicados en diversos contextos educativos.

Categoría 4.2 Cohesión grupal

Se refiere a una de las fortalezas del curso, donde los niveles de unidad entre el grupo de participantes, provoca un impacto positivo durante el transcurso de la formación.

4.2.1 Grupo pequeño permite desarrollar un buen trabajo: Fortaleza del curso, la cual implicó una mayor facilidad para el desarrollo de la reflexión y el intercambio de experiencia.

4.2.2 Búsqueda de criterios comunes del grupo: Se refiere a una característica positiva del grupo de trabajo que se conformó entre los participantes. Se refiere a la tendencia a buscar propuestas comunes en las discusiones de los diferentes temas tratados al interior del curso.

4.2.3 Uso de la experiencia de los participantes: Uno de los recursos utilizados por el curso es aprovechar la diversidad de experiencia de los participantes, que correspondían a cada uno de los integrantes de la triada. Ello permitió enriquecer el conocimiento de las labores de tutorización.

Categoría 4.3 Productos del curso

Alude a todos aquellos materiales que fueron elaborados por los participantes de curso, a partir de los nuevos contenidos impartidos.

Subcategorías:

4.3.1 Creación y utilización de materiales propios: Se alude como una fortaleza del curso el que los participantes, como evaluación de los respectivos módulos, hayan elaborado una serie de materiales que pueden ser utilizados en sus tutorizaciones a futuro.

Categoría 4.4 Diseño del curso

Corresponde a todos los elementos necesarios para que los participantes de la formación vean satisfechas sus expectativas. Entre dichos elementos podemos mencionar: objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, entre otros.

Subcategorías:

4.4.1 Buen manejo conceptual de las formadoras: Es una de las fortalezas reconocidas en la evaluación del plan de formación. En ello se alude a que las formadoras que participaron del curso contaban con conocimientos sólidos acerca de los temas que trataron durante las clases.

4.4.2 Cumplimiento cabal de objetivos: Los participantes consideran que los objetivos propuestos por el curso fueron cumplidos.

4.4.3 Metodología adecuada: Capacidad del curso de brindar un contenido sistematizado y actualizado, de manera de resultar coherente para los docentes.

4.4.4 Coherencia en la evaluación de los módulos: Es una de las fortalezas del curso. En ella se considera que existe total coherencia en las evaluaciones propuestas para cada uno de los módulos.

4.4.5 Pertinencia de todos los módulos: Fortaleza del curso, en la cual se aprecia que cada uno de los módulos es coherente en el proceso de comprender las diferentes aristas que componen la tutorización.

4.4.6 Buena evaluación de los módulos: Evaluación positiva que se hace, en términos generales, de cada uno de los módulos impartidos en el Plan de formación.

Categoría 4.5 Transversalidad

Alude a la capacidad del curso de integrar las diversas visiones sobre la tutorización, para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas.

Subcategoría:

4.5.1 Tratamiento transversal de todos los temas de tutorización: Capacidad del curso de poder ir tratando temas vinculados a la tutorización, manera transversal, a lo largo de toda la duración de la formación.

Meta categoría 5 Debilidades Plan de Formación

Hace referencia a aquellos aspectos que afectaron a una mayor contundencia en los resultados esperados, entre ellos podemos mencionar, dificultades de los participantes y dificultades del curso.

Categoría 5.1 Dificultades de los participantes

Están consideradas dentro de las debilidades del plan de formación. Dichas dificultades están dadas desde dos ámbitos, por una parte con la carencia de tiempo para poder participar más activamente en el desarrollo del curso y, por otro lado, con la falta de *expertise* tecnológica que les generó problemas con el desarrollo del trabajo en el módulo de Tics.

Subcategorías

5.1.1 Falta de tiempo de los participantes: Dificultad de los participantes para poder trabajar con mayor compromiso en las diversas actividades propuestas por el curso. Dicha falta de tiempo es producto de sus extensas jornadas laborales.

5.1.2 Falta de expertise tecnológica de los participantes: Una de las debilidades que presentan los participantes es su baja expertise tecnológica, lo cual incidió en dificultades en el módulo de tics y su interacción con la plataforma Moodle.

5.1.3 Inestabilidad de la asistencia de los participantes: Un elemento considerado negativo por los participantes es la inestabilidad en la asistencia al curso, ello provocado por la gran cantidad de carga laboral de los docentes.

5.1.4 Cansancio de participantes: Es una debilidad de los participantes. Ello producto de las extensas jornadas laborales a las que están sometidos y que inciden en no poder responder al cien por cien en el desarrollo del plan de formación.

Categoría 5.2 Dificultades del curso

Esta problemática está vinculada específicamente con dificultades en la organización del curso, como son la duración insuficiente de los módulos y la falta de organización de tiempos para acceder a la plataforma.

Subcategorías:

5.2.1 Duración insuficiente de los módulos: Se refiere a la necesidad de contar con más tiempo en la realización del curso para profundizar en los contenidos.

5.2.2 Falta de organización de tiempos para acceder a la plataforma: Otra de las dificultades que presentaron los participantes de curso fueron sus problemas de organización con los tiempos para trabajar en la plataforma Moodle.

Meta categoría 6 Sugerencias Plan de Formación

Son aquellas recomendaciones propuestas por los participantes para mejorar versiones futuras del plan de formación, en pos de favorecer y fortalecer los procesos de tutorización, de quienes optan por una formación específica en la labor de tutorización.

Categoría 6.1 Propuestas de temas para nuevas versiones del plan de formación

Corresponde a las sugerencias de nuevas temáticas que deberían incorporarse en versiones futuras del plan de formación y que, los participantes consideran que ayudarían a mejorar los contenidos impartidos.

Subcategorías:

6.1.1 Habilidades blandas: Corresponde a una de las sugerencias de temas para nuevas versiones del curso. En ella se hace alusión a la necesidad de transmitir al practicante ciertas competencias conductuales como autonomía, responsabilidad personal y social, proactividad, aprendizaje continuo, entre otras.

6.1.2 Normativa vigente del prácticum: Tema sugerido para nuevas versiones del curso, dónde se traten los temas referidos al conocimiento de los reglamentos de prácticum, emanados desde la universidad.

6.1.3 Trabajo administrativo: Una de las sugerencias de tema, para ser abordados a futuro, dice relación con las competencias requeridas para transmitir al practicante las labores de tipo administrativas que tienen relación con la labor docente.

6.1.4 Autoconocimiento docente: Se refiere a una de las sugerencias de tema, para próximas ediciones del plan de formación. Es un proceso reflexivo por el cual el docente adquiere noción de su labor profesional, de sus características y cualidades.

Categoría 6.2 Modificaciones al plan de formación

Corresponde a aquellas modificaciones de carácter horario sugeridas por los participantes.

Subcategorías:

6.2.1 Mayor duración del curso: Se refiere a la necesidad de contar con más tiempo en la realización del curso para profundizar en los contenidos.

6.2.2 Curso totalmente presencial: Una de las sugerencias para las nuevas versiones del plan de formación es que este sea presencial en la totalidad de su realización.

6.2.3 Transformar curso en diplomado: Sugerencia de transformar el curso en un diplomado para la formación continua de docentes interesados en ejercer como tutores.

6.2.4 Establecer el curso como obligatorio para quienes ejercen como tutores: Una de las demandas de los participantes del curso es que todo aquel que desarrolle la labor de tutor debe contar con una formación especializada para desempeñarla. Por ello expresan como sugerencia que este plan de formación debe ser obligatorio para quien desee ser tutor.

6.2.5 Evitar que el curso coincida con el final del semestre: Una sugerencia de quienes realizaron el curso es que al realizar una nueva versión del plan de formación se tenga especial cuidado en que no coincida con la finalización del semestre. Ello por la cantidad de tareas a las que deben responder los profesores y que dificultan el normal desempeño en el curso.

Categoría 6.3 Reestructuración módulo de tics

Son aquellas recomendaciones realizadas por los participantes, con el objeto de mejorar el módulo denominado “Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica profesional”. Entre estas recomendaciones encontramos la cantidad de horas del módulo, mejoras en el uso de la plataforma Moodle.

Subcategorías:

6.3.1 Regular el trabajo en la plataforma: Una de las sugerencias acerca del módulo de tics, se refiere a que se necesita una mayor constancia en el uso de la plataforma, con especificaciones claras de horario.

6.3.2 Modificar el módulo de tics: Recomendaciones de mejora en relación al módulo, que dicen relación con una mayor cantidad de sesiones, una vinculación mayor con el resto de los módulos y una distribución horaria diferente.

Categoría 6.4 Generar una propuesta de tutorización

Alude a una de las sugerencias manifestadas en el momento de evaluación del curso, dónde se menciona la importancia de elaborar una propuesta común de tutorización que pueda ser compartida con otros docentes que no hayan recibido la formación para tutores.

Subcategoría:

6.4.1 Elaborar una propuesta común de tutorización al finalizar el curso: Sugerencia que indica la importancia que los integrantes del curso puedan aportar con una propuesta común de tutorización. Dicha idea dice relación con el objetivo de ir generando materiales que puedan ser aprovechados por otros docentes.

6.8.3 Identificación de vectores cualitativos emergentes

De esta organización podemos apreciar que nos encontramos con seis meta-categorías, que serán el hilo conductor de nuestra evaluación del Plan de Formación de tutores de Prácticum, dichas meta categorías son:

- **Experiencias previas plan de formación:** Una de las actividades, al inicio del plan de formación, fue escribir un relato de las experiencias vividas como profesor tutor o como estudiante en práctica, para realizar un panorama general de la situación del prácticum. De dicha actividad surgen una serie de elementos comunes que cruzan la realidad de las vivencias de los participantes.
- **Expectativas plan de formación:** Para hablar de expectativas seguiremos los postulados de Vroom (1979) quien señala que la expectativa es una creencia momentánea, acerca de la probabilidad de que un acto específico, será seguido de un resultado específico, es decir, es una asociación entre una acción y un resultado. Al remontarnos al plan de formación los participantes, estiman que al cursar los diferentes módulos podrán, entre otros elementos, fortalecer el prácticum y fortalecer la formación docente inicial.
- **Motivaciones Plan de Formación:** Para entender esta familia recurriremos a la Teoría motivacional de las metas de logros, la cual surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck & Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros. Esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984). El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los

contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). En el caso específico del plan de formación se orienta a una aspiración de los participantes a aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

- **Fortalezas Plan de Formación:** Corresponde a aquellos aspectos que se destacan como facilitadores de una formación exitosa de los participantes.
- **Debilidades Plan de Formación:** Hace referencia a aquellos aspectos que afectaron a una mayor contundencia en los resultados esperados, entre ellos podemos mencionar, dificultades de los participantes y dificultades del curso.
- **Sugerencias Plan de Formación:** Son aquellas recomendaciones propuestas por los participantes para mejorar versiones futuras del plan de formación, en pos de favorecer y fortalecer los procesos de tutorización, de quienes optan por una formación específica en la labor de tutorización.

Nuevamente nos vimos en la tarea de establecer ciertos patrones, los cuales dieron origen a los vectores cualitativos, que a continuación pasamos a graficar:

Tabla 43: Relaciones transversales entre vectores cualitativos, núcleos temáticos y categorías de análisis

Vectores cualitativos o dimensiones	Núcleos temáticos o meta-categorías
La necesidad de formación ¿Qué es lo que se espera de la formación?	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas plan de formación • Motivaciones plan de formación • Experiencias previas al plan de formación
Aprendizajes del plan de formación ¿Qué fue lo aprendido?	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas del plan de formación
Modificaciones al plan de formación ¿Cómo mejorarlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidades del plan de formación • Sugerencias plan de formación

Fuente: Elaboración propia

Estos vectores cualitativos han sido fundamentales en el proceso de evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum y que, será descrito en detalle en el capítulo de resultados.

TERCERA PARTE: RESULTADOS

Capítulo 7: Informe interpretativo del Diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

7.1 Presentación

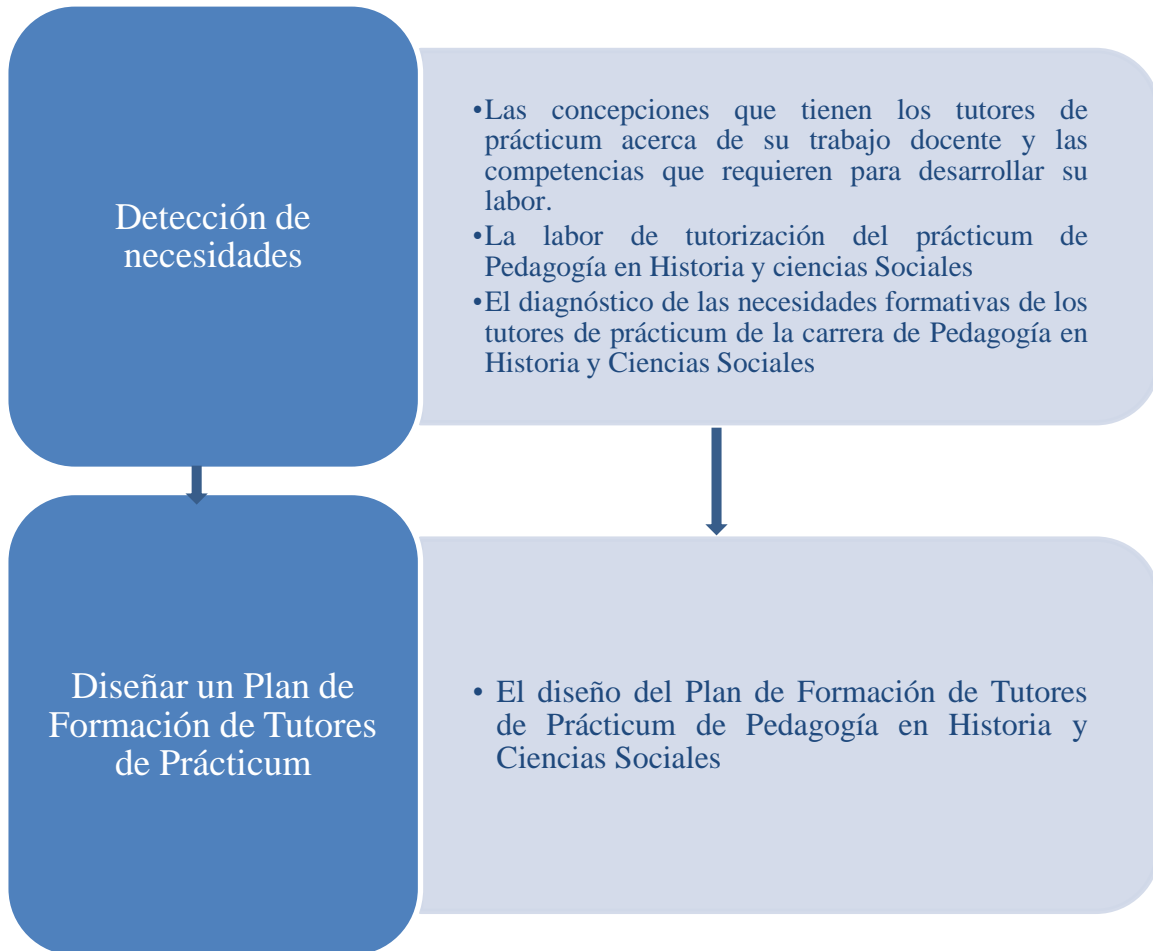
Los capítulos 7 y 8 constituyen la tercera parte de la investigación, la cual se refiere a los resultados de ésta. En el caso del capítulo 7, daremos cuenta del diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, el cual fue el resultado de los procesos de recogida de información con nuestros informantes claves, del análisis de los datos obtenidos y de la revisión de la literatura especializada existente acerca del tema.

En este capítulo se considerarán dos aspectos: El primero está constituido por el proceso de detección de necesidades, el cual está basado en tres partes: Las concepciones que tienen los tutores de prácticum acerca de su trabajo docente y las competencias que requieren para desarrollar su labor, la labor de tutorización del prácticum de Pedagogía en Historia y ciencias Sociales y el diagnóstico de las necesidades formativas de los tutores de prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

El segundo aspecto corresponde a diseñar un Plan de Formación de Tutores de Prácticum, lo que tendrá como producto el Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. El diseño de este Plan constituye la esencia de esta investigación, por ello se procederá a la descripción detallada de cada una de las etapas que constituyeron su diseño y la especificación de cada uno de los elementos que le componen.

A continuación presentamos un esquema donde se aprecia la estructura del presente capítulo:

10. Estructura del Informe de Resultados Capítulo 7



Fuente: Elaboración propia

A partir de esta gráfica, podemos pasar a realizar la descripción detallada de los contenidos del capítulo 7, de la tercera parte de la investigación constituido por los resultados.

7.2 Las concepciones que tienen los tutores de prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.

El momento del prácticum constituye una de las instancias claves dentro de la Formación Docente Inicial y un espacio de aprendizaje de la profesión. Es aquí donde consideramos que se produce el eje articulador entre la universidad y el centro educativo, en el cual se deben compartir las responsabilidades en la formación del profesorado. Es dentro de esta instancia formativa donde se produce la conexión entre el conocimiento académico recibido en la facultad, y el conocimiento experiencial, el cual es fruto del ejercicio docente. Es en este punto de la formación docente que los estudiantes se interiorizan de la complejidad del aprendizaje de la enseñanza. Es en este momento donde se enfrentan a nuevos conocimientos y situaciones en tensión, como las concepciones previas con las que llegan al aula, los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, y los conocimientos disciplinares y pedagógicos con que cuentan los tutores de prácticum. Todo este nuevo bagaje, a su vez, debe ser puesto en relación y hacer frente a las exigencias del mundo educativo.

Tras el análisis de los datos recogidos durante nuestra investigación podemos ir dando forma a la realidad formativa que enfrentan tanto los tutores, como los supervisores universitarios y los estudiantes de prácticum de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, en el medio educativo chileno. Lentamente fueron apareciendo una serie de situaciones que no siempre son positivas, y que van configurando el espacio educativo que acoge al prácticum.

Una de las expectativas relacionadas con la realización del prácticum, según los actores entrevistados, es que este se transforme en una instancia formativa significativa para los futuros profesores. Sin embargo, como se presentó en el apartado anterior, en el contexto del prácticum existen una serie de inconvenientes que van impidiendo que la mencionada acción formativa pueda ser completamente enriquecedora. En sintonía con los postulados de Korthagen et al. (2006) citado por González Sanmaned & Fuentes Abeledo (2011) quienes señalan que “*El aprendizaje de la enseñanza supone unas relaciones significativas*

entre las escuelas, las universidades y los futuros profesores” (Citado por González Sanmaned & Fuentes Abeledo, 2011:63) van apareciendo los puntos críticos del prácticum, lo que impulsa la búsqueda de remediales para fortalecer tanto las **relaciones al interior del prácticum**, como la **comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum**. El primer punto refiere a las instancias de coordinación y cooperación existentes dentro del proceso de prácticum, y que involucran tanto a personas como instituciones. Se busca que ellas estén caracterizadas por la fluidez y una adecuada programación. En el caso de la comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum, este punto hace alusión a que los involucrados intercambien informaciones, experiencias, inquietudes, etc. que impliquen establecer una relación efectiva, sin conflictos, en pro de un desarrollo fluido del proceso de prácticum.

Las dificultades organizativas no solo se quedan en las instituciones participantes del proceso, sino que también entre quienes participan de la triada formativa. Esto ha sido denominado **escasez de momentos de reunión de los integrantes de la triada**. A partir de la ya mencionada falta de una mayor coordinación entre centros de práctica y universidades, la falta de tiempo de tutores y supervisores universitarios, y la informalidad de los canales de comunicación del prácticum, se nos presenta un panorama bastante sombrío para las reuniones que se deberían efectuar entre los integrantes de la triada. Son mínimos los espacios en que se reúnen los tres integrantes de la triada, en general, estas reuniones son de “diada”, generalmente el estudiante con el tutor de prácticum y el estudiante con el supervisor universitario (principalmente en los talleres de práctica). Los tutores resienten bastante esta baja consideración de su aporte a la relación de la triada:

“Estrechar el vínculo es fundamental, porque son procesos totalmente separados y yo en el fondo me siento como un instrumento, un elemento para la universidad, que no le dan ninguna importancia al profesor guía de práctica, no le dan ninguna importancia y desde mi punto de vista es fundamental” (E.T.7).³⁷

Para evitar este sentimiento de instrumentalización en los tutores, es necesario poder establecer relaciones de trabajo sólidas con los supervisores universitarios, dónde existan

³⁷ A lo largo del capítulo 7, incluiremos una serie de fragmentos de entrevistas y de grupos de discusión. Para agilizar la escritura hemos decidido utilizar las siguientes abreviaturas:

E.T. + Número: Significa Entrevista Tutor, acompañado de un número para identificarlo.

E.S.U. + Número: Significa Entrevista Supervisor Universitario, acompañado de un número para identificarlo.

G.D. + Número: Significa Grupo de Discusión, acompañado de un número para identificarlo

encuentros permanentes y que lógicamente también involucren a los estudiantes. Este trabajo conjunto permitiría:

“...conceptualizar al futuro profesor como un aprendiz adulto activo comprometido con su aprendizaje que se verá influenciado tanto por su historia personal y sus experiencias previas como por las características del contexto en el que se desarrolla y con el que interacciona para construir significados e interpretaciones idiosincrásicas, distintas y únicas” (González Sanmaned & Fuentes Abeledo, 2011:62).

Pero llegar a dicha conceptualización no ocurre azarosamente, debe existir un trabajo conjunto para llegar a potenciar al practicante en su compromiso con el aprendizaje, donde se aprovechen los saberes de cada uno de los integrantes de la triada. Es por ello que en esta investigación, nos detenemos más específicamente en el rol del tutor, pero sin dejar de lado a los demás actores de la triada. Volviendo a los ejemplos concretos reseñados por los tutores acerca de la poca consideración de su aporte al prácticum, nos encontramos con este fragmento:

“Porque las universidades desarrollan un plan de trabajo y un perfil competencial en el cual no se ha tenido en cuenta, y se tiene más que claro que no se ha tenido en cuenta, las opiniones de los docentes, creo que no ha existido ni voluntad ni la visión de integrar a un actor protagónico dentro del proceso formativo terminal que es la inducción en el aula, integrarlo dentro de la construcción de este reglamento” (E.T.8).

Esta poca consideración significa subutilizar los aportes que pueden hacer los tutores al proceso del prácticum, mediante las opiniones que pueden verter acerca de las diversas aristas que involucran al ejercicio docente. Se deja claramente establecido que sus aportes a las elaboraciones de reglamentos de prácticum no han sido considerados.

A partir de las descripciones facilitadas por nuestros informante, acerca de la labor de tutorización, fue posible ir identificando aquellas características que debieran constituir el **perfil del tutor de prácticum** (con una frecuencia de 69) y que son reconocidas como de suma importancia para asegurar una experiencia formativa de calidad para el tutorizado.

Uno de los elementos que se plantean como importantes para desempeñar el rol de tutor es la **experiencia docente** (Frecuencia: 17). Todos los entrevistados reconocen que este es un punto crucial para la tutoría. Tanto es así, que una de las supervisoras universitarias, de una de nuestras universidades participantes del estudio, habla de un mínimo de tres años de

docencia, “*nuestro profesor guía idealmente, debe tener a lo menos tres años de ejercicio*” (E.S.U.6).

Otra de las capacidades y competencias que debe poseer quien ejerce la labor de tutor, según los entrevistados, es el **buen manejo curricular** (Frecuencia: 12) de manera de ser un destacado referente para los practicantes. Pero no sólo el correcto manejo de los contenidos es una característica que deben poseer los tutores, también sabemos que para el practicante será tremendamente significativo contar con un tutor que posea un **buen manejo en el aula** (Frecuencia: 8). Esto significa contar con un buen manejo de los tiempos de la clase, las relaciones al interior del aula, el uso de la pizarra o de medios tecnológicos y el manejo de los silencios, que en ciertos momentos se producen al explicar los contenidos.

La **capacidad de liderazgo** (Frecuencia: 6) es otra de las características esperadas en un tutor, tanto con sus estudiantes como con sus pares, lo cual significará un modelo para el profesor aprendiz. Asimismo, el tutor debe ejercer su labor producto de una **decisión consensuada** (Frecuencia: 6). Se pudo evidenciar que en muchos casos esto no ocurría, generando ciertas dificultades al proceso de prácticum. También se debe considerar que el tutor debe realizar una **dedicación de tiempo** (Frecuencia: 6) al trabajo de tutorización para que los estudiantes en práctica puedan reflexionar acerca de la experiencia que están teniendo en el aula. Para que esta reflexión sea una experiencia relevante, el tutor debe contar con un alto grado de **empatía** (Frecuencia: 9) para ser capaz de sintonizar con las preocupaciones y necesidades de los practicantes. Por último, no podemos dejar de mencionar que el tutor debe ser un **mediador** (Frecuencia: 6) entre los distintos actores e instituciones involucrados en el prácticum. La mayor parte de esta descripción la podemos encontrar en las palabras expresadas por el tutor n°8:

“...un profesor guía debe tener un buen manejo de grupo, es decir, tener la capacidad de convertirse en autoridad docente o una autoridad pedagógica de la sala de clases a través de estrategias motivadoras, innovadoras, sistemáticas, desarrollar procesos de evaluación continua dentro de la sala de clases, caracterizarse por algunas competencias blandas, como la responsabilidad, la puntualidad, ser un profesor que tenga competencias para resolver los aspectos administrativos que existen en cualquier establecimiento, como pueden ser presentar planificaciones oportunamente, revisar los instrumentos, elaborar

material de apoyo, elaborar guías de aprendizaje, desarrollar un proceso de evaluación permanente” (E.T.8).

A partir de estas descripciones, vamos acercándonos a las experiencias de los integrantes de la tríada, en referencia a la labor y la importancia del tutor de prácticum; las cuales nos permitieron comprender la labor de tutorización, lo cual es desarrollado en el siguiente apartado.

7.3 La labor de tutorización del prácticum de Pedagogía en Historia y ciencias Sociales

Dentro de la labor de tutorización del proceso de prácticum se observa un compromiso con la formación docente inicial por parte de los tutores de prácticum, quienes dedican un tiempo importante en abrir sus aulas, y compartir su experiencia con los aspirantes a maestros, lo cual nos queda evidenciado en la siguiente cita:

“... el profesor entrega el curso que tiene bajo su responsabilidad y entrega parte del tiempo de su trabajo a la actividad de supervisión, o sea el profesor que es más dedicado tiene que ocupar parte de su horas de colaboración, que siempre son escasas en la docencia, a sentarse con el estudiante a comentar aunque sea un poquito rato, incluso tiene que estar allí para parchar o solucionar problemas que el estudiante pueda no haber resuelto” (E.S.U.1).

Aquí se da cuenta del interés que suscita en el profesorado de comprometerse en la formación de los nuevos docentes dedicándole tiempo para: dialogar acerca del trabajo que se está llevando a cabo, reflexionar acerca de su efectividad y, especialmente, para detectar los posibles problemas con los cuales se ve enfrentado el practicante en el nuevo entorno con el que se está familiarizando. El tutor se vuelve responsable de su grupo curso y, a la vez, del estudiante de prácticum, situación que se hace especialmente patente cuando el tutor se encuentra con una deficiencia en la formación pedagógica del practicante:

“... los chicos vienen con la idea de hacer clases, pero no tienen muy clara la película de lo que es hacer clases, que supone la clase, más allá de pararse y hablar de un tema, sino que requiere de un trabajo más sistemático, de la preparación de material, de los aspectos administrativos que también los chicos desconocen muchas veces y de la sistematicidad” (E.T. 2).

Al iniciarse el prácticum, son varios los años que los estudiantes han pasado en las aulas universitarias, preparándose para enfrentar a la realidad docente. No obstante, este paso no está exento de dificultades. Durante sus estudios pedagógicos, han tenido acceso a los contenidos teóricos de su especialidad, generalmente con profesores universitarios, que recurren a la clase magistral como método de enseñanza, pero no han tenido un mayor acercamiento a la realidad laboral que los espera. En consecuencia, no es de extrañar, que la primera intervención que los profesores novatos señalan tener en un centro escolar corresponda a una exposición de un tema específico, esperando que los escolares les escuchen en completo silencio.

Siguiendo en la línea del fragmento de la entrevista del tutor n°2, aparece en las entrevistas como tema relevante un desconocimiento **de las labores administrativas** (frecuencia: 7) presentes en el ejercicio docente, correspondiéndole al tutor introducirlo en dichas labores:

“Primero es recibir al alumno, darle a conocer todos los elementos más bien técnicos, porque no tienen idea de eso, en cuanto a cómo llenar un libro y parto por explicar la estructura de una unidad educativa, porque no conocen una unidad educativa, no lo conocen, no saben que es una UTP, saben que existe UTP, que existe Orientación, que existe una Dirección pero no saben la labor de cada una de ellas, partimos de esa base, ya en el proceso que tienen ellos, que son dos semanas, en general, de observación. Ahí aprenden a llenar el libro de clases, porque tampoco lo saben hacer, no saben pasar la lista, no saben pasar subvención, ellos no saben hacer varias cosas que son del diario vivir de un colegio, de un profesor...” (E.T.4).

La situación anteriormente descrita se ve agravada porque en muchas ocasiones existe un **divorcio de contenidos** (frecuencia: 2):

“... el divorcio que existe entre el contenido entregado por la universidad y los planes y programas que se entregan en el colegio es un divorcio tremendo, no hay una línea correlativa al respecto, de hecho en la universidad existen una serie de asignaturas que jamás se van a aplicar en los colegios” (E.T.13).

Estas situaciones van generando dificultades en los practicantes, en lo referido a hacer conexiones adecuadas entre su formación disciplinar y su formación pedagógica, y cómo los contenidos relacionados se van plasmando en el aula escolar. Es así como los tutores deben asumir la manera más adecuada de efectuar la **transmisión de la transposición didáctica del contenido** (frecuencia: 4) que, en palabras de ellos mismos, es una de los

componentes pedagógicos que representa mayores dificultades a los practicantes, por la desvinculación que representa para ellos los conocimientos teóricos universitarios y la forma de adaptarlos a la enseñanza secundaria. Esta situación los lleva incluso al error de considerar innecesario lo aprendido en las aulas (Zabalza, 2011). Aquí nuevamente el tutor adquiere un rol destacado para que los practicantes logren establecer las relaciones adecuadas, entre distintos tipos de conocimiento:

“Yo creo que la transposición didáctica no está presente en las prácticas, yo creo que la práctica es una cosa y la formación universitaria es otra cosa y ese vínculo cuesta mucho, por eso los estudiantes en práctica de repente se cuelgan mucho de los profesores guías, de nuestras propias experiencias, de cómo funcionan porque hay muy poca confianza en el valor práctico de su formación teórica y uno debe ser un intelectual en la práctica. Yo creo que eso es una gran debilidad: las desvinculaciones” (E.T.12).

Ello se ve agravado porque muchos de los estudiantes tienen una marcada preferencia por la disciplina histórica, más que por la labor pedagógica. Debemos tener presente que en Chile, quienes ejercen la labor de profesor de Historia y Ciencias Sociales en el nivel secundario, han entrado (en su gran mayoría) directamente a pedagogía y no son licenciados en Historia, lo cual desde el punto de vista de los tutores entrevistados es lo que muchos estudiantes habrían optado ser:

“En las universidades están más preocupados de la tesis del estudiante, que para mí la tesis es importante, pero muchas veces se les da realce a otras cosas, como que el aula es de segundo nivel y no sé pero yo lo veo muy fuerte en la historia, mucho pensar en historiadores prácticamente y profesores que se llama profesor, de pedagogo muy poco, y de hecho eso repercute en la forma de entregar el contenido después en el área de historia, yo encuentro que los chicos salen mucho con el nivel de querer ser historiador y profesor muy poco” (E.T.13).

En este fragmento evidenciamos claramente una **desvinculación entre el proceso de prácticum y la formación universitaria** debido a que, según los tutores entrevistados, los estudiantes llegan al establecimiento educacional con la idea errada de que las asignaturas de especialidad tienen mayor importancia que la labor pedagógica. Este hecho retrasa aún más su proceso de inserción en el aula, en el cual se sienten confundidos:

“Yo siento que no hay un vínculo porque no hay un mayor interés de parte de las instituciones de acompañar más allá a los chicos, le entregan no más la carpeta con su plan de trabajo y vienen, y después reportan lo que tienen y no hay mucho acompañamiento y tampoco ese vínculo con el profesor, llega diseñado lo que tendrían que aplicar los chicos y que muchas veces viene descontextualizados” (E.T.2).

Nuevamente se describe una actitud del estudiantado que demuestra el escaso vínculo de las universidades con el proceso de prácticum. Podemos evidenciar que el papel otorgado a la formación práctica tiene un carácter más bien administrativo, donde dejan a un practicante en una determinada institución, sin asumir mayor responsabilidad en su papel formativo. La responsabilidad formativa, según lo aquí expuesto, recae finalmente en los tutores, quienes son los mayormente involucrados en la resolución de las dificultades que parecen en el transcurso del prácticum. Los estudiantes cuentan como soporte con el taller de práctica, pero este tampoco cuenta con una organización formativa adecuada a las demandas de los practicantes:

“Tienen un taller de práctica donde hacen catarsis, pero son poco pertinentes a las prácticas, lo digo con conocimiento de causa porque le pregunto a mi estudiante ¿Qué hiciste? Todo el mundo cuenta sus experiencias pero no hay una cuestión de pertinencia, de resolución de problemas, me enfrenté con esto, me enfrenté con lo otro, yo tengo la impresión y me parece muy bien que cuentan más con nosotros como ayuda que la universidad, de la universidad vienen a evaluarle cosas que de pronto no son tan trascendentes” (E.T.1).

El taller de práctica debe ser una instancia donde los estudiantes sean acompañados, tener un seguimiento y una profundización en el proceso de aprendizaje de la docencia. Debería propiciar el diálogo, la comprensión y la búsqueda de estrategias profesionales frente a la diversidad de problemáticas presentes en la realidad escolar, sin embargo, lo que se nos informa corresponde a una catarsis sin mayor dirección, y que sigue demostrando que el peso de la responsabilidad formativa recae en los tutores. A ello debemos sumar la **baja cantidad de supervisiones para estudiantes de prácticum** (frecuencia: 8) que realizan los supervisores universitarios, los testimonios de nuestros entrevistados son categóricos en señalar este punto, prácticamente todos reconocen muy pocas visitas a los centros o, en algunos casos, ninguna supervisión. Todo ello agravado por el escaso tiempo de diálogo entre el tutor y el supervisor universitario:

“Porque yo creo que la universidad no tiene una presencia, hay un tema con otros criterios que son los criterios cuantitativos, es decir, ¿cuántos estudiantes en práctica tiene que tener el encargado de práctica [supervisor universitario]?, entonces esa es la primera pregunta que uno se hace, entonces alcanza a darse una vuelta en el semestre, con suerte dos, entonces no hay discusión, no hay intercambio, no hay nada que uno pueda recibir de retroalimentación, no hay diálogo, no hay debate entre profesor guía y el profesor de la universidad, no hay nada, hay un primer acercamiento pero nada más” (E.T.1).

Con todos estos antecedentes, podríamos pensar que la valoración que se hace de los tutores por parte de las universidades es importantísima, sin embargo, desde la perspectiva de los tutores no es así:

“...creo que al profesor guía no se le considera, porque no se le valora, no se le considera formador, simplemente recibe al estudiante y le da un espacio para que el estudiante haga, pero en realidad su opinión como formador no se considera y por eso obviamente no se convoca a estos profesores, aunque algunos quisieran, para conformar estos equipos de conformación o de sugerencias o de retroalimentación pedagógicas” (E.T.9)

Una de las preguntas que se les realizó a los tutores decía relación con que si las universidades les habían pedido algún tipo de opinión con respecto al diseño del plan de trabajo que deben realizar los estudiantes en su momento de prácticum, la respuesta fue mayoritariamente negativa, encontrando una frecuencia de 12 apariciones. Entre las razones que los entrevistados dieron para responder a la consulta de por qué no se les consultaba su opinión nos encontramos con: falta de voluntad de las universidades de vincular al tutor; falta de interés de hacer un seguimiento al alumnado desde las universidades; falta de tiempo de los supervisores universitarios por tener contratos part-time; falta de importancia del rol del profesor tutor y por último, falta de interés de modificar el documento.

Siguiendo este recuento de situaciones que dificultan la realización de un prácticum idóneo, no podemos dejar de mencionar el factor tiempo, el que se ve materializado en la **sobrecarga horaria** a la cual se ven enfrentados los docentes, ello expresado en nuestra tabla de frecuencias con una aparición de 15. Los profesores tienen jornadas laborales de 44 horas semanales, donde 42 son en el aula. Si a ello le sumamos la tutorización de estudiantes de prácticum, no nos cuesta imaginar la dificultad que ello representa:

“La falta de tiempo de nosotros para poder dedicarnos en caso que el estudiante tenga muchas necesidades, para poder realmente ayudarlo” (E.T.5).

En relación al escaso tiempo, aparece otro elemento relevante y que afecta fuertemente el desarrollo del prácticum, específicamente nos referimos a la **necesidad de ajustarse a los tiempos de los colegios** (frecuencia: 4):

“Creo que en uno de los momentos, una de las debilidades mayores, es que no coinciden los tiempos de las universidades con los tiempos de los chicos en las escuelas, entonces un profesor diseña, ejecuta, evalúa, pero de pronto cuando tiene que ver cómo le fue a sus chicos se le acabó el prácticum y se va y no tiene idea y quedan los procesos trunco, porque no cumplió con determinada cantidad de horas, en definitiva no existe concordancia en los tiempos de las universidades con los tiempos de los colegios, entonces no tiene sentido, no se cumple con el objetivo” (E.T.1).

Debemos considerar que los futuros profesores llegan a realizar su prácticum cuando el semestre ya ha comenzado y finalizan su prácticum antes del fin del semestre, por lo cual se produce la situación descrita por el tutor N°1, donde el practicante queda en un desconocimiento de la situación académica final de sus estudiantes. Una forma de subsanar esta dificultad sería dejar resuelto durante el semestre previo los centros escolares donde realizaran su prácticum, pero eso no siempre ocurre. Que el practicante conozca el proceso en su totalidad es importante para que pueda reflexionar acerca del proceso vivido, analizar las fortalezas y debilidades de su desempeño, las complejidades experimentadas, para así poder tener un panorama lo más próximo a la realidad que enfrentará, cuando se incorpore al mundo laboral.

Hasta este momento se han descrito una serie de inconvenientes que rodean el proceso de prácticum, que particularmente tienen que ver con las relaciones entre la universidad y el centro escolar, las relaciones entre el tutor y la universidad y las relaciones entre el tutor y el supervisor universitario. No obstante, se destaca la relación que se da entre el tutor y el estudiante de prácticum, quienes mantienen una relación más cercana dentro de la triada del prácticum, según los datos analizados.

Uno de los elementos constitutivos de esta última relación es el **aprendizaje mutuo** que se produce (con una frecuencia de 8 apariciones), el cual es reconocido como un factor clave:

“Para mí la pedagogía es parte de mí, enseñar y aprender, yo aprendo, esta cosa recíproca me motiva de por sí, cuando viene un practicante para mí es que pone una atención distinta a la que me pone el alumno, es una conversación distinta a la que tengo con mi colega comúnmente, entonces eso es motivante, yo también estoy aprendiendo de lo que traen ellos, yo me he quedado con un montón de cosas de power point, actividades y cosas que ellos traen porque traen cosas novedosas, me gusta eso, es parte de mí” (E.T.11).

En este intercambio permanente, que se produce entre tutor y practicante vamos evidenciado la importancia de compartir, de dialogar, de reflexionar sobre la profesión docente y todas las actividades que involucra. Se trata de ir mostrando al estudiante aquellas facetas que no había visto dentro de su formación universitaria, y a la vez, al compartir sus actividades, planificaciones, rúbricas, entre otros, posibilita al tutor el acercamiento a nuevos conocimientos:

“Porque uno se actualiza, actualiza conocimientos, actualiza metodología, porque uno aprende de los chicos, porque renueva energía con chicos que tienen energía y los profesores nos vamos desgastando y eso es como lo importante. Para mí la actualización es importante, el saber cómo están trabajando, la historia no cambia porque ahí ya hubo una guerra mundial, pero sí cambia la forma en cómo se puede trabajar la temática, yo he aprendido un montón de los chicos en práctica y eso diría que es fundamental” (E.T.1).

Ciertamente coincidimos con las palabras de este tutor, la historia no cambia pero si las corrientes historiográficas que estudian las distintas etapas históricas, que dan paso a los análisis estructurales de los procesos. También van cambiando las tecnologías que dan un soporte a las diversas actividades planteadas al alumnado, dichas tecnologías avanzan a una velocidad que no siempre permite ir a la par, y es ahí donde los practicantes, al estar más familiarizados con ellas, pueden colaborar con sus tutores. Es muy interesante recoger las palabras del tutor n°8 acerca de las cualidades positivas que surgen a partir de la relación entre tutor y estudiante:

“...hay una muy buena disposición para el aprendizaje, es decir, que son estudiantes que vienen muy motivados, que tienen deseos de aprender, tienen deseos de innovar, de cambiar la educación, de mejorar lo que existe, tienen mucha energía, también porque no decirlo, un poco de utopía, que es bueno porque eso permite oxigenar los procesos pedagógicos, sobre todo de los profesores que llevan más tiempo dentro de la dinámica escolar, también los profesores practicantes conocen con mayor profundidad las nuevas corrientes pedagógicas” (E.T.8).

El reconocimiento de las características positivas de los estudiantes de prácticum, especialmente a lo referido a que *“permite oxigenar los procesos pedagógicos”* no deja de ser interesante. Dentro de la realidad pedagógica chilena no son muchos los espacios en que se dan estas reflexiones, debido a lo señalado con antelación sobre la gran cantidad de horas lectivas que tiene el profesorado chileno, quedando poco tiempo para otro tipo de actividades profesionales. No obstante, no es posible generalizar que esto lleva a un agotamiento del profesorado producto de las dificultades de su labor, como bien destaca el supervisor universitario n°3:

“...si yo tengo un profesor guía que a pesar de la adversidad del momento, del sistema, es una persona que reflexiona, una persona que tiene una mirada de esperanza, que no quiere jubilar y que la mejor manera de jubilar es seguir trabajando, que los estudiantes encuentren en él una mirada muy cercana, a lo mejor al hombre o mujer que le entregue consejo que va más allá de la materia y yo alumno en práctica tengo la suerte de poder compartir en un colegio donde hay profesores así, obviamente que eso va a fortalecer mi formación...” (E.S.U. 3).

La experiencia transmitida por los tutores dota de solidez al proceso de prácticum, sobre todo en una etapa formativa en que puede fallar la triada o el vínculo con la universidad. Los estudiantes necesitan contar con un tutor que esté permanentemente apoyando su formación, realizando los vínculos entre la teoría y la práctica y, por qué no decirlo, cumplir con una función de motivación en los momentos que los practicantes se sienten desanimados:

“El profesor guía tiene mucha importancia, uno en las prácticas profesionales pasa gran parte con él o con ella, pero es el que, por lo menos en mi caso ha sido así, va motivando, va corrigiendo lo que está bien, lo que está mal y de repente cuando uno va, tal vez no decayendo pero si cansándose, es el encargado de ir levantándote, entonces en ese sentido para mí el profesor guía ha sido fundamental” (G.D.1).

Con todos estos antecedentes, se puede ir construyendo una panorámica general del proceso de prácticum, en donde cada vez con más certeza se va advirtiendo que el rol del tutor ocupa un lugar destacado en la formación de los nuevos docentes. La importancia es reconocida por los otros integrantes de la triada, pero también existe un auto reconocimiento por parte de los propios tutores. A lo largo de los siguientes apartados, iremos desarrollando sobre la necesidad de formar a los profesores tutores para el ejercicio

de su función, aportando a un mejoramiento de las nuevas generaciones de docentes, en una sociedad cada vez más exigente.

Al analizar nuestros datos, seguimos evidenciando las problemáticas que surgen de la escasa comunicación y coordinación existente, tanto entre las instituciones (universidades, centros de prácticas) y los integrantes de la triada (tutor, estudiante y supervisor universitario). Los puntos más críticos son la relación universidad-centro de prácticas y la relación de tutor de prácticum-supervisor universitario. Uno de los primeros temas identificados es la **Informalidad de los canales de comunicación del prácticum**, lo cual está representado con una frecuencia de 18 apariciones en nuestro análisis de Atlas Ti. Dicha situación es certeramente descrita por una de nuestras tutoras:

“Es que lamentablemente cuando vienen algunas veces informan y uno está preparada, y otras veces llegan, y llegan sin avisar, o a lo más lo mandan a decir con el alumno o la alumna que está en práctica, que lo van a venir a ver, a lo mejor tal día, pero a veces te quedas esperando. Y la estructura se hace una vez que termina la clase, y tienes la conversación que se hace con el supervisor pero no hay una estructura y se hace en base a la pauta y uno también hace otros contenidos, otros comentarios, pero no hay una estructura” (E.T.4).

Aquí se pone de manifiesto uno de los elementos más mencionados dentro de las entrevistas analizadas, referente a la poca formalidad en las visitas de supervisión efectuadas a los estudiantes, lo cual queda de manifiesto en nuestra categoría **debilidades de los supervisores universitarios**, la cual aparece con una frecuencia de 17 en nuestro análisis. No se produce una calendarización previa de visitas a los centros de prácticas, sino que se recurre al mecanismo de avisar con el practicante, lo cual en muchas ocasiones no se concreta por una serie de razones (aquello queda demostrado en la subcategoría **baja cantidad de supervisiones para los estudiantes de prácticum**, (con una frecuencia total de 8), siendo algunas de las más mencionadas: la lejanía de algunos colegios, el escaso número de supervisores para la cantidad de estudiantes en formación o el desconocimiento de la ubicación geográfica de algunos centros de prácticas. Como es de esperar, esta informalidad en el proceso de supervisión incide en las relaciones de la triada, ya que es fundamental que el supervisor conozca en profundidad los procesos de prácticum de sus estudiantes, especialmente para poder solucionar la diversidad de problemáticas que se genera en esta etapa formativa. Realizar el prácticum es un momento que genera un alto

nivel de ansiedad en los estudiantes, el que se vería fuertemente disminuido al contar con el soporte pedagógico tanto del tutor como del supervisor universitario. Asimismo, para el tutor es vital contar con una comunicación fluida con el supervisor, para realizar un diagnóstico adecuado de la evolución del estudiante en su proceso de prácticum. Sin embargo, lo que constatamos en el proceso de análisis es la **poca comunicación con los tutores de prácticum**, lo que queda demostrado con una aparición de 9 frecuencias.

Una de las primeras tareas de mejoramiento del proceso de prácticum, desde la perspectiva de los entrevistados, debería ser una **mayor coordinación entre universidad y los centros de prácticas**:

“...no hay absolutamente ningún vínculo entre quien le está enseñando, y de la institución desde donde el alumno egresó, resulta que no hay ningún proceso continuo, ni de retroalimentación, ni de nada ¿Cómo podemos ayudar a un alumno que, por ejemplo, tenga muchas falencias?” (E.T.7).

Aparecen otros aspectos por mejorar por parte de los tutores, como la poca comunicación y coordinación que tiene la universidad con los centro de prácticas, lo que se expresa en el desconocimiento de muchos aspectos del funcionamiento de los colegios que han cedido sus espacios para que los estudiantes realicen sus prácticas. En algunos casos la formación recibida por los practicantes ha sido insuficiente, lo que se percibe cuando llegan a realizar su proceso de prácticum y se denota que **desconocen los planes y programas vigentes**. Conocerlos es una necesidad imperiosa demandada por los centros de práctica, para evitar desvinculaciones entre lo que se debe enseñar a los escolares y lo que los practicantes piensan que se debe enseñar, en cada uno de los niveles de enseñanza:

“Yo sugeriría eso a la universidad, que pudieran preparar a sus estudiantes para hacer clases, que estuvieran apropiados de los planes y programas, es un desconocimiento total de los planes y programas, en serio, si yo no sé qué es lo que vieron, yo le decía a Jorge [el practicante] que tenía que trabajar con los planes ¿y dónde están? Están en el MINEDUC, tú los puedes sacar. Del ajuste curricular nada, no tenía ni la menor idea de que no se ve historia universal en tercero medio, [ahora] se ve historia de Chile...” (E.T.5).

Una de los mecanismos que podrían evitar estas desconexiones estaría en lograr un **contacto permanente entre los centros de prácticas y la universidad**, a través del cual ambas instituciones conocieran lo que está ocurriendo al interior de la otra:

“Las universidades debieran integrar los centros de práctica en forma coherente, tanto en su proyecto curricular, como en su red o ámbito, yo creo que les haría muy bien a los colegios que pudiéramos tener contacto con las universidades, tener acceso a formar una red, estar intercomunicados con ellas, yo creo que nos ayudaría mucho y podría ayudarle mucho también a las prácticas de los chicos” (E.T.12).

Se podría generar un diálogo y reflexión claves acerca del conocimiento pedagógico si existiera un vínculo entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos, y que involucrara al profesorado de ambas instituciones y al alumnado de pedagogía.

Esta idea ya ronda la cabeza de uno de los tutores universitarios participante de la investigación, quien señala que:

“Yo pienso que hay que establecer el tema de una relación más directa con los profesores guías, buscar una manera de devolver ese trabajo que ellos hacen, a lo mejor el recibir al profesor guía en la universidad, a lo mejor poder establecer una especie de alianza, que algún profesor guía pueda ser parte del equipo de la facultad, y otra cosa que yo también la he pensado, a lo mejor nosotros, cuando hablo de nosotros, somos los profesores de la Facultad de Educación, debemos aprender más de los colegios, de los centros de práctica y allí hemos pensando en qué forma yo me puedo incorporar a ese equipo de profesores, es decir, poder estar más en la práctica de colegio para poder dimensionar y después transmitir de mejor formar ese modelo en la universidad y, también ahí el colegio se sentiría más apoyado por parte de la Facultad” (E.S.U. 3).

Hasta el momento hemos visto que las relaciones al interior del prácticum están mediadas por la informalidad, por lo cual planteamos que existe una **necesidad de establecer un contrato entre la universidad y los centros de práctica**. Se deben formalizar las actuaciones de ambas instituciones para que se establezca un protocolo de actuación conjunto, lo que le permitiría desarrollar una acción formativa más idónea y, especialmente coherente:

“Las universidades deben tener en cuenta que el proceso de formación de practicantes, o profesores en formación de profesores, debe tener un vínculo mayor con los establecimientos, quizás establecer un sistema de alianzas, un sistema de captación de profesores que trabajan en el aula, que trabajan en colegios, que

forman parte del equipo de la universidad, a la hora de implementar procesos de práctica pedagógica, porque en este momento existe una disociación que es inconcebible” (E.T.8).

Esto se ve incrementado porque la labor del supervisor universitario tampoco ha sido motivo de una preparación específica por parte de las universidades, lo cual nos lleva a establecer la **necesidad de profesionalizar la supervisión universitaria**, ya que los tutores no tienen claro cuáles son los requerimientos acerca de su labor y los supervisores tampoco se lo clarifican:

“Si tú tienes un supervisor que te explica y te dice lo que requiere de ti, sería mucho más fácil ayudar, pero en el fondo ¿Qué es lo que hace uno?, uno da consejo, muestra su modelo, ahora el modelo que uno muestra y el consejo que uno da no necesariamente pueda ser el mejor, por lo tanto yo creo que uno como profesor guía puede ser una súper buena ayuda en la formación de los estudiantes, en esta lógica de maestros que dice la literatura que es nadar o hundirse, creo que uno los puede ayudar a nadar, después puede ser un flotador en la primera etapa de la formación, pero necesitas una claridad con respecto a lo que el estudiante necesita de ti...” (E.T.9).

Este fragmento da cuenta de que no existe una comunicación fluida que dé a conocer que es lo que se necesita del tutor, pero a la vez también explicita que los tutores -al no ser guiados desde la universidad- comienzan a realizar su trabajo improvisando. Existe evidencia, dentro de nuestros informantes, de que trabajan con la mayor de las voluntades pero ellos creen que no es suficiente. Si apostamos por un mejoramiento de la formación docente inicial, profesionalizar ambas funciones (tutor y supervisor) entregaría un respaldo sin igual al proceso del prácticum y a la formación de los futuros docentes.

Para finalizar la revisión de los conceptos creados a partir del análisis de datos, es importante mencionar el **reconocimiento a la labor del tutor**, quien pese a todas las adversidades del proceso de prácticum, realiza una labor invaluable. Sin embargo, los tutores no sienten que las universidades realicen un adecuado reconocimiento a su labor, tal como lo expresa uno de nuestros tutores:

“La universidad debe hacerse cargo del rol que ejerce el docente, el profesor guía, que de cierta manera queda a la deriva y que no se le ayuda, no se le forma, no se le compensa el tiempo, tampoco se le remunera el tiempo adicional, o quizás no que se le remunere, pero que exista una política de incentivos para que el profesor

pueda vincularse y conocer mejor el proceso que se hace en la universidad, con el estudiante y en la sala de clases” (E.T.8).

Los tutores representan la primera imagen profesional para los practicantes. A partir del vínculo establecido con ellos, conocerán un particular estilo de trabajo docente, el cual influirá en la propia construcción de estilo docente del practicante. No es de extrañar entonces que entre ambos construyan la experiencia práctica. El tutor realiza su trabajo desde el acompañamiento. El desarrollo de su labor se basa en asesorar al estudiante, entregarle un feedback constante, animarlo cuando decae en su trabajo, y más aún, que el estudiante se transforme en un profesional autónomo, marcado por un sello distintivo.

Como se ha expuesto hasta el momento, son muchas las labores que se espera desarrolle el tutor, como así también son muchas las dificultades que encuentra mientras desarrolla la tutorización, siendo una de las más complejas, la baja comunicación tanto con la universidad así como con los supervisores universitarios. Si consideramos la baja comunicación y las exigencias a su labor, podemos afirmar que para responder a la multiplicidad de requerimientos el tutor debe contar con una formación especializada para ejercer su función. Por ello, en los siguientes apartados, se dará cuenta del diagnóstico de necesidades formativas y la propuesta de formación que surge como respuesta a las demandas de los tutores presentadas en este capítulo.

7.4 El diagnóstico de las necesidades formativas de los tutores de prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Al inicio de este apartado, se detalló de qué manera los informantes, en conjunto con las lecturas especializadas realizadas, fueron dando cuerpo al Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Las páginas previamente escritas, han ido dando cuenta de la necesidad de una profesionalización de la labor de quienes ejercen la tutorización. Esta profesionalización significaría un gran aporte para los procesos de prácticum, que van viviendo año a año los estudiantes de prácticum. Los datos que fueron recogidos nos fueron brindando las respuestas a una de las preguntas que nos hicimos al inicio de este camino investigativo: ¿Cuáles son las instancias de formación de profesores tutores de centro educativo en Chile? Pudimos comprobar que

existe una carencia formativa para ejercer la tutorización. Las entrevistas a los actores de la tríada indicaron que no se ha asumido por parte de las universidades la tarea de entregar alguna formación, para quienes colaboran en su labor formativa:

“¿Formación?, ninguna, ninguna formación, o sea la formación que yo tuve, lo que yo aprendí cuando fui alumna en práctica, porque yo tuve tres profesores cuando hice mi práctica profesional, tuve dos en la especialidad y uno en jefatura. Tú te haces la visión general, solo eso y lo de la experiencia los profesores que llegan acá, los alumnos en práctica que llegan acá y los que he recibido, pero formación ninguna” (E.T.4).

Esta falta de formación ha significado que los profesores tutores deban asumir su labor desde la perspectiva del “ensayo-error”, donde permanentemente van explorando posibles soluciones a las dificultades que se van presentando durante el desarrollo del prácticum hasta que consiguen encontrar un mecanismo efectivo de trabajo:

“Yo de formación, la verdad, yo me he hecho en la práctica y con aciertos y errores. También uno recibe alumnos en práctica, y a veces comete muchos errores con ellos, y es así como uno también va aprendiendo en la práctica” (E.T.7).

Sin embargo, este sistema de trabajo se ve superado por las dificultades propias que significa trabajar con un principiante. Su formación constituye una responsabilidad profesional enorme y no siempre quienes les tutorizan poseen las competencias adecuadas para realizarlo. No se puede esperar que la intuición sea lo que guíe una etapa tan trascendental en la formación docente:

“Que es necesario formar profesores guías, encuentro que eso es fundamental porque uno actúa en base a su intuición, en base a lo que uno cree que está bien pero yo puedo tener una lógica, y mis colegas pueden pensar otra completamente distinta, entonces, o por último, que la universidad te entrega un alumno te diga nosotros queremos esto y tu trabaja en esto y aquí tienes algunas herramientas, entonces encuentro que es fundamental, porque el proceso de la práctica profesional es uno de los procesos más importantes en la formación de un profesional, si así lo comparamos con un médico o con cualquier otra especialidad, es un proceso muy importante y yo considero que en educación es un trámite y está muy mal manejado por las universidades, muy mal manejado por todas” (E.T.4).

Paulatinamente va emergiendo desde los datos la **necesidad de una formación especializada para tutores**, que esté orientada a cubrir el vacío formativo existente en relación a la entrega de contenidos, planificaciones, evaluaciones y una serie de actividades relativas a profesionalizar el proceso de tutorización de estudiantes de prácticum. La

evaluación (Frecuencia: 15) es uno de los requerimientos más repetidos por los informantes, ellos indican que necesitan tener un aprendizaje de cómo evaluar a los estudiantes de prácticum:

“En primer lugar yo creo que debería ser una capacitación en cuanto a cómo evaluar al estudiante en práctica, a ti te dan una pauta de evaluación, a ti te dan una pauta de evaluación es cierto pero una pauta de evaluación muy general, por lo menos las que yo he conocido y que al final te la entregan al final de la práctica del estudiante, si uno la pide te la dan antes, pero si tú no la pides antes no te la dan” (E.T.7).

Una de las grandes preocupaciones presentadas por los tutores hace alusión a las **actualizaciones en las tecnologías de la información y la comunicación (TICs)**, lo cual representa una frecuencia de 8 en nuestro análisis. Se sienten en desventaja con respecto al manejo que tienen los estudiantes de prácticum:

“...los profesores practicantes son nativos digitales y entonces conocen mucho software o aplicativos tecnológicos, que permiten tener una sintonía más cercana con los alumnos, porque hay una distancia generacional menor, y también permite que los profesores en ejercicio puedan aprender de ellos herramientas tecnológicas que desconocen porque ellos han egresado con anterioridad y quizás aun cuando la computación no estaba introducida dentro de las aulas” (E.T.8).

Esto se explica en parte por la diferencia etaria, según los propios tutores entrevistados. En ese sentido, ellos sienten que este tema representa una necesidad formativa importante:

“Yo creo que el profesor guía debería ser, no sé si experto, pero deberíamos trabajar muy bien el trabajo con las Tics, lo que pasa es que ellos saben mucho y nosotros no, o poco, entonces un profesor guía de verdad debería por lo menos estar capacitado en el tema de las tics, como para entrar a hablar en el mismo lenguaje” (E.T.10).

Otro de los temas mencionados por los tutores dice relación con la **resolución de conflictos** (Frecuencia: 7). Ellos dicen tener una carencia formativa en cuanto a la resolución de problemáticas que se generan en las diversas relaciones presentes en el mundo escolar y en el de la tutoría:

“Por eso sería bueno resolución de conflictos ¿Cómo enseñar a resolver conflictos? A una persona joven ya que el rango etario está muy cercano a los que están enseñando entonces ¿Cómo logro yo solucionar el conflicto sin que el profesor guía tenga que intervenir? Porque insisto en eso, uno lo hace por la experiencia pero como lo hace...” (G.D.3).

Por último, otra de las demandas recogidas desde los tutores hace alusión a la necesidad de aprender cómo realizar un **proceso de inducción** (Frecuencia: 11) a los practicantes, donde los tutores adquieran las competencias para abordar temas como los de naturaleza estrictamente pedagógica (dominio de contenidos disciplinares, didáctica, metodología, gestión del aula, etc.), relaciones interpersonales (con los pares, directivos, padres y apoderados e incluso con la comunidad):

“...debiera incluirse un módulo sobre profesores, de cómo guiar prácticas pedagógicas, ahí hay que desarrollar la meta cognición, no solamente, en ese momento donde estamos egresando estamos aspirando a ser profesores, y que por lo tanto estamos participando en la inducción de un profesor guía, sino que a su vez debiera también introducirse algún tipo de curso, una cátedra dirigida a guiar prácticas pedagógicas, o podría ser un módulo, alguna especialización dentro de la formación inicial, y como ya dije anteriormente, ya con los profesores en ejercicio las universidades debieran incluir algún tipo de formación o perfeccionamiento para aquellos profesores que aspiran a ser profesores guías” (E.T.8).

Hasta ahora, se ha dado cuenta de la experiencia vivida en el prácticum y el contexto en que ésta se sitúa desde la mirada de los integrantes de la triada. Esto ha permitido identificar las fortalezas y debilidades que caracterizan al prácticum dentro del medio educativo chileno. En términos generales, aparece que son muchas las carencias que se deben subsanar y que éstas fundamentalmente pueden ser resueltas desde la acción de las universidades de iniciar un camino de mejora y de reconocimiento a la importancia del momento del prácticum.

Conseguir un prácticum significativo para los futuros docentes, requiere de una organización adecuada de esta instancia formativa, la cual no debe dejar de considerar el establecer una **comunicación fluida entre los integrantes del proceso de prácticum**, de manera que puedan intercambiar opiniones, informaciones, experiencias, inquietudes, etc. Esto implica establecer una relación efectiva, que evite conflictos en pro de un desarrollo fluido del proceso de prácticum.

El otro aspecto a considerar es el de las **relaciones al interior del prácticum**. Con esto nos referimos a las instancias de coordinación y cooperación existentes dentro del proceso de prácticum, y que involucran, tanto a personas como instituciones. Se busca que estén caracterizadas por la fluidez y una adecuada programación. Sin embargo, como hemos ido

comprobando, nuestros tutores no han disfrutado de estas condiciones. Podemos afirmar que su trabajo es bastante aislado de las instituciones universitarias, lo cual se ve agravado por no contar con una formación especializada para ejercer su labor de tutorización. Dar cuenta de este panorama ha tenido como objeto ir constatando la necesidad de la profesionalización de la labor de los tutores. En el transcurso del siguiente apartado se presentará cómo se llevó a cabo el diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

7.5 El diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

En el desarrollo del Plan de Formación jugaron un rol importante una serie de variables, las cuales fueron descritas en el marco teórico, pero también están vinculadas a las necesidades formativas identificadas en los apartados anteriores. En otras palabras, estas variables vinculan la adecuada estructuración del plan formativo propuesto en relación al diseño, aplicación y evaluación, sin olvidar la caracterización y análisis del contexto y necesidades antes expuesto.

Antes de presentar diseño del Plan de Formación propiamente tal, partiremos por aclarar de qué forma conceptualizamos la detección de necesidades formativas, para lo cual nos adherimos a las palabras de Oliver (2002):

“Consiste en la exploración y búsqueda de necesidades y en la ordenación de éstas por grado de prioridad. Este proceso se realiza sobre la base de lo que cuesta ignorar las necesidades, comparado con su impacto en la sociedad y en la organización” (Oliver, 2002:266).

Cómo se ha detallado en el capítulo 6, referido al trabajo de campo, se ha realizado una búsqueda de lo “deseable”, identificando las necesidades de formación mediante la realización de entrevistas a los supervisores universitarios y a los tutores de Prácticum de Historia de los centros educativos, y la realización de grupos de discusión con profesores tutores de Prácticum y estudiantes de Prácticum. Para poder proseguir en este análisis

debemos definir cómo definiremos el concepto de necesidad de formación, para lo cual adherimos a lo expresado por Oliver quien señala que:

“Es una necesidad de mejora de la competencia, que puede conseguirse mediante actividades formativas. Para el uso analítico y efectivo, esta necesidad ha de ser presentada en términos claros y orientados hacia el comportamiento” (Oliver 2002:266).

Como ya hemos expuesto, se ha identificado la necesidad formativa que presentan los tutores de prácticum para un eficaz desempeño en su labor, esto lo vemos reafirmado en palabras de Pérez Herrero & Burguera (2011):

“Los tutores y tutoras son un elemento central de los Practica, y su actuación determina en muchos casos que se consiga alcanzar el grado de análisis y reflexión que hace posible que el alumnado, haga conscientes las competencias que ha puesto en marcha durante sus prácticas, las que ha adquirido, y las que todavía ha de seguir desarrollando”. (Pérez Herrero & Burguera 2011:71).

Luego de las definiciones, se nos presenta como desafío concretar un Plan de Formación, el cual debe ser pertinente y adecuado a la realidad del prácticum chileno. Para ello hemos adscrito a las características definidas por Blanco (1990), las cuales señalan que debe ser:

Tabla 44: Cualidades de los planes formativos

Sencillo (poco complejo) , que estudie los aspectos más significativos
Dinámico (no estático) , de preparación y realización rápida
Participativo (no autoritario) , que permita la intervención de las partes implicadas
Compuesto (no simple) , formado por el conjunto de todos los elementos necesarios para cubrir todo el ámbito de la valoración
Actual (no estándar) , con presencia de cierto feed-back
Concreto (no abstracto) , de forma que dé respuesta a los interrogantes planteados

Fuente: (Blanco, 1990: 201)

Adscribimos a estos postulados porque proyectamos que tras haber implementado este plan se debe hacer una adecuada evaluación, ello con el objetivo de hacer los ajustes correspondientes para una nueva edición. Los ajustes deben darse de una manera constante para lograr incorporar los temas emergentes que puedan ir surgiendo, producto de las continuas actualizaciones que van ocurriendo en el mundo investigativo:

“La actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (Imbernón, 1994:13).

En la realización del diseño del Plan Formativo nos propusimos la consecución de una serie de objetivos. La formulación de los objetivos se ha realizado en base al análisis de los datos surgidos de entrevistas y grupos de discusión realizados con los informantes claves y con la lectura de literatura especializada. A partir de ello surgen los siguientes objetivos:

Tabla 45: Objetivos Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

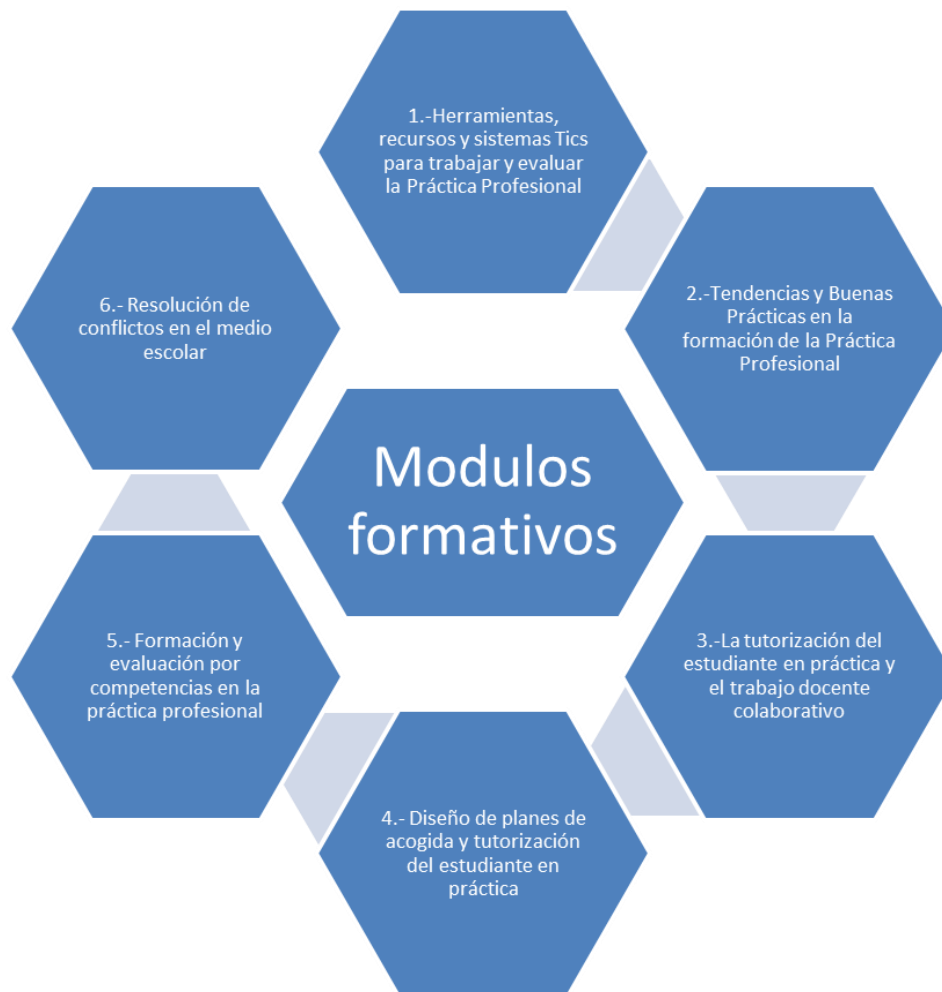
• Analizar elementos teórico- prácticos de buenas prácticas en el desarrollo del prácticum.
• Favorecer la construcción de una identidad profesional del estudiante desde el auto aprendizaje y el aprendizaje activo.
• Introducir estrategias didácticas para ampliar el desarrollo de competencias de los profesores tutores.
• Conocer y aplicar herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar el proceso de prácticum
• Ser capaz de diseñar un plan de acogida de estudiantes de prácticum.
• Ser capaz de diseñar estrategias de mediación de conflictos dentro del centro escolar.

Fuente: Elaboración propia

La consecución de estos objetivos buscó abarcar el amplio espectro de necesidades formativas, las cuales fuimos recogiendo a lo largo de la investigación. Las demandas formativas de nuestros informantes fueron variadas y, en muchas ocasiones, los participantes señalaban actualizaciones que eran propias de la especialidad histórica, más que de la tutorización. Es por ello que tomamos como decisión solo centrarnos en las demandas que tenían relación con el ejercicio de la tutoría. Las actualizaciones que tienen que ver con la especialidad, ya están cubiertas por otras ofertas formativas, a las que los profesores pueden acceder en Chile, especialmente en época de vacaciones estivales.

En virtud de la elaboración de objetivos, llegamos a la formulación de una propuesta de formación, la cual está compuesta de seis módulos formativos, los cuales presentamos a continuación:

11: Diseño Módulos Formativos³⁸



Fuente: Elaboración propia

Estos módulos intentan dar respuesta a las inquietudes planteadas por tutores y tutoras de Prácticum. Particularmente a aquellas que ellos perciben se encuentran más débiles al recibir a los futuros docentes. Asimismo se decidió estructurar los módulos con objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje, los cuales se determinaron si fueron conseguidos mediante las diversas instancias evaluativas determinadas para cada módulo. En cada uno de ellos se estableció un diálogo permanente entre las relatoras y los participantes del curso,

³⁸ Los programas de cada uno de los módulos se encuentran disponibles en el anexo 17

ya que la experiencia docente se torna un elemento esencial de trabajo. A continuación se presenta una tabla resumen de los seis módulos en cuestión:

Tabla 46: Cuadro resumen módulos formativos Plan de Formación de Profesores tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Módulo	Objetivos	Contenidos	Resultados de Aprendizaje
Módulo 1: Herramientas, recursos sistemas Tics para trabajar y evaluar el prácticum.	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar el potencial de las nuevas tecnologías para conseguir un mayor nivel de colaboración y aprendizaje en el Prácticum. •Desarrollar una metodología de trabajo para la preparación de materiales y el registro de actividades de los estudiantes de Prácticum. •Integrar la tecnología en el trabajo diario para descubrir su potencial educativo e incentivar un aprendizaje contextualizado y multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> •Nuevas tecnologías y su uso en educación. •Compartir y difundir contenido educativo dentro y fuera del aula. •Manejo de plataformas Moodle. •Los e portafolios y su uso en la evaluación del Prácticum 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar los recursos Tics al proceso de tutorización del estudiante de Prácticum. 2. Producir material educativo 3. Utilizar plataformas Moodle para facilitar la tutorización del estudiante de Prácticum. 4. Producir e portafolios.
Módulo 2: Tendencias y buenas prácticas en la formación de la práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> •Conocer experiencias internacionales del desarrollo del Prácticum. •Desarrollar estrategias de colaboración entre los agentes del Prácticum. •Establecer las principales dificultades a las que se enfrentan los tutores 	<ul style="list-style-type: none"> •La enseñanza del Prácticum: Experiencias internacionales •Estrategias de colaboración entre los agentes involucrados en el Prácticum. •Principales retos que se presentan al tutorizar el Prácticum. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar las experiencias internacionales con el contexto del Prácticum chileno. 2. Aplicar estrategias de colaboración entre los distintos agentes del Prácticum. 3. Analizar los principales retos que debe enfrentar en el ejercicio de la tutoría.
Módulo 3: La tutorización del estudiante de prácticum y el trabajo docente colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar los principales retos de la tutorización •Desarrollar un foro colaborativo de formación, intercambio y debate sobre el Prácticum de Historia. •Ser capaz de ofrecer pautas de actuación para el desarrollo del Prácticum a los distintos agentes involucrados (supervisores de la universidad, estudiantes de Prácticum) 	<ul style="list-style-type: none"> •Como orientar, tutorizar y supervisar al estudiante de Prácticum. •Estrategias de colaboración participativa en el Prácticum. •Principales funciones que debe realizar el tutor de Prácticum 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar y aplicar estrategias de tutorización con el estudiante de Prácticum. 2. Analizar la necesidad de establecer mejoras en los canales de colaboración entre el centro de práctica y la universidad. 3. Desarrollar una propuesta original de tutorización, involucrando a todos los agentes del Prácticum.
Módulo 4: Diseño de Planes de acogida y tutorización del	<ul style="list-style-type: none"> •Conocer las principales estrategias de tutorización •Conocer las innovaciones en estrategias de 	<ul style="list-style-type: none"> •Principales estrategias de tutorización •Actualizaciones en 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y aplicar estrategias que faciliten el proceso de tutorización del estudiante de prácticum.

estudiante práctica	en	planificación •Valorar la potencialidad del diario de práctica como instrumento impulsor de las competencias reflexivas y críticas.	planificación didáctica •El diario de práctica como estrategia formativa.	2. Analizar las principales bondades del uso del diario de práctica en la mejora del proceso de tutorización.
Módulo Formación y evaluación por competencias en el prácticum	5:	•Conocer el origen del enfoque por competencias. •Aprender a reconocer las competencias profesionales. •Identificar las características de la evaluación por competencias.	•El origen del enfoque por competencias •Las competencias en educación •La evaluación por competencias	1. Identificar el origen del enfoque por competencias 2. Elaborar un instrumento de evaluación basado en el enfoque por competencias. 3. Aplicar el instrumento para la evaluación del estudiante que se encuentra tutorizando.
Módulo Resolución de conflictos en el medio escolar	6:	•Conocer los distintos tipos de conflicto. •Conocer los distintos estilos para afrontar los conflictos. •Desarrollar un programa de mediación escolar.	•Tipos de conflicto •Estilos de afrontamiento del conflicto. •La mediación escolar. •Fases para la implementación de un programa de mediación escolar.	1. Identificar los tipos de conflictos presentes en la relación tutor – estudiante de Prácticum. 2. Analizar cuáles son los focos de conflicto y sus posibles soluciones. 3. Elaboración de un programa de mediación escolar.

Fuente: Elaboración propia

El diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales significó dar respuesta a la demanda de una formación especializada para tutores, donde se consideraron las opiniones de todos los integrantes de la tríada formativa y considerando, especialmente sus sugerencias de temas. Para mayores detalles en la Organización de la formación recomendamos la lectura del anexo 17.

Consideraciones finales

Al llegar al final de este capítulo, denominado Informe interpretativo del Diseño del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, podemos señalar que:

- Existe un bajo nivel de acuerdos institucionales entre universidades y centros de prácticas, sub aprovechando una instancia donde se podrían generar intercambios que favorecieran a sus estudiantes como al profesorado de los centros escolares.

- Los centros de prácticas han asumido el compromiso de atender los requerimientos de los practicantes, pero dicha relación no siempre se cimienta en compromisos de tipo formal.
- Las Facultades de Educación no se involucran de manera adecuada con los centros escolares, por lo cual, en muchas ocasiones se encuentran desvinculadas de los planes, programas y ajustes curriculares vigentes. Dicha situación provoca que los practicantes lleguen desconociendo dichos documentos oficiales, generando desajustes en su labor docente en el prácticum.
- Existe un bajo trabajo conjunto entre la triada formativa, vale decir, el tutor de prácticum, el supervisor universitario y el estudiante de prácticum. Esto genera que los tutores desconozcan lo que exactamente se espera del proceso formativo del futuro profesor.
- Las visitas de los supervisores universitarios son escasas e incluso en algunos casos inexistentes, perjudicando la labor tanto de tutores como de estudiantes de prácticum.
- Los tutores de prácticum asumen la mayor parte del peso formativo de los estudiantes de prácticum.
- Los tutores de prácticum no han participado de planes formativos que les permitan profesionalizar su labor.

Con la identificación de todos puntos álgidos se ha diseñado un plan de formación que permite cubrir este vacío en la profesionalización de la labor de tutorización, reconociendo al tutor como un elemento clave del proceso de prácticum, quien facilitará la inducción de los futuros profesores en el mundo laboral. Dicho plan formativo fue aplicado en los meses de mayo y junio de 2014 y cuya evaluación presentamos en el siguiente capítulo.

Capítulo 8: La evaluación del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

8.1 Presentación

El capítulo 8 corresponde a la continuación del desarrollo de los resultados de la investigación. En él se expondrá la evaluación efectuada del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Para desarrollar esta fase se decidió trabajar con el modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (1959), lo cual ya ha sido tratado en el capítulo 4. Debemos tener presente que el mencionado modelo posee 4 niveles de los cuales se han realizado los tres primeros, es decir, los niveles de satisfacción, aprendizaje y comportamiento.

Un aspecto que debemos recalcar es que para llevar a cabo la evaluación de la acción formativa, partimos con la revisión de los relatos realizados por los participantes, los cuales nos dieron cuenta de sus experiencias previas en relación al proceso de tutorización y además comentaron sus expectativas y motivaciones para participar del curso. Ello nos proporciona datos relevantes para contrastar con la posterior evaluación realizada. Luego se trabajó con el proceso de evaluación concreto del curso, en el cual se manifiestan las fortalezas, debilidades y las sugerencias de mejora del plan formativo.

A continuación se presenta una relación pormenorizada de todas las acciones llevadas a cabo, para cumplir con esta etapa.

8.2 Las experiencias previas, expectativas y motivaciones de los participantes del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Para realizar este apartado, se trabajó a partir de un relato³⁹ efectuado por los profesores participantes de la acción formativa donde dieron cuenta de sus **experiencias previas de**

³⁹ Los relatos se encuentran disponibles en el anexo 21.

tutorización. Dichos escritos estuvieron marcados por relatar experiencias desde la perspectiva de todos los integrantes de la triada formativa, ello porque solo algunos participantes habían sido tutores de prácticum, por lo que los que no lo habían sido, escribieron acerca de su propia experiencia como estudiantes de prácticum. Además de ello se contó con la experiencia de uno de los participantes como supervisor universitario, lo cual entregó una mayor riqueza a los continuos debates que se produjeron a lo largo de la acción formativa.

Otros aspectos que se trabajaron en el relato mencionado dicen relación con las **expectativas frente al plan de formación** y con las **motivaciones para realizar el plan de formación.** En el caso de las expectativas, nuestros participantes hacen referencia a lo que esperan conseguir en la acción formativa, en este caso hacen alusión a **fortalecer el prácticum** y **fortalecer la formación docente inicial.** Sobre las motivaciones que presentaron para realizar el plan de formación se refiere a la aspiración de aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, manifiestan un **interés en desarrollar una buena tutorización,** una **profesionalización de la tutorización** y **evitar malas experiencias en el prácticum.**

Mediante algunos fragmentos extraídos de los relatos, vamos percibiendo lo que nuestros participantes esperaban encontrar en el plan de formación:

“Mejorar mis prácticas docentes, mediante el intercambio de experiencia con mis pares. Adquirir herramientas que me permitan ser un vínculo entre la entidad educativa y el profesor practicante y un guía que aporte a su desarrollo profesional. Reflexionar sobre la importancia del proceso de práctica profesional. Adquirir nuevas competencias que me ayuden en mi práctica docente. Intercambiar experiencias con mis colegas para reflexionar sobre los desafíos de la docencia. Principalmente las experiencias que he adquirido durante los años que me he desempeñado como profesora” (Relato 1).

“Adquirir mayores aprendizajes y dominio acerca del ejercicio de la docencia en sus diversos ámbitos, como también, desde la experiencia de mis compañeros poder adquirir las herramientas necesarias para en un futuro lograr ser una profesora guía consciente, responsable, crítica y “guía” (considerada desde toda su expresión) de un futuro docente en formación” (Relato 2).

Algunas categorías que encontramos, en ambos fragmentos, nos hablan de **mejorar las propias prácticas docentes** entendidas como una necesidad de actualizarse en el

conocimiento de nuevos contenidos, no solo con el objeto de **adquirir estrategias de tutorización**, sino que también en su propio desempeño docente, para lo cual el **intercambiar experiencias de tutorización** es muy importante.

Uno de los conceptos muy repetidos en los relatos escritos por los participantes nos habla del **entusiasmo** que presentan para participar en la formación, una actitud proactiva para formarse y desarrollar con una mayor cantidad de competencias su labor de tutor. Además también se hace hincapié en **aportar a la reflexión docente**, la cual se ve favorecida por un espacio como el del plan de formación, ya que en sus acciones cotidianas docentes no encuentran momentos de reunión donde compartir sus saberes.

“Mi entusiasmo y ganas de aprender cosas nuevas. Generar acciones de trabajo que potencien el desarrollo de una identidad profesional en el profesor practicante desde el rol del profesor guía. Tener un espacio único entre profesores de la disciplina. Reflexión y análisis desde la práctica. Una mirada desde las emociones que significa la docencia (Relato 2).

Podemos asegurar que los docentes que llegaron a la formación cuentan con un compromiso en **mejorar la formación docente inicial**, a la que buscan apoyar mediante el deseo de **adquirir estrategias de tutorización** que apoyen a los nuevos docentes que se desempeñarán en el ámbito de la Historia y las Ciencias Sociales:

“Poder indagar en las variadas aristas en las que se enmarca la docencia, no sólo guiando y enseñando a estudiantes dentro del aula, sino además, ayudando en la formación de estudiantes de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales como profesora guía de éstos. Para lo cual se hace espléndido poder tener la posibilidad de adquirir las herramientas necesarias ante la situación de ser una futura profesora guía” (Relato 3).

La **apertura a nuevos conocimientos de tutorización** es un motor dentro de los participantes que encontramos en buena de sus relatos:

“Las ganas y el deseo de siempre aprender más para desarrollar de buena labor mi vocación de pedagogo”. Aprender para luego enseñar, mejorar mis prácticas docentes en favor de un buen desarrollo y como agente colaborador del proceso de práctica profesional” (Relato 4).

Esta apertura va en sintonía con un deseo generalizado de los participantes por aportar a un **fortalecimiento del prácticum**, al que se reconoce como un elemento importante dentro de la formación de los aspirantes a docentes:

“Mi segunda expectativa es que pueda ser capaz de dotarme de experiencias, evidencias, documentación etc. que se pueda compartir con el resto de los profesores guías, con el fin de poder lograr en un futuro cercano, una red con lineamientos generales respecto a la formación de profesores practicantes en nuestro país, para que demos paso a la creación de políticas públicas que fomenten una formación nacional, por sobre la individual o institucional” (Relato 6).

La realización de una formación especializada va demostrando las aspiraciones de los docentes de tener un papel más protagónico en su labor, se reconocen como profesionales con cualidades reflexivas e investigativas que deben ser compartidas con pares y con los practicantes, puesto que en conjunto se pueden realizar aportes para mejorar al siempre tan cuestionado ámbito de la educación:

“Motivaciones son varias, una de ellas es por mi deseo de perfeccionarme en todas las áreas que sean posibles, referidas a mi profesión, con el fin de siempre ser un aporte para el proceso de cambio social y construcción social. Otra de estas sería que, lo referido a la Educación, me genera bastante deseos de especializarme, ya que, siento que puedo hacer muchas cosas para ayudar a transformar nuestra educación, y una de ellas sería el proceso de prácticas en lo que refiere a la pedagogía en general, entonces, veo este curso como el comienzo de un trabajo formativo bastante interesante y que me genera muchas ganas de seguir investigando y creando” (Relato 6).

Estas motivaciones manifestadas por los participantes, van dando cuenta de tener un **interés en desarrollar una buena tutorización**, ya que con solo buenas intenciones no es suficiente, la profesionalización de la labor del tutor es una demanda ya largamente tratada en el capítulo anterior, y que con los diversos intercambios reflexivos desarrollados en las actividades que fueron planteadas en el plan de formación, han quedado claramente graficadas:

“Bajo mi experiencia, he tenido un estudiante en práctica lo cual fue, bajo mi punto de vista, con bastantes falencias en lo que a mí se refiere, ya que solo poseía un año de experiencia laboral, y estaba en pleno proceso de formación de vínculo con mis estudiantes” (Relato 1).

El efectuar un proceso de formación en tutorización significó seguir constatando el valor que posee el tutor, dentro de la etapa de prácticum vivida por los practicantes, ello manifestado por los participantes que se comprometieron en el desarrollo de la formación, realizaron reflexiones, elaborando materiales y aportando con sugerencias de mejora. En el siguiente apartado se especificará la evaluación del proceso formativo vivido.

8.3 La satisfacción de los participantes del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Tras la finalización del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales se procedió a realizar una evaluación del proceso. Como ya hemos señalado hemos adherido a la utilización del modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick & Kirkpatrick (1959), por lo cual hemos de comenzar por la evaluación de la satisfacción de los participantes de la acción formativa. En este primer nivel de evaluación denominado de satisfacción de la acción formativa, nos sirvió para valorar los aspectos positivos y negativos del curso, con el fin de mejorarlo en próximas ediciones. En este nivel se procedió a reunir información sobre las opiniones de los participantes sobre elementos básicos del curso, entre los cuales podemos mencionar: objetivos y contenidos, metodología, condiciones y ambiente, utilidad y una valoración general. Para ello nos hemos valido de un cuestionario de satisfacción, aunque asumimos que este tipo de evaluación no representa una alta fiabilidad para determinar si la acción formativa ha sido realmente eficaz.

A continuación presentamos un cuadro resumen con las respuestas aportadas por nuestros participantes, quienes respondieron este cuestionario durante el último día de su formación.

Tabla 47: Resumen de respuestas cuestionario de satisfacción Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Número de cuestionario	1	2	3	4	5	6	SD	X
Objetivos y Contenidos								
1.- Los objetivos del curso se han conseguido	9	8	10	10	10	9	0,81	9.3
2.- El contenido del curso ha satisfecho mis necesidades de formación	9	9	10	10	10	8	0,81	9.3
3.- El nivel de profundidad de los temas ha sido el adecuado	7	7	9	10	9	8	1,21	8.3
4.- La actividad de la persona coordinadora del curso ha sido positiva	10	10	10	10	10	5	2,04	9.2
5.- La duración del curso ha sido adecuada a los objetivos y contenidos	7	8	9	3	9	5	2,40	6.8
Metodología								
6.- La metodología utilizada ha sido la adecuada a los objetivos y contenidos del curso	9	8	10	8	10	4	2,22	8.2
7.- La metodología ha permitido una participación activa	10	10	10	10	10	5	2,04	9.2
8.- Las prácticas, ejercicios prácticos, etc, han sido útiles y suficientes	10	10	10	10	9	5	2	9
9.- La calidad y cantidad de la documentación han sido idóneas	9	9	10	10	10	5	1,94	8.8
Condiciones y ambiente								
10.- El aula y el mobiliario han sido adecuados	9	10	10	10	10	10	0,40	9.8
11.- El ambiente de aprendizaje ha sido bueno	10	10	10	10	10	10	0	10

12.- El horario y su distribución han sido adecuados	9	10	10	10	9	10	0,51	9.7
Utilidad								
13.- Las enseñanzas recibidas son útiles en mi labor de profesor/a guía	9	10	10	10	10	7	1,21	9.3
14.- Las enseñanzas recibidas son útiles para mi formación profesional	9	10	10	10	10	7	1,21	9.3
15.- Las enseñanzas recibidas son útiles para mi formación personal	9	10	10	10	10	7	1,21	9.3
Resumen								
16.- El curso merece una valoración global de	9	9	9	10	9	7	0,98	8.8

Fuente: Elaboración propia

En el cuestionario de satisfacción la formación de valoración fue de 1 a 10, donde se daba el grado de aceptación de los diversos aspectos del curso, donde 1 fue valor más negativo y 10 el más positivo. En los dos últimos cuadros se aprecian la desviación estándar y el promedio de valoraciones que hicieron los participantes para cada uno de los ítems consultados. Como podemos observar, nuestros participantes han otorgado una alta valoración a la acción formativa, siendo el elemento más destacado el ambiente de aprendizaje al que se valora con la máxima puntuación. En cambio, el elemento con menor valoración lo representa la duración del curso, al que se le otorga un promedio de 6.8 y corresponde a la desviación estándar más elevada con 2,40; de lo cual podemos inferir que existen ciertas aprensiones en cuanto a la duración que tuvo el curso. Específicamente existen dos participantes que valoran con 3 y 5 puntos cada uno a mencionado ítem, esta situación será complementada en la siguiente etapa de la evaluación.

A continuación revisaremos la valoración que se hizo a cada una de las formadoras que participó en el curso, las cuales también van en el rango de 1 a 10, como en el caso anterior. La primera formadora correspondió a la encargada de dictar el módulo n°1 denominado “*Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica Profesional*”, a continuación el cuadro resumen de su respectiva valoración, por parte de los participantes:

Tabla 48: Valoración docente módulo 1

Formadora 1		
	SD	X
01.- Tiene grandes conocimientos sobre los contenidos del curso	2	8.0
02.- La capacidad de transmisión y claridad de exposición son idóneas	2,25	7.5
03.- Las enseñanzas que ha impartido se adecuan a los contenidos del curso	1,75	7.7
04.- La metodología ha sido adecuada	1,96	6.3
05.- Las prácticas, ejercicios y supuestos han favorecido el aprendizaje	2,13	7.2
06.- Es una persona amena en sus intervenciones	2,60	7.0
07.- Motiva y despierta el interés en las materias que imparte	2,09	7.0
08.- Fomenta y facilita la participación del alumnado	2,63	7.2
09.- Es capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas	2,07	7.5
10.- La profesora merece una valoración global de	2,16	7.7

Fuente: Elaboración propia

La valoración hecha a la docente fue la más baja recibida por parte de las tres formadoras con las cuales contó el curso. Al ítem que se le concedió la más alta valoración fue el relacionado con los conocimientos sobre los contenidos del curso (8) y el más bajo correspondió a la metodología utilizada (6.3). Sin embargo, también podemos apreciar que esta formadora presentó las mayores variaciones en relación a la desviación estándar. Podemos señalar que esto se encuentra explicado porque este fue el módulo que representó las mayores dificultades para los participantes. Dicha situación será revisada en mayor profundidad en los siguientes apartados de la investigación.

La siguiente valoración corresponde a la profesora encargada de dictar los siguientes módulos:

- **Módulo n°2:** *Tendencias y Buenas Prácticas en la formación de la Práctica Profesional.*
- **Módulo n°3:** *La tutorización del estudiante en práctica y el trabajo docente colaborativo*
- **Módulo n°4:** *Diseño de planes de acogida y tutorización del estudiante en práctica*
- **Módulo n° 5:** *Formación y evaluación por competencias en la práctica profesional*

El resumen de su valoración es la siguiente:

Tabla 49: Valoración docente módulos 2, 3,4 y 5

Formadora 2		
	SD	X
01.- Tiene grandes conocimientos sobre los contenidos del curso	0,40	9.8
02.- La capacidad de transmisión y claridad de exposición son idóneas	0,51	9.7
03.- Las enseñanzas que ha impartido se adecuan a los contenidos del curso	0,83	9.5
04.- La metodología ha sido adecuada	0,83	9.5
05.- Las prácticas, ejercicios y supuestos han favorecido el aprendizaje	0,51	9.7
06.- Es una persona amena en sus intervenciones	0	10
07.- Motiva y despierta el interés en las materias que imparte	0,81	9.7
08.- Fomenta y facilita la participación del alumnado	0,40	9.8
09.- Es capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas	0	10
10.- La profesora merece una valoración global de	0,40	9.8

Fuente: Elaboración propia

La valoración asignada a la docente es bastante alta, encontrando su mejor valoración en dos aspectos: ser considerada una persona amena en sus intervenciones y en ser capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas (10). En relación a la valoración más baja se encuentra en dos aspectos: Las enseñanzas que ha impartido se adecuan a los contenidos del curso y en referencia si la metodología ha sido adecuada (9.5). En referencia a la desviación estándar, se observa que presenta una gran estabilidad, lo cual nos indica que no existen mayores discrepancias entre los participantes de la formación acerca de la labor desempeñada por la docente.

Por último, la tercera evaluación corresponde a la docente que impartió el módulo nº6: *Resolución de conflictos en el medio escolar:*

Tabla 50: Valoración docente módulo 6

Formadora 3		
	SD	X
01.- Tiene grandes conocimientos sobre los contenidos del curso	0,40	9.8
02.- La capacidad de transmisión y claridad de exposición son idóneas	0	10
03.- Las enseñanzas que ha impartido se adecuan a los contenidos del curso	0,51	9.7
04.- La metodología ha sido adecuada	1,09	9.0
05.- Las prácticas, ejercicios y supuestos han favorecido el aprendizaje	0,81	9.3
06.- Es una persona amena en sus intervenciones	0,40	9.8
07.- Motiva y despierta el interés en las materias que imparte	0,40	9.8
08.- Fomenta y facilita la participación del alumnado	0	10
09.- Es capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas	0	10
10.- La profesora merece una valoración global de	0,51	9.7

Fuente: Elaboración propia

En esta evaluación se aprecia valoraciones todas sobre 9, en las cuales las más destacadas corresponden a: La capacidad de transmisión y claridad de exposición son idóneas, fomenta y facilita la participación del alumnado y es capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas (10). En el caso de la más baja ponderación, la recibe en el aspecto denominado la metodología ha sido adecuada (9). En relación a la desviación estándar vemos, que en general, se mantiene en niveles estables, salvo en el caso de la pregunta relativa al uso de una metodología adecuada, donde se observa un 1,09 de desviación estándar.

A pesar que el análisis presentado no puede ser concluyente debido a las restricciones metodológicas presentadas al inicio del apartado, el presente estudio de satisfacción de los participantes del **Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales**, nos entrega algunas luces con respecto como fue experimentado por ellos.

Podemos señalar que la aplicación de la acción formativa tuvo una valoración muy positiva alcanzando una valoración promedio del curso de 8.8. Podemos considerar como **las mayores fortalezas del curso** los ámbitos de condiciones y ambiente y la utilidad que representó el curso para desarrollar la labor de tutor de prácticum. En relación al aspecto que presenta **una menor valoración** corresponde a la duración del curso, lo cual fue considerado muy breve por parte de los participantes, tema que profundizaremos en los siguientes apartados.

Con respecto a las formadoras, podemos apreciar que de las tres profesoras involucradas en la formación dos presentan una valoración altamente positiva. En el caso de la profesora del módulo n°1 "*Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica Profesional*" tuvo una menor valoración en el desempeño de su labor. En los siguientes apartados podremos desarrollar más ampliamente la explicación de esta baja valoración, que no solo tiene que ver con la docente, sino que también con el módulo en general.

Finalmente podemos señalar que a pesar de las limitaciones metodológicas que posee este tipo de evaluación vamos avizorando un grado alto de satisfacción con la formación y nos

va anticipando a las mejoras que se deben realizar en futuras ediciones del plan de formación.

8.4 La evaluación de los aprendizajes de los participantes del Plan de Formación de Tutores de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

En este segundo nivel se midieron los conocimientos y competencias adquiridas por los participantes a lo largo de la acción formativa. Para lograr comprobar el grado de aprendizaje se procedió a verificarlo mediante dos vías, por una parte por las calificaciones obtenidas por los participantes, a partir de las actividades de evaluación planteadas para cada uno de los módulos que conformaron el plan de formación. En segundo lugar se procedió a entrevistar a los participantes, un par de semanas después de finalizada la formación.

Las evaluaciones de este nivel determinaron el grado en que los participantes asimilaron los nuevos contenidos impartidos, lo que nos permitió establecer relaciones entre el aprendizaje y algunos componentes de la acción formativa, como son los contenidos, las actividades de aprendizaje, la estructura del curso, los materiales y los recursos empleados.

En primer lugar nos referiremos a las calificaciones obtenidas por los participantes en referencia a las actividades evaluativas propuestas para cada uno de los módulos. A continuación se presenta un cuadro resumen de las actividades de evaluación que fueron propuestas durante la aplicación del curso:

Tabla 51: Resumen de evaluaciones del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

N°	Nombre Módulo	Evaluación
1	Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica Profesional	Desarrollar un e portafolio
2	Tendencias y Buenas Prácticas en la formación de la Práctica Profesional	Desarrollar un plan de mejora del Prácticum
3	La tutorización del estudiante en práctica y el trabajo docente colaborativo	Desarrollar una propuesta de tutorización colaborativa
4	Diseño de planes de acogida y tutorización del estudiante en práctica	Diseñar un plan de acogida para estudiantes de práctica profesional.
5	Formación y evaluación por competencias en la práctica profesional	Elaborar un instrumento de evaluación por competencias del estudiante que se encuentre tutorizando.
6	Resolución de conflictos en el medio escolar	Elaborar un plan de mediación escolar.

Fuente: Elaboración propia

En cada una de las actividades evaluativas los maestros debieron realizar una producción de materiales que tuvieran la capacidad de ser utilizados en procesos reales de tutorización. En cuanto al proceso de calificación de los módulo se tomó la decisión de que el módulo 1: *Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica Profesional*, correspondiera a un 25% de la evaluación, los otros cinco módulos aportaron con una ponderación de 15% cada uno. Estas ponderaciones fueron acordadas con la formadora del módulo 1, en razón de que cada una de las evidencias de los módulos debía ser transformada en un e portafolio, interactuando durante todo el curso con la plataforma Moodle. Para proceder a la evaluación de cada una de las evidencias se procedió al uso de rúbricas, las cuales pueden ser consultadas en el anexo 22.

El promedio de calificaciones obtenidas por los participantes del curso se detalla a continuación⁴⁰:

⁴⁰ Se debe tener presente que el sistema de evaluación en Chile cuenta con una escala de 1 a 7.

Tabla 52: Resumen de calificaciones obtenidas por los participantes del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

	Tics	Plan de acogida	Tutorización estudiante	Tendencias y buenas prácticas	Formación y evaluación por competencias	Resolución de conflictos	X
P.1	6.5	7	7.0	7.0	7.0	2.0	6.1
P.2	7.0	7	6.4	7.0	6.7	6.0	6.8
P.3	4.5	7	5.8	6.4	7.0	7.0	6.1
P.4	7.0	7	5.8	6.4	7.0	4.0	6.4
P.5	6.5	7	5.8	6.4	6.7	2.0	5.7
P.6	7.0	7	7.0	7.0	7.0	6.0	6.9

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se observa que en los módulos donde los participantes tuvieron mayores dificultades son en el módulo 1: **Herramientas, recursos y sistemas Tics para trabajar y evaluar la Práctica Profesional** y en módulo 6: **Resolución de conflictos en el medio escolar.**

En el caso del módulo 1, el participante 3, tuvo una calificación de 4.5 porque no logró dar forma de e portafolio a sus evidencias, es decir, las subió pero no cumplían con el fundamento del curso, que era poder mostrar sus trabajos en dicho formato.

En relación al módulo 6, las calificaciones obtenidas por los participantes se ven explicadas por uno de los problemas que mencionamos en el capítulo 7, el cual se refiere a que la finalización del curso coincidió con el final del primer semestre chileno, lo cual constituye un problema importante por la gran cantidad de obligaciones que ello significa para el profesorado. A continuación presentamos una tabla con el feed back realizado por la profesora a cargo del curso, en el cual vemos las dificultades y aspectos positivos que encontró en cada una de las evidencias de los participantes:

Tabla 53: Feed back Módulo 6: Resolución de conflictos en el medio escolar

Participante	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Comentario	Excelente análisis con aplicación de conocimientos adquiridos en clases	No realiza análisis ni describe protocolo	Realiza un protocolo genérico que es aplicable a toda la situación, sin embargo, se solicitaba la exposición de una historia personal y el análisis de esta.	Reconoce elementos que componen el conflicto y expone claramente estrategias para resolverlo	Reconoce elementos que componen el conflicto y expone claramente estrategias para resolverlo	No realiza análisis ni describe protocolo

Fuente: Elaboración propia, en base a feed back formadora

Como se mencionaba anteriormente, el tiempo fue un elemento que jugó en contra de la realización de una evidencia más completa y adecuada, en general, las notas de algunos participantes fueron bajas porque no alcanzaron a realizar todo lo solicitado, de ello da cuenta las palabras de la participante 2, cuando se le envió un email con sus calificaciones *“La verdad es que en último módulo no lo pude desarrollar con mucha dedicación, en parte por las cosas que fueron emergiendo a fin de semestre”*. En relación a los módulos 2, 3,4 y 5; ellos no presentaron grandes problemas para los participantes, fundamentalmente por que las fechas de entrega no coincidieron con el fin de semestre y porque constituyeron elementos concretos de tutorización, reconociéndoseles como totalmente aplicables a su futura labor de tutores (ejemplos de evidencias en el anexo 20). Si establecemos el promedio de calificaciones del grupo curso tenemos un 6.3, sobre un máximo de 7.0, lo que podemos considerar de bastante positivo. Nos da cuenta del compromiso con el desarrollo de las actividades propuestas, lo que queda de manifiesto en las entrevistas que acompañaron a la evaluación de la satisfacción.

Siguiendo con nuestro proceso evaluativo, nos referiremos a los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas realizadas a los participantes del curso. Dentro de nuestro análisis nos enfocaremos en los **aprendizajes adquiridos mediante el plan de formación**, los cuales llevaron a los participantes a realizar un proceso de análisis semanas después de terminado el curso mediante entrevistas. Teniendo algunas semanas para poder digerir la

experiencia formativa vivida, se fueron descubriendo las transformaciones que fueron evidenciando, partiendo por un **cambio en la forma de entender la tutorización**, ya que en varios casos la forma de entenderla estaba dada por una simple imitación del tutor, lo que se genera por la poca proactividad de los practicantes y, especialmente porque se sienten intimidados por la presencia de ellos en la sala. A su vez, los tutores al no tener una especialización en tutoría, no tienen claridad cómo deben llevar a cabo la tutorización, lo que se genera en esperar que los practicantes les imiten en sus formas de trabajo:

“Yo veía al estudiante como que yo tengo que ayudarlo, pero intentaba llevarlo mucho a lo que yo quería, más de lo que él puede generar, entonces coartaba la autonomía que él traía, pero eso es más por lo que hablábamos al principio, el miedo que se da, la amenaza, el aspecto de que viene un estudiante en práctica y si es mejor que yo, tiene otras ideas, uno siempre intenta protegerse y ahí empieza a hacer la práctica” (E.P.6⁴¹).

Estos cambios en la forma de entender la tutorización van generando una perspectiva en los cambios en los tipos de relaciones que se establecen con los practicantes, en los cuales los aspectos emocionales son importantes, estimulándose el concepto de acoger a los futuros profesores:

“Veía este tema como super lejano pero a la vez sabía que alguna vez iba a tener un estudiante en práctica, pero no lo veía que era tan relevante, como mencionaste varias veces, que uno cierra el proceso del estudiante de ahora futuro profesor, no le había tomado la importancia de que era una relación de feeling primeramente con el estudiante y de acogida totalmente” (E.P.3).

Siguiendo en la línea de los cambios en las relaciones con el practicante, los participantes han ido tomando conciencia de que deben **reconocer al estudiante como un par** (frecuencia: 2), notan que hasta antes del proceso formativo lo veían como un estudiante más a su cargo (al estilo de los escolares) y no como un profesor en búsqueda de la experiencia práctica de la docencia. Le miraban con desconfianza, por lo cual les hacían vivir un proceso limitado, muy controlado y desconfiando de las capacidades profesionales con las que contaban los practicantes. Los cambios que se les generan, tras la formación, los llevan a entender que deben **permitir innovar al practicante** (frecuencia: 2), a reconocer que tienen muchas cosas que aportar a la docencia:

⁴¹ E. P. 6 Significa entrevista participante 6

“Ver al estudiante en práctica como un igual y no como un profesional a medio camino, darle la oportunidad también de que pueda innovar o sea, quizás yo nunca me había puesto a pensar lo que tenía que hacer un estudiante en práctica y lo que yo tenía que hacer con un estudiante en práctica, yo lo único que tenía claro era que no lo quería tratar mal como me trataron a mí, pero más allá de tener una visión de que es una persona, de que hay que ser empático, que hay que acompañarlo, de que tú también le puedes dar ciertas responsabilidades, pero libertad para que él se pueda mover y darle autonomía dentro de esta práctica no, yo no lo había pensado antes y ahora me hace mucho sentido” (E.P.1).

El ir tomando conciencia del proceso de prácticum, en especial, lo que dice relación con el vínculo que se debe establecer entre tutor y practicante provoca que se produzca una organización en el ejercicio de su labor a partir de una **mejora en las estrategias de tutorización** (frecuencia: 3), a partir de los contenidos teóricos recibidos:

“Entonces creo que uno de los cambios fue eso, como poder definir cuál es el rol del tutor y algunos ritos o hitos dentro del proceso de práctica, que considero que podían ser críticos, que si no se realizaban podían ser experiencias traumáticas y que me di cuenta que eran super sutiles y que no eran difíciles de llevar a cabo, pero marcaban mucho el futuro o la proyección que podía tener esa persona” (E.P.2).

Estos episodios de toma de conciencia de la labor estuvieron marcados por el **fortalecimiento del profesional reflexivo** que se vivieron a lo largo del curso, en dónde se evidenció la necesidad de transformarlo en una práctica cotidiana dentro del ejercicio de la labor docente. Así mismo, se reconoció como una necesidad transmitir esta acción a los practicantes, especialmente lo que se relaciona con la reflexión en la acción:

“...reconoce tú grado de responsabilidad en el proceso formativo y le va a dar más sentido al proceso de práctica y que no es un trámite, donde él también puede aprender, siento que a los profes se les olvida que no solamente enseña también debe aprender, por tanto es una buena herramienta que permite reflexionar y poder enmendar los errores que uno va cometiendo” (E.P.4).

Otro de los elementos que se va develando a lo largo de las entrevistas fue que en el plan de formación se contó con una **metodología adecuada**, en la cual se fueron haciendo los vínculos adecuados entre teoría y práctica:

“...la metodología me gustó, me gustó que hubiera una clase de introducción del tema, de reflexión y el sábado de trabajo y de poder ir avanzando, como de taller” (E.P.2).

El que se rescate la metodología como un elemento destacado del curso tiene que ver con una de las virtudes que fue más resaltada por parte de los participantes, y que se vincula a la **creación y utilización de materiales propios** (frecuencia: 2). Como se detalló anteriormente, en cada módulo se efectuó como evidencia materiales que pueden ser utilizados posteriormente:

“En la medida que fuimos haciendo trabajos, fue organizarlos de manera progresiva, desde el principio de la práctica hasta el final, escribirlas porque podríamos haberlas conversado pero haberlas transformado en un plan con fechas, con objetivos, como esquemas no es difícil, no es difícil hacerlo pero es lo que tú decías es que no hay nada, ahí está lo de sentarse un rato a hacerlo, lo hicimos y marca tanto la diferencia ese trabajo, queda mucho para que tal vez sea estandarizado o que se lleve a cabo con mucha más gente o que se vaya reflexionando sobre lo que hay, pero solo el hecho de hacerlo es decidir” (E.P.2).

“Como recién te planteaba, las actividades me permitieron eso, sobre todo destacaría dos cosas: reflexionar sobre el rol es muy fuerte y segundo tener materiales con los cuales uno ir presentándose, protocolizando, sistematizando la observación de clases, esos dos aspectos son los que más me permiten decir que sí” (E.P.5).

Un último elemento que fue evaluado positivamente por parte de los participantes dice relación con el **tratamiento transversal de todos los temas de tutorización** (frecuencia: 2), permitiendo realizar el vínculo entre todos los módulos que componían el plan de formación. Ello significó hacer la síntesis de los contenidos, de manera tal, que los participantes van a realizar las vinculaciones necesarias para poder hacer una valoración más profunda que la realizada durante la etapa de evaluación de la satisfacción.

8.5 La evaluación de la transferencia de los participantes del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Este nivel intenta medir si los alumnos del curso aplicaron en su trabajo los conocimientos adquiridos, y en consecuencia se producen cambios en el ejercicio de la tutoría. Tenemos que tener en cuenta que estos cambios en la tutorización pueden no ser inmediatos, y por tanto se deberá esperar, un tiempo hasta poder hacer una valoración adecuada. La evaluación se realizó mediante dos mecanismos, el primero correspondió a la aplicación de

un cuestionario de transferencia y en segundo lugar se les solicitó a los participantes de la formación que resolvieran un caso real de tutorización producto, como hemos señalado anteriormente, que nuestros participantes no contaron con alumno para tutorizar en el semestre siguiente a la formación.

En este tercer nivel de evaluación nos preguntamos si los participantes están aplicando en su puesto de trabajo lo que aprendieron en el aula, cuáles son los elementos que usan más y por qué hay algunos elementos del curso que no se usan en absoluto. Luego de ello se debe decidir si el plan de formación debe ser rediseñado o si los cambios que deben ser introducidos están vinculados con el ámbito laboral de los participantes.

El cuestionario de transferencia

El cuestionario de transferencia aplicado a los participantes de la formación cuenta con los siguientes datos:

Muestra y participantes

Si nos referimos a la cantidad de involucrados en el Plan de Formación lo podemos resumir de la siguiente manera:

Gráfico 2: Porcentaje de género de los participantes

	Cantidad	Porcentaje
Hombres	3	50%
Mujeres	3	50%
Total	6	100%

Fuente: Elaboración propia

Las edades de los participantes fluctuaban entre los 25 y los 35 años y su experiencia como tutores se resume en la siguiente tabla:

Gráfico 3: Número de veces que se ha ejercido tutorización

	Ninguna	1
1 a 3		4
4 a 6		1
Total		6

Fuente: Elaboración propia

El citado cuestionario se estructuró en tres partes. La primera parte estuvo constituida por 5 preguntas abiertas, las cuales se encuentran presentes en la tabla, en conjunto con sus resultados, de los cuales hemos realizado el siguiente cuadro resumen:

Tabla 54: Resumen de respuestas cuestionario de transferencia del Plan de Formación de tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

<p>1) Indique los tres aprendizajes más importantes que el proceso formativo le permitió desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el prácticum como contexto de profesionalización docente. • Retroalimentación entre practicante y tutor. • Comunicación efectiva de la propia práctica. • Establecer relación permanente entre la triada. • Utilizar recursos para organizar y guiar el proceso de prácticum. • Establecer estrategias de mediación. • Compromiso con la formación docente. • Planificación del proceso de prácticum. • Evaluación del proceso de prácticum.
<p>2) Señale los tres cambios principales que ha realizado en su desempeño profesional y que se deban al proceso formativo en que participó.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de bienvenida del practicante. • Reflexión. • Integración de toda la comunidad educativa en proceso de prácticum. • Visibilización de las problemáticas de los practicantes. • Agudizar el manejo de la observación de clases. • Colaborar con practicantes de otras asignaturas. • Utilización de plataformas tecnológicas. • Utilización de e portafolio. • Establecer relaciones horizontales con los practicantes.
<p>3) ¿Qué elementos cree que más le ayudaron a poder realizar esta aplicación? Cite los tres factores más importantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autocrítica. • Reflexión profesional • Trabajo colaborativo e interdisciplinario. • Cambio en el tipo de relación que se establece con el practicante. • Conocer practicantes de otras disciplinas. • El contexto del colegio ha permitido espacios de relación. • Rememorar el propio proceso de prácticum. • Elaborar protocolos de acogida. • Tener practicante en el momento del curso, permitiendo aplicar lo aprendido. • Revisión de la bibliografía aportada en el curso. • Reflexión conjunta con colegas. • Materiales elaborados en el curso. • Constancia. • Diario reflexivo docente. • Elaboración del e portafolio. • Módulo de Resolución de conflictos.
<p>4) ¿Qué factores cree que obstaculizan el proceso de aplicación? Cite los tres factores más importantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escases de tiempo. • Ritmos distintos. • Baja comunicación Universidad-centro de práctica. • Mantener la visión de practicante como una sobrecarga de trabajo. • Solicitar al practicante que realice más funciones de las que le corresponden. • El no tener este semestre alumno en práctica. • Falta de materiales o infraestructura en el centro escolar. • El momento de aplicación del curso. • Faltó realizar dinámicas de grupo para fomentar los equipos de trabajo durante el curso. • Faltó más evaluación del proceso del curso.
<p>5) ¿Qué recursos necesita, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo. • Coordinación con instituciones.

<p>docente, para una transferencia óptima?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo con la universidad. • Establecer la tutoría como parte de una carrera profesional. • Retroalimentación permanente entre integrantes del proceso. • Respeto hacia el practicante. • Actitud receptiva, por parte del practicante, hacia las recomendaciones del tutor. • Colaboración de todo el equipo educativo. • Infraestructura adecuada. • Constancia en el logro de objetivos. • Relación colaborativa.
---	---

Fuente: Elaboración propia

En este cuadro se aprecia una coherencia en el correlato, en relación a los anteriores niveles de evaluación de la instancia formativa, los cuales se efectuaron previamente. Se denota la utilización de una conceptualización de términos aprendidos en el transcurso de la formación y que han sido incorporados en su ejercicio docente. Presentan una total claridad con respecto a las consultas que se les efectuaron, lo que nos lleva a considerar que los contenidos impartidos durante el transcurso del plan de formación han pasado a ser parte del uso habitual de estos docentes.

La segunda parte del cuestionario⁴² estuvo constituido por 17 ítems, donde fueron consultados con respecto al grado de acuerdo frente a unas afirmaciones vinculadas a:

- Aplicación de contenidos
- Compartir aprendizajes
- Impacto en la institución
- Dificultades en la aplicación

⁴² El cuestionario de transferencia se encuentra en el anexo 7, y su proceso de construcción se encuentra especificado en el marco metodológico

Las respuestas recogidas han sido graficadas y son presentadas a continuación:

Aplicación de contenidos

01.-Producto de la formación recibida he aprendido nuevas estrategias de tutorización

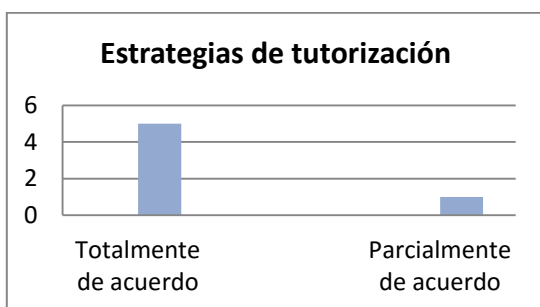


Gráfico 4: Estrategias de tutorización

Aquí se observa que hay un alto grado de acuerdo, donde el totalmente de acuerdo corresponde al 83.3% y el parcialmente de acuerdo al 16.7%. Por lo cual se puede asegurar que si se han aprendido las nuevas estrategias de tutorización.

02.-Las formadoras del curso me han permitido conocer nuevas ideas para realizar el proceso de tutorización

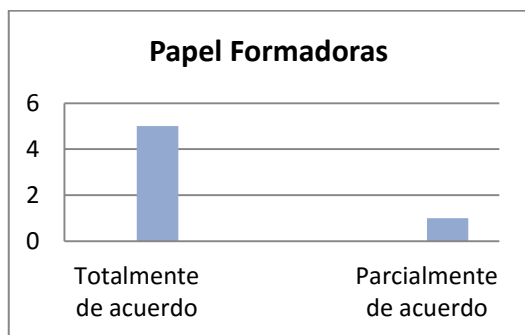


Gráfico 5: Papel formadoras

En lo que respecta al papel de las formadoras, en relación a conocer nuevas ideas sobre tutorización, podemos decir que el totalmente de acuerdo corresponde al 83.3% y el parcialmente de acuerdo al 16.7%.

03.-La formación recibida me ayudó a comprender y resolver las diversas dificultades que se presentan en la labor de tutorización

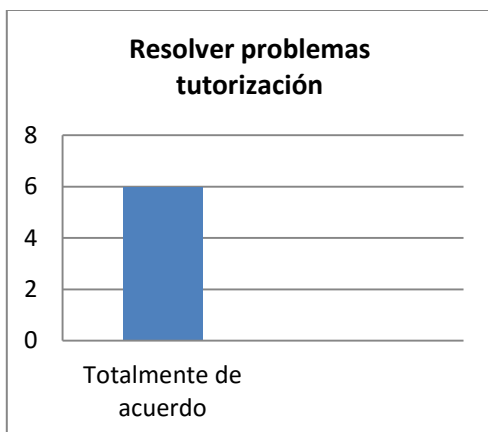


Gráfico 6: Resolver problemas tutorización

Sobre la consulta de si la formación recibida fue favorable para comprender y resolver las dificultades de la labor de tutorización nos encontramos con un unánime 100% de acuerdo.

04.-En el curso aprendí a reflexionar acerca de mi labor de tutorización

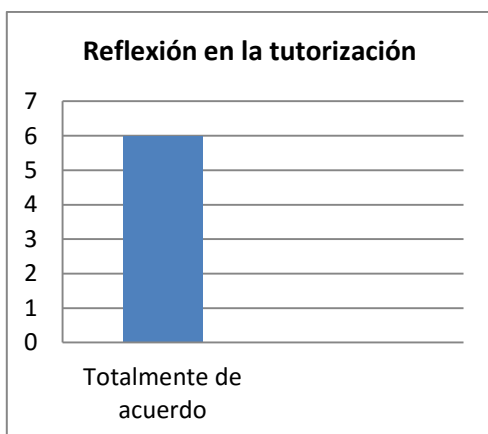


Gráfico 7: Reflexión en la tutorización

La afirmación que hizo referencia al aprendizaje reflexivo de la tutorización nos encontramos con un 100% de grado de acuerdo.

05.-Confío en que podré utilizar con éxito lo aprendido en la formación

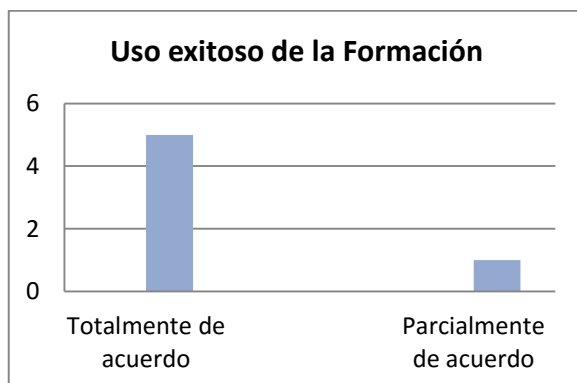


Gráfico 8: Uso exitoso de la formación

Sobre la consulta sobre la confianza en el éxito de la aplicación de los nuevos contenidos podemos decir que el totalmente de acuerdo corresponde al 83.3% y el parcialmente de acuerdo al 16.7%.

06.-Me voy a esforzar para introducir los aprendizajes de la formación en mi labor de profesor/a guía

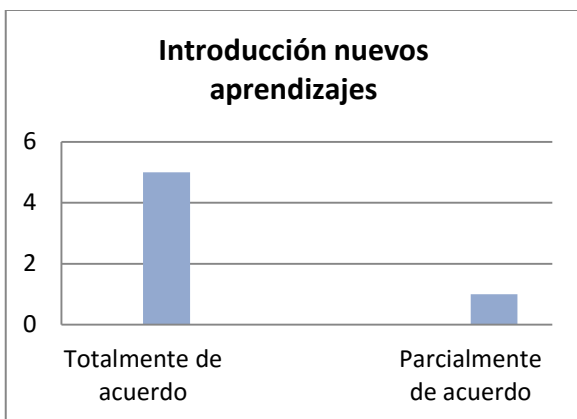


Gráfico 9: Introducción nuevos aprendizajes

En referencia al esfuerzo por introducir los nuevos aprendizajes en la labor de tutorización las respuestas nos indican que el totalmente de acuerdo corresponde al 83.3% y el parcialmente de acuerdo al 16.7%.

07.-He desarrollado instrumentos de evaluación basados en el enfoque por competencias.

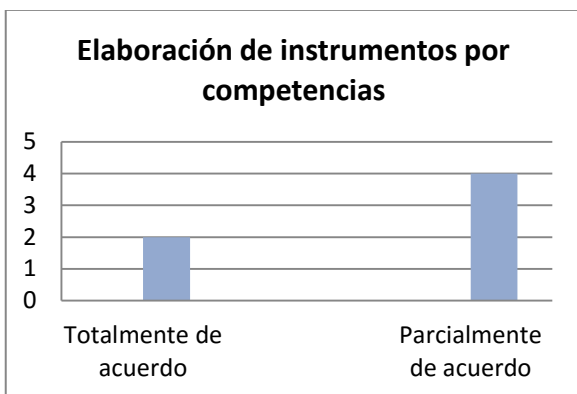


Gráfico 10: Elaboración de instrumentos por competencias

En el caso del desarrollo de instrumentos por competencias las respuestas nos indican que un 66.7% de los participantes se encuentra parcialmente de acuerdo frente a un 33.3% que se encuentra totalmente de acuerdo.

08.-Cuando me he encontrado frente a situaciones conflictivas he logrado determinar el origen del problema con el objeto de buscar posibles soluciones

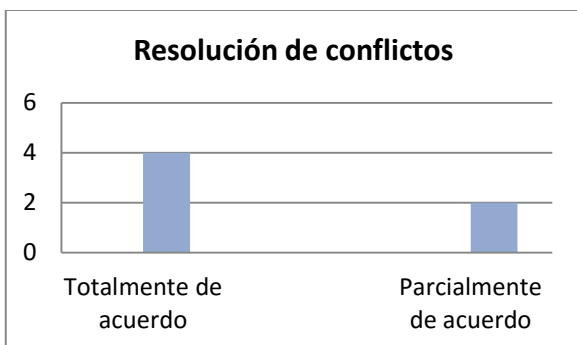


Gráfico 11: Resolución de conflictos

La afirmación referida a la aplicación de la resolución de conflictos nos indica que el 66.7% de los consultados se encuentran totalmente de acuerdo frente a un 33.3% que opina que está parcialmente de acuerdo.

Compartir aprendizajes

09.-He compartido con mis colegas experiencias y los materiales recibidos en el curso



Gráfico 12: Compartir experiencias con colegas

La afirmación que se refiere a compartir experiencias y materiales aportados por el curso tiene un 66.7% de la opción totalmente de acuerdo y un 33.3% de los consultados estuvo parcialmente de acuerdo.

10.-Percibo, por parte de mis colegas, una actitud positiva a implementar los contenidos formativos del curso.

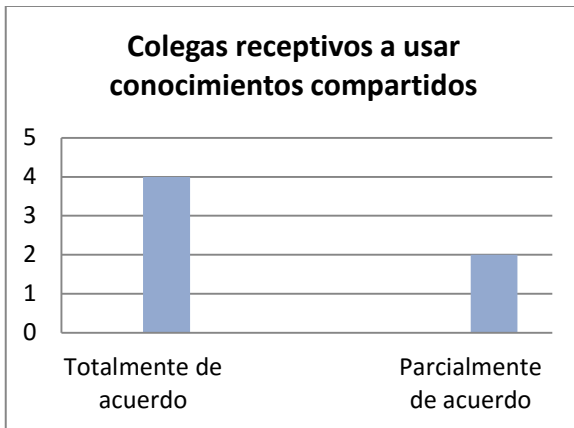


Gráfico 13: Colegas receptivos a usar conocimientos compartidos

La consulta sobre si los colegas tienen una actitud positiva a implementar los contenidos formativos del curso, las respuestas se distribuyeron de la siguiente manera: Totalmente de acuerdo un 66.7% y parcialmente de acuerdo un 33.3% de los consultados.

11.-Mis colegas reconocen y valoran la mejora de mi trabajo docente y la incorporación de los aprendizajes adquiridos en el curso

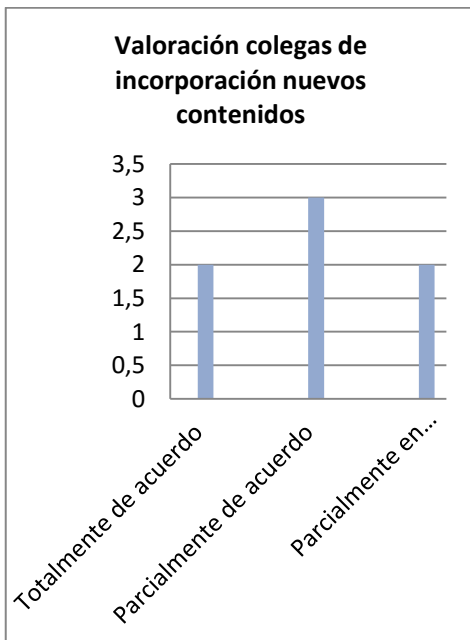


Gráfico 14: Valoración colegas de incorporación de nuevos contenidos

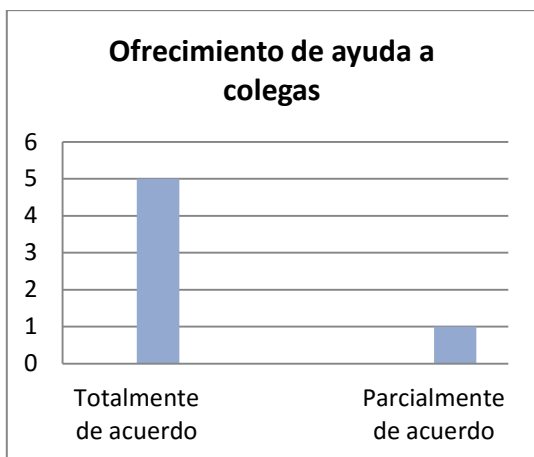
Las respuestas frente a la valoración de los colegas de incorporación de nuevos contenidos, se distribuye de la siguiente manera:

Totalmente de acuerdo 33.3%

Parcialmente de acuerdo 50%

Parcialmente en desacuerdo 16.7%

12.-Me ofrecí para ayudar a mis compañeros en el cumplimiento de su trabajo y para traspasarles algunos de los conocimientos adquiridos en la formación y trabajar colaborativamente.

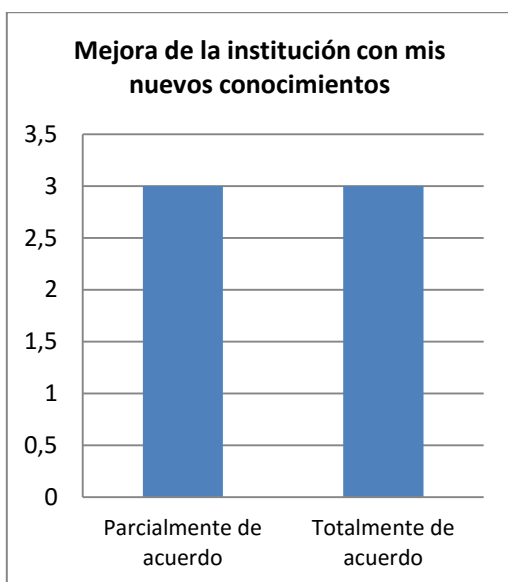


En referencia a la ayuda a colegas, en relación a los conocimientos adquiridos, las respuestas se distribuyen con un 83.3% al totalmente de acuerdo y para el parcialmente de acuerdo un 16.6%

Gráfico 15: Ofrecimiento de ayuda a colegas

Impacto en la institución

13.-Percibo que la aplicación a mi práctica docente de los conocimientos adquiridos o las competencias desarrolladas en esta formación revertirá en una mejora en el conjunto de la institución.



Sobre la consulta de la mejora en la institución producto de la formación recibida nos encontramos con un 50% para el totalmente de acuerdo y un 50% para el parcialmente de acuerdo.

Gráfico 16: Mejora de la institución con mis nuevos conocimientos

14.-Confió en que los recursos humanos disponibles en mi colegio (Director/a, colegas, jefe de UTP. etc.) me faciliten utilizar las habilidades adquiridas en la formación

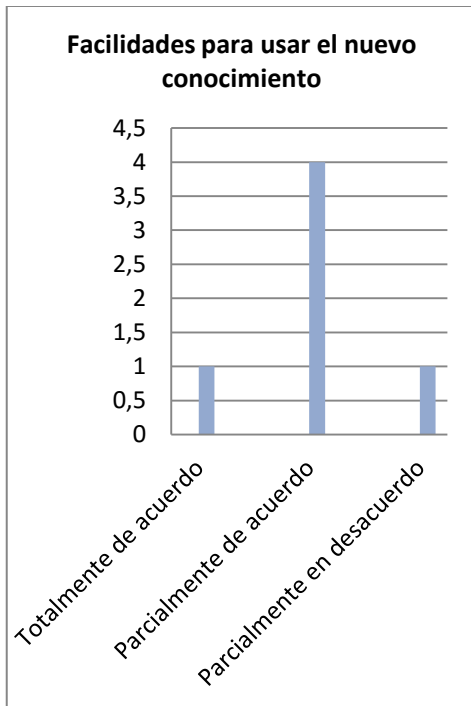


Gráfico 17: Facilidad para usar el nuevo conocimiento

En relación a las facilidades para el uso del nuevo conocimiento las respuestas recogidas fueron:

Totalmente de acuerdo: 16.7%

Parcialmente de acuerdo: 66.7%

Parcialmente en desacuerdo: 16.7%

15.-Espero que mi institución reconozca el esfuerzo que realizo para implementar la formación

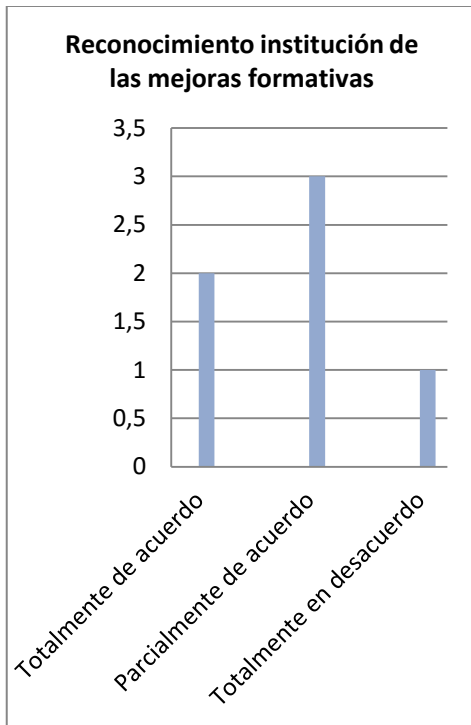


Gráfico 18: Reconocimiento institución de las mejoras formativas

El reconocimiento por parte de la institución frente al esfuerzo de los participantes de la evaluación fue valorado de la siguiente manera:

Totalmente de acuerdo: 33.3%

Parcialmente de acuerdo: 50%

Totalmente en desacuerdo: 16.7%

Dificultades en la aplicación

16.-Con mi dedicación horaria puedo implementar lo aprendido en el curso de formación

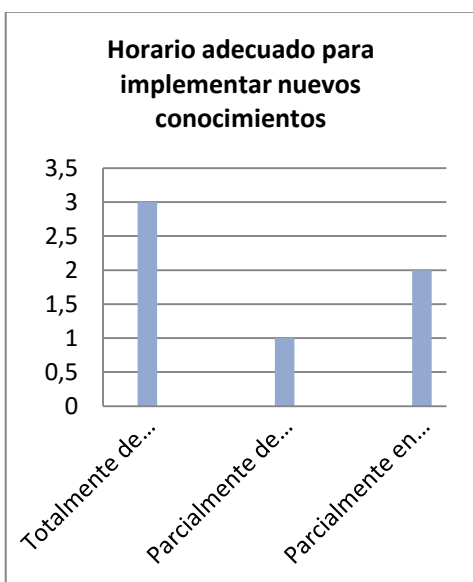


Gráfico 19: Horario adecuado para implementar nuevos conocimientos

En relación a la dedicación horaria de los docentes permite implementar lo aprendido, las repuestas recogidas son las siguientes:

Totalmente de acuerdo: 50%

Parcialmente de acuerdo: 16.7%

Parcialmente en desacuerdo: 33.3%

17.-La tradición docente de mi colegio dificulta la aplicación de las innovaciones aprendidas en el curso

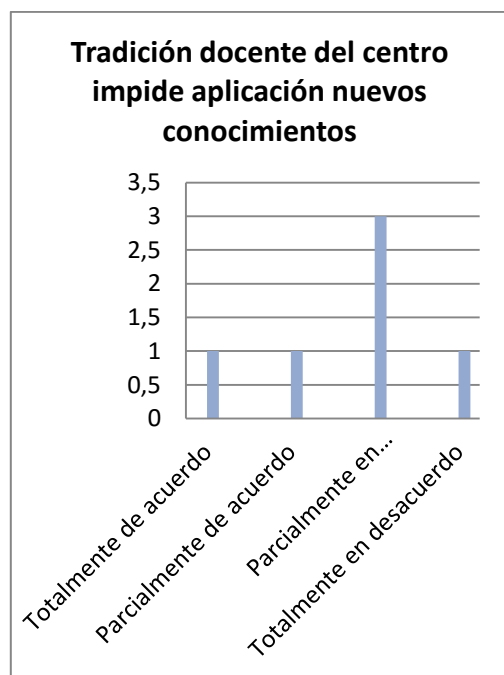


Gráfico 20: Tradición docente del centro impide aplicación nuevos conocimientos

En relación a la consulta de si la tradición docente de mi colegio dificulta la aplicación de las innovaciones aprendidas en el curso, las respuestas se distribuyeron de la siguiente forma:

Totalmente de acuerdo: 16.7%

Parcialmente de acuerdo: 16.7%

Parcialmente en desacuerdo: 50%

Totalmente en desacuerdo: 16.7%

Análisis de un caso real de tutorización

La tercera y última parte de la evaluación de la transferencia, estuvo representada por la resolución de un caso real de tutorización. Esta actividad se hizo producto de que ninguno de los participantes del plan de formación tuvo estudiante de prácticum, durante el segundo semestre académico chileno (agosto-diciembre 2014). Para ello se les presentó una historia real, vivida durante el proceso de prácticum que tutorizó una profesora de la ciudad de Concepción. El objetivo de la actividad fue determinar si se habían aplicado los contenidos aprendidos durante el curso. Ello se determinó mediante la resolución que dieron a la situación presentada, la cual debió ser escrita en clave de protocolo de actuación, buscando facilitar la toma de decisiones

Para la revisión de la actividad se procedió a utilizar un check list donde se iban anotando conceptos, de acuerdo a si se cumplía con el protocolo correspondiente. Los conceptos utilizados correspondieron a Adecuadamente (A) ;(P) Parcialmente; (I) Inadecuadamente y (N/O) No observado

El resumen del check list ha sido organizado en la siguiente tabla resumen:

Tabla 55: Resumen Check list Análisis de caso de tutorización

	Acciones	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Problema	¿Se interiorizó de todos los aspectos de la situación conflictiva?	A	N/O	A	A	A	A
Del	¿Investigó cuál fue la formación académica recibida por la practicante en su universidad?	A	N/O	A	P	A	N/O
Comprensión	¿Tuvo el suficiente tacto pedagógico para enfrentar la situación durante el desarrollo de la clase?	A	A	A	A	A	A
resolverlo	¿Conversó con la estudiante para buscar una solución del problema?	A	A	A	A	A	A
para	¿Consideró su opinión en la búsqueda de la solución?	A	P	A	A	A	A
un plan	¿Se comunicó con el supervisor de la universidad para plantearle la situación?	A	A	A	A	A	A

Trazar	¿Consideró la opinión del supervisor en la estrategia de solución del problema?	A	A	A	A	A	A
Problema	¿Ha realizado un protocolo de gestión del conflicto?	A	P	A	P	A	A
Del	¿Ha realizado estrategias para abordar la situación?	A	A	A	P	A	A
Solución	¿Llegó a un tipo de resolución positiva? (ganar-ganar)	A	A	A	A	A	A

Fuente: Elaboración propia

Tras la revisión de los protocolos a seguir en cada una de las soluciones aportadas por los participantes de la formación, se hace evidente la aplicación de los aprendizajes adquiridos en la formación, utilizaremos como ejemplo el siguiente fragmento:

“Otro elemento a considerar en esta situación es la forma en que se realizaban las retroalimentaciones y tutorías: el profesor tutor utiliza ciertas frases como decirle que no haga más eso, pero no pregunta ni dialoga con la profesora practicante sobre por qué está utilizando el computador para hacer las clases, qué espera de esa sesión, cuáles son sus objetivos de aprendizaje. En el fondo entender por qué toma ciertas decisiones y apoyarla en ellas o a buscar alternativas en el caso que sean conflictivas para el proceso de formación y crecimiento de ella o de los estudiantes. Pues al leer el relato, fue de a poco aferrándose a leer las clases. Creo que hay un tema sobre las expectativas muy importante, como ella también observo las clases del profesor tutor hubiese sido bueno tras el proceso de observación analizar qué elementos puede rescatar, cuáles quiere plantear desde otra perspectiva siempre en base a criterios pedagógicos” (S.C.T. 2⁴³).

En este fragmento se denota que la participante de la formación ha detectado que la tutora protagonista del caso conflictivo de tutorización, no ha adoptado correctamente su papel como orientadora, en el sentido que no ha dialogado adecuadamente buscando soluciones a esta práctica de leer desde el ordenador las explicaciones que hace en clases ni en la toma de decisiones para modificar conductas erráticas por parte de la estudiante en práctica. Lo que hace la participante es aplicar las funciones del tutor, contenido abordado en el módulo n° 3, correspondiente a La tutorización del estudiante en práctica y el trabajo docente colaborativo. Sería muy extenso ir dando todos los ejemplos presentes en las evidencias

⁴³S. C.T corresponde a solución caso de tutorización, y el 2 al número del participante que lo resolvió.

aportadas por los participantes de la formación, donde se da cuenta de los aprendizajes adquiridos en el curso, por eso solo hemos querido recoger este fragmento a manera ilustrativa. Solo podemos afirmar, que en términos generales, se pudo establecer que los profesores participantes del plan de formación demostraron que aplicaban la conceptualización adquirida durante la realización del curso, utilizando los protocolos pertinentes de una tutorización profesional.

Luego de haber realizado una revisión de la evaluación, en sus distintos niveles, del Plan de Formación damos paso al apartado referente a las sugerencias de mejora.

8.6 Las sugerencias de mejora del Plan de Formación de profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Este último apartado, referido a la evaluación del Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, tiene como hilos conductores a las **debilidades** que presentó el plan y las **sugerencias de mejora** que se hicieron. Partiendo por las debilidades es necesario señalar que ellas fueron organizadas desde dos perspectivas, por una parte nos encontramos con las **dificultades de los participantes** que están constituidas por la **falta de tiempo** (frecuencia: 6) y el **cansancio** (frecuencia: 8), para poder participar más activamente en el desarrollo del curso:

“...como organizar nuestro tiempo, porque estábamos muy cansados, la verdad es que no tenía toda la atención que me hubiera gustado haber tenido y no sé cómo eso se puede mejorar, el sábado estaba mucho más despejado, a veces no alcanzaba el tiempo para hacer todas las actividades que quería hacer el sábado, nos quedaban cosas pendientes, la presión era bastante en ese sentido” (E.P.5).

Por otro lado, nos encontramos con la **falta de expertise tecnológica de los participantes** (frecuencia: 3), lo cual generó problemas con el desarrollo del trabajo en el módulo de Tics:

“...volviendo al punto de las Tics creo que las evaluaciones y la forma de entregar los trabajos era mediante esta metodología del e portafolios el no tener tantas herramientas y no tener tanto dominio y constancia en las Tics eso fue lo que perjudicó en cierto modo al curso, ya que todos los trabajos había que entregarlos a través de esta plataforma” (E.P. 3).

En referencia a las **dificultades del curso** están vinculadas específicamente con la organización del curso, dentro de ello podemos mencionar la **duración insuficiente de los módulos** (frecuencia: 5)

“Más que nada es tiempo, tiempo para profundizar algunos temas, por ejemplo el de mediación de conflictos a mí quizás me hubiera gustado que hubiera sido más largo, porque da para mucho, también quizás el de evaluación pero entiendo que hay una lógica detrás y a mí, en lo personal, me hubiera gustado que fuera más extenso” (E.P. 1).

Y por último, la **falta de organización de tiempos para acceder a la plataforma Moodle** (frecuencia: 3)

“Yo le pondría más sesiones presenciales para poder brindar herramientas y haber hecho una clase de Tics en medio para poder hacer un acompañamiento porque finalmente el módulo de Tics lo retomamos cuando tuvimos que subir los trabajos pero no hubo nada entremedio que dijera lo están haciendo mal” (E.P.4).

En referencia a las **sugerencias para el plan de formación** ellas se refieren a las recomendaciones propuestas por los participantes para mejorar versiones futuras del plan de formación, en pos de favorecer y fortalecer los procesos de tutorización de quienes optan por una formación específica en la labor de tutorización. Dentro de estas sugerencias nos encontramos con los siguientes aspectos:

- **Propuestas de temas para nuevas versiones del plan de formación:** Este aspecto corresponde a las sugerencias de posibles temáticas que deberían incorporarse en nuevas versiones del plan de formación y que, los participantes consideran que ayudarían a mejorar los contenidos impartidos. Las temáticas que fueron sugeridas nos hablan de un módulo de **habilidades blandas** (frecuencia: 3) en el cual se hace alusión a la necesidad de transmitir al practicante ciertas competencias conductuales como autonomía, responsabilidad personal y social, proactividad, aprendizaje continuo, entre otras. Otra temática nos habla de crear un módulo de **normativa vigente del prácticum** (frecuencia: 2), dónde se traten los temas referidos al conocimiento de los reglamentos de prácticum emanados desde la universidad. Un módulo de **trabajo administrativo** (frecuencia: 2) el cual se debería abordar las competencias requeridas para transmitir al practicante las labores de tipo

administrativa que tienen relación con la labor docente, lo cual es descrito por uno de nuestros participantes:

“Creo que lo tocamos, pero fue a muy grandes rasgos, el acercamiento y el tema institucional que debe tener el estudiante en práctica ante el establecimiento, lo vimos pero creo que deberíamos haberlo abordado un poco más, porque si bien hay que seguir normativa, el tema de llenar libros, etc.” (E.P.3).

El último tema sugerido para nuevas versiones del plan de formación corresponde al **autoconocimiento docente** (frecuencia: 2) el cual debería estar estructurado en base a un proceso reflexivo por el cual el docente adquiere noción de su labor profesional, de sus características y cualidades:

“De saber cómo es uno, como autoconocimiento en su labor, sacarte el perfil y que prácticas deberías modificar para hacerlas más consientes, aunque uno en los módulos iba trabajando, esto lo hago, esto no lo hago, esto lo debería hacer pero ideal hubiera sido ideal un escarmiento así eres como profe, como una radiografía” (E.P. 4).

- **Modificaciones al plan de formación:** Esta sugerencia corresponde a aquellas modificaciones de carácter horario que son consideradas importantes por los participantes. La primera modificación que se espera se haga dentro de este ámbito es una **mayor duración del curso** (frecuencia: 10), ya que los participantes consideran que existe una necesidad de contar con más tiempo en la realización del curso para profundizar en los contenidos, es así como lo expresa uno de los participantes:

“Quizás me hubiese gustado que el curso hubiera durado un poco más, que hubiera sido más extenso, el módulo de Tics de forma más constante y además, bueno esas dos cosas la duración del curso y que las Tics hubieran sido más constantes, porque las temáticas estaban bien enfocadas, los tiempos de conversación eran apropiados, porque si no se iba a extender demasiado y todos los temas que se trataron daban para una reflexión más allá, así que encuentro que estuvo bien estructurado el curso” (E.P.3).

Otra sugerencia de mejora es que el **curso sea totalmente presencial** (frecuencia: 2), el deseo de algunos participantes es que la formación esté compuesto por módulos 100% presenciales:

“Yo hubiera puesto también unos talleres, por así decirlo, en las mismas clases pero un día más de taller y con eso yo hubiera quedado feliz porque en el taller hubiera sido capaz de sistematizar y ordenarme, igual como yo concibo el taller debería haber llegado con todas las herramientas para poder desarrollar el taller, con la capacidad de reflexionar lista para escribirla, consultar dudas pero siento que no tuvimos el tiempo de poder ejecutarlo y la plataforma no nos sirvió como suerte de taller porque yo creo que nadie se metió sistemáticamente para ejecutar en forma de taller” (E.P.4).

Prosiguiendo con las sugerencias, debemos mencionar la idea de **transformar el curso en un diplomado** (frecuencia: 2), ello está vinculado a la observación constante de los profesores con respecto a la duración insuficiente del curso, lo que impidió que se pudiera haber profundizado, aún más, en las temáticas de cada uno de los módulos. Con esta modificación los participantes consideran que podrían obtener mayores beneficios de la formación. La próxima sugerencia de mejora nos habla de **establecer el curso como obligatorio para quienes ejercen como tutores** (frecuencia: 3), producto de todas las problemáticas que genera no tener una formación específica para ser tutor y siempre en la línea de participar activamente de la Formación Docente Inicial se considera oportuno especializarse en la función:

“Sí, creo que debería ser obligatorio para quien quiere ser profesor tutor, porque sitúa y reconoce tú grado de responsabilidad en el proceso formativo, y le va a dar más sentido al proceso de práctica y que no es un trámite, donde él también puede aprender” (E.P.4).

La última modificación que se menciona tiene que ver con **evitar que el curso coincida con el final del semestre** (frecuencia: 3), ello se debe a la cantidad de tareas a las que deben responder los profesores y que dificultan el normal desempeño en el curso.

- **Reestructuración del módulo de Tics:** En referencia a esta sugerencia de mejora debemos señalar que los participantes recomendaron revisar la cantidad de horas de duración del módulo y mejoras en el uso de la plataforma Moodle. Se debe tener una preocupación por **regular el trabajo en la plataforma** (frecuencia: 4), es decir, velar por la constancia de los participantes en acceder a trabajar al Moodle con especificaciones claras del horario. El otro aspecto de mejora tiene relación con **modificar el módulo de tics** (frecuencia: 4), entre las cuales encontramos una

mayor cantidad de sesiones, una vinculación mayor con el resto de los módulos y una distribución horaria diferente.

- **Generar una propuesta de tutorización:** Los participantes del curso consideran importante el poder elaborar una propuesta común de tutorización para que pueda ser compartida con otros docentes que no hayan recibido la formación para tutores.

“Me hubiese gustado que se hubiera terminado haciendo el resultado del grupo completo a grupitos parcelados, como una propuesta del curso”. Pienso en cosas que deberíamos haber hecho nosotros, por ejemplo transformar los planes que hicieron los grupos en quizás proyectos en nuestros propios colegios o poder contactarnos con nuestros ex centros de práctica, como miramos lo que nos pasó, en el fondo que no se quedara en el trabajo de la universidad” (E.P.2).

A modo de síntesis, podemos señalar que el Plan de Formación de Profesores tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales ha sido una experiencia que llega a cubrir un vacío formativo, en el medio docente chileno. A través de estas páginas, correspondientes a la evaluación que se hizo del plan, se va descubriendo que a pesar de la brevedad del curso, la falta de experiencias previas y las dificultades de quienes participaron de la formación, se ha logrado determinar que la formación de tutores de prácticum es un campo que debe ser explorado en mayor profundidad. Formar a los tutores de prácticum es un beneficio para el sistema educativo en su conjunto, ya que por una parte se potencia la formación de los nuevos docentes que se incorporan al mundo de la docencia, y por otra, se fomenta el aprendizaje permanente de los profesores que ejercen como tutores de prácticum. Los participantes de la formación reconocen a los nuevos aprendizajes como temas propios de la tutorización, pero que son útiles en el ejercicio diario de su propia docencia. Es ello lo que les ha impulsado a tener un interés relevante que ha movilizó su disposición a la formación, dicha situación se ha manifestado en el rol protagónico que cada uno de ellos adopta durante el desarrollo del curso mediante su reflexión e indagación en los temas tratados. Su reflexión se vio reflejada en cada una de las discusiones que se produjeron en las clases, en los trabajos realizados y en la entrevista de evaluación de la cual fueron objeto.

Los conocimientos construidos por parte de los participantes, posibilitan la transformación del proceso de prácticum en un momento de multi aprendizaje, para cada uno de los integrantes de la triada, lo que posibilita la construcción de una docencia transformadora, en permanente reflexión, generando un beneficio para todo el mundo educativo. Por ello, se debe potenciar un trabajo colaborativo y evitar que los conocimientos queden ocultos en cada una de las aulas de todos los profesores del sistema educativo.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

Capítulo 9: Conclusiones, recomendaciones y perspectivas

El análisis desarrollado acerca de las necesidades formativas de los profesores tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y, posteriormente la evaluación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, nos permitió llegar a elaborar una serie de conclusiones, limitaciones y perspectivas. Para desarrollar estos planteamientos los hemos abordado desde la perspectiva de los objetivos que nos planteamos al inicio de esta investigación.

La revisión de dichos objetivos nos permitió dar un cierre al proceso investigativo vivido, durante estos cuatro años de trabajo.

El desarrollo de la investigación, ha tenido un largo transitar, en la búsqueda de ser un aporte para el mejoramiento de la formación docente, lo cual reconocemos pasa por *“mejorar la calidad de la formación inicial y continua de profesores, lo cual pone el énfasis en los formadores de formadores”* (Romero & Maturana, 2012:655). Dentro de esta línea es que reconocemos al prácticum como un espacio idóneo para el conocimiento de la realidad docente:

“El Prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores...”
(González Sanmaned & Fuentes Abeledo, 2011:49).

Dentro de esta etapa formativa se realizan las necesarias vinculaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y debe hacer posible, al mismo tiempo, crear nuevo conocimiento a partir de la práctica (Cochran-Smith, 2002). Por otra parte, esta instancia de formación posee un gran potencial educativo, ya que:

“...el prácticum está llamado a convertirse en un espacio ideal para el ejercicio de la reflexión en cuanto que permite analizar e investigar las condiciones del contexto donde transcurre la actividad profesional; reformular conocimientos, creencias, ideas y concepciones previas sobre los procesos educativos e integrarlos en una nueva estructura cognoscitiva; y desarrollar estrategias de intervención próximas a la cultura profesional y adecuadas a la realidad que se experimenta” (López & Hinojosa, 2008: 2).

Por ello se decidió investigar en esta etapa de la Formación Docente Inicial, por el gran valor formativo que reconocemos en este proceso. Pero no solo lo vemos como una instancia positiva para los estudiantes de prácticum, sino que también para supervisores universitarios y, especialmente para quienes desempeñan la labor de tutor de prácticum, quien se transformó en el actor protagónico de este estudio. A dicha labor le asignamos una gran importancia, como mediadores en la incorporación de nuevos docentes al sistema educativo. El desarrollo de su labor de tutorización va más allá de aplicar un programa de prácticum, ejercitar algunas técnicas o realizar una planificación de actividades, ya que la tutoría tiene un impacto tanto en los estudiantes de prácticum como en sus tutores, produciéndose un fuerte vínculo entre ellos. El tutor no solo influirá en la Formación Docente Inicial, sino también en el posterior desarrollo profesional. Todas estas razones explican la urgencia por descubrir las necesidades formativas que presentaban los tutores, para posteriormente diseñar, aplicar y evaluar un plan de formación que respondiera a sus inquietudes. Los resultados de estas experiencias han sido desarrollados en los capítulos previos. A estas alturas, nos queda más que nada realizar una reflexión del proceso vivido, para llegar a establecer conclusiones y especialmente, recomendaciones que impulsen a futuras investigaciones a seguir profundizando en el rol de los tutores de prácticum.

9.1 Las conclusiones a partir de los resultados de la investigación

A partir del análisis y de la interpretación de los datos recolectados pasamos a establecer una serie de conclusiones en base a la investigación realizada. En su elaboración nos hemos valido de la conceptualización teórica, contenida al inicio del estudio y de los resultados alcanzados.

De esta forma, las conclusiones de la investigación han sido estructuradas en base a los objetivos planteados al inicio del camino investigativo, y que se agrupan en torno del diagnóstico de las necesidades formativas de los tutores de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, del diseño de un plan formativo que dio respuesta a dichas demandas y por último, de la evaluación de la aplicación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum.

En relación a la etapa de la detección de necesidades y el diseño del plan de formación, se han estructurado en base a determinar una formación especializada para tutores de prácticum, la comunicación entre los integrantes del proceso de prácticum, las debilidades y fortalezas del proceso de prácticum que nuestros informantes identificaron, los perfiles del tutor y las relaciones al interior del prácticum.

En lo referido a la aplicación y evaluación del plan de formación, nos centramos en las fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora de dicha instancia formativa.

De esta forma, podemos señalar que en base al marco teórico y al proceso de recolección de información realizada, las conclusiones que han emergido son las que se recogen en los siguientes sub epígrafes:

9.1.1 En relación a conocer las concepciones que tienen los tutores de Prácticum acerca de su trabajo docente y la percepción acerca de las competencias requeridas para desempeñar su actividad.

La formación docente debería estar concebida como un espacio donde se potencie a un profesorado autónomo, crítico, reflexivo y también investigador. Ello en la línea de formar nuevas generaciones que comprendan y cuestionen la sociedad en que viven. De esta

forma, el prácticum se transforma en una instancia donde se puedan desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, durante el transcurso de la investigación se detectaron una serie de aspectos que deben ser mejorados y potenciados durante el momento del prácticum. Fundamentalmente, nos referimos a las debilidades que posee el ejercicio de la tutoría, ya que esta es realizada de una manera “artesanal”, inmersa en unas condiciones laborales que no son las más idóneas para llevar a cabo un proceso de tutorización efectivo. Hemos podido establecer que los tutores no poseen ningún tipo de formación especializada para ejercer la tutorización de los estudiantes de prácticum, por lo cual deben recurrir al uso de la propia experiencia, con las deficiencias que ello acarrea. A esto se debe sumar las dificultades que enfrentan los docentes en general, como son la sobre carga horaria, la inestabilidad laboral, el que en un número importante de ocasiones la tutorización es una tarea impuesta, lo cual puede provocar problemas como una actitud distante hacia el practicante, celo profesional o considerar al estudiante como una amenaza.

A partir de las opiniones de los informantes claves y de la literatura especializada, hemos determinado cuales son los componentes del perfil del tutor y las respectivas competencias que involucra. Para poder determinarlo nos hemos valido de entrevistas y grupos de discusión realizados a tutores de prácticum, supervisores universitarios y estudiantes de prácticum, donde se especifica la presencia en cada uno de los instrumentos, lo cual se resume en la siguiente tabla, donde además podemos apreciar la frecuencia en la cual se presentaron cada uno de los componentes de dicho perfil:

Tabla 56: Resumen Perfil del tutor de prácticum

Componentes del perfil de tutor	Entrevistas	Grupos de discusión	Frecuencia
Buen manejo curricular	X	X	12
Buen manejo en el aula	X	X	08
Capacidad de liderazgo	X	X	06
Experiencia docente	X	X	17
Dedicación de tiempo	X	X	06
Empatía	X	X	09
Positiva evaluación docente	X	X	05
Rol de mediador	X	X	06

Fuente: Elaboración propia

Como podemos apreciar estos ocho componentes señalados por nuestros informantes claves nos permiten evidenciar cuales son las características que deben contar aquellos profesores que desean desempeñar la labor de tutor de prácticum. Dichos componentes son esenciales para transmitir a los nuevos maestros, no podemos imaginar a un tutor que carezca de un **buen manejo curricular**, es decir, un conocimiento adecuado de los contenidos a enseñar (en este caso de Historia y Ciencias Sociales), comprendiendo la singularidad epistemológica que posee y la didáctica con que debe ser transmitido. En cuanto al **buen manejo en el aula**, es absolutamente necesario conocer las dinámicas que se dan en el aula ya que esto incide en las oportunidades de aprendizaje de los escolares. Un docente destacado posee **capacidad de liderazgo**, vale decir, que compromete activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en todas aquellas actividades de la institución donde se desempeña. Así mismo, el **rol de mediador** complementa los puntos anteriores ya que el docente se responsabiliza por la labor educativa, asumiendo un compromiso con la formación integral de quienes están bajo su supervisión, poniendo especial énfasis en que los estudiantes “aprendan a aprender” y especialmente que “aprendan a enseñar”. Siguiendo en el desarrollo del perfil de quienes ejercen la tutorización se debe considerar que ser tutor también requiere de dos condiciones básicas, por una parte, la **dedicación de tiempo** adecuada a desempeñar su labor con el futuro profesor, sabemos que el tiempo representa un recurso escaso entre los docentes pero es un elemento imprescindible para quienes deseen entregar su experiencia en beneficio de los estudiantes de prácticum. Otro elemento que ha sido reconocido por nuestros informantes como imprescindible en la tutorización es la **empatía** que se ha de manifestar con los practicantes, mostrándose cercano con ellos y conocedor de los pensamientos de incertidumbre que tanto abundan en este momento formativo, como es el prácticum. Tales componentes mencionados se ven potenciados por la **experiencia docente**, lo cual es señalado en algunas entrevistas de supervisores universitarios que la han citado en un mínimo de tres años. Finalmente, otra condición que nuestros informantes reportaron como necesaria para ser tutor de prácticum se relaciona con tener una **positiva evaluación docente**, debemos tener presente que en Chile existe un modelo de evaluación del profesorado, que se encuentra vigente desde el año 2003, la cual está estructurada en cuatro niveles: Insatisfactorio, básico, competente y destacado. Bajo esta dinámica, para nuestros informantes un profesor tutor debería ser competente o

destacado. Todos estos componentes del perfil del tutor de prácticum fueron consideradas en el diseño del plan de formación.

9.1.2 En relación a diagnosticar las necesidades formativas de profesores/as tutores/as de Prácticum de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Largamente hemos defendido la necesidad de formar a los tutores de prácticum, durante el transcurso de esta investigación. Por ello coincidimos con Puig (2006) en señalar que el tutor ha de ser formado y entrenado para su ejercicio. Bajo esta convicción inicial y posteriormente, con la comprobación empírica a través del proceso de detección de necesidades (efectuado durante el año 2013) que se emprendió la tarea de configurar el diseño del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, para posteriormente aplicarlo y evaluarlo. Concretar este proyecto, significó superar ampliamente las expectativas generadas al inicio de esta investigación, ya que fue gratificante comprobar que la formación de tutores sí es una necesidad manifiesta del mundo educativo, en lo que al prácticum se refiere. Los participantes de la formación confirmaron todo lo que se logró establecer durante el proceso de detección de necesidades, lo cual logramos establecer mediante el proceso de evaluación utilizado, el cual nos dio cuenta de dicha realidad. Debemos recordar que para realizar dicha evaluación nos valimos de escribir un relato de las experiencias previas, en relación al prácticum, del cuestionario de satisfacción, de las entrevistas, del cuestionario de transferencia y de la resolución de un caso real de tutorización. Todos estos instrumentos fueron dando cuenta, entre otros aspectos, **de la falta de herramientas para poder desempeñarse en la labor de tutorización**, ello está directamente relacionado con una de las expectativas que los participantes del plan de formación tuvieron para cursarlo, pues hablan de **adquirir estrategias de tutorización** lo que fue manifestado con una frecuencia de 5. En referencia a los **problemas de comunicación y coordinación**, tanto entre instituciones como entre los integrantes de la triada, los participantes del curso nos dan cuenta de una **necesidad de potenciar la comunicación universidad-centro de práctica**, con una frecuencia de 4 y relatan los inconvenientes generados por **una relación insatisfactoria entre los integrantes de la triada**, con una frecuencia de 4.

Así mismo, las **deficiencias en la formación impartida por las universidades**, son corroboradas por los asistentes del plan de formación al señalar que es necesario **mejorar la formación docente inicial**, con una frecuencia de 2. Por último, en relación a las **dificultades con los tiempos**, se hace evidente que es una problemática que involucra a todo el profesorado, en cada una de las actividades que realizan; en el caso de los participantes del plan de formación lo evidenciaron en las dificultades que encontraron para el normal desarrollo del curso, lo que complicó su participación, así queda de manifiesto al ser señalado por cinco de los seis profesores participantes de la acción formativa.

Otro elemento muy destacado durante la aplicación del plan de formación, dice relación con lograr procesos reflexivos durante todas las clases. Los participantes reconocieron la importancia de debatir sobre los diversos temas planteados, durante cada sesión. De ello nos da cuenta una de las participantes de la formación:

“Los temas que se trataban tienen la particularidad de transformarse en un momento de reflexión, que es lo que justamente nos falta a todos los profesores, entonces trabajar los temas a partir de un profesional reflexivo es el fuerte del curso”. (E.P. 1).

Sentían como muy positivo tener un espacio donde debatir sus ideas, con otros colegas de la especialidad de Historia y Ciencias Sociales, ya que los tiempos y momentos de reflexión, en sus respectivos lugares de trabajo, son más bien escasos.

A partir de sus aportes, y de los análisis que hemos realizado, es que podemos llegar a determinar cuáles son los **nuevos temas** (frecuencia: 9) que debería contener, una versión a futuro de la acción formativa y las **modificaciones** (frecuencia: 20) a la estructura del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y que serán analizados en el apartado de las conclusiones de su evaluación.

9.1.3 En relación a comprender la labor de tutorización del Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Una efectiva labor de tutorización no puede estar constituida solamente por la motivación que puede poseer un tutor de prácticum. Ella debe estar enmarcada dentro de un proceso de prácticum que posea una adecuada vinculación con la formación docente inicial. En dicho

proceso deben establecerse elevados niveles de comunicación y organización, tanto entre las instituciones involucradas en el proceso (universidad – centro de prácticas) así como entre los integrantes de la triada formativa (tutor de prácticum- estudiante- supervisor universitario). En los capítulos de resultados, se ha hecho una amplia exposición acerca de las dificultades que se viven producto de la poca comunicación y organización dentro del proceso del prácticum, manifestado en las opiniones vertidas por nuestros informantes mediante los instrumentos de recogida de información. Por ello se llega a la conclusión de que la reestructuración del prácticum, pasa por reorganizar los niveles de comunicación y coordinación, como se detalla a continuación:

- **Fortalecimiento de la comunicación y la coordinación entre la universidad y el centro de prácticas**

El primer fortalecimiento de relaciones que trataremos, dentro del proceso de prácticum, se refiere entre la universidad y el centro de prácticas. Luego del proceso de análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, nos encontramos con un reclamo generalizado por parte de los tutores de prácticum, referido a la poca coordinación entre ambas instituciones. En nuestro análisis de datos no encontramos gran evidencia que demuestre una coordinación significativa entre ambas instituciones, sino más bien, nos encontramos con una informalidad en los procesos de asignar un centro de prácticas al futuro docente. Lo cual detectamos en el siguiente relato, de una de nuestras profesoras tutoras, que colaboró en la investigación:

“[Me dijeron] Elizabeth tienes que llevarte este alumno, fue una decisión de pasillo, así fue el primer practicante que yo tuve. Yo iba pasando por fuera de la sala de UTP y había un chico con cara de terror, que tenía que hacer su práctica y dicen profesora Elizabeth tiene que llevarse este alumno de la universidad que viene a hacer su práctica, por lo tanto después conversamos con UTP, yo me llevo al alumno y este alumno ingresa a la sala y yo no sabiendo absolutamente nada de este chico, sin tener una entrevista previa, sin ni siquiera colocarnos de acuerdo, nada y al momento de terminar la clase que el chico solo observa uno le pregunta al alumno ¿cuántas horas necesitas?, ¿cuál es más menos lo que te está pidiendo la universidad? y a veces los chico no tienen ni idea tampoco, van a hacer la práctica no más, porque no se han reunido con la metodóloga, porque no le han designado bien el profesor que de la universidad que los tiene que ir a ver, entonces es todo una cosa que sale por cumplir (E.T. 13).

Por la misma razón, la relación que se mantiene a lo largo del semestre de duración del prácticum no da cuenta de actividades conjuntas, que favorezcan el proceso formativo. Por ello se hace necesario reforzar la colaboración entre las instituciones participantes en el proceso de prácticum, con el objeto de conseguir una mayor implicación en la formación de los nuevos profesionales de la educación. Son varios los estudios que señalan que la relación centros escolares-universidad tiene una gran importancia en la formación de docentes (Marcelo 1995; Aiello, 2005; Tallafero, 2006). Es en la escuela donde los aprendices *“comprenden y desarrollan las competencias involucradas en el ejercicio profesional”* (Montecinos et al, 2009:47), si las mencionadas instituciones no estructuran su vínculo en una adecuada coordinación, dificultarán que el practicante pueda desarrollar de manera más efectiva las competencias requeridas para su ejercicio docente.

Los indicios que nos llevaron a corroborar la falta de coordinación entre la universidad y el centro de prácticas (entre ellos podemos mencionar la subcategoría de informalidad en los canales de comunicación del prácticum, con una frecuencia de 18), deben ser revertidos, haciéndose necesario establecer acuerdos de cooperación; planificación de actividades conjuntas; estrategias de mejoramiento del prácticum y, especialmente una relación colaborativa. Para lograr concretar estas transformaciones, se hace necesario contar con tiempos adecuados, lugares de reunión y establecer temáticas de interés para ambas instituciones. Estas acciones se tornan imprescindibles para el proceso formativo de los nuevos docentes, puesto que es en el centro educativo donde se *“experimenta la realidad del medio profesional para el cual se está preparando y en el que se insertará una vez que su formación inicial toque fin”* (Correa Molina, 2009:238).

Para poder realizar un proceso formativo adecuado, además del fortalecimiento de la comunicación y la coordinación entre la universidad y el centro de prácticas, también se debe producir un segundo requisito, que es expuesto a continuación:

- **Fortalecimiento de la comunicación y coordinación entre los integrantes de la triada formativa**

El otro gran tema develado a partir de nuestro análisis de datos dice relación con la baja comunicación y coordinación entre los integrantes de la triada formativa lo cual está representado por la subcategoría **escases de momentos de reunión entre los integrantes**

de la triada, con una frecuencia de 17, lo que incide en un prácticum menos provechoso para sus integrantes. Son relaciones que están marcadas por la informalidad, por la escasa comunicación, por la falta de tiempos de encuentro y, especialmente por la falta de momentos de reflexión acerca del proceso vivido, donde se pueda hacer un diagnóstico de las posibles dificultades que se puedan estar viviendo, con el objeto de desarrollar estrategias de solución.

Uno de los temas que se pudo establecer, a partir de entrevistas y grupos de discusión a profesores tutores, dice relación con la percepción de una falta de diálogo fluido entre los tutores y los supervisores universitarios. Así da cuenta una de las tutoras entrevistadas:

“Me ha pasado que he conocido los supervisores la última clase, que se supone que es para la evaluación final, e incluso muchos de ellos a uno le preguntan ¿Cómo anduvo el alumno?, del resto yo no tengo ni idea de que pasará, ¿Cuáles son los parámetros que ellos ocupan?, ¿las escalas de evaluación?, nada” (E.T.13).

Es por ello que una de las demandas que los tutores sostienen a lo largo de la recogida de datos es la de un aumento de los niveles de comunicación entre ellos y los supervisores universitarios, a lo largo de todo el tiempo que los estudiantes permanezcan realizando su práctica profesional. Esto está basado en que el supervisor universitario:

“... tiene que ser facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos: no basta con el rol de controlar o supervisar sino que debe mediar en el proceso de formación” (Solís et al., 2011: 129).

Sin embargo, los aportes que pueden hacer los supervisores universitarios no logran volverse tangibles, por los escasos seguimientos en terreno que hacen de los estudiantes de prácticum. Lo cual incide en que tampoco se produzcan encuentros periódicos con los tutores. Ello va en desmedro, en referencia a lo planteado por algunos estudios, como los de Hevia y González (2007) y Hevia (2007) donde se manifiesta la necesidad de establecer mecanismos de comunicación, entre los profesionales pertenecientes a ambas instituciones. Lo que se persigue con ello es dotar a la relación de una mayor vinculación en el desarrollo

de proyectos conjuntos, orientados a la mejora en la formación docente, de la cual son partícipes.

En el transcurso de la investigación, se logró constatar que la relación más desarrollada dentro del proceso de prácticum, es la establecida entre el tutor y el estudiante de prácticum. Son ellos los que más tiempo permanecen juntos y mantienen una relación de cooperación más fluida. La influencia que los tutores ejercen sobre los practicantes es elevada, especialmente porque el supervisor universitario no es una figura mayormente presente en esta instancia formativa, por lo menos lo que dice relación al interior del centro de prácticas. La relación tutor-practicante se vería mayormente favorecida si el primero conociera previamente las características del estudiante de prácticum, antes de su llegada al centro de prácticas, conocer, por ejemplo, su evolución profesional, sus expectativas profesionales, sus intereses, etc. Otro elemento positivo sería que los tres integrantes de la triada diseñaran el plan de trabajo del estudiante, adaptándolo a las características personales, los intereses, competencias, etc. con las que cuenta y con la información de contexto, aportada por el tutor. Con estas acciones se podría aminorar las dificultades que constantemente son expresadas por tutores, supervisores y estudiantes, incidiendo en un desarrollo del prácticum más positivo y enriquecedor para cada uno de los participantes. Una mejor formación de los aprendices incide en que sean un aporte al desarrollo educativo del centro, colaborando con las actualizaciones pedagógicas requeridas en el ejercicio docente de los profesores del colegio. También puede significar que el estudiante cuando haya finalizado sus estudios en la universidad pueda incorporarse a la planta docente, en el caso de producirse una plaza vacante.

El prácticum debe ser entendido como un espacio de formación para cada uno de los integrantes de la triada, lo cual se vería reforzado si se realizan las modificaciones en los niveles de comunicación y coordinación, que han sido descritos. Para ello se debe estructurar una relación más constante, significativa y de pares, entre todos los integrantes de la triada. Esto debe ir respaldado por una colaboración de tipo bidireccional entre ambas instituciones; debe existir un interés por formar a tutores y supervisores en el ejercicio de su labor. Se debe contar con un alumnado proactivo y comprometido, con interés por generar un aporte a la institución que lo acoge. De esta forma se puede comenzar con una

reestructuración del proceso de prácticum, que vaya apostando por establecer roles más protagónicos, a cada uno de los participantes de tan importante instancia formativa, como es el prácticum.

9.2.4 En relación a diseñar un modelo formativo en base a las competencias requeridas para ejercer la labor de tutorización de Prácticum.

En la realización del diseño del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, se dio una especial cabida a la voz de los entrevistados y participantes de los grupos de discusión, pero siempre considerando la literatura pertinente. Es así como se llegó a la concreción de seis módulos formativos, que versaron en relación a tres áreas: Tutorización, Resolución de Conflictos y Manejo de Tics. Cada uno de ellos contó con una duración de 10 horas, de las cuales 6 fueron presenciales y 4 on line, es decir, el curso tuvo una duración de 60 horas. Cada módulo se estructuró en una primera parte de los conceptos teóricos fundamentales, a continuación las reflexiones de los participantes, una parte de trabajo práctico y una parte de trabajo en la plataforma Moodle. Frente al diseño podemos manifestar que:

- En general, la estructuración de los módulos tuvo una buena acogida entre los participantes del plan de formación. Sin embargo, piden una mayor cantidad de horas y que la parte práctica sea más extensa, lo cual cuenta con un 100% de acuerdo.
- En relación a los módulos, todos fueron bien valorados por los participantes, quienes consideraron que todos los temas tratados fueron pertinentes y que no sobraba ningún módulo (100% de acuerdo), pero entregaron sugerencias de nuevos temas para ser incluidos en versiones futuras, en concreto, se sugirieron cuatro nuevos temas (habilidades blandas, normativa vigente del prácticum, trabajo administrativo y auto conocimiento docente).
- En relación al uso de la plataforma Moodle, se considera que su uso debe ser más regulado, con horarios específicos de trabajo y de interacción. Dicha situación

queda expuesta en la subcategoría falta de tiempo para acceder a la plataforma, que presentó 3 frecuencias, o sea un 50% de acuerdo entre los participantes.

- Se hace necesario que en el diseño de una nueva acción formativa exista una participación de todos los estamentos que participan del prácticum.

9.2.5 En relación a evaluar la pertinencia de la formación a partir de las opiniones de los tutores

Tras la aplicación de los distintos niveles de evaluación de la acción formativa hemos podido concluir que tuvo una alta valoración por parte de los participantes, lo que se dejó en evidencia a partir del:

El cuestionario de satisfacción: En este instrumento los participantes pudieron evaluar, inmediatamente finalizada la formación, Objetivos y Contenidos, Metodología, Condiciones y ambiente, utilidad y emitir una valoración global del curso. Además también pudieron realizar una valoración de las tres formadoras que tuvieron. De esta forma el elemento más destacado fue el ambiente de aprendizaje al que se valora con la máxima puntuación (10). En cambio, el elemento con menor valoración lo representa la duración del curso, al que se le otorga un promedio de 6.8 y corresponde a la desviación estándar más elevada con 2,40; de lo cual podemos inferir que existen ciertas aprensiones en cuanto a la duración que tuvo el curso. Específicamente existen dos participantes que valoran con 3 y 5 puntos cada uno a mencionado ítem, esta situación será complementada en la siguiente etapa de la evaluación. La valoración promedio del curso correspondió a 8.8.

La entrevista: Las entrevistas fueron aplicadas a partir de la segunda semana de finalizada la formación y en ellas también fue posible detectar la conformidad de los participantes con el curso. Dentro de los elementos más destacados podemos informar de la categoría de los cambios en la forma de entender la tutorización, representado por una frecuencia de 30, en el cual se ubican una serie de sub categorías que le dan solidez a estos cambios, entre ellas el fortalecimiento del profesional reflexivo (frecuencia: 10), la mejora en las estrategias de tutorización (frecuencia: 5), permitir innovar al practicante (frecuencia: 3), entre otras.

El cuestionario de transferencia: El cuestionario de transferencia fue aplicado 9 meses después de finalizada la acción formativa y en él se consultaron aspectos vinculados con: la

aplicación de contenidos, compartir aprendizajes, impacto en la institución, y las dificultades en la aplicación. Lo que nos reporta este cuestionario es que podemos señalar que en referencia a la aplicación de contenidos los participantes de la formación han presentado un alto grado de acuerdo en haber conseguido realizarlo, lo que permite verificar que los aprendizajes adquiridos han sido incorporados definitivamente a su quehacer docente.

En cuanto al compartir aprendizajes también se ha logrado verificar que han podido realizarlo. Sobre el impacto en la institución se ha podido observar que ha sido más complejo que los ámbitos anteriormente descritos. Las dificultades se aprecian en relación a los problemas con la confianza en que tanto los directivos y los colegas faciliten utilizar las competencias adquiridas durante la formación. Otro aspecto que denota algún tipo de dificultad dice relación con que la institución reconozca el esfuerzo que realizan los participantes por implementar la formación. Por último, en referencia a las dificultades de la aplicación fundamentalmente se encuentran provocados por la excesiva carga horaria que tienen los profesores participantes de la acción formativa. Por tanto, podemos concluir que las dificultades que se presentan para poder aplicar lo aprendido tiene que ver con elementos que son ajenos a los profesores que realizaron el plan de formación, ya que lo que se encuentra en sus manos de realizar lo han hecho sin mayores contratiempos.

La solución del caso de tutorización conflictivo: Este último instrumento utilizado se debe a que ninguno de los participantes del plan de formación contó con un estudiante de prácticum, posterior a la formación recibida. Para ello se les presentó un caso de tutorización real y se les solicitó que lo resolvieran en clave de protocolo. Al realizar la revisión, mediante un check list, se pudo evidenciar que los profesores aplicaban, en el 100% de los casos las estrategias aprendidas en la formación.

Luego de este análisis de los datos emergidos de la investigación, nos referiremos a las sugerencias de nuevos temas y modificaciones al plan de formación, los cuales pasamos a revisar a continuación.

En relación a los posibles nuevos temas, a incorporar en versiones futuras del **Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales**, los podemos concretar en los siguientes:

- **Las labores administrativas del trabajo docente:** Este posible contenido hace referencia a las competencias necesarias que se deben transmitir al practicante, para el desarrollo de actividades tales como registro, organización, actualización, entrega de la información necesaria y pertinente para el buen desarrollo del proceso curricular. Los participantes del plan formativo consideran que este es un contenido que los practicantes no reciben durante su formación universitaria, por lo cual, deben aprenderlo en su proceso de prácticum. Las actividades administrativas que los practicantes deben aprender a realizar en el prácticum están establecidas en la siguiente tabla:

Tabla 57: Resumen de labores administrativas docentes

• Registra la asistencia diaria de acuerdo a los lineamientos de la institución.
• Registra los objetivos, contenidos y actividades de cada clase.
• Registra toda situación anómala (atrasos sin justificar, ausencia a pruebas y otras), de acuerdo al Reglamento Interno del establecimiento
• Entrega información a los estudiantes y/o familias a través de diferentes vías (circulares, comunicaciones etc.) cuando es necesario
• Registra, en la hoja de vida de los estudiantes, los aspectos relevantes de su desempeño, tanto positivos como negativos.
• Entrega a los estudiantes y/o familias los resultados de las evaluaciones en los plazos acordados.
• Mantiene informados a los estudiantes de su situación personal y académica (notas, atrasos, inasistencias etc.)
• Ingresa o registra las calificaciones y/o informe al hogar, en el sistema implementado por el establecimiento, en los plazos establecidos.
• Entrega datos fundamentados y relevantes para la elaboración del Informe de Personalidad.
• Entrega las planificaciones, guías y pruebas a la Unidad Técnico Pedagógica o Coordinación del Ciclo, realizando las modificaciones que le son sugeridas.
• Entrega el análisis de los resultados de las evaluaciones a la Unidad Técnico Pedagógica en los plazos acordados.
• Asiste puntualmente a las Reuniones de (Departamento, Equipo de Gestión, Consejo Escolar, Consejos de Profesores, y otras) a las que es citado.

Fuente: Educar Chile ⁴⁴

Como se puede apreciar son doce tipos de actividades de corte administrativo, que se pide que se manejen al profesorado. La sugerencia es crear un módulo donde se

⁴⁴ Datos obtenidos en <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137112>

entreguen pautas de trabajo, para poder transmitir estos contenidos con los practicantes.

- **El funcionamiento del centro escolar**

Otro contenido que se ha detectado como necesario desarrollar con los practicantes, hace alusión al manejo del funcionamiento del centro escolar. Los tutores dan cuenta que los practicantes no tienen claridad en las labores que se cumplen en los distintos departamentos que funcionan al interior de los colegios, lo cual está representado con una frecuencia de 7, desconocen las funciones de la Dirección del Establecimiento, de la Unidad Técnico Pedagógica o del Departamento de Orientación. Por ello se hace imprescindible que los estudiantes de prácticum conozcan el rol y función que corresponde a cada cargo y equipo de trabajo. Inclusive, sería recomendable que pudieran prestar algún tipo de colaboración en cada una de las mencionadas reparticiones, para que su conocimiento fuera en terreno. Por eso, el crear un módulo donde se entreguen competencias para poder transmitir este conocimiento debería apuntar a crear proyectos de colaboración, donde se busque dar solución a dificultades que pudieran encontrarse atravesando estos departamentos, con dicha medida se conseguiría, además incorporar al resto de la comunidad educativa.

- **La Identidad Docente**

La última temática que se considera necesaria de incorporar como módulo en futuras versiones del plan de formación se refiere a la Identidad Docente, a la cual definimos como:

“Una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (Valliant, 2007:3).

Si atendemos a esta definición, podemos deducir que la Identidad Docente es un proceso en permanente construcción y que, no solo corresponde a la obtención del título de profesor. Claramente interactúan en su construcción, la trayectoria del docente, sus vivencias, tanto personales como colectivas, las cuales inciden en el desarrollo de su labor profesional. A raíz de los rápidos cambios que se producen en la denominada “Sociedad del Conocimiento”, los docentes están obligados a

cuestionarse permanentemente acerca de sus saberes y de sus formas de trabajo. Este ir y venir reflexivo se ve favorecido por un trabajo colaborativo entre los docentes.

En esta línea, el concluir que es necesario incluir un módulo de Identidad Docente, nos parece pertinente debido a la necesidad de que los tutores puedan transmitir a sus practicantes este permanente ejercicio reflexivo, sobre los conocimientos y el proceso de llevarlos a la práctica. Así mismo, la transmisión del trabajo colaborativo entre pares, es un aporte para salir del individualismo en que muchas veces cae el ejercicio de la docencia. La construcción de identidad docente provoca que los profesores se vayan impregnando de responsabilidad, compromiso y, especialmente, una permanente acción reflexiva acerca de su quehacer profesional, lo que significa ciertamente un efecto positivo en su labor.

Modificaciones al Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Al llegar a la finalización de la investigación, se ha logrado determinar aquellos aspectos que presentaron deficiencias, en el desarrollo de la acción formativa aplicada a los docentes participantes. Dichas deficiencias apuntan a problemas, más bien, de tipo organizativo, las cuales pasamos a detallar a continuación:

- **Mayor duración del curso:** Una de las modificaciones que se hicieron evidentes durante el transcurso del proceso formativo y, posteriormente a través del proceso de evaluación del curso, dice relación con su tiempo de duración. El curso fue diseñado con una duración de 60 horas, de las cuales 36 fueron presenciales y 24 fueron de tipo on line, mediante el uso de una plataforma Moodle. Esto implica que cada módulo contó con 6 horas presenciales, las que se hicieron muy escasas ya que los temas generaban intensos debates entre los participantes, quienes exponían sus inquietudes, opiniones y experiencias, aportando gran dinamismo a las clases. Los participantes manifestaron sus deseos de realizar mayores intercambios de opinión y propósitos de organizar proyectos conjuntos. Dichos deseos se veían interrumpidos

por el apremio del factor tiempo. Es por ello que la primera modificación detectada va en relación con aumentar la duración del curso.

- **Transformar el Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en un Diplomado:** Vinculado al aspecto anterior, una forma de subsanar las dificultades respecto al factor tiempo es transformar el plan de formación en un diplomado, el cual según el Consejo Nacional de Educación chileno es definido como:

“Programas conducentes a una especialización, capacitación o actualización profesional en materias específicas de un área disciplinaria que no corresponde a un grado académico. A ellos se puede acceder una vez finalizado un título profesional o un grado de licenciatura. Tienen una duración que en promedio va de los seis meses a un año” (Consejo Nacional de Educación).

En sintonía con la duración que se especifica como legalmente aceptada en el país, este tiempo de duración mayor permitiría profundizar aún más en los diversos módulos formativos. Existiría tiempos de reflexión de mayor duración y se podrían aumentar los tiempos para trabajar en modalidad taller, con el objeto de estar en una elaboración permanente de materiales, los cuales pueden ser llevados a la práctica docente.

“La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo” (Valliant, 2007:13).

Otro aspecto que se puede mencionar como ventajoso, es que los participantes puedan establecer redes de contactos con el resto de los asistentes a la formación, lo que es favorable para su desarrollo profesional. A partir de estas redes de contacto, se pueden generar proyectos de trabajo conjunto, que involucren a varios centros escolares e inclusive hacerlo extensible a la universidad.

- **Readecuación de los tiempos de impartición:** Una dificultad que se presentó en la implementación de la acción formativa, fue que esta coincidió en la última etapa, con la finalización del primer semestre académico. Las excesivas tareas que comprometen a los docentes al final de un semestre, sumado a las actividades evaluativas establecidas por el plan de formación, provocaron dificultades para poder cumplir con todas sus obligaciones. Frente a esta constatación, es que se debe considerar en el momento de la calendarización de la acción formativa, que las fechas no sean coincidentes con las finalizaciones académicas semestrales. Ello en virtud de conseguir mejores resultados en las evaluaciones y, especialmente conseguir realizar materiales de mayor calidad.
- **Reestructuración al módulo de Tics:** Las anteriores recomendaciones hacen alusión a modificaciones de tipo organizativas, sin embargo, la reestructuración del módulo de Tics es un tema más complejo, ya que no solo tiene que ver con cambios en la distribución horaria, sino que también, con modificaciones de carácter académico, puesto que este módulo fue el que significó mayores dificultades para los participantes:

“...volviendo al punto de las Tics, creo que las evaluaciones y la forma de entregar los trabajos era mediante esta metodología del e portafolios, y el no tener tantas herramientas y no tener tanto dominio y constancia en las Tics, eso fue lo que perjudicó en cierto modo al curso” (E.P.3).

Las dificultades se generaron porque existía una desigualdad en las competencias Tics que presentaban los docentes. La relatora del módulo no se cercioró de los conocimientos previos con los que contaban los participantes y no logró hacer una adecuada vinculación entre el uso de las Tics y el desarrollo del Prácticum. Otro elemento que perjudicó el normal desarrollo del módulo es que los participantes no hicieron un adecuado uso de la plataforma Moodle. Frente a estas problemáticas, se considera necesario realizar modificaciones que permitan hacer un uso más ventajoso de este módulo. Dichas mejoras deben partir con hacer una breve evaluación (previa al inicio del curso) de las competencias Tics con las que cuentan los docentes, de esta forma se tiene un panorama claro desde donde iniciar la

formación. Otra adecuación, dice relación con lograr efectivamente realizar una vinculación entre las competencias Tics y la labor de tutorización. Defendemos el uso de las Tics para apoyar la labor de tutorización, efectuada por los tutores, en virtud de la carencia de tiempo que presentan en el ejercicio diario de su labor docente. Para potenciar su uso se debe realizar un seguimiento más continuo del trabajo en la plataforma Moodle, fijando horas de encuentro para potenciar el uso del foro, como espacio de encuentro y reflexión. Con estas modificaciones se considera que se puede potenciar el desarrollo de este módulo, favoreciendo la labor de tutorización.

9.3 Algunas consideraciones finales

Llegar a la finalización de esta investigación denominada **“Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación de profesores tutores de Prácticum en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en una universidad chilena”**, ha dejado una síntesis de conclusiones y recomendaciones, que tienen como objeto contribuir a un mejoramiento de la Formación Docente Inicial, a través de la investigación del proceso de Prácticum, en concreto, de establecer una formación específica para desempeñar la labor de tutor. Dicha síntesis, la podemos establecer de la siguiente manera:

Síntesis de conclusiones

- 1.- La actividad formativa desarrollada con tutores de prácticum ha sido valorada positivamente por ellos, y la recomendarían 100% a otros profesores.
- 2.- El diseño del curso ha sido evaluado favorablemente por parte de los participantes del curso, con escasas sugerencias de mejora.
- 3.- La metodología del curso, también ha sido evaluada destacadamente por parte de los docentes participantes de la acción formativa.
- 4.- La distribución horaria del curso ha sido aceptada en menor grado por los participantes. Ello nos lleva a realizar modificaciones en este aspecto, para realizar futuras acciones

formativas, dirigidas a tutores de prácticum. Dichas modificaciones deben estar ajustadas a las necesidades y horarios de los participantes.

5.- Todos los temas tratados en el desarrollo del curso, han sido considerados pertinentes a la labor de tutorización. Por lo cual se menciona que deben mantenerse en próximas ediciones de la formación.

6.- Si bien es cierto que en el punto anterior se menciona que se deben mantener los mismos temas, se deben incorporar nuevos temas considerados relevantes para la formación.

7.- Los participantes del curso, consideran en un 100% necesaria la formación específica para realizar la labor de tutor de prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y de las otras especialidades pedagógicas.

8.- Se hace manifiesta la necesidad de establecer acuerdos institucionales entre las universidades y los centros de prácticas. Con ello se busca garantizar las plazas necesarias para los practicantes y un adecuado desarrollo del prácticum.

9.- Se ha logrado determinar que los centros de prácticas han atendido los requerimientos de los practicantes pero sin existir un tipo de compromiso formal, de tipo institucional.

10.- Se hace necesario establecer un trabajo conjunto entre supervisores universitarios y tutores de prácticum, para clarificar lo que se espera del futuro docente.

Recomendaciones

1.- Establecer alianzas estratégicas entre universidades y centros de prácticas para asegurar plazas para los practicantes y que a su vez, los colegios puedan recibir aportes pedagógicos que les ayuden a resolver sus problemas internos.

2.- Invitar periódicamente a directivos, jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y profesores a que concurran a la universidad con el fin de participar de procesos formativos.

3.- Involucrar a las Facultades de Educación con los centros escolares, con la finalidad de recibir la información actualizada acerca de Planes y Programas, Ajustes Curriculares que se efectúan en los distintos niveles escolares.

4.- Crear un Departamento de Prácticum, dentro de los Centros Escolares, con el fin de planificar, organizar y evaluar el desarrollo de las prácticas y, transformarse en el ente encargado de relacionarse con las universidades.

5.- Ampliar la relación entre las universidades y los centros de prácticas, buscando con ello mantener una vinculación permanente. Este vínculo no solo debe referirse al Departamento de Prácticum, sino que debe ser aprovechado para establecer intercambios culturales, científicos, deportivos, etc., los cuales pueden ser altamente beneficiosos para ambas instituciones.

6.- Estrechar los vínculos entre tutores y supervisores universitarios para formalizar una relación de cooperación pedagógica, que puede ser de impacto para las dos instituciones que ellos representan.

7.- Recompensar a los tutores de prácticum por el ejercicio de su labor, lo cual puede manifestarse a través de un estímulo económico, una bonificación al puntaje obtenido en el proceso de evaluación docente o la asistencia (gratuita o con descuento) a cursos de perfeccionamiento en la universidad.

8.- Adaptar los planes de práctica a las características específicas de cada centro escolar. Para llevar a cabo dicha recomendación, se debe conocer en profundidad el contexto de los centros, para ajustar el proceso de prácticum a dicha realidad. Este reconocimiento debería ser una función de los supervisores universitarios, quienes deberían entrar en contacto con los centros y con los profesionales de la educación respectivos previamente a la llegada del practicante.

Consideramos de vital importancia incorporar estas sugerencias, a los diseños de procesos de prácticum, realizados por las Facultades de Educación, en virtud de la mejora de la Formación Docente Inicial.

Prospectivas

Al llegar a la finalización de la investigación, hemos podido entregar una rica recolección de información con respecto al proceso del prácticum, lo cual ha sido estructurado en base a las voces de la denominada tríada formativa, vale decir, el tutor de prácticum, el supervisor universitario y el estudiante de prácticum. Estas voces nos permitieron conocer el mundo del prácticum desde una variedad de puntos de vista lo que le entrega una mayor complejidad y a la vez validez a las conclusiones que hemos elaborado. Sin embargo, estas miradas podrían ser ampliadas mediante la realización de estudios futuros, entre los cuales se podría considerar:

- Existe un actor del prácticum que no ha sido considerado, pero que puede reportar importante información acerca de la instancia formativa del prácticum. Nos referimos concretamente a los escolares que han vivido la experiencia de tener un estudiante en práctica durante su año académico.
- Realizar un estudio de los beneficios que representa la tutorización de estudiantes de prácticum, mediante la utilización del estudio de casos.
- Realizar una investigación similar a la aquí expuesta, pero que abordara las necesidades formativas de tutores de otras pedagogías para poder realizar un estudio comparativo y determinar, por ejemplo, similitudes y diferencias que se pudieran presentar.

De esta forma, llegamos a la finalización de esta investigación, la que nos permite tener la certeza que una formación especializada de los tutores de prácticum es absolutamente necesaria en pro de la mejora de la Formación Docente Inicial. Con ello es necesario señalar que se debe estructurar un prácticum donde participen todos los integrantes de la tríada, con el objeto de ir mejorando los procesos futuros.

Se debe construir un entorno profesional que estimule a los docentes en ejercicio a desempeñarse como tutores, para que así puedan colaborar con su experiencia en la formación de las nuevas generaciones de docentes y, a la vez, se vayan nutriendo de los nuevos aprendizajes que le puedan aportar los practicantes.

Es muy importante que se entregue algún tipo de estímulo o de promoción a aquellos docentes que asuman la labor de tutorización.

Por último, señalar la colaboración entre las universidades y los centros de prácticas debe ser un elemento central para asegurar el éxito de tan importante instancia formativa como es el prácticum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abell, S., Dillon, D., Hopkins, C., Mcinerney, W. y O'brien, D. (1995). *Somebody to count on»: mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program*. Teaching and Teacher Education, 11(2), 173-188.

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor.

Achinstein, B. & Fogo, B. (2015). *Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentorfacilitated practice*. Teaching and Teacher Education 45, 45-58.

Actas del IV Symposium de Prácticas (1996). *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional*. Celebrado en Poio, 13-15 junio 1996.

Actas del IX Simposio Internacional (2007). *Buenas prácticas en el prácticum*. Universidad de Vigo. Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares (1987). *La formación práctica de los profesores*, 21-23 septiembre 1987, Poio (Pontevedra).

Actas del V Symposium Internacional sobre el prácticum (1998). *Innovaciones en el prácticum*. Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio 1998.

Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.) (2001) *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. V Lugo: Unicopia.

Actas del VII Simposio Internacional (2003) *El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. Universidad de Vigo. Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

Actas del VIII Simposio Internacional (2005). *El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Vigo. Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

Actas del X Simposio Internacional (2009). *El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training*. Universidad de Vigo. Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

Actas del XI Simposio Internacional. Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (2011). *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.

Actas del XII Simposio Internacional. Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

Actas del XIII Simposio Internacional. Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (2015). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.

Aguirre, Baztán A. (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México. Editorial Alfa omega.

Aiello, M. (2005). *Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente*. Revista Venezolana de Educación (Educere), 9 (30), pp. 329-332.

Alkin, M.C. & Christie, C.A. (2004). *An evaluation theory tree revisited*. In Alkin, M.C. (Ed.) *Evaluation roots* Thousand Oaks: Sage. pp. 293-303.

Alonso, L. (1996). *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Revista Internacional de Sociología. Madrid.nº13, pp.5-36.

Altet, M. (2008). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, pp. 33-54.

Álvarez de Eulate, C (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias*. *Educatio siglo XXI*, nº24, pp. 17-34.

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Ames, C. & Archer, J. (1987). *Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning*. *Journal of Educational Psychology*, 18, pp.409-414.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

Anguera, M. T., Chacón, S. & Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y Sanitarios*. Madrid: Síntesis.

AQU, Calvo, M., Falgás, M., Alsina, M. & Serra, J., (Eds.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona. AQU.

Arco, J. L. & Fernández, A. (2002). *¿Por qué los programas de prevención no previenen?* *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (2), 209-226.

Arnal, J. (2000). *Metodologies de la investigació educativa*. En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Ed. Laport.

Atkinson, T. (2002). *Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada*. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor Intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Editorial MINEDUC.

Ávalos, B. (2004). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. En *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago, PREAL.

Azcárate, P., Martín Del Pozo, R., & Porlan, R. (1997). *Una perspectiva epistemológica para analizar y transformación la formación inicial del profesorado*. Enseñanza de las ciencias, número extra, V congreso, pp. 21-22.

Baldwin, T. & Ford, K. (1988). *Transfer of training: a review and directions for future research*. Personnel Psychology, Volume 41, n° 1, pp.63–105.

Ball, D., Thames, M. & Phelps, G. (2008). *Content Knowledge for Teaching What Makes It Special?* Journal of Teacher Education Volume 59 Number 5, November/December, pp. 389-407.

Benedito, A., Imbernón, F. & Félez, B. (2001). *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Revista Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 5, No. 002, pp. 1-24.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bills, L., Briggs, M., Browne, M., Gillespie, H., Gordon, J., Husbands, C., Shreeve, A., Still, C. & Swatton, P. (2007). *Structures, management and process in initial teacher education: A systematic review*. En Research Evidence in Education Library. London: EPPI Centre, social Science research Unit, Institute of Education , University of London.

Blanco, L. (1990). *Consideraciones previas a la elaboración de un modelo para la valoración de necesidades institucionales*. Revista de Investigación Educativa, 8 (16), pp.199-203.

Blasco, J. & Oliva, M^a. C. (1998). *La metodología colaborativa como propuesta de actuación en las prácticas docentes*. En Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum.

Boerr I., (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile, Editora Metas Educativas 2021.

Bolam, R. & McMahon, A. (2004). *Literature, definitions and models: towards a conceptual map*. En C. Day & J. Sachs (Eds.). International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). *The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach*. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 510–518.
- Bradbury, L., Koballa, T. (2008). *Borders to cross: Identifying sources of tensión in mentor–intern relationships*. *Teaching and Teacher Education* 24, pp.2132-2145.
- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). *Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks*. *TESOL Quarterly*, 46(3), pp.519-541.
- Bravo Pejeam, L. (2004). *La formación inicial del profesor de historia y ciencias sociales: una mirada desde la didáctica*. *Pensamiento Educativo*. Vol. 35, pp. 382-397.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (2000). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bullough, R. (2012). *Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20:1, pp. 57-74.
- Bullough, R., Jr. (2005). *Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Burke, P., Peter, A., Schuck, S., Buchanan, & J., Prescott, A. (2015). *How do early career teachers value different types of support? A scale adjusted latent class choice model*. *Teaching and Teacher Education* 47, pp.241-253.
- Buzón García, O., & Barragán Sánchez, R., (2005). *La incorporación de las plataformas virtuales a la enseñanza: Una experiencia de formación on line basada en competencias*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 4, pp. 77-100.
- Cabrera, F. (1987). *La investigación evaluativa en educación*. En Gelpi, E., Zufjaur, R., Cabrera, F., Fernandez, A. (Eds.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*, pp. 97 -137.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel Prácticum.

- Canning, U., Millward, L. & Raj, T. (2004). *Drug Use Prevention among Young People: a Review of Reviews*. London: Health Development Agency.
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3), pp. 2-16.
- Cano, E. (2015). *Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro*. Educar, Vol. 51 n°1, pp. 109-125.
- Capel, S. A. (1997). *Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices*. Educational Research, 39(2), pp.211-228.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Colección Aula Reforma 9, Zaragoza, Edelvives.
- Castaño, N., Prieto C., Ruiz E. & Sánchez, M. (1997). *El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de Modelo*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 1 (0), pp.1-5.
- Castillo, E. & Vázquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Colombia Médica, 34: 164-167.
- Cebrián De la Serna, M. (2011). *Evaluación formativa del prácticum con e-portfolios y e-rúbricas*. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Santiago de Compostela: Andavira.
- Cid Sabucedo, A. & Ocampo Gómez, C.I. (2006). *Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de magisterio en la universidad de Vigo*. Revista de Educación, 340, Mayo-agosto, pp. 445-472.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. & Sarmiento, J. (2011). *La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura*. Revista de Educación 354, pp.127-154.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). *The Aera panel on research and teacher education: context and goals*. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner ed., *Studying teacher education. The report of the a e r a panel on research and teacher education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-68.

Cochran-Smith, M. (1991). *Learning to teach against the grain*. *Harvard Educational Review*, 51(3), pp. 279-310.

Cochran-Smith, M. (2002). *Learning and unlearning: The education of teacher educators*. *Teachers and Teacher Education*, 19, pp. 5-28.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Coffey, A. & Atkinson, P., (2003). *Variedad de datos y variedad de análisis. Los conceptos y la codificación*. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). *Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences*. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), pp.457–471.

Colette, G. & Correa, E., (2004). *La explicitación de saberes: Impacto de este proceso reflexivo en los profesores colaboradores y sus estudiantes en práctica*. *Pensamiento Educativo*. Vol. 35, pp. 173-191.

Consejo Superior de Educación (2009). *Índices Digital 2009*, Planilla de datos.

Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Correa Molina, E. (2009). *El supervisor de prácticas recursos para una supervisión eficaz*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45, pp. 237-254

Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Editorial CIDE. Santiago de Chile.

Creswell, J. (1994). *Research Desing. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

D'Angelo, E. & Rusinek, G. (2014). *La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: Metodología y diseño*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 64, pp. 55-71.

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. Educational Policy Analysis Archives, 8(1), pp.89-122.

Davini, M.C. y Alliud, A. (1995). *Maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Andrés, J. (2000). *El análisis de estudios cualitativo*. Atención Primaria, Vol. 25 n° 1. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-el-analisis-estudios-cualitativo-10991>. 6 de septiembre de 2015.

Del Rincón, D. (2000). *Metodologia qualitativa orientada a la comprensió*. En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Denzin, N. & Guba N. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.). Londres: Sage.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.

Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Aprendizaje Visor. Madrid.

Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Diker, G. & Terigi, F. (1994) *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires. MCE/OEA.

Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). *Achievement motivation*. En E. M. Hetherington (Ed), *Socialization, personality, and social development*, New York: Wiley, pp. 643-691.

Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2006). *Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional»*. *Revista de Educación*, 343, pp. 373-396.

Escudero, J.M. (2009) *La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes*. *Revista de Educación*, 350, pp. 79-103.

Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). *Mentoring effects on proteges classroom practice: An experimental field study*. *Journal of Educational Research*, 93(5), pp. 294–304.

Fantilli, R. & McDougall, D., A (2009). *Study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. *Teaching and Teacher Education* 25, pp. 814–825.

Farrell, T. S. C. (2007). *Failing the practicum: Narrowing the gap between expectations and reality with reflective practice*. *TESOL Quarterly*, 41(1), 193-201.

Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). *Pitfalls of experience in teacher preparation*. *Teachers College Record*, 87(1), pp. 53–65.

Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1988). *Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado*. En L. M. Villar Angulo ed., *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante: Marfil. pp. 301-314.

Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives*. En W.R. Houston (ed.): *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Mac Millan.

Fernández, S., Nebot, M. & Jané, M. (2002). *Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y cannabis: ¿Qué nos dicen los meta análisis?* Revista Española de Salud Pública, 76 (3), pp.175-187.

Ferrández, A. & Puente, J. editores (1990). *Materiales Autodidactas para la formación de formadores de personas adultas*. Fondo de Promoción de Empleo. Madrid. (30 vol.)

Ferrier-Kerr, J. (2009). *Establishing professional relationships in practicum settings*. Teaching and Teacher Education 25 (2009) 790–797.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Florez, R. (1974). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. MC Wright Hill.

Foilari, R. (1993). *La formación del Pedagogo en América Latina*. Revista colección pedagógica universitaria. México, Universidad de Veracruz.

Franklin Torrez, C. & Krebs, M. (2012) Expert Voices: What Cooperating Teachers and Teacher Candidates Say About Quality Student Teaching Placements and Experiences, *Action in Teacher Education*, 34:5-6, pp.485-499.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*, Caracas, Nuevo Orden.

Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca. Sígueme.

Gadamer, H. *Verdad y Método II*. Salamanca, Sígueme, 1992.

Gairín, J. (1997) La planificación y el desarrollo de planes, en Gairín, J. & Ferrández, A. (Coords.) *Planificación y gestión de instituciones de formación*, Barcelona: Praxis, pp. 151-201.

Gargallo, B.; Garfella, P. R.; Sánchez, F.; Ros, C. & Serra, B. (2009). *La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20 (1), pp.16-28.

Gázquez, M., García, J. A. & Espada, J. (2009). *Características de los programas eficaces para la prevención escolar del consumo de drogas*. *Health and Addictions*, 9 (2), pp.185-208.

Gil Flores, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, Nº 10-11, pp. 199-214.

Gil-Galván, M^a. (2011). *Análisis de los indicadores de evaluación como estrategia de innovación para conseguir buenas prácticas del alumnado universitario*. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Buenos Aires, Paidós.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for*

Gómez Sierra, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona, Gedisa.

Gómez, J. A., Luengo, A. & Romero, E. (2002). *Prevención del consumo de drogas en la escuela: Cuatro años de seguimiento de un programa*. *Psicothema*, 14 (4), pp. 685-692.

González Sanmamed, M. (2009). *Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria*. *Revista de Educación*, 350, pp. 57-78.

González Sanmaned & Fuentes Abeledo (2011). *El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. Practicum in the learning of teaching professionals*. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, pp. 47-70.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., Stevens, K. (2009). *Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions*. *Teaching and Teacher Education* 25, pp.285–296.

Gorgorió, N. & Bishop, A. (2000). *Implicaciones para el cambio*. En Gorgorió, N.; Deulofeu, A.; Bishop, A. (coords.) *Matemáticas y educación*. Barcelona: Graó, pp. 189-209.

Graham, B. (2006). *Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers*. *Teaching and Teacher Education* 22, pp. 1118–1129.

Guba, E. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp.148-165.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En N.K. Dezin, & Y. S. Lincoln, (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, U.S.A.: Thousand Oaks: Sage, pp. 105-117.

Gustafsson, J. (2003). *What do we know about the effects of school resources on educational results?* *Swedish Economic Policy Review*, 2003 (10), pp. 77–110.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Haigh, M., & Ward, G. (2004). *Problematizing practicum relationships: Questioning the 'taken for granted'*. *Australian Journal of Education*, 48 (2), pp.134-148.

Hansman, C.A., (2002). *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues*. 1st Edn., ERIC Clearinghouse on Adult, Career Vocational Education, Columbus, OH.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad Conocimiento*. Ediciones Octaedro, España.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). *Mentoring in the new millenium. Theory Into Practice*, 39, pp. 50-56.

Hargreaves, D. (1999). *The knowledge-creating school*. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp.122-144.

Harrison, Lawson, & Wortley (2005) *Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings*. *European Journal of Teachers Education*. 28 (3), pp. 267-292.

Hevia, I. & González, X.A (2007). *El Prácticum de Pedagogía visto por los alumnos. Una aproximación tentativa*. En Cid, A., Muradas, M., Zabalza, M.A, Raposo, M. e Iglesias, M.L. (coords.), Buenas prácticas en el Prácticum. Pontevedra: Imprenta Universitaria, pp. 607-616.

Hevia, I. (2007). *El prácticum II de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Nivel de satisfacción desde la perspectiva del alumnado*. Universidad de Oviedo.

Hobson, A. J. (2002). *Student teachers' perceptions of schoolbased mentoring in initial teacher training (ITT)*. Mentoring and Tutoring, 10(1), pp.5–20.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. Teaching and Teacher Education 25, 207-216.

Hodson, E., Smith, K., & Brown, T. (2012). *Reasserting theory in professionally based initial teacher education*. Teachers and Teaching, 18(2), 181 - 195.

Hudson, P. (2004). *Mentoring for effective primary science teaching*. PHD, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

Imbernón, Francisco (1998). *La Formación del Profesorado*, Barcelona, Editorial Laia.

Imbernón, F. (2007a). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, nº1, pp. 145-152.

Imbernón, F. (2007b). *Diez ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.

Ingersoll, R. M., & 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), pp. 201-233

Jiménez Martínez, M. (2003). *El formador/a universitario del Prácticum de Magisterio, en El Prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Gutiérrez Pérez, J.; Romero López, A.; Coriat, M. eds. Universidad de Granada.

Joiner, S., & Edwards, J. (2008). *Novice teachers: where are they going and why don't they stay?* *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), pp. 36–43.

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona. Epise: Gestión 2000.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Langdon, F., Alexander, P., Ryde, A. & Baggetta, P. (2014). *A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice*. *Teaching and Teacher Education* 44, 92-105.

Latorre, A.; Rincón, D. del & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Ligadu, C.P. (2012). *The impact of the professional learning and psychological mentoring support for teacher trainees*. *Journal of Social Sciences*, 8 (3), pp. 350-363.

Lindgren, U. (2005). *Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden*. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.

Lletjós, E. (2007). *La tutoría*. En E. Gavari (Coord.). *Estrategias para la intervención educativa*. Prácticum, Madrid. Ramón Areces, pp. 177-195.

López, M°, & Hinojosa, E. (2008). *Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5), pp. 1-12.

Machado, J. M., & Meyer-Botnarescue, H. (2005). *Student teaching: Early childhood practicum guide* (5th ed.). NY: Thomson Delmar Learning

Macías Gómez, E. (1998). *La formación de tutores de prácticas de los maestros de educación infantil*. Documento on line disponible en www.waecw.org/biblioteca/pdfs/d035.pdf

Maehr, M. L. (1974). *Culture and achievement motivation*. *American Psychologist*, 29, pp. 887-896.

Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). *The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong*. *TESOL Quarterly*, 46(3), pp. 472-495

Maphalala, M. C. (2013). *Understanding the Role of Mentor Teachers during Teaching Practice Session*. *International Journal of Education Science*, 5(2), pp. 123-130

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (1996). *El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes*. *Bordón, Revista de Pedagogía*, Vol. 48, n°1, pp. 5-25.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.

Marcelo, C. (2007). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. *Revista: Olhar de Professor* 2007 10(1), pp. 63-90.

Marcelo, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* En CEE Participación Educativa, pp. 49-68.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1998). *Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado*. *Revista de Educación* n°317, pp. 97-120.

Márquez, J., Ramos, M^o J. & Sánchez M. (2003). *El Prácticum punto de partida básico en la relación teoría-práctica*. En *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Gutiérrez Pérez, J.; Romero López, A.; Coriat, M. eds. Universidad de Granada.

Martínez Figueira, E. & Reina Jiménez, E. (2011). *Estudio de los diarios en los e portfolios del prácticum de educación infantil. Análisis de los diarios de los estudiantes*. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.

Martínez Figueira, M.E., & Raposo, M. (2011). *Modelo tutorial implícito en el Prácticum: Una aproximación desde la óptica de los tutores*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, Vol. 9, N^o. 2, 2011, pp.97-118.

Martínez Figueira, M^a E. (2010). *Ser tutor ¿cuestión de personalidad o de profesionalidad?* Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 21, (3), pp. 1-6.

Martínez Figueira, M^a E. (2008). *¿Qué saben los tutores del prácticum de psicopedagogía sobre la acción tutorial?* Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 19, (1), pp. 73-77.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Martinez, K., & Coombs, G. (2001). *Unsung heroes: Exploring the roles of school-based professional experience coordinators in Australian pre-service teacher education*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29(3), pp.275–288.

Mavis, H. & Gillian, W. (2004). *Problematising prácticum relationships: Questioning the 'taken for granted'*. Australian Journal of Education, Vol. 48, n^o 2, pp.134–148.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado Ediciones. Barcelona.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Maynard, T. (2001). *The student teacher and the school community of practice: A consideration of 'learning as participation*. Cambridge Journal of Education, 31(1), pp.39–52.

McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). *Field and laboratory experiences*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) New York: Macmillan, pp. 171-193.

Medina, A.; Pérez, R.; Sevillano, M. L.; Cuevas, J.; Feliz, T. & Domínguez, M. C. (2005). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Madrid. UNED.

Medina, J. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Editorial Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Melo, R. (2012). *Evaluación de la transferencia de programas de formación permanente de profesorado en la modalidad de asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia*. Tesis doctoral Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Mendizabal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.); *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Molina Ruiz, E., Iranzo, P., López, M. & Molina, A. (2004): *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora*. Memoria de investigación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Molina, E., Bolívar Botía, A.; Burgos García, A.; Domingo Segovia, J.; Fernández Cruz, M.; Gallego Arrufat, M^aJ.; Iranzo García, P.; León Guerrero, M^aJ.; López López, M^aC.; Molina Merlos, M^aA.; Pérez García, P. & Ponce Alifonso, C. (2004). *La mejora del prácticum, esfuerzo de colaboración*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 8, (2), Pp. 1-31.

Montecinos, C.; Solis, M., Contreras, I & Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, UC.

Montero, M. (1993). *Permanencia y cambio de paradigmas en la construcción del conocimiento científico*. Interacción social, 3, pp.11-24.

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., et al.. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Nguyen, H. T. (2009). *An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors?*. Teaching and Teacher Education 25, pp.655-662.

Nguyen, H. T. M., & Hudson, P. (2012). *Preservice EFL teachers' reflections on mentoring during their practicum*. En C. Gitsaki & B. B. J. Richard (Eds.), *Future directions in applied linguistics: Local and global perspective*, Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, pp. 158-178.

Nicholls, J. G. (1978). *The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability*. Child development, 49, pp. 800-814

Novella, A., Forés A., Rubio, L., Costa S., Gil, E. & Pérez, N. (2012). *Innovar en, desde y para el prácticum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias*. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (1), Enero-Abril, pp.453-476.

OCDE (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE, París.

Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). *Teacher mentoring and teacher retention*. Journal of Teacher Education, 43(3), pp. 200-204.

Oliver, M. (2002). *Análisis de necesidades de formación del profesorado de Educación Primaria de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación*. Innovación Educativa nº 12, pp. 265-274.

Orland-Barak, L. (2001). *Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor*. Teaching and Teacher Education, 17, 75-88.

Orland-Barak, L. (2006). *Lost in translation (perdidos en la traducción): Tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa*. En Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 187-212.

Orland-Barak, L. (2014). *Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education*. Teaching and Teacher Education 44, pp.180-188.

Pagès, J. (2004). *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia*. En Miradas a la historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis. E. Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones, pp. 155-178.

Paris, L. (2010). *Reciprocal Mentoring Residencies... Better Transitions to Teaching*. Australian Journal of Teacher Education, 35(3), pp. 13-26.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Payant, C. & Murphy, J. (2012). *Cooperating Teachers Roles and Responsibilities in a MATESOL Practicum*. Tesl Canada Journal/Revue tesl du Canada, Vol. 29, N° 2, pp.1-23.

Pérez Gómez, A. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En Comprender y transformar la enseñanza. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Barcelona, Morata.

Pérez Gómez, A. (1998). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, a. i. Comprender y transformar la enseñanza, 7ª ed., Madrid: Morata, pp.398-429.

Pérez Gómez, A. I. & Gimeno Sacristán, J. (ED.) (1983) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid;Comprender y transformar la enseñanza, Morata.

Pérez Herrero, M. & Burguera, J. (2011). *La Evaluación del Prácticum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado*. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (2), Mayo- Septiembre, pp. 71-96.

Pérez Juste, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, n.º 2, pp. 261-287.

Pérez Juste, Ramón (1994). *Investigación evaluativa y El estudio de casos. Diseños de caso único*. En García Hoz V. Problemas y Métodos de investigación en educación Personalizada. Madrid, Rialp.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, Mª. (2005) *¿Se pueden determinar las funciones de supervisor universitario?* .Revista de Investigación Educativa, 23(2), pp. 315-332.

Pineda, P. (2007). *La evaluación de la formación desde la mejora de la práctica educativa del profesorado*. Idea: La revista del Consejo Escolar de Navarra. Pamplona, 2007, n. 27; pp. 5-7.

- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlan, R. & Solís, E. (2003). *Las concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria en formación inicial ¿Obstáculo o punto de partida?* Investigación en la escuela, nº 49, pp. 5-22.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Editorial Herder.
- Pridham, Bruce A.; Deed, Craig; & Cox, Peter (2013). *Workplace-Based Practicum: Enabling Expansive Practices*. Australian Journal of Teacher Education: Vol. 38 (4).
- Puig i Cruells, C. (2006). *El rol del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Rajadell, N. (1998). *El prácticum de pedagogía en la Universidad de Barcelona. En Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum*. En V Symposium Internacional sobre el Practicum : Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio 1998 / Coord. por Miguel Angel Zabalza Beraza, María Lina Iglesias Forneiro.
- Ralph, E. G. (2003). *Enhancing mentorship in the practicum: Improving contextual supervision*. McGill Journal of Education, 38(1), pp.28-48.
- Raya, E., Zalakain, J. (2011). *Política por evidencias: La información en los procesos de toma de decisiones en los proyectos sociales*. En Herramientas para el diseño de proyectos sociales. Esther Raya coordinadora, Universidad de la Rioja.
- Richards, J.C. (2008). *Growing up with TESOL*. English Teaching Forum, 46(1), pp.2-11.
- Rippon, J. H. y Martin, M. (2006). *What makes a good induction supporter?* Teaching and Teacher Education, 22, pp. 84-99.
- Rodríguez G., Gil J. & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romero, M. & Maturana, D. (2012). *La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa?* Magis, Revista internacional de Investigación en Educación, 4 (9), pp. 653-667.

Rossi, P.H.; Freeman, H.E. & Lipsey, M.W. (1999). *Evaluation: A Systematic Approach*. Sage Publications.

Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ruiz Bueno, C., (2011). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada.

Ruíz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Editorial Universidad de Deusto.

Ruíz Olabuénaga, J., Ispizúa, M. (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Russell, T & Martin, A (2011). *Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences*. Documento presentado en the 2011 ISATT conference. Braga, Portugal: University of Minho.

Sabariego, M.; Bisquerra, R. (2004). *El proceso de investigación (parte 1)*. En: R. Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp.89-125.

Sánchez, C., Ramírez, S. & García, A. (2011). *La formación de tutores externos de prácticum en educación: Diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia*. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (2), Mayo- Septiembre, pp.119 – 145.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Scriven, M (1981). *The Logic of evaluation*. Inverness, Calif: Edgepress.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2012). *Mentoring a preservice teacher to develop reflective practice*. Curriculum Leadership: An Electronic Journal for Leaders in Education, 10(18)
Recuperado de http://www.curriculum.edu.au/leader/mentoring_a_preservice_teacher,35774.html?issueID=12690

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2012). *Mentoring pre-service teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes*. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 10(2), pp.52-64.

Sepúlveda M.P., (2005). *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*. Educar 36, pp.71-93.

Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. Revista de Educación, 334, pp. 165-176.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). *Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teacher identity*. Journal of Teacher Education, 55(1), pp.8-24.

Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?* American Educational Research Journal, 41(3), pp.681-714.

Solis, C., Nuñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1, pp.127-147.

Sorensen, P. (2014). *Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum*. *Teaching and Teacher Education* 44, pp. 128-137.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stanulis, R. & Weaver, D. (1998). *Teacher as mentor, teacher as learner*. *The Teacher Educator*., 34 (2), pp. 134-143.

Stanulis, R. N. (1995). *Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context*. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), pp.331-344.

Strauss, A. y Corbin, J., (2002). *Codificación abierta y Codificación selectiva*. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tallafero, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. *Educere*, 10 (33), pp.269-273.

Taylor, S & Bodgan, R., (1986). *El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa*. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.

Tejada Fernández, J. (2005): *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n.º 7 (2), Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

Tejada, J. (1997). *La evaluación de programas*. En Ruiz Bueno C. (2001). La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Tomlinson, P. D., Hobson, A. J., & Malderez, A. (2010). *Mentoring in Teacher Education*. In P. Editors-in-Chief: Penelope, B. Eva, E. B. Barry McGawA2, International Encyclopedia of Education, Oxford: Elsevier, pp. 749-756.

Trillo, F. (2004). *Competencias discentes de carácter socio-profesional*. En A. Medina y M. L. Cacheiro (Coords.): Jornadas Universitarias sobre Competencias Socio profesionales de las Titulaciones de Educación. Madrid. UNED.

Unceta, U. (2008). *Cambios sociales y educación. Notas para el debate*. Revista de Educación, 347. Septiembre-diciembre, pp. 419-432.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljide.

Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

Valliant, D. (2007). *La identidad docente*, I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, GTD-PREAL-ORT, Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.

Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador. Barcelona.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Vélaz de Medrano C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado Vol. 13, Nº 1, pp.209-229.

Vigotsky (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Editorial Grijalbo.

Vonk, J. H. C. (1996). *A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience*. In R. McBride (Ed.), (Vol. Teacher Education Policy,). London: Falmer Press, pp. 112-134.

Vroom, D. (1979). *Motivación y alta dirección*. México D.F., Trillas.

Walkington, J. (2005). *Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*. *Review of Educational Research*, 72(3), pp.481-546.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Yeomans, R. & Sampson, J. (Eds.). (1994). *Mentorship in the primary school*. London: Falmer Press.

Yus Ramos, R. (1999). *Formación permanente del profesorado: Entre la cantidad y la calidad*. En Angulo Rasco, Félix, Barquín Ruiz y Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Zabalza, M. A. (1990). *La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II) y Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento*. En Medina, A. y Sevillano, M^a L. (Coords.) *Didáctica y Adaptación*, 1. Madrid: UNED, pp.85-220.

Zabalza, M.A. & Cid, A. (1996). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En Zabalza (ed.): *Los tutores en el prácticum*. Pontevedra: Exma. Diputación Provincial de Pontevedra, pp. 17-64.

Zabalza, M.A. (1997). *Evaluación continua*. En Amador, L. y Domínguez, G. *Evaluación y calidad de la enseñanza*. UNED Sevilla, pp.113-130.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias personales y profesionales en el prácticum*. En Zabalza, M.A.; Iglesias, A.; Cid y Raposo, M (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.

Zabalza, M.A. (2004). *Condiciones para el desarrollo del prácticum*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 8, núm. 2, pp.1-22.

Zabalza, M.A. (2011). *El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión*. Revista de Educación, 354. Enero-Abril, pp. 21-43.

Zeichner, K. (1990). *Changing Directions in the Practicum: looking ahead to 1990s*. Journal of Education for Teaching, vol.16. N.2, pp.105-132.

Zeichner, K. (2010). *Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based. Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 61(1-2), pp. 89-99.

Zeichner, K.M. (1983). *Alternative paradigm of teacher education*. Journal of teacher education, XXXIV (3), pp. 3-9.

FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

<http://www.ine.cl/>

<http://www.uchile.cl/>

<http://www.usach.cl/>

<http://www.upla.cl/inicio/>

<http://www.uss.cl/blog/sedes/concepcion/>

<http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>

<http://www.mineduc.cl/>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>

<http://www.ciae.uchile.cl/>

<http://depuchile.cl/>

Listado de Anexos Contenidos en CD Adjunto

Anexo 1: Guion Entrevista Tutores de Prácticum

Anexo 2: Guion Grupo de Discusión Tutores

Anexo 3: Guion Grupo de Discusión Estudiantes de Prácticum

Anexo 4: Guion Entrevista Supervisores Universitarios

Anexo 5: Guion Entrevista Evaluación Plan de Formación de Profesores Tutores de Prácticum

Anexo 6: Cuestionario de Satisfacción Plan de Formación Profesores Tutores de Prácticum

Anexo 7: Cuestionario de Transferencia Plan de Formación Tutores de Prácticum

Anexo 8: Resolución de un Caso real de Tutorización

Anexo 9: Check list Revisión del Caso Real de Tutorización

Anexo 10: Transcripciones de entrevistas y grupos de discusión

Anexo 11: Ejemplo Correo Electrónico Solicitando Colaboración de Universidades para el Desarrollo del Trabajo de Campo

Anexo 12: Ejemplo de Correo Electrónico Solicitando Entrevista a Tutores de Prácticum.

Anexo 13: Audio de Entrevistas a Tutores de Prácticum

Anexo 14: Ejemplo de Correo Electrónico Solicitando Entrevista a Supervisor Universitario

Anexo 15: Versiones de Categorización Atlas Ti

Anexo 16: Google Form Cuestionario de Satisfacción

Anexo 17: Organización de la Formación del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Anexo 18: Módulos del Plan de Formación de Tutores de Prácticum de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

Anexo 19: Ejemplos de Materiales Elaborados por Participantes del Plan de Formación de Tutores de Prácticum

Anexo 20: Power Points Utilizados en el Plan de Formación de Tutores de Prácticum

Anexo 21: Ejemplo de Relato de Experiencias Previas de Tutorización

Anexo 22: Rúbricas utilizadas para evaluar los módulos formativos