



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Departamento de Estudios y Desarrollo
División de Planificación y Presupuesto
Ministerio de Educación

Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile

Investigador principal: Violeta Arancibia
Equipo de investigación: Susana Claro, Francisco Lagos,
Rosario Rivero
Institución adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile
Proyecto FONIDE N° 911442

Abril, 2016

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: Marzo de 2015

Fecha término del Proyecto: Marzo de 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$29.800.000.-

Monto total del proyecto: \$29.800.000.-

Número de decreto: 754

Fecha del decreto: 14 de julio de 2015

Incorporación o no de enfoque de género: No

Tipo de metodología empleada: Cualitativo

Comentaristas del proyecto: -

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Índice

Resumen.....	5
1 Introducción.....	6
2 Objetivos.....	10
2.1 Objetivo General.....	10
2.2 Objetivos Específicos.....	10
3 Contextualización.....	11
4 Marco Conceptual.....	20
4.1 Revisión de Antecedentes.....	20
4.1.1 Revisión de Antecedentes Internacionales.....	20
4.1.2 Revisión de Experiencias Internacionales.....	27
4.1.3 Revisión de Antecedentes Nacionales.....	52
4.2 Constructo, Dimensiones e Indicadores.....	54
4.2.1 Constructo.....	54
4.2.2 Dimensiones e Indicadores.....	56
5 Metodología.....	62
5.1 Fase Cualitativa.....	62
5.2 Fase Cuantitativa.....	64
6 Resultados.....	65
6.1 Resultados Fase Cualitativa.....	65
6.1.1 Validación del Constructo y Tipos de Práctica.....	66
6.1.2 Proceso y Características de las Prácticas.....	69
6.1.3 Información Adicional.....	82
6.2 Resultados Fase Cuantitativa.....	83
6.2.1 Análisis de Resultados de la Encuesta.....	83
6.2.2 Análisis Focus Groups.....	118
6.2.3 Análisis de Regresión Logística.....	120
7 Conclusiones y Recomendaciones.....	122
7.1 Conclusiones por Dimensión.....	122
7.1.1 Tipos de Prácticas y Distribución.....	122
7.1.2 Duración de las Prácticas.....	123

7.1.3	Centros de Práctica.....	124
7.1.4	Responsables de las Prácticas: Supervisión y Reflexión.....	126
7.1.5	Alineación Centro de Práctica-Practicante	129
7.1.6	Proyectos Finales y Evaluación de la Práctica.....	131
7.1.7	Filosofía General del Programa	132
7.1.8	Conclusión.....	132
7.2	Recomendaciones de Política Pública.....	132
8	Referencias Bibliográficas.....	135
9	Anexos.....	141
9.1	Anexo 1: Pauta Entrevista – Encargados de Prácticas.....	141
9.2	Anexo 2: Número de Prácticas por Universidad.....	147
9.3	Anexo 3: Cuestionario On-line – Encargados de Prácticas.....	148
9.4	Anexo 4: Pauta Grupos Focales.....	176

Resumen

A pesar de la preocupación por la formación inicial docente en Chile, y el creciente interés en torno al rol de la experiencia práctica en contextos auténticos de trabajo en dicha formación, la evidencia a nivel nacional es escasa en torno a este tema. Al mismo tiempo, el actual sistema de acreditación solo considera marginalmente la evaluación de las oportunidades prácticas durante la formación inicial docente. En este contexto, este trabajo levanta información sobre los programas de formación inicial docente en Chile en función de distintos indicadores relativos a la existencia y calidad de las prácticas en dichos programas. Este estudio, de carácter exploratorio, tras una revisión de antecedentes nacionales e internacionales, y una fase de trabajo cualitativo en que se validaron el constructo, dimensiones e indicadores del estudio, basa sus conclusiones de manera fundamental en la aplicación de una encuesta a encargados de práctica en 29 de las 48 instituciones que ofrecen formación inicial docente hoy en Chile. En términos generales, se encuentra gran diversidad en las características de las prácticas entre distintas universidades. Por un lado, se observan características que se acercan a los estándares recomendados internacionalmente, como prácticas graduales durante todo el programa y relaciones estables entre los establecimientos. Por otro lado, se encuentra una gran área de mejora, en particular con respecto a las características y selección de profesor mentores. El trabajo concluye proponiendo recomendaciones de política pública, con especial foco en la necesidad de mayor investigación en esta área.

Palabras clave: formación profesional, formación de docentes, práctica pedagógica, práctica profesional docente

1 Introducción

Durante los últimos años, las políticas educacionales han prestado creciente atención a los profesores, su reclutamiento, formación, y evaluación. El reporte de la OECD Teachers Matter (OECD, 2005) y posteriormente el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) han influido en este sentido. En este contexto, la acreditación de la formación de profesores es una preocupación presente en la mayoría de los sistemas educacionales a nivel mundial. Uno de los componentes esenciales de esta perspectiva se refiere al mejoramiento de los sistemas de acreditación de instituciones de formación docente, en particular el desarrollo de intervenciones que permitan supervisar la calidad de las instituciones y sus programas (Ingvarson, 2013). La evidencia muestra que a mayores y mejores políticas de aseguramiento de la calidad de la formación, los profesores demuestran mejores resultados en evaluaciones y, complementariamente, que países exitosos mantienen coherencia en la estructuración de sus políticas de acreditación de programas, cumplimiento de estándares y evaluación de los profesores en ejercicio (Tatto et al., 2012). Este escenario ha reforzado la idea de que la selección al comienzo de la formación docente no es suficiente, y que se debe complementar con evaluación y acreditación de las instituciones a cargo de esta formación, y también atender a la certificación de los docentes una vez que entran al sistema escolar. Muchas veces esto último es sinónimo de la exigencia de periodos de inducción, como es el caso de Australia, Taiwan, Alemania y algunos estados de EEUU (Ingvarson, 2013).

En relación a la acreditación de programas, el informe Teachers Matter (OCDE, 2005) alertó sobre la debilidad de los sistemas de acreditación de la formación docente de algunos de los países miembros; en particular, señaló que muchos de estos sistemas tienen un bajo impacto en la calidad de la formación de los futuros profesores. A partir de esto, se elaboraron recomendaciones en la dirección de vincular la acreditación de programas de pedagogía a indicadores de calidad que hicieran referencia a los estándares de formación en base a la experiencia de aseguramiento de la calidad de la formación docente en los países más exitosos (Ingvarson, 2013). En este contexto, los sistemas de acreditación de las carreras de pedagogía han sido reformulados y revisados dando fruto a distintas modalidades, que van desde aplicación de exámenes de egreso a los profesores (Alemania y Francia), evaluaciones de agencias externas, que en algunos casos coinciden con las encargadas de inspeccionar las escuelas (Reino Unido) a otros, en que se aplica el mismo procedimiento de acreditación que al resto de los programas de educación superior, es el caso de Polonia. Por su parte, en Estados Unidos los sistemas de acreditación de los programas de pedagogía han integrado medidas de la calidad de las prácticas y otros indicadores de desempeño de los profesores en ejercicio, incluyendo, resultados de los alumnos a los que enseñan (Scharager, 2014).

A su vez, existe un amplio consenso en la importancia del componente de práctica para mejorar la calidad de la formación profesional de profesores. La investigación reciente demuestra que gran parte del conocimiento pedagógico y profesional de los docentes se aprende a través de la práctica y de la observación de éstas en contextos auténticos de desempeño profesional (Barber y Mourshed, 2008; Zeichner, 2010; Paquay, 2012). La experiencia práctica en contextos auténticos de trabajo es una dimensión central para el aprendizaje de las habilidades, conocimientos y actitudes propias del futuro profesional docente (Grossman, 2009).

La experiencia internacional ofrece distintos modelos que dan cuenta del nuevo status que asume la práctica en el currículo formativo de los futuros profesores. En Estados Unidos, por ejemplo, se han expandido las Escuelas de Desarrollo Profesional que integran, desde los primeros años, a los futuros docentes a una práctica profesional con profesores expertos (Darling-Hammond, 2000; 2006). En la mayor parte de los países de la OCDE para obtener una licencia de profesor se exige un periodo de práctica docente obligatoria. Por otra parte, el National Center of Teacher Quality (NCTQ) viene realizando hace unos algunos años un acabado estudio de calidad de las instituciones formadoras de profesores. Su trabajo lo realizan analizando un conjunto de estándares para programas de formación docente. Entre estos estándares está la práctica que debe realizar el estudiante de pedagogía. Lo que se pretende es que el estudiante tenga la mejor experiencia en su práctica, lo que significa ciertas condiciones mínimas como que el estudiante sea colocado en una sala de clase con profesores que hayan demostrado ser efectivos, que tengan suficiente apoyo y retroalimentación de parte de sus supervisores de la universidad y que el tiempo de permanencia sea suficiente. El estudio muestra que hay pocas iniciativas que promuevan que los profesores o mentores que se les asigna sean de excelencia, lo cual se considera fundamental para tener profesores novicios efectivos. En el estudio en Estados Unidos, donde se revisaron 1.789 programas, solo el 34% de los mentores daban retroalimentación frecuente al estudiante en práctica. El 12% de los programas tenían un rol activo en seleccionar los profesores cooperadores que necesitaban y que habían sido evaluados en su habilidad de mejorar los logros estudiantiles y que podían modelar técnicas instruccionales efectiva. Asimismo se buscaba profesores cooperadores que tuvieran habilidades como mentores. y sólo el 9% de los programas se preocupaba de comunicar al distrito las características adecuadas de los profesores cooperadores (NCTQ, 2014).

En Chile, por su parte, la preocupación por la formación inicial docente (FID) ha sido creciente en los debates públicos sobre política educativa. Sucesivas revisiones nacionales e internacionales de las políticas educacionales chilenas se han enfocado en los docentes y, en particular, en su formación inicial.

El informe de la OECD (2004) destinó un capítulo completo a la formación de profesores en nuestro país, concluyendo que ésta era débil y que requería ajustarse para responder a la reforma curricular de aquel momento. Expertos nacionales (Comisión FID, 2005; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010) también coinciden en observar la distancia entre la formación ofrecida y los requerimientos del sistema escolar (Sotomayor et.al., 2010; Varas et.al., 2008).

Por otra parte, el incremento explosivo de la matrícula y de la oferta de programas de FID entre 2002 y 2010, junto con la disminución en su selectividad, (Cox, et al. 2011; Bellei y Valenzuela, 2010) y los magros conocimientos pedagógicos y disciplinarios demostrados por sus egresados tanto en los exámenes nacionales de egreso¹ como en el estudio internacional de TEDS-M2² han contribuido a un diagnóstico negativo de la formación inicial de los docentes.

En este contexto, las políticas educacionales chilenas referidas a FID han transitado en las últimas décadas desde iniciativas de apoyo e incentivo hacia una combinación de apoyo con medidas de rendición de cuentas y mayor regulación en el aseguramiento de la calidad. Entre estas destaca, desde el año 2007, la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía conducentes al título profesional de Profesor, demostración clara de la preocupación en nuestro país por sumarse a las políticas que han resultado más exitosas en el contexto internacional. El sistema actual de acreditación se compone de una evaluación interna y una evaluación externa. Según el desempeño en ambas evaluaciones el resultado de la acreditación comprende acreditar la carrera por un plazo de uno hasta siete años o no acreditar la carrera. Tanto la evaluación interna como la evaluación externa se focalizan en tres dimensiones de evaluación: 1) perfil de egreso y resultados, 2) condiciones mínimas de operación y 3) autorregulación. En esta línea, el proceso de acreditación pretende medir tanto condiciones curriculares y resultados, así como características de infraestructura, operación y autorregulación. Sobre la acreditación de los programas, en la actualidad sabemos que un 91,9% de las carreras de pedagogía están acreditadas, en un promedio de años de 4,3; siendo este valor más alto para carreras impartidas en universidades del CRUCH (4,7 años promedio) al comparar con universidades Privadas (4 años promedio) e Institutos profesionales (3,4 años promedio) (CEPPE, 2013).

Si bien el actual sistema de acreditación evalúa procesos e insumos de los programas, en la actualidad no contempla explícitamente la evaluación de las oportunidades prácticas más allá de una

¹ La última evaluación INICIA mostró que sólo el 58 y el 31% de los egresados de pedagogía en educación básica alcanzan o supera el nivel mínimo aceptable de conocimientos pedagógicos y disciplinarios.

² Estudio coordinado por la asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo (IEA) en el que Chile obtuvo el penúltimo lugar de dieciséis países participantes.

observación genérica sobre si éstas se abordan o no³. Esto es particularmente preocupante ante la evidencia sobre la importancia de instancias de análisis, representación y aproximación a la práctica durante la formación inicial de los docentes (Grossman et. al, 2009). En contraste, en otros países, los sistemas de evaluación de la calidad de la FID combinan indicadores de insumos y procesos con indicadores de prácticas (NCTQ, 2014), logro de los egresados (ej.: evaluaciones de su desempeño en las prácticas a través de la inspección), análisis de su inserción y retención en el ámbito laboral, percepciones de su preparación, y la evaluación de sus empleadores (Scharager, 2014; Ingvarson, 2013; *Council for the Accreditation of Educator Preparation*, 2013).

La Comisión Nacional de Acreditación (2014) ha dado a conocer recientemente Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Este documento de trabajo es más promisorio respecto a las exigencias a los programas de pedagogía ya que destaca la importancia de la práctica en el proceso de formación y cómo las instituciones deberán asegurar su calidad y cumplimiento.

En este contexto, este trabajo explora y expande los actuales indicadores de calidad de las carreras de pedagogía. En particular, se evaluó y analizó el desempeño de los programas de FID en función de distintos indicadores relativos a la existencia y calidad de las prácticas en dichos programas, construidos a partir de la información recogida desde los formadores. Complementariamente, se analizó la coherencia de estos nuevos indicadores con los años de acreditación de los programas y los resultados de los egresados en la prueba INICIA. La creación de nuevos indicadores de prácticas y el análisis de su coherencia con los indicadores mencionados permitirá orientar la toma de decisiones de políticas públicas que apunten a mejorar el sistema actual de acreditación y asegurar la calidad de la formación de futuros profesores.

El presente proyecto de investigación consideró tres etapas principales, a saber: i) Etapa 1 - Revisión de antecedentes y elaboración de constructo e indicadores; ii) Etapa 2 - Validación de constructo e indicadores en el contexto chileno; y, iii) Etapa 3 - Diseño y aplicación de cuestionario, y análisis de resultados. Sobre la base de estas etapas, el informe se organiza de la siguiente manera. A continuación de esta introducción se presenta una contextualización general de las carreras de pedagogía básica en Chile. Como se indica, dicha caracterización fue construida sobre la base de la información pública disponible tanto en bases de datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) como del análisis de información publicada por las mismas universidades en sus sitios web. Luego, en la tercera sección de este informe, se presentan los objetivos que guiaron la presente investigación. La

³ La acreditación se centra, particularmente, en la evaluación de la coherencia interna de los elementos curriculares de los programas. Los criterios se refieren a i) perfil de egreso, ii) condiciones mínimas de operación y iii) autorregulación de los programas (Dominguez y Meckes, 2011).

cuarta sección contiene el marco conceptual del proyecto de investigación desarrollado. Dicha sección presenta, por un lado, una revisión de antecedentes tanto nacionales como internacionales, y por otro, sobre la base de la revisión llevada a cabo, la definición tanto del constructo de práctica que se utilizó en la presente investigación así como de las dimensiones e indicadores en los que se descompone dicho constructo. En la quinta sección de este informe se presenta la metodología implementada para el logro de los objetivos, mientras que la sexta sección presenta los resultados obtenidos. La última sección de este informe contiene las conclusiones del proyecto y recomendaciones de política.

2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Desarrollar un estudio exploratorio que permita evaluar los sistemas de prácticas de los programas de formación inicial docente de Pedagogía Básica en Chile, para orientar la toma de decisiones que apunten a mejorar el sistema de acreditación y el aseguramiento de la calidad de la formación inicial.

2.2 Objetivos Específicos

- i. Desarrollar indicadores de calidad y recoger información de los sistemas de prácticas en los programas de formación inicial (FID) de Pedagogía Básica en Chile.
- ii. Analizar el desempeño de los programas de FID de Pedagogía Básica en Chile en base a los distintos indicadores generados para cada institución, según el desempeño de cada una de éstas, la dispersión de los resultados entre instituciones, como también según distintas características de los programas e instituciones.
- iii. Estudiar la coherencia entre estos nuevos indicadores de desempeño de los programas de pedagogía y los años de acreditación de los programas de pedagogía y el desempeño de los egresados en la prueba INICIA.
- iv. En base a los resultados, evaluar el uso de estos indicadores para orientar la toma de decisiones de políticas públicas que apunten a mejorar nuestro sistema actual de acreditación y de aseguramiento de la calidad de formación de los docentes en Chile.

El objetivo específico número i) es abordado en la sección 4 del presente informe. Por otro lado los objetivos específicos ii) y iii) son abordados en la sección 6⁴. Finalmente, el objetivo específico

⁴ Si bien inicialmente el proyecto consideraba el análisis de los indicadores en relación a resultados en la prueba INICIA, como se refleja en la sección 6 de este informe, finalmente dichos análisis no fueron incorporados. Esto,

número iv) es desarrollado en la sección 7 del informe. Por su parte, las secciones 3 y 5 presentan, respectivamente, una contextualización del marco en que se desarrolla la presente investigación, así como los principales lineamientos metodológicos en que se basa la recolección de información y el análisis de resultados.

3 Contextualización

La presente sección contextualiza el universo de carreras de pedagogía básica en Chile en el que se desarrolló el estudio. Dicha caracterización fue construida sobre la base de la revisión y análisis de información pública disponible tanto en las bases de datos del MINEDUC, específicamente en el Sistema de Información así como en las mismas universidades.

Según la información sobre los titulados entregada por las instituciones de Pedagogía Básica al MINEDUC en el año 2012, en Chile existen 48 instituciones que imparten 185 carreras de Pedagogía Básica (ver Tabla 1). En total estos programas titularon para el mismo año a 4.603 egresados. El 61% de éstos se titula de alguna de las 10 programas más grandes, donde el tamaño es definido en función de la cantidad de alumnos matriculados en los programas de pedagogía básica (ver Tabla 2).

Tabla 1: Total de Instituciones, Programas y Titulados

	Número
Instituciones	48
Programas	185
Titulados	4.603

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES.

Tabla 2: Porcentaje de Titulados según Tamaño del Programa

	Porcentaje Titulados
10 programas más grandes	61%
22 programas medianos	3%
10 programas más pequeños	3%

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES. Incluye sólo 42 instituciones. No incluye institutos profesionales.

debido a los problemas de validez de dichos resultados, derivados del hecho de que la muestra es pequeña, tanto a nivel de estudiantes como instituciones.

De las 48 Instituciones mencionadas anteriormente, la minoría (5) son Institutos Profesionales, de los cuales se titularon 495 personas, representando al 11% de los titulados de ese año. Por otra parte, las universidades privadas del CRUCH que ofrecen carreras de Pedagogía Básica corresponden a 7 con 524 titulados y un 11% de los titulados totales del 2011. Por su parte, existen 12 universidades estatales del CRUCH, con 1.793 titulados que representan el 39% de los titulados de ese mismo año. Similar a las universidades privadas que, a pesar de ser más (24), tienen 1.791 titulados para el 2011, representando el mismo porcentaje de titulados para ese año (ver Tabla 3).

Tabla 3: Número de Instituciones y Titulados por Tipo

Tipo de institución		
Institutos Profesionales	N instituciones	5
	N titulados	495
	% titulados	11%
Universidades Estatales CRUCH	N instituciones	12
	N titulados	1793
	% titulados	39%
Universidades Privadas	N instituciones	24
	N titulados	1791
	% titulados	39%
Universidades Privadas CRUCH	N instituciones	7
	N titulados	524
	% titulados	11%

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES.

Tabla 4: Titulados por Región

Región	N titulados 2012	% titulados 2012
I	103	2%
II	145	3%
III	30	1%
IV	148	3%
V	252	5%
VI	112	2%
VII	264	6%

VIII	652	14%
IX	333	7%
X	313	7%
XI	22	0%
XII	6	0%
XIII	2076	45%
XIV	81	2%
XV	66	1%
TOTAL	4.603	100%

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES.

En relación a la oferta por región, se puede observar que casi la mitad (45%) de los titulados de esta carrera se ubican en la Región Metropolitana. La siguiente región que destaca en la distribución es la VIII Región. Por el contrario la III y la XII región destacan por su bajo número de titulados por año (ver Tabla 4).

Con respecto a la acreditación de las instituciones, se observa en la Tabla 5 que 26 de las 48 instituciones están acreditadas, representando el 57% del universo estudiado. De la totalidad de las carreras vemos que 84 (45% de las carreras estudiadas) están acreditadas y que aproximadamente la mitad de los titulados el 2011, obtuvieron su título de alguna institución acreditada.

Tabla 5: Acreditación

Acreditación		
N instituciones con acreditación	N	26
	%	57%
	Promedio	3,8
N instituciones/carrera con acreditación	N	84
	%	45%
	Promedio	3,35
N titulados instituciones con acreditación	N	2.344
	%	54%

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES.

Tabla 6: Jornada de la institución

Jornada		
N instituciones que imparten programas diurnos	N institución	47
	N carreras	125
	N titulados	3.733
	% titulados	81%
N instituciones que imparten programas a distancia	N institución	1
	N carreras	1
	N titulados	7
	% titulados	0,2%
N instituciones que imparten programas vespertino	N institución	13
	N carreras	51
	N titulados	795
	% titulados	17%
N instituciones que imparten programas otro horario	N institución	1
	N carreras	7
	N titulados	68
	% titulados	1%

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES.

En relación a la jornada, se observa que la mayoría de las instituciones ofrecen carreras diurnas, representando el 68% de las carreras y el 81% de los titulados. Las carreras vespertinas le siguen en términos de número de instituciones que la ofrecen, carreras y porcentaje de titulados, con 13, 51 y 17, respectivamente.

Con respecto a las carreras, en promedio las instituciones ofrecen entre 3 y 4 carreras de Pedagogía Básica. Aquellas instituciones con menor oferta ofrecen una carrera, mientras que la con mayor oferta ofrece 18 carreras. La Tabla 7 muestra el número de carreras por institución. La diferencia entre las carreras de una misma institución son mención (solo si la carrera otorga un título distinto), sede de estudio, modalidad de estudio (presencial o distancia) y jornada.

Tabla 7: Número de Carreras por Institución

Carreras por institución	Número	Porcentaje
Instituciones con 1 carrera	13	31%
Instituciones con 2 carreras	9	21%
Instituciones con 3 carreras	3	7%
Instituciones con 4 carreras	5	12%
Instituciones con 5 carreras	3	7%
Instituciones con 6 carreras	4	10%
Instituciones con 7 carreras	0	0%
Instituciones con 8 carreras	3	7%
Instituciones con 9 carreras	0	0%
Instituciones con 10 carreras	1	2%
Instituciones con 18 carreras	1	2%
Total Instituciones	48	100%

Fuente: Análisis propio de bases MINEDUC, SIES.

La principal conclusión que se desprende del análisis descriptivo que aquí se presenta dice relación con la diversidad de programas de formación inicial docente disponibles en Chile. Si bien la mayoría de los estudiantes en formación para ser profesores se concentran en la Región Metropolitana, en uno de los 10 programas con mayor matrícula, la gran mayoría de ellos acreditados, desarrollándose en un régimen diurno, la varianza en términos de oferta programática es alta. Esta diversidad, sumada a lo constatado por Alvarado y otros (2011) en relación al crecimiento de más de 400% de programas de formación inicial docente en los últimos 15 años en Chile, exige tanto a la academia como a los hacedores de política educacional esfuerzos de sistematización, comparación y análisis, que den sustento a esfuerzos por homogeneizar la calidad de la formación que estos programas ofrecen.

Información pública sobre programas (sitios web)

Para contar con mayor información sobre el universo objetivo se realizaron dos tipos de análisis. En primer lugar, entre los meses de mayo y junio del año 2015 se revisaron las páginas web de cada una de las 48 instituciones con el objetivo de analizar en detalle otras características, poniendo especial foco en la información pública disponible respecto a las prácticas incluidas en cada carrera. En segundo lugar, se analizaron las mallas de cada una de las carreras, con el objetivo de conocer la información

disponible en las mallas y cuantificar, en la medida de lo posible, las prácticas realizadas en cada una de ellas.

Sobre la base de la información proporcionada por las instituciones en sus sitios web, el primer resultado es que 44 instituciones ofrecen Pedagogía Básica el año 2015, en comparación con 48 en el año 2012⁵. A continuación se cuantificó la disponibilidad de información en los sitios web de las instituciones en 16 dimensiones:

- **Título y grado a otorgado** (con o sin sus menciones correspondientes): El 86% de las webs del programa estudiado define explícitamente el título que ofrece. Y el 83% definen el grado que otorgará a los estudiantes de su programa una vez terminada la carrera. Además el 74% las webs del programa estudiado presentan menciones dentro de su programa. Un 14% no ofrece especialización según mención y un 12% no define explícitamente si ofrece o no mención.
- **Duración de la carrera**: El 83% de las webs del programa estudiado especifica la duración de su carrera, ya sea en semestres o en años.
- **Jornada de estudio**: El 79% de las webs del programa estudiado define la o las jornadas en que se ofrece la carrera.
- **Modalidad de estudio**: Aproximadamente la mitad (52%) de las webs del programa estudiado define explícitamente la o las modalidades en que se dicta la carrera.
- **Campus/Sedes** en que se imparte: El 86% de las webs del programa estudiado identifica explícitamente el o las sedes/campus en donde se dicta la carrera.
- **Acreditación**: Gran parte de las webs de los programas estudiados (76%) define explícitamente información sobre la acreditación. Tanto de la cantidad de años por las que se le ha otorgado, como por los años exactos, y la agencia acreditadora.
- **Requisitos** para postular: El 52% de las webs de los programas estudiados especifica la información sobre los requisitos necesarios para postular al programa.
- **Sello** de la universidad: El 38% de las webs de los programas estudiados presenta algún tipo de información sobre el sello particular de esa universidad.
- **Perfil del estudiante**: El 86% de las webs de los programas estudiados define explícitamente información sobre el perfil del estudiante que egresa de su programa.
- **Campo laboral**: Más de la mitad (67%) de las webs de los programas estudiados define explícitamente el campo laboral en el cual se puede desempeñar un egresado de su programa.

⁵ Las razones que explican estas diferencias es que, por una parte, los institutos profesionales han cerrado la matrícula de las carreras de pedagogía ya que por ley no pueden ofrecer estos programas desde el año 2014, y por otra, otras universidades también han cerrado sus programas, como también nuevas instituciones han abierto programas de pedagogía básica.

- **Empleabilidad:** Sólo un 5% de las webs de los programas estudiados define explícitamente el porcentaje de empleabilidad de los egresados de su programa.
- **Arancel:** Menos de la mitad (29%) de las webs de los programas estudiados define explícitamente el arancel que debe costear un estudiante por entrar y mantenerse en el programa.
- **Autoridades** por sede: Aproximadamente la mitad (52%) de las webs de los programas estudiados da a conocer el nombre de alguna autoridad del programa.
- **Cuerpo docente:** El 36% de las webs de los programas estudiados dan a conocer públicamente su cuerpo docente.
- **Prácticas:** Sólo el 7% de las instituciones define explícitamente la cantidad de prácticas que tendrán que hacer sus estudiantes, el tipo de cada práctica, periodo en que las harán, el tiempo que durarán y/o los establecimientos en que posiblemente las harán.
- **Mallas:** el 100% de las Instituciones tiene la malla de la carrera en el sitio web.

Este análisis permite concluir que la información en los sitios web de las instituciones es básica. La mayoría de las instituciones entrega información muy general y mínima para informar sobre las carreras que ofrecen (título, sede, modalidad, jornada, acreditación, malla y duración). Menos de la mitad de las instituciones entregan información relevante para el postulante, como el arancel, los requisitos de ingreso, el cuerpo docente, la empleabilidad, el sello de la institución, el foco del programa de estudio y la relevancia de las prácticas.

Por otro lado, como parte de esta contextualización se analizó la información curricular proporcionada por las distintas universidades que imparten la carrera de pedagogía básica en sus sitios web. El análisis fue realizado a nivel de carrera; es decir, se revisaron cada una de las mallas de todas las carreras que entregan el título de pedagogía básica en Chile (una institución puede tener un programa de pedagogía y varias carreras según su número de sedes, modalidades y jornadas).

Cada una de las mallas contiene información sobre el nombre de la carrera, la institución, el número de semestres a estudiar, y los cursos y prácticas que corresponden en cada uno de los semestres. En algunos casos, adicionalmente, agregan la cantidad de créditos y las áreas de formación que corresponden cada uno de los cursos.

Considerando que en el año 2015 hay un total de 155 carreras de pedagogía básica (30 menos que en el año 2012), las mallas muestran que estas presentan alrededor de 5 prácticas en promedio durante toda la carrera, distribuidas semestralmente. La Tabla 8 a continuación muestra el número de

prácticas y número de instituciones correspondiente. Con un máximo de 8 prácticas por programa y un mínimo de 1 prácticas, lo que nos deja con una diferencia de 7 prácticas entre uno y el otro programa, podría asumirse que 3 años y un semestre de diferencia. El Anexo 2 presenta el lista de las instituciones y el número de prácticas.

Tabla 8: Número de Prácticas por Institución

Prácticas por institución	Número	Porcentaje
Instituciones con 1 práctica	3	7%
Instituciones con 2 prácticas	3	7%
Instituciones con 3 prácticas	1	2%
Instituciones con 4 prácticas	9	21%
Instituciones con 5 prácticas	10	24%
Instituciones con 6 prácticas	9	21%
Instituciones con 7 prácticas	1	2%
Instituciones con 8 prácticas	6	14%
Total Instituciones	44	100%

Fuente: Análisis propio de información de universidades publicada en web.

Al analizar las mallas de cada una de las distintas carreras de pedagógica, se encuentra que el 60% de las instituciones tiene mallas iguales para cada carrera y que el 40% muestran algún tipo de variación en la malla de sus distintas sedes, jornadas, modalidades y/o menciones. De este 40%, el 21% muestra una variación de 4 o menos cursos entre sus ofertas, y el 19% restante ofrece 5 o más cursos distintos entre las mallas ofrecidas. La diferencia entre las mallas se asocia principalmente a variación entre menciones de una misma institución.

Al analizar como difiere el número de prácticas dentro de las carreras para una misma institución, se observa que solo hay 2 instituciones que varían el número de prácticas dentro de sus carreras (UDLA y UCSH). En particular, en estos casos la varianza entre carreras se observa entre modalidades de una misma sede (UDLA) y entre sedes para un mismo programa (UCSH).

Al analizar las mallas según el semestre en que la institución pedagógica ofrece su primera práctica, la Tabla 9 muestra que el 45% de las instituciones tiene una primera práctica durante el primer año y que casi el 80% durante el segundo año. Por otro lado, hay 3 instituciones, que ofrecen 9 carreras, cuyas mallas muestran que solo tienen prácticas para sus alumnos durante el último año (UDC, Universidad del Maule, Universidad Católica de Temuco).

Tabla 9: Distribución de Prácticas por Semestre

Semestre	Numero	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primer Semestre	7	17%	17%
Segundo Semestre	12	29%	45%
Tercer Semestre	7	17%	62%
Cuarto Semestre	7	17%	79%
Quinto Semestre	2	5%	83%
Sexto Semestre	2	5%	88%
Séptimo Semestre	1	2%	90%
Octavo Semestre	0	0%	90%
Noveno Semestre	2	5%	95%
Decimo Semestre	2	5%	100%
Total Instituciones	44	100%	

Fuente: Análisis propio de información de universidades publicada en web.

Cuando se analizan las mallas por carrera y por semestre, se encuentra que sólo un 10% de las mallas estudiadas contemplan prácticas desde el primer semestre. Durante el segundo semestre hay un 34% de mallas estudiadas que incluyen prácticas. A partir del tercer semestre un 30% de las mallas presentan alguna práctica pedagógica. Durante el cuarto semestre un 46% de las mallas estudiadas ofrece prácticas para este periodo. En el quinto semestre, gran parte de las mallas (71%) presentan práctica, sin embargo durante el sexto semestre disminuye a 63% la presencia de prácticas, esto se debe a que no todas las universidades exigen prácticas todos los semestres, ya a partir del quinto semestre la mayoría de los programas han exigido algún tipo de práctica. Durante el séptimo y octavo semestre aproximadamente tres cuartos de las carreras (72% y 76% respectivamente) tienen prácticas. Para el noveno y el décimo semestre los porcentajes de carreras que presentan prácticas son 85% y 100% respectivamente (ver Tabla 10).

Tabla 10: Porcentaje de Presencia de Prácticas según Semestre

I Sem	II Sem	III Sem	IV Sem	V Sem	VI Sem	VII Sem	VIII Sem	IX Sem	X Sem
10%	34%	30%	46%	71%	63%	72%	76%	85%	100%

Fuente: Análisis propio de información de universidades publicada en web.

Respecto al tipo de práctica es difícil establecer categorías respecto a la práctica ofrecida cada semestre, ya que cada institución categoriza la práctica ofrecida en cada semestre de forma distinta. Además, tampoco se cuantifica el número de horas dedicadas o créditos correspondientes.

Respecto al tiempo que requiere cada práctica expuesta en las mallas, sólo tres de las mallas estudiadas cuenta con la información precisa de las horas a dedicar, ambas de la misma universidad.

Si bien el análisis preliminar de información a partir de lo publicado por los programas en los sitios web entrega algunas luces respecto al número y distribución de prácticas en la formación inicial de docentes en Chile, las conclusiones que pueden establecerse respecto a la intensidad y calidad de este componente son limitadas. Para ello, se requiere una definición precisa tanto de lo que se entenderá por *práctica* en este contexto, así como de los indicadores que permiten dar cuenta de la calidad de las mismas. Ambos elementos son abordados en la segunda parte de la siguiente sección.

4 Marco Conceptual

La presente sección desarrolla, por un lado, una revisión de antecedentes presentes tanto en la literatura nacional e internacional como en una serie de experiencias internacionales, y por otro, presenta el constructo, dimensiones e indicadores que, a partir de los antecedentes revisados, fueron desarrollados en el marco de esta investigación.

4.1 Revisión de Antecedentes

4.1.1 Revisión de Antecedentes Internacionales

La literatura a nivel internacional en torno al componente de prácticas en la formación inicial de futuros profesores se divide en tres grandes áreas: i) estudios que intentan sistematizar, desde una perspectiva fundamentalmente teórica, cuáles serían los elementos centrales de un componente de prácticas de calidad en la formación inicial docente; ii) estudios que buscan mostrar una relación entre el componente de prácticas durante la formación inicial docente y la percepción de autoeficacia de los nuevos docentes; y, iii) estudios que buscan demostrar una relación entre el componente de prácticas durante la formación inicial docente y el desempeño de los nuevos docentes, medido sobre la base de los resultados de los estudiantes.

A modo de resumen, como describe Allen (2003) y se verá a continuación, en relación a la investigación sobre prácticas durante la formación inicial docente se puede concluir que: i) existe alto consenso en la importancia de contar con experiencias prácticas antes de iniciar trabajo formal en la sala de clases, pero bajo consenso en cuál es la mejor manera de lograrlo; ii) la mayoría de la evidencia es descriptiva, no concluyente en términos de efectividad; iii) la evidencia tiende a mostrar que estas experiencias transforman creencias y actitudes, pero que la relación con efectividad docente es baja; y, iv) experiencias prácticas descritas como de alta calidad comparten estar supervisadas por profesores altamente capaces.

4.1.1.1 *Características de Prácticas de Calidad*

Como hemos señalado antes, a nivel internacional existe un amplio consenso en la importancia del componente de práctica para mejorar la calidad de la formación profesional de profesores. Sin embargo, la literatura identifica dos problemas importantes de considerar en este contexto. Por un lado, si bien existe consenso sobre la importancia de las prácticas, los actores tienden a concordar que la intensidad y calidad de las mismas es un problema aún no bien resuelto en la formación inicial. Por otro lado, distintos programas tienden a incorporar el componente de prácticas en la formación de manera diversa, no existiendo un criterio común de cuáles son las características básicas de un componente de prácticas de calidad.

En relación al primer punto, Moore (2003), tras aplicar en Estados Unidos un cuestionario a: i) todos los directores de programas de universidades; ii) una muestra representativa de profesores de escuelas de educación; iii) una muestra representativa de egresados de escuelas de educación; y, iv) 1800 directores de escuelas, concluye que:

- Cuando los actores son consultados sobre los aspectos que hay que mejorar en la formación inicial docente, los distintos actores concuerdan en que hay que balancear el contenido teórico con la experiencia práctica, y que se deben mejorar los procesos de mentoría.
- Al ser consultados por la intensidad de las prácticas durante la formación inicial, 60% de los egresados declara que tuvieron solo un semestre de práctica, distribuido en una o dos experiencias, lo cual califican como insuficiente.
- Por su parte, los profesores de escuelas de educación concuerdan en que tanto la práctica profesional como otras experiencias prácticas de terreno tienden a ser de muy mala calidad. En general, señalan, dichas experiencias carecen de una buena organización a nivel de la universidad, y son los estudiantes los que deben encontrar sus propios lugares de práctica. Al

mismo tiempo, critican el hecho de que tanto experiencias prácticas durante la formación inicial como prácticas profesionales al final de la carrera se desarrollen en escuelas de pobre desempeño, donde los estudiantes no tienen oportunidad de observar buenas prácticas docentes ni son supervisados de manera adecuada.

Conclusiones similares son referidas por otras investigaciones e informes (ver, por ejemplo, Allen, 2003; Cochran-Smith y Zeichner, 2010; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Chung y Frelow, 2002; Darling-Hammond, Bransford, LePage, Hammerness y Duffy, 2005).

En relación al segundo punto, a saber, la falta de consenso en torno a cuáles serían los elementos que debieran ser básicos y comunes a experiencias prácticas durante la formación inicial docente, recientemente algunas investigaciones han intentado sistematizar cuáles debieran ser las características de un componente de prácticas de calidad.

Por un lado, Ball et al. (2009), específicamente en el marco de la formación de profesores de matemáticas, describen algunos de los elementos que, a su juicio, debieran orientar el curriculum de programas de formación docente para poner la práctica al centro de los contenidos de la preparación de profesores. Dichos elementos son:

- Identificar elementos principales del ejercicio profesional de un profesor (e.g. planificar, usar representaciones, conducir discusiones de problemas matemáticos), y descomponer dichos elementos para hacerlos enseñables.
- Focalizarse en prácticas de enseñanza que tengan mayor probabilidad de producir, comparativamente, mayores avances en el aprendizaje de los estudiantes. Para identificar dichas prácticas, los autores sugieren dos criterios fundamentales: qué es lo más relevante para el trabajo de enseñar matemáticas y qué es lo más relevante para el contexto de la formación del profesor. En este contexto, los contenidos deben ser generalizables, útiles a distintos contextos, y enseñables.
- Diseñar materiales (videos, guías, etc.) que sean transferibles de un profesor a otro y generar estructuras que sean propicias para fomentar el trabajo colaborativo.

Por otro lado, uno de los esfuerzos sistemáticos recientes para organizar el componente de prácticas en la formación inicial y generar estándares para el diseño y evaluación de dicho componente en distintos programas de formación es el que ha realizado en Estados Unidos el National Council for Teacher Quality. Greenberg et al. (2011), sistematizan los 19 estándares desarrollados por este

organismo, distribuidos en 13 áreas (ver Cuadro 1). Cabe señalar que estos estándares refieren a lo que en Chile conocemos como práctica profesional, es decir, la actividad práctica de término del proceso de formación inicial.

Cuadro 1: Estándares de Prácticas Profesionales (NCTQ, EE.UU.)

Áreas	Estándar
Longitud de la práctica y tipo de compromiso	1. La experiencia práctica, que debe durar no menos de 10 semanas, debe requerir al menos cinco semanas en una sola escuela y representar un compromiso de tiempo completo.
Rol del programa de formación inicial en la selección del profesor mentor o tutor en la escuela	2. El programa de formación inicial debe seleccionar cada profesor mentor en cada uno de los lugares de práctica.
Calificaciones del profesor mentor o tutor	3. El candidato a profesor mentor debe tener al menos tres años de experiencia docente.
	4. El candidato a profesor mentor debe tener la capacidad de tener un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante.
	5. El candidato a profesor mentor debe tener la capacidad para guiar a un adulto, con habilidades de observación, retroalimentación, conversación profesional, y trabajo colaborativo.
Calificaciones del estudiante que realizará la práctica profesional	6. La práctica profesional es parte de una secuencia racional de cursos que asegura que todo la formación metodológica y práctica fue desarrollada previamente a esta actividad final.
Expectativas de la experiencia de práctica profesional	7. Expectativas respecto de las competencias en que los practicantes serán evaluados deben ser comunicadas claramente a los estudiantes, profesores y supervisores.
	8. Expectativas respecto de las competencias a desarrollar en este período deben incluir el análisis por parte del practicante del rendimiento de los estudiantes usando evaluaciones informales y formales.
Cronograma de observaciones por parte del supervisor	9. El supervisor universitario debe observar el desempeño del practicante en el aula por lo menos cinco veces, a intervalos regulares, durante el desarrollo de la práctica.

	10. Cada observación debe ser seguida por un tiempo preestablecido para entregar retroalimentación que esté alineada con las competencias identificadas.
Proyectos finales	11. La práctica profesional debe incluir un proyecto final (con nota) que explícitamente documente los aprendizajes y logros del practicante, en función de las expectativas definidas al comienzo.
Alineación de la colocación del estudiante en práctica con el calendario de la escuela	12. El calendario de la práctica debe alinearse al calendario de la escuela y no de la universidad, en particular para el semestre de fin de año.
Actividades durante la práctica profesional	13. La experiencia de práctica debe incluir un aumento gradual de las responsabilidades de los practicantes (desde sombra del maestro mentor en todas las actividades profesionales a un rol cada vez más activo de instrucción, con monitoreo y retroalimentación diaria).
	14. El practicante debe participar en una amplia gama de actividades educativas y profesionales.
Selección de supervisores	15. El proceso para la selección del supervisor universitario debe considerar el conocimiento instruccional del supervisor.
	16. El candidato a supervisor de la universidad debe tener la capacidad para guiar a un adulto, con habilidades de observación, retroalimentación, conversación profesional, y trabajo colaborativo.
Evaluación continua para mejorar el proceso de selección de profesores mentores	17. La adecuación de los profesores mentores debe ser evaluada por los estudiantes de pedagogía y supervisores universitarios al final de cada semestre. Los datos de estas evaluaciones deben ser parte de un proceso de revisión establecido y regular.
Evaluación continua para mejorar el proceso de selección de centros de práctica	18. Las escuelas en las que se colocan los estudiantes de pedagogía deben ser evaluadas por los estudiantes de pedagogía y supervisores universitarios al final de cada semestre para determinar su funcionalidad. Los datos de esta evaluación debe ser parte de un proceso de revisión establecido y regular.

Selección de centros de práctica	19. Reconociendo posibles limitaciones geográficas, el programa de formación docente debería tener criterios que favorezcan la colocación de los estudiantes de pedagogía en las escuelas primarias en el que 1) que tienen la oportunidad de enseñar a los niños de familias de bajos ingresos, y 2) hay un ambiente de aprendizaje ordenado.
----------------------------------	--

Fuente: Greenberg et al., 2011.

Es posible encontrar tipologías similares, aunque menos exhaustivas, de calidad del componente de prácticas en Ronfeldt y Reininger (2012) y Ronfeldt et al. (2013).

4.1.1.2 *Prácticas y Percepción de Autoeficacia*

Bajo el supuesto de que la percepción de autoeficacia influye en la capacidad de los profesores para manejar una clase y desempeñarse adecuadamente en su rol profesional, un conjunto de estudios a nivel internacional focaliza su atención en la relación que existe entre el componente de prácticas durante la formación inicial y el desarrollo de dicha percepción de autoeficacia. El objetivo de la mayoría de estos estudios es establecer qué tan preparados se sienten los profesores principiantes al finalizar su formación, cómo se correlaciona dicha percepción con su sensación de eficacia, sentido de responsabilidad, e intención de seguir enseñando, y cómo influye su preparación profesional en dicha relación (Darling-Hammond et al., 2002). En este contexto, las investigaciones han indagado tanto en la extensión e intensidad de las prácticas, como en la calidad de las experiencias prácticas.

En relación a la extensión e intensidad de las prácticas, la evidencia no es favorable. Chambers y Hardy (2005), al desarrollar un estudio cualitativo con 55 estudiantes de pedagogía en Texas, concluyen que la extensión e intensidad de las experiencias prácticas durante la formación inicial no influyen en las creencias y autopercepción de los futuros profesores en torno a sus habilidades de manejo de clases y su potencial eficacia en el aula. Un resultado similar es referido por Ronfeldt y Reininger (2012). En este estudio los investigadores aplicaron un cuestionario a 1.000 profesores principiantes. Dicho cuestionario indagó en las percepciones de los profesores principiantes sobre su percepción de preparación instruccional, eficacia, y planes de desarrollo profesional. De acuerdo a los autores, los resultados muestran que la duración de la práctica profesional en la que participó el estudiante de pedagogía tiene un efecto pequeño en dichas dimensiones.

Sin embargo, en relación a la calidad de las experiencias prácticas, la evidencia tiende a mostrar una relación positiva entre dichas experiencias y la percepción de autoeficacia de los futuros profesores.

En el estudio antes referido (Ronfeldt y Reininger, 2012), los autores no sólo analizaron la extensión de las prácticas sino también la calidad de las mismas. Para ello, el cuestionario que aplicaron a profesores principiantes indagó en cuatro dimensiones de las experiencias prácticas, a saber: calidad del profesor mentor, calidad del supervisor, autonomía del practicante, y apoyo por parte del staff de profesionales en la escuela. Según reportan los autores, la calidad de las experiencias prácticas tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la percepción de preparación instruccional, la percepción de autoeficacia, y los planes de desarrollo profesional de los profesores principiantes. Resultados similares han sido reportados por Gurvitch y Metzler (2009), Ronfeldt (2012), y Ronfeldt et al. (2013).⁶

4.1.1.3 *Prácticas y Efectividad Docente*

Finalmente, la literatura que intenta relacionar el componente de prácticas con la efectividad de los docentes, medido a través de los resultados de los estudiantes, es más bien escasa. En nuestra revisión identificamos tres estudios que intentan establecer una relación en este sentido, con resultados mixtos.

Por un lado, Harris y Sass (2011), desarrollan un estudio en Florida que intenta determinar el efecto de distintos tipos de educación y formación de profesores en el logro de resultados con los estudiantes. Si bien los autores consideran en su investigación tanto formación inicial como formación continua, nos focalizamos aquí en los resultados y conclusiones sobre el primer componente. En relación a la formación inicial, los autores analizan la cantidad de créditos en el curriculum que están orientados a teoría educativa general, instrucción, manejo de clases, contenidos de materias específicas, desarrollo profesional, observación de clases, y prácticas. Entre todos los componentes de la formación inicial analizados, los autores encuentran una relación positiva y significativa únicamente entre los créditos orientados al manejo de clases y los resultados de los estudiantes. De acuerdo a los autores, todos los demás componentes de la formación inicial analizados, incluida la cantidad de prácticas, no tendrían efecto sobre los resultados de los estudiantes, una vez que los profesores están haciendo clases.

Por otro lado, Papay et al. (2012), en una evaluación del programa Boston Teacher Residency (BTR), reportan resultados mixtos. Cabe señalar que el objetivo de este estudio es evaluar un programa particular (BTR), con todas las características que configuran dicho programa. Sin embargo, nos parece relevante reportar los resultados de este estudio en esta revisión, toda vez que uno de los componentes

⁶ Relacionado a este punto, algunas investigaciones han mostrado que la calidad de las experiencias prácticas no sólo influyen positivamente en la percepción de autoeficacia a nivel general, sino especialmente cuando los profesores principiantes se desempeñan en contextos de alta diversidad y/o vulnerabilidad (Adams et al., 2005; Burant y Kirby, 2002; Ronfeldt y Reininger, 2012).

esenciales de la formación que ofrece este programa es la formación de los profesores en la práctica, en una modalidad de residencia en que los futuros profesores se integran a trabajar desde el primer momento y durante un año en una escuela, bajo la supervisión directa de un mentor⁷. Utilizando métodos de valor agregado, los autores concluyen que, inicialmente, los graduados del programa BTR son igualmente efectivos que otros profesores novicios en la enseñanza de Lenguaje, y menos efectivos en la enseñanza de Matemáticas. Sin embargo, la efectividad de los graduados de BTR mejora rápidamente, superando el desempeño de profesores veteranos al cuarto y quinto año de trabajo.

Por último, el trabajo de Boyd et al. (2009) es particularmente interesante para efectos de nuestra investigación. El objetivo de dicho estudio, desarrollado en New York, fue examinar el efecto de distintas características de programas de formación inicial de profesores sobre el desempeño de los estudiantes de profesores principiantes. A fin de sistematizar de manera exhaustiva las características de los programas de formación inicial los autores utilizaron distintas fuentes de información, incluyendo: análisis de documentos públicos que describen la estructura y contenido de cada programa de formación docente; entrevistas con los directores, encargados de práctica, y otros miembros del staff de dichos programas; cuestionarios aplicados a profesores de Matemáticas y Lenguaje en el programa de formación inicial; y, cuestionarios aplicados a estudiantes y graduados de estos programas. Toda esta información fue linkeada a cada uno de los participantes de los programas de formación analizados, generando una base de datos que además contenía las decisiones de carrera profesional tomadas por estos profesores principiantes, y los resultados de los estudiantes con los que dichos profesores trabajaron. Entre las preguntas que los autores intentan responder en este estudio, de especial relevancia para nuestra investigación es aquella que intenta establecer una relación entre distintas características de los programas de formación y el desempeño de los estudiantes de los profesores principiantes. Al respecto, una de las conclusiones relevantes del estudio es que los profesores que han tenido la oportunidad en su formación inicial de participar en prácticas de terreno reales, participando directamente del proceso de enseñanza en la escuela, muestran un mejor desempeño durante su primer año de enseñanza, medido por los resultados de sus estudiantes, que aquellos profesores que no tuvieron dichas experiencias durante su formación inicial.

4.1.2 Revisión de Experiencias Internacionales

A continuación presentamos una revisión de diversos programas de certificación docente para ilustrar la variedad en calidad y cantidad de prácticas docentes. Hemos elegido programas en los que la

⁷ Los otros dos componentes de BTR son un proceso de selección riguroso de los candidatos y un proceso de acompañamiento posterior a la formación inicial.

práctica es un elemento central del programa y se le ha dedicado especial atención. Como se verá, el análisis de los programas aquí considerados se organiza siguiendo las dimensiones e indicadores que se presentarán más adelante en este informe (ver sección 4.2).

Cabe destacar que del total de programas revisados originalmente, que incluye a países tan diversos como Estados Unidos, Canadá, Alemania, Países Bajos, Australia y España, sólo éste último es un programa de pregrado. Los restantes son programas de formación de post-grado, que exigen a los postulantes haberse graduado ya de un programa de formación (Bachelor, B.A.). Esto dificulta la comparación directa entre las experiencias internacionales y los programas locales, pero puede ser un llamado de atención sobre cómo se están configurando los programas de formación de profesores a nivel mundial. Como se mencionó anteriormente, la selección de estos países e instituciones se debe exclusivamente a que se eligieron programas donde la práctica es un elemento central del programa, lo que coincide con países donde la formación de profesores se realiza a nivel de postgrado.

Se quiso revisar también programas nacionales, con objeto de destacar sistemas efectivos de prácticas pedagógicas insertas en la realidad local de Chile, como lo ha hecho PIAP (Programa Inglés Abriendo Puertas). Sin embargo, no fue posible encontrar información específica respecto a la configuración de sus prácticas clínicas.

4.1.2.1 Stanford Teaching Certification Program (STEP)

Este programa de Stanford Graduate School of Education (GSE) tiene como objetivo la formación de profesores que tengan una serie de valores, entre los que se incluyen: compromiso por la justicia social, comprensión de las fortalezas y debilidades dentro de un diverso grupo de estudiantes y dedicación por la equidad y excelencia de todos los estudiantes. (Stanford University, 2015b)

Para ello, se invita a los residentes a trabajar durante un año con cursos de diversas edades, entornos socioculturales y necesidades educativas.

Postulación y título

Al momento de postular, el estudiante debe haber obtenido el grado de bachiller.

Al completar el programa, los graduados reciben el grado de Maestría en Educación y una credencial preliminar para hacer clases en el estado de California.

Tipo de Práctica

Durante el año de duración del programa, los residentes tienen tres instancias de práctica, durante las cuales va aumentando el nivel de responsabilidad e independencia en la enseñanza, pero siempre acompañados de un profesor del colegio local donde se trabaja.

La primera, durante el verano, es de corta duración y consiste en enseñar en un contexto protegido. La segunda y tercera, llevadas a cabo en otoño y primavera respectivamente, consisten en un trabajo de coeducación con el profesor asignado. Cada práctica se realiza en un colegio y curso diferente.

El profesor que cumple el rol de guía -denominados "cooperating teacher"- es seleccionado por su conocimiento de la sala de clases y sus prácticas pedagógicas, además de su cercanía con la visión del programa STEP. Otros dos criterios adicionales que debe cumplir son tener al menos tres años de experiencia enseñando en su área de certificación y demostrar un fuerte compromiso a apoyar y guiar a los residentes.

Para certificar el cumplimiento de estos requisitos, profesionales del programa STEP realizan observaciones en aula del profesor, además de pedir recomendaciones.

Este proceso de selección del profesor guía aumenta las posibilidades de que los residentes se encuentren acompañados de profesores cooperadores cuyas prácticas de enseñanza reflejan y refuerzan lo que se educa en el proyecto STEP.

Cantidad de Horas de Práctica

Durante el año de duración del programa, los residentes tienen tres instancias de práctica (verano, otoño e invierno-primavera), que equivalen a 17 créditos, es decir, a aproximadamente un tercio del total de créditos necesarios para certificarse.

Los residentes pasan 20 horas a la semana en el colegio, mientras que el tiempo restante se divide entre las instancias de supervisión, consistente en una hora a la semana, y las clases del programa.

Lugar de Práctica

STEP busca generar una asociación (Partnership School model) con aquellos colegios que recibirán a los residentes del programa. Para ello, profesores y administrativos del programa STEP realizan un proceso de selección exhaustivo de colegios locales, basándose en los siguientes criterios (Stanford University, 2015b):

- Demostración de prácticas de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes
- Cumplimiento exitoso con los estándares académicos estatales
- La población de estudiantes es representativa de la diversidad general del estado (racial, étnica, socioeconómica, académica, comportamental y lingüística)

Se tiene en consideración además la ubicación geográfica, la orientación a la equidad, etc.

Una vez seleccionado el colegio, se trabaja en estrecha colaboración con este para colaborar en la preparación y desarrollo profesional, tanto de los residentes como del plantel escolar. Esta relación permite generar una coherencia entre el currículum del programa y la experiencia práctica.

Una vez establecida la asociación con el colegio y habiendo sido capacitados los profesores guías, se asigna entre 2 y 10 residentes, dependiendo del porte del colegio.

Matching Residente-Práctica

Los profesionales del programa STEP realizan observaciones de los profesores guías y se le envía a los residentes una encuesta para determinar qué lugar y profesor guía serán un mejor complemento para ellos.

Posteriormente, se hace observaciones en aula de los residentes durante su primera práctica (verano) y se les reenvía la encuesta cuando esta finaliza para actualizar sus preferencias.

Supervisión y Reflexión

Los residentes cuenta, en primer lugar, con el apoyo de un supervisor universitario, quién le hace entre 10 y 20 visitas en su lugar de práctica durante el año de duración del programa, además de mantener reuniones semanales.

En segundo lugar, cada residente tiene un profesor guía dentro de la sala de clases, denominado "cooperating teacher", quién trabaja como co-educador durante las 20 horas semanales pasadas en el colegio.

Finalmente, el residente toma parte de seminarios grupales semanales, los cuales están enfocados en los desafíos y temas relacionados a la práctica.

Evaluación de la Práctica

Como evaluación final del programa STEP, se pide a los residentes completar el PACT (Performance Assessment for California Teachers). Esta evaluación de desempeño estandarizada del estado de California fue desarrollada como una evaluación directa de la práctica docente de un candidato. (Stanford University, 2015a)

4.1.2.2 Urban Teacher Center (UTC)

Urban Teacher Center fue creada como una organización sin fines de lucro en Septiembre del 2009, en respuesta a la necesidad existente de profesores de excelencia en contextos socioeconómicos vulnerables: *"In our cities, the children who most need excellent teachers often are assigned the least experienced and least effective teachers available"*. (CITA)

El programa otorga el grado dual de Master en la especialidad elegida (Elementary Education, Secondary Math Education o Secondary Literacy Education) y en Educación Especial. Tiene una duración de cuatro años. El primer año, los residentes participan durante las mañanas como un "host teacher" (profesor invitado) en el colegio al que han sido asignado; a partir del segundo año en adelante, los residentes -ahora llamados "fellows"- trabajan como profesores full time. (UTC, 2015a)

Postulación y título

Urban Teacher Center declara como elegibles los postulantes que cumplan con los siguientes requisitos: (1) Poseer un grado de bachelor reconocido por alguna agencia de certificación regional; (2) Poseer un promedio acumulado de notas mínimo de 3.0, en una escala de 4.0; (3) Aprobar las evaluaciones estatales pre-profesionales para poder impartir clases.

Una vez completado el programa, los graduados reciben el título de Máster en Educación, conferido por la Universidad Johns Hopkins, y dos certificaciones en enseñanza: en educación especial y en la especialidad elegida por el participante.

Tipo de Práctica

Durante el primer año, los residentes participan durante las mañanas en la sala de clases como profesor invitado, durante las tardes asisten a clases de magíster y en las noches y durante los fines de semana son invitados a hacer planificación de clases, corrección de pruebas y estudiar para sus cursos. Solamente son aceptados como profesores si cumplen con ciertas expectativas de desempeño clínico y profesionalismo.

Se forman grupos de dos o más residentes, que son asignados para trabajar en conjunto de un profesor experimentado dentro de la sala de clase (observando, apoyando al profesor jefe y co-educando), además de participar en las reuniones de personal, actividades de desarrollo profesional dentro del colegio, etc. A su vez, grupos de tres a seis residentes son asignados en un mismo establecimiento educacional, de manera que puedan pasar tiempo en las salas de clases de sus pares, adquiriendo así conocimiento de contenidos para distintas edades.

Los residentes pasan por tres prácticas en distintos establecimientos durante el primer año: una durante el año escolar y las otras dos durante cada verano. Al finalizar el año de residencia, los ahora denominados "fellows", son asignados estratégicamente como profesor full-time en un colegio, que puede ser el mismo en donde cuales hizo su residencia o un nuevo colegio pero del mismo distrito o CMO (Charter Management Organization).

Los fellows permanecen en el mismo establecimiento por los siguientes tres años, ejerciendo como profesores full-time, continuando su formación académica y recibiendo entrenamiento en el mismo lugar acorde a su especialidad elegida. (UTC, 2015b)

Cantidad de Horas de Práctica

Durante la residencia, la cual tiene una duración de quince meses, los participantes reciben, además de los cursos de formación teórica, un total de 1.500 horas de práctica clínica.

A partir del segundo año, siendo ahora profesor full-time, el estudiante UTC permanece en el colegio asignado la jornada escolar completa.

Lugar de Práctica

UTC presenta tres tipos de asociación con diversos "district schools" y "chárter management organizations" (CMOs) en las ciudades de Baltimore y DC.

- a) Lab Schools: reciben a residentes durante su año de entrenamiento, en grupos de dos o más. Los residentes trabajan en conjunto con profesores experimentados y participan en las actividades del colegio.
- b) Pipeline schools: trabajan con UTC para desarrollar su capital humano, a través de recibir dos o más residentes durante su primer año, para luego contratarlos como profesores full-time por los siguientes tres años.
- c) Turnaround schools: se asocian con UTC como una manera de generar una reforma general a nivel escolar. Es el Estado quién designa un colegio para esta reforma, basada en varios años consecutivos de un pobre rendimiento académico por parte de los alumnos. Estos colegios reciben grupos de dos o más residentes UTC, quienes permanecen en el colegio por al menos cuatro años.

A su vez, los colegios reciben, entre otros beneficios, un pago simbólico por recibir residentes, un profesor sustituto que conoce a el colegio, profesores y estudiantes y un programa de intervención en lectura para pequeños grupos de alumnos con dificultades. (UTC, 2015b)

Matching Residente-Práctica

Los postulantes al programa UTC pueden indicar sus preferencias de ciudad, curso y contenido que quieren enseñar.

Una vez siendo residentes, el matching con el colegio se basa en la combinación de los siguientes criterios: necesidades del colegio asociado, especialidad elegida por el residente y las preferencias del residente (teniendo en consideración que no es garantizado que se le asigne el curso y contenido preferidos).

Idealmente, los residentes trabajarán en el mismo colegio durante los cuatro años, pero en caso de no ser posible, UTC ayudará al residente a encontrar una posición como profesor full-time en otro establecimiento.

Supervisión y Reflexión

Los participantes del programa UTC reciben, en primer lugar, el apoyo de profesor experimentado al que le fue asignado.

En segundo lugar, los profesores UTC ayudan a los participantes a través de visitas regulares al colegio -para dar apoyo y guía- y de reuniones personalizadas. Estas reuniones son un total de ocho durante el año de residencia, ocho el primer año como profesor full-time y cuatro durante el segundo año. Los profesores del programa contribuyen también dando apoyo en la planificación de clases y actuando como mentores ante dificultades específicas que puedan enfrentar sus alumnos.

Finalmente, con respecto a la formación curricular, las clases son prácticas, experienciales y fácilmente aplicables a la sala de clases, ya que consisten principalmente en el desarrollo de habilidades educativas. Por ende, hay una integración entre el trabajo como docente, las instancias de supervisión y las instancias de formación.

Evaluación de la Práctica

En la descripción de su programa, UTC indica que para poder graduarse y recibir acreditación es necesario pasar diversas etapas, consistentes en:

- a) Selección: los candidatos son aceptados en el programa solamente después de demostrar liderazgo y éxito académico.
- b) Placement: los candidatos son asignados como profesores solo si cumplen con los requisitos de profesionalismo y rendimiento clínico.
- c) Grado de Magíster: los candidatos reciben el grado de magíster solo luego de completar exitosamente los cursos del programa.
- d) Certificación: los candidatos reciben si certificación de profesor en general y en educación especial en particular sólo luego de demostrar que son capaces de enseñar de manera efectiva, a través de evaluaciones en los logros académicos de sus alumnos, rendimiento clínico y profesionalismo.

4.1.2.3 TNTP Teaching Fellows

TNTP, conocido anteriormente como The New Teaching Project, es una organización sin fines de lucro comprometida con acabar la injusticia de la desigualdad educacional.

Para ello, este programa busca certificar a profesores de excelencia, a través del reclutamiento y entrenamiento de recién graduados o personas interesadas en realizar un cambio laboral, para así aportar con profesores sobresalientes a colegios vulnerables.

Con una duración entre 1 y 3 años, dependiendo de la localidad, los residentes ejercen como profesores full-time en algún colegio local. (TNTP, 2015)

Tipo de Práctica

A finales de primavera o comienzos del verano, los residentes del programa reciben un entrenamiento denominado "pre-service training" con duración entre 5 y 7 semanas (dependiendo del campus), por 10-12 horas diarias, cinco días a la semana, con asistencia obligatoria.

Este entrenamiento consiste en seminarios y actividades de entrenamiento sobre manejo de clases, entrega de contenidos y motivación de los alumnos.

Una vez completado este proceso, sólo quienes demuestren haber adquirido las habilidades enseñadas pueden ejercer como profesores full-time con goce de sueldo durante el tiempo que dura el programa. Durante las tardes continúan su formación a través de seminarios sobre técnicas de enseñanza que pueden aplicar el día siguiente.

Cantidad de Horas de Práctica

El entrenamiento previo a la entrada al programa (pre-service training) consiste en un período de 5 a 7 semanas, con sesiones de 10 a 12 horas diarias durante cinco días a la semana.

Una vez terminado este entrenamiento, el residente entra a trabajar como profesor full-time en jornada escolar completa, por el tiempo que dure el programa (entre 1 y 3 años). Esto significa un total de 40 horas semanales y aproximadamente 1,452 horas anuales.

Lugar de Práctica

Bajo el principio de que los profesores realizan una mejor labor cuando se encuentran en un colegio donde se sienten cómodos y apreciados, se invita a los residentes a realizar su propia búsqueda de trabajo.

Matching Residente-Práctica

Dado que se invita a cada participante a conseguir su propio trabajo, TNTP no realiza un proceso de matching. Sin embargo, otorga apoyo a los residentes en su búsqueda de trabajo, a través encontrar vacantes y ocasionalmente coordinando entrevistas con los directores de colegio. Además, se invita a los residentes a eventos de entrevistas y reclutamiento de profesores, a talleres de búsqueda de empleo y se ofrece la oportunidad de simular entrevistas y de revisar sus curriculums.

TNTP indica que, si bien el ser aceptado en el programa no garantiza un puesto de trabajo como profesor, la demanda por profesores de calidad sigue siendo alta. Además, la tasa de aceptación en el programa se basa en las necesidad de profesores en los distritos asociados.

En caso de que el residente no sea capaz de conseguirse un puesto de trabajo, se le ofrece la alternativa de aplazar su práctica hasta el año siguiente o trabajar como profesor sustituto full-time.

Supervisión y Reflexión

A partir del período de pre-service training y durante todo el año de residencia, el practicante recibe el apoyo y guía de un entrenador (coach).

Los entrenadores son profesores experimentados con un sólido historial de éxito en enseñanza. Su labor es hacer observaciones regulares del practicante en la sala de clase, ofreciendo consejos en tiempo real para mejorar sus técnicas de enseñanza y reuniéndose después de clase para discutir estrategias concretas que puede aplicar en el futuro. También pueden sugerir al practicante asistir a sesiones de desarrollo de habilidades para hacer frente a desafíos de mayor urgencia y complejidad.

Evaluación de la Práctica

TNTP entrega la certificación sólo a aquellos profesores que hayan demostrado la adquisición de habilidades de enseñanza, además de la capacidad constante de ayudar a sus alumnos a aprender.

Para ello, a partir del entrenamiento y durante todo el período de práctica, se evalúa al residente a partir de sus resultados en la sala de clase, determinando así si ha podido desarrollar las habilidades necesarias para ejercer profesionalmente.

4.1.2.4 Relay GSE - Teaching Residency

Relay GSE nace a partir de la unión de los líderes de tres redes de colegios particulares-subvencionados (KIPP, Achievement First, and Uncommon Schools.), en asociación con Hunter College. Actualmente es un programa de Magíster que se imparte en siete ciudades distintas y entrena 250 profesores para colegios públicos y particular-subvencionados.

El programa tiene una duración de dos años, donde se van aumentando progresivamente las instancias prácticas y la participación del residente en la sala de clases. Debido a que esto es el foco del programa, el residente asiste durante toda la jornada al colegio donde fue aceptado, recibiendo clases teóricas y prácticas durante las tardes, fines de semana y vacaciones. Además, estas clases se imparten de manera presencial sólo en un 60%, siendo el 40% restante online, de manera que el residente tenga la flexibilidad de recibirlas cuando le sea más conveniente de acuerdo a su horario. (Relay GSE, 2015a)

Postulación y título

Para poder postular a este programa, el estudiante debe haber recibido una oferta oficial de trabajo por parte de alguna de las organizaciones educacionales asociadas a Relay (tales como Noble, escuelas KIPP, etc.), luego de haber obtenido el grado de bachelor. En ciertas sedes se exige además la aprobación de pruebas estandarizadas de enseñanza, como las pruebas Praxis y Praxis II.

Al terminar el programa, los estudiantes egresan con un Máster y reciben un puesto de profesor a tiempo completo en una escuela de alto rendimiento.

Tipo de Práctica

Durante el primer año, los residentes comienzan un proceso de inmersión en la sala de clases, trabajando directamente con los alumnos y sus familias pero bajo la supervisión de un profesor que cumple el rol de mentor. Su rol en la sala de clases consiste en aprender técnicas de manejo de la sala, planificación de horas pedagógicas, diseño de evaluaciones y seguimiento de los logros académicos de los alumnos. Además, el residente recibe clases respecto a técnicas de enseñanza, los cuales debe ensayar y repetir frente a profesores y pares en sesiones prácticas semanales, con duración de tres horas.

Se espera que al finalizar el año escolar, el residente de primer año esté impartiendo al menos una hora (pedagógica) de clase al día, a modo de preparación para el segundo año de residencia, donde tendrá el rol de profesor full-time.

Durante el segundo año, el residente estará a cargo de la sala de clases, enfocándose en la planificación de clases como medio de aumentar sus conocimientos de contenidos.

Cantidad de Horas de Práctica

Durante los dos años de duración del programa, el residente asiste al colegio asignado durante la jornada completa, tomando clases presenciales y online el resto del tiempo. Además de ello, recibe las siguientes instancias formativas (las cuales pueden variar según cada campus) (Relay GSE, 2015b):

- Sesión de verano, con duración de una o dos semanas, antes de que se inicie el programa
- Una sesión de práctica semanal con profesores del programa, en que los residentes reciben la oportunidad de practicar y analizar las técnicas básicas que están aprendiendo
- Dos noches de un día de semana al mes para formación básica
- Un sábado al mes para formación en contenidos específicos
- Sesión de verano, con duración de una o dos semanas, entre el primer y segundo año.

Lugar de Práctica

Uno de los requisitos para poder ser aceptado en el programa es tener asegurado un cargo full-time de profesor-en-residencia (teacher-in-residence) en uno de los colegios asociados al programa Relay, usualmente públicos, particular-subvencionados o pertenecientes a alguna otra organización

educacional (por ejemplo, colegios KIPP). Cada campus (ubicados en siete ciudades distintas) tiene sus propios colegios asociados.

Matching Residente-Práctica

Debido a que es requisito haber sido aceptado en un colegio previamente al proceso de postulación, Relay no realiza un proceso de matching entre los residentes y sus lugares de práctica.

Supervisión y Reflexión

Relay GSE pide a los colegios donde trabajan sus residentes que se le asigne un tutor (advisor). Este tutor en el lugar de trabajo del residente, le entrega conocimientos sobre enseñanza, curriculum y cultura del colegio donde se trabaja, además de ser modelo y co-educador (co-teaching) dentro de la sala de clases.

Respecto al apoyo y supervisión otorgado por Relay, los residentes tienen tres horas semanales durante el primer año donde sus profesores y compañeros evalúan sus prácticas docentes y habilidades de enseñanza, a través de los videos grabados durante sus horas en aula, generándose una instancia de discusión en torno a los desafíos y temas surgidos en la sala de clases.

Evaluación de la Práctica

Este programa tiene diversos procesos de evaluación de sus residentes durante todo el programa, de manera de poder determinar si es que están haciendo los avances necesarios para convertirse en profesor full-time.

Durante el primer año, el residente debe entregar videos de sí mismo en la sala de clases, recibiendo observaciones y críticas de su desempeño. Además, se le califica por su planificación de clases, creación de pruebas, análisis de datos sobre los avances de sus alumnos, etc. A partir de esto, se genera una evaluación de referencia general, denominado "gateways" que determinan si el residente está capacitado para pasar al siguiente nivel del programa.

Durante el segundo año, el residente prepara "the Master's Defense", proyecto que se entrega al finalizar el programa, que consiste en hacer un seguimiento de sus estudiantes durante todo el año, de manera de poder determinar su evolución y avances.

4.1.2.5 *Bank Street College of Education*

Bank Street College of Education fue fundado, en sus propias palabras, en la tradición de la educación progresiva. Busca la educación centrada en el alumno.

Sus programas de magíster buscan integrar la experiencia directa con los niños, profesores y familias.

Los pilares de estos programas son: la práctica supervisada por un asesor -denominada "supervised fieldwork/advisement"-, los cursos y el trabajo final llamado "Integrative Master Project". (Bank Street, 2015)

Postulación y título

Las personas interesadas en postular a este programa deben haber obtenido el grado de bachiller (B.A.) con un promedio sobre 3.0 (en una escala de 4.0) en una universidad acreditada. Al cumplir con todos los requisitos del programa, los egresados reciben el título de Magíster.

Tipo de Práctica

Este programa puede ser de dedicación full o part-time; depende de las necesidades de cada residente la carga académica que decida tomar y, por ende, la duración del período de estudios.

En el caso de las prácticas, antiguamente el programa indicaba que el residente debía realizar entre dos o tres prácticas, de nueve a quince semanas cada una, siendo al menos una en un colegio público (Darling-Hammond, Macdonald, Snyder, Whitford, Ruscoe, & Fickel, 2000). Actualmente, el residente debe tomar entre dos y cuatro prácticas en colegios públicos e independientes siendo profesor estudiante ("student teacher"). (Bank Street School of Education, 2015)

El tipo y grado de responsabilidad que se le asigne al residente dentro de la sala de clases depende de sus experiencias previas y el background que posea.

En el caso de que el participante sea profesor jefe ("head teacher") hace un tiempo determinado (se sugiere que sea un período de al menos tres años) en el área en que está haciendo la maestría, se le

está permitido hacer la práctica en su propia sala de clases, siempre y cuando el director del colegio lo apruebe. Es posible, además, que le sea necesario realizar un curso de verano, con el objetivo de ampliar su experiencia de supervisión a niños de diversas edades y entornos socioculturales.

Si el residente asume como profesor asistente ("assistant teacher"), asistirá a su lugar de práctica jornada escolar completa, los cinco días a la semana. Allí trabajará en conjunto con el profesor jefe y recibirá la visita de su asesor, al menos una vez al mes. En este caso, el residente es el responsable de conseguir este trabajo, teniendo en consideración que el director del establecimiento debe estar al tanto y aprobar sus estudios.

Finalmente, en caso de ocupar el rol de profesor estudiante ("student teacher"), el residente es asignado a un colegio público como lugar de práctica. Debe asistir al establecimiento tres jornadas completas y no recibe pago por su trabajo. Al igual que el profesor asistente, cuenta con el apoyo tanto del profesor jefe (dentro de la sala de clases) como de su asesor. (Bank Street School of Education , 2015)

Cantidad de Horas de Práctica

Los profesores estudiantes deben estar tres días completos a la semana en el lugar de práctica (sin embargo, en caso de necesidad, se puede buscar otro horario equivalente a tres días completos).

Los profesores asistentes y profesores jefes asisten jornada completa los cinco días a la semana.

Lugar de Práctica

Dependiendo del rol que se ocupe dentro de la sala de clases, es quién es el responsable de conseguir el lugar de práctica y el tipo de colegio donde ésta se realiza.

Si el residente trabaja en el colegio como profesor estudiante, será asignado a un colegio público e independiente.

En caso de emplearse como profesor asistente, es el residente el responsable de conseguir su lugar de trabajo. Además, el director del colegio debe aprobar su participación en el programa, estando al tanto de que el enfoque de la enseñanza y el currículum de la clase pueden cambiar producto del proceso de asesoría ("supervised fieldwork/advisement").

Finalmente, en caso de ser profesor jefe, el residente puede continuar el ejercicio en su propia sala de clases, siempre y cuando la administración del programa apruebe el lugar de práctica y el director del colegio acepte su participación en el programa, estando al tanto de que el enfoque de la enseñanza y el currículum de la clase pueden cambiar producto del proceso de asesoría.

Matching Residente-Práctica

Bank Street Graduate School es encargado de asignar un lugar de práctica sólo a los profesores estudiantes. En estos casos, el colegio de elección debe ser de dependencia pública.

Antiguamente, el proceso de matching para la primera práctica estaba a cargo del denominado "advisor" (asesor) y se basaba en los intereses expresados por los estudiantes en la entrevista de admisión. La asignación de prácticas posteriores se basaba en las metas logradas en la primera colocación (de acuerdo a la perspectiva tanto del asesor como del residente), los planes a futuro del participante y los requisitos por estado.

Actualmente, en cambio, se indica que el proceso de matching se realiza a través de la colaboración del residente, asesores y director del programa. La decisión será tomada a partir de la disponibilidad de colegios y las necesidades e intereses profesionales del residente.

Supervisión y Reflexión

El foco de este programa es el denominado "supervised fieldwork/advisement", es decir, el trabajo de campo (consistente en la práctica), el cual será de carácter supervisado por la figura del asesor ("advisor").

El asesor visita al residente en su lugar de trabajo durante medio día, al menos una vez al mes. En caso de que el residente trabaje como profesor estudiante o profesor asistente, el asesor trabajará de manera cercana con el profesor jefe (denominado "cooperating teacher") de la sala de clases.

Además, el asesor tiene instancias de reunión con el residente, tanto de manera particular como en grupo. Las primeras son de carácter bimensual y su objetivo es responder consultas esenciales de manera profunda. Las segundas son semanales y en ellas se busca que los residentes colaboren con sus

pares y discutan las dificultades que enfrentan en sus lugares de prácticas, tomen distintas perspectivas y aprendan a llevar los contenidos teóricos aprendidos en los cursos a la práctica.

Con el objetivo de compatibilizar las experiencias prácticas, supervisiones y cursos, las clases de los residentes suelen ser en las tardes (de lunes a jueves) los días de semana.

Evaluación de la Práctica

Existen dos tipos de evaluación final, dependiendo del programa que se esté siguiendo.

Los programas de Magíster exigen el denominado "Integrative Master Project", donde se espera que el estudiante integre las múltiples experiencias vividas en la práctica con sus conocimientos teóricos.

Los residentes en los programas "General Teacher Education", "Dual Language/Bilingual Teacher Education", "Child Life", "Studies in Education" y "Educational Leadership" pueden elegir entre los siguientes trabajos finales:

- Independent Study
- Portfolio
- Mentored Directed Essay
- Site-Based Inquiry and Collaborative Student-Faculty Inquiry

4.1.2.6 The Developmental Teacher Education Program at UC, Berkeley

Este programa tiene como foco el mejorar la calidad de aprendizaje en la sala de clases a través de formar profesores capaces de crear aulas equitativas para estudiantes de diversas lenguas y entornos socioculturales.

Para ello, la experiencia con niños en educación básica, idealmente en colegios públicos, es un requisito para postular. (UC Berkeley, 2015)

Postulación y título

Las personas interesadas en cursar "The Developmental Teacher Education Program" deben poseer un promedio total superior a 3.0 (en una escala de 4.0) durante los dos primeros años de pregrado y haber aprobado las siguientes pruebas:

- Basic Education Skill Requirements: el postulante debe pasar al menos una de las siguientes pruebas: CBEST (California Basic Educational Skills Test) y CSET (California Subject Examinations for Teachers).
- Subject Matter Competencies: el postulante debe pasar las evaluaciones I, II y III de la prueba CSET (California Subject Examinations for Teachers).

Tipo de Práctica

El programa consistía, originalmente, en dos años de carrera. El primero se encontraba mayoritariamente enfocado en los cursos de formación teórica, mientras que el segunda consistía en un trabajo práctico intensivo, integrado con estudios teóricos.

Bajo esta estructuración, a medida de que se avanzaba en la carrera, el residente iba recibiendo mayores responsabilidades docentes y de planificación de clases, culminando con un período de dos semanas donde se hacía totalmente responsable de la enseñanza en la sala de clases.

En total, el residente pasaba por cinco lugares de práctica. Durante los cuatro primeros los residentes reciben la ayuda de un profesor que hace de guía (cooperative teacher), siendo usualmente los únicos profesores-estudiantes por colegio. En la quinta práctica, en cambio, se agrupaba a un pequeño número de residentes en colegios usualmente urbanos con alta densidad de estudiantes cuya primera lengua no es el inglés. (Darling-Hammond, Macdonald, Snyder, Whitford, Ruscoe, & Fickel, 2000)

Actualmente, es un programa full time, con duración de quince meses (abarca dos semestres y dos veranos), busca integrar la experiencia práctica gradual con contenidos teóricos durante todo el programa.

Para ello, se inicia con una práctica de verano, con duración de tres semanas. Posteriormente, durante el semestre de otoño, el residente pasa tres mañanas o dos días completos en su lugar de práctica, finalizando con tres días a cargo completamente de la sala de clases. Durante el semestre de primavera, pasa cinco mañanas o tres días completos en el lugar de práctica, pasando por un período de diez días a cargo de la sala de clases como profesor jefe y terminando su práctica en Junio. Finalmente, durante el período de verano, el residente hace una última práctica, semejante a la primera. (UC Berkeley, 2012)

Cantidad de Horas de Práctica

En este programa, se invita a los residentes a llevar a cabo dos prácticas de verano, una práctica en el semestre de otoño, correspondiente a tres mañanas o dos días completos a la semana y una práctica de primavera, correspondiente a cinco mañanas o tres días completos a la semana.

Lugar de Práctica

Desde el origen del programa, se tuvo como propósito que el residente pasara por diferentes lugares de práctica, con el objetivo de que se aprendiera la esencia de la enseñanza a partir de estar expuesto a distintos estilos pedagógicos del profesor jefe y niños de distintas edades y entornos socioculturales.

Actualmente, las prácticas de verano se llevan a cabo invariablemente en el "Arts and Academic Language Summer School" de "Oakland Unified School District".

Con respecto a las prácticas semestrales de otoño y primavera, los estudiantes del programa son asignados a distintos entornos educativos, que reflejen la diversidad del Bay Area, priorizándose los colegios en contextos urbanos. (UC Berkeley, 2015)

Supervisión y Reflexión

En este programa, el residente cuenta con tres tipos de experiencias de supervisión:

- Seminarios semanales: estos seminarios, de organización flexible, abarca a pequeños grupos de estudiantes, a quienes se desafía a integrar los contenidos teóricos aprendidos con las experiencias prácticas, además de resolver grupalmente los desafíos encontrados en el ejercicio como profesores.
- Supervisiones: estas supervisiones, muchas veces realizadas por graduados del programa que actúan como asesores, buscan dar apoyo al residente en su aprendizaje como docente.
- Cooperating teachers: consiste en profesores jefes que reciben a los residentes en su sala de clase y le guían en su trabajo dentro de la sala de clases. Suelen ser graduados del programa DTE.

Evaluación de la Práctica

El programa culmina con el denominado "MA Project Seminar", donde el residente busca integrar los contenidos teóricos aprendidos en los cursos de la malla curricular con la experiencias vividas en las cuatros prácticas.

4.1.2.7 Formación inicial de maestros de primaria de la Universidad Autónoma de Madrid

El grado en Magisterio en Educación Primaria busca conjugar una formación multidisciplinar con una formación especializada con objeto de formar profesores

"capaces de desenvolverse en diferentes contextos (...); capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; críticos; con iniciativa; capaces de reflexionar sobre su práctica; comprometidos con su profesión" (Facultad de Formación de Profesorado y Educación UAM, 2014)

Para lograr este objetivo, el programa se basa en los siguientes elementos (UNESCO):

- Una malla curricular que conjuga de manera equilibrada cursos de carácter profesional (psicopedagógico), científico y aplicado.
- Un foco práctico fundamental, que abarca el 45% de los créditos totales del programa.
- Una metodología docente centrada en el trabajo cooperativo de los alumnos, los ejercicios en el aula y en las exposiciones.
- Una gran oferta de asignaturas optativas y de libre configuración.

Postulación y título

Para acceder al Grado en Educación Primaria será necesario haber superado las Pruebas de Acceso a la universidad. No se exige ningún requisito específico ni existen pruebas especiales.

Tipo de Práctica

De acuerdo con la definición del programa, las actividades prácticas son un elemento fundamental en la formación de profesores de la UAM, representando aproximadamente un 45% del total de los créditos.

Estos créditos son recibidos por la realización de dos tipos de actividades: por un lado, los créditos prácticos se obtienen por la participación en grupos cooperativos y discusiones dentro del aula universitaria y la realización de actividades específicas en aulas especiales, como laboratorios, polideportivos, etc. Por otro lado, existe la denominada "practicum", que busca la integración de la teoría y la práctica docente.

La práctica está organizada en tres fases. La primera, consiste en un período de observación de tres semanas de duración donde los estudiantes conocen el centro de práctica, sus proyectos educativos y programas. En el segundo período el estudiante comienza a intervenir de manera más activa dentro de la sala de clase, trabajando en colaboración con el profesor jefe, denominado "maestro-tutor", quién le asigna ciertos temas a presentar. Finalmente, en el tercer período, denominado "de autonomía dirigida", el estudiante imparte una o varias unidades didácticas, definidas previamente.

Los objetivos que se plantean en la práctica son (Murillo, 2006):

- Adquirir un mejor conocimiento de la realidad educativa y de todos los elementos implicados en ella.
- Confrontar teoría-práctica, aplicando los conocimientos adquiridos previamente a situaciones reales.
- Integrar esos conocimientos con vistas a elaborar y ensayar modelos profesionales propios.
- Desarrollar actitudes reflexivas, de observación e indagación ante el trabajo docente.
- Adquirir hábitos de perfeccionamiento continuo y valorar la necesidad de trabajo en equipo.

Cantidad de Horas de Práctica

Durante el último semestre de la carrera, los estudiantes deben realizar una práctica que dura tres meses con jornada escolar completa. Esto equivale a 32 créditos de un total de 207 créditos que se cursan durante toda la especialidad.

Lugar de Práctica

Los estudiantes son asignados a un colegio público, donde asisten durante toda la jornada escolar entre los meses de marzo y junio. Sin embargo, los estudiantes de tercer año pueden postular además a realizar sus prácticas en el extranjero, en centros educacionales públicos en países de la Unión Europea y Latinoamérica.

Matching Residente-Práctica

Para este indicador no se encuentra información pública para informar.

Supervisión y Reflexión

Los estudiantes de la UAM reciben dos tipos de tutorías. Por un lado, cuentan con el apoyo de un denominado "maestro-tutor", es decir, un profesor de la misma especialidad que el practicante, quién es responsable de su formación en el establecimiento educativo. Por otro lado, recibe supervisión por parte de un "profesor-tutor" de la universidad, quién hace al menos tres visitas al centro de práctica, con objetivo de hacer observaciones y de coordinar con los maestros-tutores las actividades que deberán realizar los estudiantes.

El total de horas de tutoría semanales está designado por la Junta de Facultad, la cual indica que se deben cumplir cuatro horas semanales de tutoría para estudiantes full-time y dos para estudiantes part-time. En caso de ser necesario, se pueden aumentar las horas a seis y cuatro horas respectivamente.

Estas tutorías son de carácter individual y tienen como objetivo: "a) orientación sobre el estudio de la asignatura, b) aclaración de dudas de contenidos, aspectos metodológicos, evaluación, etc., c) supervisión de trabajos, d) orientación bibliográfica, y e) revisión de exámenes." (Murillo, 2006)

Evaluación de la Práctica

Durante el período de práctica tanto el profesor-tutor de la universidad como el maestro-tutor del centro realizan una evaluación continua.

Además, al finalizar la práctica, el profesor-tutor de la universidad recibe una evaluación basada en un formato estándar por parte del maestro-tutor y una 'memoria de prácticas' por parte del estudiante. Esta memoria incluye un análisis del proyecto educativo y curricular del centro y un proyecto personal.

4.1.2.8 Programa de formación docente de la Universidad Humboldt de Berlín

A partir del 2004 y por motivo de diversos cambios políticos y culturales, deja de existir la carrera de profesor como grado de Bachelor. Quienes egresen de Bachelor en Educación Primaria pueden trabajar, entre otros campos, en administración y orientación pedagógica en centros escolares, en investigación en temas de desarrollo social o en consultaría sobre la administración de instituciones de Pedagogía de la Primera Infancia.

Esto se debe a que en la carrera de Bachelor, los estudiantes están guiados por los contenidos académicos y sólo pueden conocer el mundo profesional a nivel extra curricular. Quienes quieran, por consiguiente, obtener el grado de profesor deben cursar primero un Máster de formación docente, donde tendrán espacios de retroalimentación entre teoría y práctica. Además deberán seguir posteriormente el "Referendariat": una pasantía con duración de dos años.

Por ende, las prácticas cumplen un rol crucial en este programa:

"En las prácticas se ofrecen oportunidades para adquirir competencias en el análisis, en la planificación y en la evaluación del trabajo en el aula. Sirve para desarrollar capacidades didácticas, corregir el desarrollo de la teoría y el actuar práctico en el aula. La práctica ofrece también la oportunidad para el cuestionamiento personal del perfil de la profesión y representa el punto de partida para la identificación propia con la profesión." (Murillo, 2006)

Postulación y título

Si bien cualquier interesado puede estudiar en la Universidad de Humboldt, es requisito para poder postular al programa haber terminado el estudio de Bachelor, cuya duración es seis semestres, y haber completado 180 créditos.

Para ser reconocido como profesor, a su vez, es necesario haber completado un Máster de dos semestres, equivalente a 60 créditos, para graduarse como profesor de educación primaria o un Máster de cuatro semestres, equivalente a 120 créditos, para graduarse como profesor de educación secundaria. Posteriormente se debe cumplir dos años como pasante en el Referendariat.

El título de Máster será reconocido como el Primer Examen Estatal.

Tipo de Práctica

El programa tiene tres prácticas.

La primera, denominada práctica de orientación, se prepara durante un semestre a través de trabajos de investigación en grupo y se realiza al finalizar dicho semestre, teniendo una duración de un mes. En ella, el estudiante hace observación en el aula, participa en reuniones de la escuela e imparte clases. Una vez concluida la práctica, los estudiantes deben escribir un informe y durante el semestre siguiente evalúan las experiencias de aprendizaje obtenidas. El grupo que realizará la práctica puede tener como máximo 12 estudiantes.

Las otras dos prácticas, denominadas prácticas didácticas, siguen el mismo formato que la práctica de orientación, pero los contenidos se basan en la asignatura elegida como especialidad por el practicante.

Se espera que durante la práctica, el estudiante ocupe un rol activo y que esta experiencia sea un espacio donde se “desarrolla las competencias de observar y actuar, reflexionar acerca del actuar de otros y de su propio actuar y adquiere experiencia en diferentes roles, tanto como estudiante-observador como también como practicante responsable de orientar al grupo.” (Murillo, 2006)

Dentro de las actividades a realizar durante el período de formación práctica está la actividad denominada “Amigos Críticos”:

“Los amigos críticos de los centros escolares surgieron como modelo de investigación-acción para la práctica de la formación inicial docente. Al principio los estudiantes tienen el papel de observadores participantes, se subdividen en grupos de quince y eligen el lugar en el que quieren hacer sus observaciones. Cada estudiante formula un tema de observación, lo observa, lo comenta y lo comparte con el grupo. Después de la semana de observación, los estudiantes se presentan mutuamente sus resultados y se retroalimentan con sus propias observaciones, intercambiando ideas” (Gómez et. Al., 2010)

Una vez terminado el programa, el graduado deberá cursar el Referendariat. Durante este período, trabajará en una escuela haciendo observación de clases y dictando clases, con el apoyo de un profesor de planta. Además deberá asistir a seminarios dictados por docentes del servicio estatal.

Cantidad de Horas de Práctica

Cada una de las prácticas implica una demanda de 90 horas repartidas en un mes, lo que equivale a un total de 3 puntos de crédito.

En el Referendariat, por otro lado, el pasante asiste durante la jornada completa al establecimiento educativo, donde hace observación en el aula y dicta 12 horas de clase por semana (si es escuela primaria) o 10 horas (si es escuela secundaria).

Lugar de Práctica

Se elige como lugar de práctica aquellos centros escolares con los que la universidad haya establecido una relación de manera de certificar un buen acompañamiento de los alumnos en práctica en su proceso de aprendizaje. Las prácticas son reguladas a través de la Oficina de las Prácticas.

Matching Residente-Práctica

Para este indicador no se encuentra información pública para informar.

Supervisión y Reflexión

Los estudiantes reciben el apoyo de profesores universitarios o colaboradores asociados en tutorías individuales, donde se trabajan tanto las dudas académicas como el desarrollo de estrategias metodológicas.

Además, cuentan con la instancia de "Amigos Críticos", donde se discute sobre la experiencia de observación con el resto del grupo de pares e invitados del centro escolar y el practicante recibe feedback de sus observaciones y análisis.

Evaluación de la Práctica

"Para obtener el certificado para la práctica hay que comprobar haber participado en un curso preparatorio, hay que tener una certificación del director o del establecimiento y entregar un informe de la práctica." (Murillo, 2006)

Se ha sugerido que este informe de práctica tenga una extensión de 23 a 30 páginas y contenga fundamentación teórica en relación al tema del actuar pedagógico y la elaboración de un tema práctico.

Usualmente se hacen además evaluaciones al finalizar cada semestre y es habitual que se informe y se discuta con cada practicante los resultados de la evaluación.

4.1.3 Revisión de Antecedentes Nacionales

La evidencia a nivel nacional en relación a los sistemas de prácticas de los programas de FID es escasa y reciente en Chile. Sin embargo, tiende a ser coincidente con la literatura a nivel internacional.

Considerando la misma estructura de análisis utilizada en el análisis de la evidencia internacional, la literatura nacional en torno al componente de prácticas tiende a centrarse en el análisis ya sea de las características que constituirían una práctica de calidad o bien de la relación entre el componente de prácticas y la percepción de autoeficacia. Cabe señalar que no hay estudios disponibles a nivel nacional que intenten establecer el efecto de las prácticas en el desempeño de los docentes, medido a través de los resultados de sus estudiantes.

En relación a las características y elementos que debieran ser considerados como parte del componente de prácticas en la formación inicial, Montecinos et al. (2011b), siguiendo una estrategia similar a la implementada por Moore (2003), administraron un cuestionario a 743 estudiantes de pedagogía para identificar las actividades de aprendizaje que se consideran como más relevantes en la formación inicial. Los autores muestran que las actividades consideradas como más significativas para aprender a enseñar son: i) cursos prácticos, basados en experiencias de terreno; ii) cursos teóricos, con foco en el desarrollo de contenidos y conocimientos pedagógicos; iii) desarrollar investigación y observación en escuelas; iv) experiencias de preparación antes del ingreso a la escuela y al aula; v) ciertas disposiciones personales (por ejemplo, vocación). Así, como destacan los autores, una de las preocupaciones principales de los estudiantes de pedagogía es la formación práctica y el aprendizaje de lo que profesores y estudiantes hacen en la sala de clases.

Sin embargo, como han documentado Martinic et al. (2014), dichas experiencias son limitadas. Los autores comparan las prácticas en la docencia de Medicina y de Pedagogía, específicamente en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), en relación a los siguientes aspectos: oportunidades de aprendizaje prácticas que contempla la oferta curricular; organización del dispositivo de práctica; relación de la práctica con el currículo y evaluación que se realiza de las competencias adquiridas a

través de la práctica. Los resultados indican que las prácticas en la Facultad de Educación PUC representa sólo el 12% del currículum de formación del profesor de Educación Básica sin mención. Hay poca articulación de la práctica con el currículum de formación que en su actual organización constituye una línea paralela a los cursos del currículum. Hay dificultades para encontrar centros educativos y, por tratarse de centros de distintas características y por no contar con una relación formal entre establecimientos o profesores colaboradores y la Facultad, las experiencias de los estudiantes de Educación Básica pueden ser muy heterogéneas, con escaso control respecto a la generación de oportunidades de aprendizaje en la práctica en aspectos más específicos.

Por otro lado, Solís et al. (2011) identifican tres principios que debieran guiar las experiencias prácticas, a saber: i) continuidad, entendida como una ordenación creciente en complejidad y riesgo, y acomodación a las características del sujeto que aprende; ii) interacción, planteando la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan diversos componentes de tipo conceptuales o metodológicos; y, iii) reflexión, en tanto habilita para el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas. Siguiendo estos principios, los autores desarrollaron un estudio en que participaron diez carreras de pedagogía básica y once de pedagogía media pertenecientes a diez universidades chilenas. La muestra total de estudiantes es de 1.657, de los cuales 1.052 son de pedagogía básica y 605 de pedagogía media, pertenecientes a ciencias, matemática y lenguaje. El análisis se centra en las tres áreas que los autores consideran fundamentales al momento de analizar el componente de prácticas: modalidad de acompañamiento al estudiante; interacción del profesor en formación con el supervisor; y, orientaciones y actividades significativas para apoyar el proceso de aprendizaje a partir de la práctica. Respecto de las modalidades de acompañamiento, se ha encontrado que en las carreras de pedagogía básica hay una tendencia a ser guiadas desde la universidad y supervisadas en el centro, lo cual se observa en las distintas prácticas, y en especial en la práctica final. En relación con el estilo de interacción entre el profesor en formación y el supervisor, el estudio nos muestra que predomina un estilo reflexivo en los aspectos de cómo abordar la identificación de fortalezas y debilidades, análisis de las acciones ejecutadas en la práctica y propósito de la retroalimentación. En cuanto a las orientaciones que los estudiantes reciben de los supervisores para apoyar la práctica, se observa que predominan aquellas relacionadas con el cómo realizar las distintas tareas de la práctica y otras que permiten evaluar, reflexionar y retroalimentar lo realizado.

En relación a la relación entre el componente de prácticas y la percepción de autoeficacia de los futuros profesores, el único estudio que encontramos a nivel nacional es el desarrollado por Montecinos et al. (2009a). En este estudio, los autores analizan las creencias de autoeficacia de 111 estudiantes de pedagogía en educación básica que cursaban la asignatura de práctica profesional. Dichas prácticas

fueron analizadas en función al tipo de actividad que desarrollaron en los centros escolares, el estilo de supervisión y el tipo de docencia que modeló el profesor guía. El estudio intenta responder dos preguntas: i) ¿Hay cambios en el nivel de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía al iniciar y finalizar la práctica profesional?; ii) Si hay cambios, ¿se asocian éstos a los tipos de actividades realizadas en la práctica, los estilos de interacciones con el supervisor de práctica, y los tipos de docencia que realiza el docente guía? Los autores concluyen que un estilo de supervisión directiva (vs. reflexiva) se asoció a mayores niveles de autoeficacia cuando el practicante realizó tareas bien estructuradas que requerían de conocimientos instrumentales. Un estilo directivo también se asoció a mayores niveles de autoeficacia cuando el profesor guía modeló prácticas de enseñanza rutinaria con escasa atención a los contenidos y tareas poco desafiantes para sus alumnos. Finalmente, una supervisión más reflexiva se asoció a mayores niveles de autoeficacia cuando el profesor guía modeló prácticas de enseñanza de alta calidad.

4.2 Constructo, Dimensiones e Indicadores

4.2.1 Constructo

En el marco de la presente investigación, y sobre la base de la revisión de antecedentes, hemos definido *práctica* como **toda actividad o experiencia de campo en que el estudiante de pedagogía básica, durante la etapa de formación inicial docente, se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares, a fin de profundizar referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente como también observar, recolectar información o ejercitar una o más habilidades y conocimientos que serán requeridas en su ejercicio profesional como docente.**

Considerando esta definición, y siguiendo a Greenberg et al. (2011), una distinción esencial es entre *experiencias prácticas* y *práctica profesional*. Por un lado, el concepto de *experiencias prácticas* refiere a las diversas oportunidades tempranas de campo, desarrolladas durante la formación inicial docente, en la que los futuros profesores pueden observar, asistir, trabajar como tutores, preparar material, enseñar, y/o llevar a cabo investigación, insertos total o parcialmente en una comunidad escolar. Por otro lado, el concepto de *práctica profesional* refiere a la pasantía o práctica que ofrece al estudiante una experiencia final intensiva y extensiva, en la cual los futuros profesores se insertan en una comunidad escolar en la que pueden desarrollar y demostrar competencias en el rol profesional para el cual se están preparando. En el contexto de esta investigación consideraremos ambos tipos de práctica tanto en el desarrollo de los instrumentos como en el análisis de la información.

Al mismo tiempo, siguiendo a Contreras et al. (2010), incluiremos como parte de nuestro constructo las distintas formas de práctica que es posible identificar en el proceso de formación inicial docente, considerando no sólo el tipo de relación que el estudiante establece con la comunidad escolar, sino también el tipo de actividades que los estudiantes deben realizar durante el trabajo de campo:

- Práctica como **trabajo en el aula universitaria**, sin asistir a un centro escolar, para profundizar los referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente.
- Práctica como **proceso de observación o investigación** que produce información que será utilizada en la universidad en asignaturas no asociadas a las didácticas. Su propósito central es dar inteligibilidad a los referentes teóricos (ej. Estudio de casos para un curso de Psicología del Desarrollo).
- Práctica como **proceso de recolección de información** para la planificación y puesta en acción de actividades acotadas del proceso de enseñanza- aprendizaje (ej. Diseño de una tarea de evaluación para una clase que desarrolla el docente guía o colaborador).
- Práctica como **intervención acotada** en experiencias desempeño docente (ej. Planificar y realizar una sesión de clases).
- Práctica como **diseño y conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje de un grupo curso** (ej. Planificar una o mas unidades involucrando varias sesiones de clases, evaluando su impacto en el logro de aprendizaje del grupo curso).

Finalmente, siguiendo a Solís et al. (2011), consideraremos la dimensión temporal de las prácticas durante la formación inicial docente, incluyendo experiencias que se desarrollan tanto a nivel inicial como intermedio y final. Esto es coherente con la idea de concebir la práctica como “un proceso dialéctico en el que la humanidad cambia el mundo y el mundo cambia la humanidad” (Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2012), que inserto en el contexto de la pedagogía, esta definición puede hacer referencia cómo, a través del ejercicio como profesor, el practicante genera cambios en sus alumnos, al mismo tiempo en que se va dejando transformar por esta experiencia.

Se ha planteado que objetivo de la práctica como profesor es desarrollar la capacidad de reflexión y análisis teórico, además de habilidades prácticas. Estas cualidades puede ser resumidas en tres tipos de conocimiento: declarativo (saber qué), procedural (saber cómo) y condicional (saber cuándo y por qué aplicar ciertos procedimientos), cuya conjugación configura el “conocimiento profesional práctico”. (Colnerud, Karlsson & Szklarski, 2008; Eraut, 2006/1994. En Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2012)

Actualmente existe una importante discusión respecto a cómo se genera este conocimiento profesional práctico, formándose dos corrientes fundamentales, que Tom Russell (2014) ha denominado “teoría primero, práctica después” y “experiencia primero, comprensión después”.

La primera corriente, también conocida como la aproximación de introducción gradual, se basa en los principios de que es necesaria una extensa preparación para asumir las responsabilidades como docentes, la cual puede ser adquirida a través de la observación y colaboración en la sala de clases, dado que quienes están aprendiendo a enseñar pueden ver las complejidades de los procesos de aprendizaje, desarrollando así un mayor control sobre sus comportamientos docentes.

La segunda corriente, denominada ‘de inducción rápida’ y de carácter menos tradicional, se fundamenta en la idea de que los practicantes tienen experiencia en la sala de clases pero carecen de las herramientas para interpretar y analizar estas experiencias. Por ende, se sugiere que quienes están aprendiendo a enseñar pueden progresar rápidamente al impartir clases completas, siendo ésta una experiencia drásticamente distinta a la observación o asistencia de un profesor.

Independientemente de la postura que se tenga respecto a estas corrientes, es importante notar la contribución que hacen al invitar a un análisis más profundo sobre en qué consiste la práctica pedagógica y el rol que juega en ella la experiencia, además de poner en tela de juicio cuáles son las dinámicas de aprendizaje más efectivas para futuros profesores.

4.2.2 Dimensiones e Indicadores

Sobre la base de la definición antes referida, y considerando las categorías de análisis que utilizan investigaciones tanto nacionales como internacionales, presentamos a continuación las dimensiones e indicadores preliminares que operacionalizan dicha definición.

4.2.2.1 Definición de los indicadores

- Definición de la práctica:
 - Tipo de Práctica: clasificación general de la práctica según el autor Contreras et al. (2010)
 - Actividades realizadas en la práctica: detalle de las actividades realizadas en la práctica

- Cantidad, Longitud y densidad de la/s práctica/s

- Número de prácticas: cantidad de prácticas a realizar durante el programa, según tipo de práctica y semestres.
 - Horas: cantidad de horas a la semana dedicado a actividades relacionadas con cada práctica (por ejemplo, tiempo de docencia, número de reuniones con supervisor, etc.)
 - Créditos: porcentaje de la carga académica ocupada por la práctica en relación al total de la carga académica total de ese período en el programa.
- Centros de práctica
 - Selección de los centros de práctica: proceso de elección del centro de práctica, el cual puede ser realizado por el practicante o por la administración del programa educativo. En ocasiones existe un convenio entre el programa y un colegio o red de colegios.
 - Características de los centros de práctica: propiedades de el/los establecimientos educativos en los que se realizan las prácticas, tales como dependencia (público, particular subvencionado o privado), ubicación (pertenencia a una comuna, cercanía al lugar de estudios del practicante), calidad (puntaje SIMCE relativo al sector socioeconómico), etc.
- Supervisión y Reflexión
 - Supervisor/tutor/mentor de práctica universitario: Se refiere al profesional de la universidad a cargo de evaluar, guiar y aconsejar al estudiante durante el período de práctica, usualmente a través de reuniones periódicas dentro del contexto universitario, pero ocasionalmente también a través de observaciones en el lugar de práctica.
 - Supervisor/mentor/asesor de práctica en el centro educativo: Se refiere al mentor que modela o acompaña al practicante dentro de la sala de clases, guiándole en actividades de enseñanza y asignándole labores docentes. Suele ser el profesor jefe del curso al que fue asignado el practicante, aunque puede ser también otra persona, como por ejemplo, el director del establecimiento educativo.
 - Curso o instancia de reflexión grupal que se realiza además de la práctica en si misma: espacios grupales de formación para el practicante que buscan complementar las instancias de supervisión a través de generar una reflexión sobre las experiencias vividas en la práctica o cubrir contenido relacionado con la práctica.
 - Alineación de la práctica con el resto del programa: manera en que se conjugan las práctica con las actividades universitarias, tales como clases de otros contenidos, instancias de supervisión, seminarios, etc.

- Alineación entre centro de práctica y practicante
 - Proceso de matching: procedimiento a través del cual se busca emparejar al practicante con un lugar de práctica, de manera de que haya una complementación entre ambos.
 - Áreas a cubrir en el matching: con objetivo de lograr una buena complementación entre el practicante y el centro educativo en donde realizará la práctica, se suele considerar diversas variables, tales como, las materias a enseñar, los intereses del practicante, las necesidades del centro de práctica y la posible afinidad con un supervisor local.

- Filosofía general del programa
 - Definición de la filosofía: ideología del programa con respecto a las instancias de práctica, si es que es considerado.

4.2.2.2 Dimensiones, Indicadores y Método de Medición

El siguiente cuadro organiza las dimensiones, indicadores y métodos que se utilizaron para medir los mismos.

Cuadro 2: Dimensiones, Indicadores y Método de Medición

Dimensión	Indicador	Medición
1. Definición de la práctica	Tipo de práctica	Clasificación general de la práctica en una de estas categorías: <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en el aula universitaria (realización o simulación de actividades prácticas, en el contexto universitario) 2. Observación o investigación en el establecimiento educacional (observación de clases) 3. Recolección de información en el establecimiento educacional 4. Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente (liderazgo de un corto período de clase o una sesión completa sin ser responsable del resultado de los estudiantes) 5. Diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (totalmente responsable de la clase y resultado de estudiantes, incluyendo la planificación)

	<p>Supervisor/mentor/asesor de práctica en el centro educativo</p> <p>Curso o instancia de reflexión grupal que se realice en el programa en paralelo a la práctica</p> <p>Alineación práctica con el resto del programa</p>	<p>profesor responsable del curso, director del establecimiento educacional, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol como supervisor (tareas que el supervisor debe realizar con respecto a cada uno de sus estudiantes en práctica) • Características requeridas para ser considerado supervisor • Rol como curso o instancia de reflexión: objetivo y tareas que este curso/instancia debe realizar. • Tipo de curso o instancia: describir las características de esta instancia (grupo de reflexión informal, formal, con profesor, con evaluación final, horario fijo, número de créditos, etc) • Compatibilidad con el resto de las clases del programa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Es Práctica exclusiva (sin clases) ○ Práctica y clases suceden en conjunto • Descripción de algún tipo de intención de coordinación entre prácticas y clases (contenido, horario, experiencia/idoneidad)
5. Alineación centro de práctica - practicante	<p>Proceso de "matching"</p> <p>Áreas de matching</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso • Cambio de nivel y/o materias a lo largo del programa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obligatoria, con objeto de que el practicante tenga experiencias en diferentes áreas ▪ Circunstancial, ante un matching fallido • Nivel/es en los que realiza la práctica • Materias a enseñar • Sector socioeconómico • Otros criterios (por ejemplo, experiencias laborales previas, notas del alumno, interés del alumno, etc.)
6. Proyectos finales y	Tipo evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una evaluación final de la práctica • Descripción

evaluación de la práctica		<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación de la práctica • Estándar de aprobación • Conexión entre la evaluación de cada práctica con posibles prácticas posteriores
7. Filosofía general del programa	Definición	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una filosofía del programa conectada con la práctica • Definición del programa en relación a la práctica, en caso de existir una filosofía general.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la revisión de literatura.

5 Metodología

Como se indicó en la segunda sección del presente informe, el objetivo general de este proyecto fue desarrollar un estudio exploratorio que permita evaluar los sistemas de prácticas de los programas de formación inicial docente de Pedagogía Básica en Chile, para orientar la toma de decisiones que apunten a mejorar el sistema de acreditación y el aseguramiento de la calidad de la formación inicial. Para dar cuenta de este objetivo, la presente investigación consideró una fase cualitativa y una fase cuantitativa.

5.1 Fase Cualitativa

La fase cualitativa de esta investigación perseguía un doble objetivo. Por un lado, y dada la falta de investigación sobre este tema, esta etapa buscaba comprender la temática de investigación en mayor profundidad para el caso chileno, entregando elementos que contribuyeran tanto a la validación del constructo, las dimensiones y los indicadores antes definidos, así como a la elaboración posterior del cuestionario aplicado en la fase cuantitativa de la investigación. Por otro lado, esta etapa buscaba explorar de manera preliminar de qué modo los sistemas de prácticas se encuentran organizados en distintas instituciones.

En términos metodológicos, esta fase consideró como técnica de recolección de información el uso de entrevistas semi-estructuradas, dejando espacio para incorporar preguntas adicionales que ayudaran a precisar y profundizar los temas tratados. A partir de las entrevistas se pudo indagar en las percepciones de los encargados de práctica respecto a las categorías e indicadores de calidad de las prácticas que busca explorar la investigación.

Se entrevistó a las personas encargadas de las prácticas de la carrera de Pedagogía General Básica de una muestra intencionada de 8 universidades chilenas, considerando distintas realidades respecto a su ubicación geográfica y la existencia de Convenios de desempeño con el MINEDUC⁸.

Tabla 11. Caracterización de la muestra de universidades para análisis cualitativo

Universidad	Ciudad - Región	Existencia Convenio de Desempeño
Universidad Diego Portales	Santiago- RM	Con Convenio
Pontificia Universidad Católica de Chile	Santiago- RM	Con convenio
Universidad Católica de Temuco	Temuco- X Región	Con Convenio
Universidad de Playa Ancha	Valparaíso- V Región	Con convenio
Universidad de Las Américas	Santiago- RM	Sin Convenio
Universidad San Sebastián	Santiago- RM	Sin Convenio
Universidad de Concepción	Los Ángeles- VIII Región	Sin Convenio
Universidad Andrés Bello	Viña del Mar- V Región	Sin Convenio

Para el análisis de los resultados se utilizó la técnica de matriz de vaciado, método inductivo de análisis de información cualitativa que ha sido descrita en la literatura como *matrix method* (ver, por ejemplo, Groenland, 2014) o bien como *data framework method* (ver, por ejemplo, Smith & Firth, 2011). En el contexto de esta investigación el uso de este método implicó en un primer momento, siguiendo a Charmaz (2006), trabajar con una codificación abierta de las entrevistas, para luego, a partir de las categorías generadas en esa primera etapa, poblar una matriz de vaciado, permitiendo así establecer las categorías más recurrentes, y sus relaciones, buscando siempre dar respuesta a las preguntas directrices.

⁸ Se utilizó la existencia de convenios de desempeño como criterio de selección de los entrevistados en esta etapa ya que permitiría estudiar un grupo de programas que se han comprometido en generar cambios en su mallas y en su relación con la comunidad escolar para que sus egresados alcancen altas competencias profesionales; al mismo tiempo que comparar las respuestas de los encargados de práctica de estas universidades con las respuestas de los encargados de prácticas de universidades sin convenios de desempeño.

5.2 Fase Cuantitativa

Como se describió en la propuesta inicial de este proyecto, a partir de la revisión bibliográfica internacional y nacional, la revisión de documentos públicos de los programas de FID y la información obtenida de las entrevistas se elaboró un cuestionario que permite explorar las características de las prácticas profesionales que incorporan las escuelas de educación en sus programas de Pedagogía Básica en Chile. Previo a la aplicación masiva del cuestionario, éste fue testado en un conjunto acotado de encargados de práctica para determinar si el lenguaje es claro y si la extensión es adecuada. El Anexo 3 presenta el cuestionario aplicado.

Este cuestionario fue aplicado a una muestra de los encargado de práctica de cada universidad que tiene programas de Pedagogía Básica en Chile. En caso de no tener encargado de práctica, el cuestionario fue aplicado al director del programa. De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación y la revisión de los sitios web se estimo que existen 44 universidades de FID de Pedagogía Básica en Chile. La encuesta diseñada se intentó aplicar a una muestra de 30 universidades, representativa de este universo de universidades, considerando al menos un error del 10% y un intervalo de confianza del 95%. Dado que el estudio, como se ha mencionado, es de carácter exploratorio, no pretende, por tanto, tener representatividad en distintos niveles.

En el presente informe el tamaño muestral está construido sobre el supuesto que cada universidad tiene un jefe, encargado o coordinador de práctica. Este supuesto se basa en los resultados arrojados del análisis cualitativo, en el cual, como se verá a continuación, se entrevistó a coordinadores de prácticas en universidades con mas de una sede, y en su mayoría coordinaban las practicas de más de una sede y/o de más de una carrera dentro de la facultad de educación. En este estudio por carrera se entiende aquellos programas con igual nombre impartidos por una misma universidad pero en distintas sedes, jornadas, y/o título. En caso que no sea así, el cuestionario consideró la organización interna de la institución de forma de poder levantar información sobre las diferencias que se observan en las prácticas dentro de las carreras o sedes dentro de una misma institución, como es el caso de la universidad de la Serena.

En relación al levantamiento de información, la encuesta fue enviada a las 44 universidades y se realizó seguimiento a todas ellas buscando maximizar el número de instituciones participantes en el estudio. Se contactó por correo y telefónicamente a cada una de las 44 instituciones pidiéndoles

participar en el estudio. Luego de 6 semanas de aplicación, 29 instituciones contestaron el cuestionario completo.

El análisis de resultados se concentró en el análisis descriptivo de los datos recogidos a través del cuestionario. Secundariamente se estimaron modelos de regresión logística a fin de obtener información preliminar acerca de la asociación entre dos resultados a nivel del programa de pedagogía (acreditación y convenio de desempeño) y dos indicadores de intensidad de prácticas en dicho programa (horas totales y semestre en que se inician las prácticas).

6 Resultados

La presente sección da cuenta de los resultados obtenidos en la presente investigación. Considerando el diseño metodológico antes expuesto, los resultados se organizan a continuación de acuerdo a las fases cualitativa y cuantitativa de investigación, respectivamente.

6.1 Resultados Fase Cualitativa

El análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a los encargados de prácticas contempla tres secciones: la primera sección equivale al análisis de las percepciones de los entrevistados, con el objeto de validar el constructo de práctica propuesto en la investigación, así como la tipología expuesta. Además, entrega información general sobre la visión del proceso de prácticas desde la institución, y observa su coherencia con la malla curricular de los programas y con la información declarada por los entrevistados sobre los roles involucrados, sus principales funciones, y los vínculos que se generan dentro del proceso de prácticas. Lo anterior para finalmente establecer categorías de similitud o discrepancia entre las distintas universidades.

En la segunda sección se profundiza sobre las características más concretas del proceso de práctica. La idea principal de esta sección es que esta información fuese de utilidad para la realización de ajustes al cuestionario que se aplicaría a nivel nacional.

La tercera sección contempla información adicional que, a pesar de no haber sido categorizada en ninguna de las secciones anteriores, aporta mayor contexto a la investigación en general.

6.1.1 Validación del Constructo y Tipos de Práctica

Como se describió anteriormente, la primera sección se concentró en la validación del constructo de práctica propuesto y sus tipologías, además de examinar la visión del proceso de prácticas desde la Institución, y los roles involucrados en el proceso, sus principales funciones, y los vínculos que se generan entre los distintos actores en el proceso de práctica.

6.1.1.1 Validación del constructo de práctica

La investigación plantea el concepto de *práctica* como toda actividad o experiencia de campo en que el estudiante de pedagogía básica, durante la etapa de formación inicial docente, se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares, a fin de profundizar referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente como también observar, recolectar información o ejercitar una o más habilidades y conocimientos que serán requeridas en su ejercicio profesional como docente.

Respecto a la definición propuesta, como se observa en las siguientes citas, existe una aceptación general del concepto entre los entrevistados, destacando ellos la importancia que tiene el aspecto práctico de la carrera en su integración con la teoría, y el sentido que entregan las prácticas a la tarea docente en el proceso de aprender a enseñar.

“Nosotros definimos que dentro de las experiencias de los estudiantes, la práctica es aquella instancia que ofrece al estudiante la oportunidad de ejercitar la docencia, el aprendizaje de enseñar.”

Coordinador de práctica universidad N°2

“Sin duda es ponerlos a prueba con todo lo que les hemos enseñado y verificar ahí sí han desarrollado las competencias necesarias.”

Coordinador de práctica universidad N°3

“Se adecua (refiriéndose a la definición propuesta) del punto de vista de establecer las prácticas como espacio de relación entre la teoría y la práctica (...). Lo vemos como una relación de práctica y teoría, bidireccional”.

Coordinador de práctica universidad N°5

Además de la validación general de la definición de práctica propuesta, surge como aspecto muy relevante y destacado por todos los entrevistados, el concepto de *prácticas progresivas*. Como se puede apreciar en las siguientes citas, esta visión compartida es además coherente con la percepción más bien generalizada de la importancia de comenzar tempranamente con tareas prácticas en las carreras, las cuales con el paso del tiempo se van formalizando y van demandando mayores responsabilidades para los futuros docentes. Por otra parte, se aprecia que la introducción de las prácticas progresivas ha sido más bien reciente en los programas de pedagogía básica, y se afirma que presenta una gran ventaja respecto al modelo anterior de contar preferentemente con prácticas profesionales hacia el final de la carrera.

“Tenemos taller de vocación, simulación y reflexión e innovación. Y de ahí empiezan con las prácticas progresivas hasta la profesional. Pero en total son ocho prácticas.”

Coordinador de práctica universidad N°6

“Las prácticas progresivas que hacemos nosotros desde I a IV año, antiguamente no se hacían, la persona iba a práctica cuando ya terminaba su formación, ahora tenemos desde primer año y van todos los años y todos los semestres a un centro de práctica.”

Coordinador de práctica universidad N°3

“Nosotros tenemos práctica I, II, III, IV y V, y son todas en establecimiento. Son progresivas en todos los ámbitos, en cantidad de tiempo que asisten al colegio, en las tareas que tienen que desarrollar, en el fondo, van de menor autonomía a mayor autonomía.”

Coordinador de práctica universidad N°1

A pesar de la validación general del concepto de práctica, existen diferencias respecto del “ejercicio indirecto”. Hay quienes consideran que la ejercitación de la práctica en el aula universitaria es tan válida como el ejercicio en el establecimiento educacional. Por el contrario, hay otros que no consideran el ejercicio indirecto en la línea de prácticas, y destacan el hecho de que en su visión institucional solo se considera como práctica el ejercicio del estudiante en el establecimiento educacional mismo.

“Para nosotros práctica sería desde que van al colegio, pero esto pasa desde el primer año Nosotros hacemos muchas simulaciones, que les llamamos ensayos, pero yo creo que eso no es práctica, yo creo que es, yo tal vez me referiría solo a experiencias directas como prácticas pedagógicas.”

Para nosotros práctica es cuando tú pisaste el colegio. Práctica es cuando ya están en el colegio. El resto son pasos prácticos en el contexto de la asignatura.”

Coordinador de práctica universidad N°7

Así mismo, entre los entrevistados destacan dos visiones respecto a la forma de integrar teoría y práctica dentro de la formación docente. Tal como se mencionó anteriormente, la mayoría de los entrevistados consideran las prácticas como la ocasión en que los estudiantes pueden integrar teoría y práctica. No obstante, quienes consideran que la práctica propiamente tal solo puede darse cuando el estudiante está en el establecimiento ejerciendo su rol docente tienden a destacar éste ámbito como el integrador de teoría y práctica. Mientras que quienes consideran que el concepto de práctica puede incluir el ejercicio indirecto tienden a mencionar la integración de la teoría y la práctica de manera transversal en todos los cursos ofrecidos en la malla, considerando también como práctica aquellos trabajos en terreno de corta duración. Esto no quiere decir que el primer grupo no mencione la importancia de la interacción de aspectos prácticos en cursos teóricos, solo que no lo consideran dentro de la línea práctica. Es importante agregar que esta diferencia no se ve explicada por ninguno de los grupos propuestos en la muestra. Es decir, no se observa una coherencia ni entre quienes tienen convenio y quienes no, ni entre las universidades de región y las de la región metropolitana.

“Cuando hablo de práctica al interior de la asignatura, es cuando nosotros abordamos estrategias metodológicas, donde ellos integren la teoría con la práctica. Entonces lo abordamos desde dos ángulos, uno la asignatura propia, para que ellos integren esta teoría con práctica, para que sea más significativo el estudio. Y por otro lado abordamos toda esta línea de práctica para que ellos se conecten con ese mundo del profesor, del docente, con el mundo profesional. Toda la línea de asignaturas claves, ayudan a la línea de práctica pero no se abordan como tal (...).”

Coordinador de práctica universidad N°4

En la misma línea de lo anterior, otro aspecto que se repite y destaca a lo largo de las entrevistas es el hecho de que los practicantes, desde sus primeras prácticas, no van al establecimiento sólo como agentes externos, sino que se les proyecta en un rol activo, como colaboradores para los profesores guías o el establecimiento mismo, destacándose su aporte al colegio.

“Cuando van al aula a hacer clases desde la primera práctica progresiva, colaboran en el aula con el profesor de manera directa.”

Coordinador de práctica universidad N°2

6.1.1.2 Validación de los tipos de prácticas

Respecto a los tipos de prácticas, la tipología propuesta por el estudio reconoce como tipos de práctica el trabajo en el aula universitaria (actividades practicando o simulando, pero en la universidad); la observación (observación de clases solamente o de alumnos); la recolección de información; intervenciones acotadas en experiencias desempeño docente (planificación y clase pero a un grupo de estudiantes); y el diseño y conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Esta categorización de las prácticas, de acuerdo a los entrevistados, se ajusta bastante a las realidades de las universidades de la muestra. Cabe destacar, que los encargados de práctica de instituciones que no utilizan las prácticas indirectas tienden también a desconocer las dos primeras categorías de prácticas propuestas.

Aun así, como definición general de los tipos de prácticas, parece haber un acuerdo entre los participantes con la tipología propuesta. No obstante, cabe mencionar que existe cierto espacio para la interpretación en estas categorías, pues, a pesar de que son recibidas como categorías claras, se observa que en ocasiones se interpretan de distintas maneras.

Por otra parte, existe una categoría no considerada que tiende a repetirse entre los entrevistados. La práctica en contextos no tradicionales, la cual hace alusión a aquellos estudiantes que realizan alguna de sus prácticas en contextos pedagógicos que no son en una sala de clases común, sino en ambientes hospitalarios, comunidades remotas, clubes, etc.

6.1.2 Proceso y Características de las Prácticas

Esta sección busca dar mayor información sobre la distribución de las prácticas a lo largo de la carrera, intentando ahondar en sus características principales. Al mismo tiempo, busca presentar características generales de los distintos elementos que constituyen y organizan dicho proceso en las distintas universidades.

En relación al primer componente, a saber, la caracterización del proceso de prácticas en la universidad, se siguió la tipología de prácticas propuesta por el estudio:

- Trabajo en el aula universitaria (actividades practicando o simulando, pero en la universidad)
- Observación (observación de clases solamente o de alumnos)
- Recolección de información
- Intervención acotada en experiencias desempeño docente (planificación y clase pero a un grupo de estudiantes)
- Diseño y conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje

Respecto al primer tipo de práctica, *trabajo en el aula universitaria*, a pesar de que anteriormente algunos habían declarado no considerar esta actividad como un tipo de práctica, al momento de ser consultados si se desarrollaba este tipo de actividad, casi todos la ubican entre sus cursos de práctica. La mayoría afirma que esta consistiría en la práctica I, que se realiza para todos los estudiantes durante el primer año, algunos durante el primer semestre, pero la mayoría el segundo semestre. Esta práctica I tiende a ser una mañana a la semana, es decir entre cinco y seis horas de trabajo a la semana. Sin embargo, por tratarse de trabajo en la universidad, también se menciona como un aspecto común a todos los cursos de práctica, que además de contemplar las horas de práctica en el establecimiento, cuentan con unas horas a la semana en que se realizan clases teóricas afines en la universidad. Estos suelen ser talleres de práctica una vez a la semana de uno o dos módulos de clases.

Cuando se preguntó por el segundo tipo de práctica, *observación*, las respuestas fueron similares. Los estudiantes en práctica tienden a realizar este tipo de actividad principalmente desde la práctica II o III. Estas se realizan entre el primer y el segundo año de estudios. Esta práctica, al igual que la anterior, es mayoritariamente una mañana a la semana, por lo tanto también se trata de entre cinco y seis horas semanales, contando además con uno o dos módulos de práctica en la universidad.

Al hablar del tercer tipo, *recolección de información*, la situación es equivalente. Por un lado, se reconoce como una actividad que se realiza en todas las prácticas. Sin embargo, por otro, los entrevistados tienden a situarla mayoritariamente como parte de la práctica III o IV. Si bien estas prácticas comienzan a ser de las llamadas "intermedias", en la mayoría de los casos la cantidad de horas del estudiante en el establecimiento y en los módulos de práctica de la universidad siguen siendo una mañana a la semana.

En relación al cuarto tipo, *intervención acotada en experiencias desempeño docente*, se observa mayor divergencia. Mientras que en algunas universidades estas intervenciones acotadas se limitan a las llamadas prácticas "avanzadas" o profesionales, hay universidades que propician una pequeña intervención desde las primeras prácticas. No obstante, el desarrollo de clases de aula propiamente tal son mencionadas desde el tercer año en adelante, correspondiendo a la práctica IV o profesional. Aquí aumenta la cantidad de horas de práctica, tendiendo a ser desde tres mañanas a la semana a media jornada laboral. Aumentan también la cantidad de supervisiones, sin embargo se mantiene la variabilidad entre las universidades.

Similar a lo anterior pero con mayor coincidencia, se reconoce el último de los tipos propuestos, a saber, *diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Esta es comúnmente reconocida como la práctica profesional, que se realiza el cuarto o quinto año según la universidad. Se menciona repetidamente que la exigencia es que los estudiantes realicen una unidad pedagógica completa con su curso respectivo. Y deben asistir al establecimiento todos los días media jornada.

Una vez considerado el proceso general, a continuación se detallan algunas de las características principales de las prácticas en las distintas universidades, de acuerdo a lo recogido en las entrevistas con los encargados de práctica en cada institución.

6.1.2.1 Rol del coordinador de prácticas

El coordinador de práctica es una figura bastante laxa de universidad en universidad. De hecho, es un cargo que no existe en todas las facultades de la muestra, y en las que existe no presenta las mismas características. Cuatro de los entrevistados fueron los Coordinadores de Práctica de Pedagogía Básica para su programa y sede específica, y estos cuatro afirmaron trabajar en la facultad jornada completa. Otros dos entrevistados eran Coordinadores de Prácticas de todas las pedagogías ofrecidas por la universidad, ambos también con jornada completa. Además se entrevistó a una docente de la carrera, que además de su rol como docente forma parte del equipo de coordinación de prácticas, como una labor de medio tiempo. Y por último, se entrevistó también a una Directora de Pedagogía Básica, ya que la encargada es una docente que no estaba disponible, pues al igual que la anterior, realiza esta labor con media jornada laboral.

A pesar de la diversidad en la estructura organizacional del área de prácticas, se observa que la persona encargada de coordinar las prácticas es la mejor alternativa para aplicar el cuestionario, ya que, la mayoría del tiempo, es el interlocutor entre el Director de la carrera y los supervisores, y entre el

colegio y la universidad. Además, los Coordinadores de Prácticas, o quien realice esta labor en la carrera, tienen principalmente las mismas labores que cumplir. Una de éstas es la docencia. Casi todos los entrevistados de la muestra, además de cumplir con sus labores de coordinación de prácticas, realizan horas de docencia, comúnmente en la línea práctica de la carrera, e incluso, muchos de ellos, son también supervisores en terreno de los cursos prácticos.

Destaca también, como tarea de los Coordinadores de Prácticas, la búsqueda de centros de prácticas y la realización de alianzas con éstos, definiendo qué se espera de cada parte. Normalmente se reúnen con el director del establecimiento, y una vez autorizados para llevar estudiantes en práctica, coordinan con el jefe de UTP o Coordinador de ciclo, como se demuestra en las siguientes citas.

Se señala además que no es un cargo especialmente regulado, y por lo mismo no suele haber un perfil establecido para este cargo. Algunos mencionan estar trabajando en esto producto del proceso de acreditación.

“La otra parte es la vinculación con el medio, que tiene que ver con todo el trabajo con los colegios: buscar los centros de práctica, establecer las alianzas correspondientes para que ellos puedan recibir a nuestros estudiantes, explicarles en qué consiste la práctica, trabajar con los profesores colaboradores del colegio para explicarles que es lo que necesitamos de ellos en el apoyo de la formación inicial.”

Coordinador de práctica universidad N°1

“Lo principal sería coordinar los centros de práctica de la comuna y sus alrededores que nos colaboran y facilitan sus espacios para llevar a los alumnos practicantes a desarrollar su trabajo de práctica durante todos los años.”

Coordinador de práctica universidad N°3

“Tiene que ser la “relacionadora pública” (refiriéndose a la Coordinadora), por decirlo de alguna manera, entre carrera y distintos establecimientos, solicitar cupos, hacer la presentación de la práctica y del programa, de lo que se requiere para este estudiante que va a ir al establecimiento.”

Coordinador de práctica universidad N°5

6.1.2.2 Rol del supervisor

El rol del supervisor también tiene variabilidad entre universidades. Hay casos en que el supervisor es además el docente que dicta el curso práctico correspondiente en la universidad. En estos casos, tiene como una de sus tareas realizar visitas a los establecimientos para verificar el desempeño de sus estudiantes asignados, reunirse con los profesores guías correspondientes y el jefe de UTP.

En otros casos, existe un profesor para el componente teórico-práctica a realizar en la universidad, que es distinto al profesor supervisor, encargado de ir al establecimiento y evaluar en terreno el desempeño de los estudiantes. Pero ambos son profesores de planta de la facultad, que trabajan en conjunto. Por último, hay otros casos en que el supervisor es un profesor externo contratado como profesor honorario, que solo se encarga de realizar las visitas a los estudiantes y evaluar su desempeño en terreno.

“Casi todos no son profesores de la facultad. Pero también hay profesores de la facultad que supervisan, por ejemplo, yo hago clases y superviso. Pero son la minoría. En general los profesores supervisores son solo supervisores, pero son profesores de la facultad, porque en el fondo ellos igual hacen una vez a la semana clases a su grupo y son parte de la planta adjunta.”

Coordinador de práctica universidad N°1

“Generalmente tenemos un grupo de profesores de planta que supervisan algunas prácticas, generalmente una o dos prácticas, y luego son profesores part-time que se dedican y tienen experiencia en lo que es supervisión de práctica.”

Coordinador de práctica universidad N°2

“En casos muy puntuales hay que integrar especialistas e implica revisar curriculum. Lo normal es que sean de aquí. En general estamos todos dispuestos, todos los que hacen algún ramo en algún minuto tienen que supervisar, excepto que no sean pedagogos.”

Coordinador de práctica universidad N°3

A pesar de esta divergencia, y al igual que en caso del Coordinador de práctica, las tareas principales del supervisor, entendido como aquel profesor encargado de fiscalizar que el estudiante realice de buena manera sus prácticas en terreno, son las similares y se resumen en acompañar al estudiante en los centros de práctica, guiándolo y evaluándolo, además de vincularse con el profesor guía correspondiente y el jefe UTP.

Otro aspecto común es que se establecen claramente los criterios y competencias que debe tener un supervisor de práctica como son: ser profesional de la carrera, en este caso Profesor de Educación Básica, y tener la mención correspondiente en caso de ser supervisión de mención; y tener experiencia como profesor en aula escolar, normalmente más de 5 años.

"Hay ciertos acentos que cada carrera puede imprimir pero hay cosas estandarizadas, por ejemplo: Todos tienen que ser profesores, es como de sentido común pero hay cosas que hay que escribirlas. Docente de la especialidad. Experiencia en aula escolar, cinco años realizando clases. No nos sirve alguien de escritorio, o que nunca ha pisado un colegio, es experiencia real en aula con niños. Capaces de manejar tecnología."

Coordinador de práctica universidad N°7

"Tiene que ser profesor de la especialidad en Educación Básica. Con experiencia en aula, entre tres a cinco años de experiencia en aula."

Coordinador de práctica universidad N°5

"En general se pide deseable magister, pero no es excluyente, tres años mínimos de docentes en aula. Tienen que ser profesores de básica, o de básica con mención en la asignatura."

Coordinador de práctica universidad N°1

Además de estos criterios, se menciona con menor frecuencia otros como habilidades interpersonales y socioemocionales, dominio de contenidos, y formación como supervisor. Por otra parte, se indica que en promedio cada supervisor tiene 9 estudiantes en práctica a los cuales debe hacer seguimiento. No obstante, se debe considerar que esto depende de la práctica y que en la mayoría de las universidades un supervisor puede estar a cargo de más de una práctica, por lo tanto, puede tener el máximo de estudiantes de una práctica, más el máximo de estudiantes de la otra. Esta indefinición se ve también en las horas dedicadas a esta labor, que van desde dos semanales hasta jornada completa según la universidad, sin embargo, fue muy común que se mencionara la falta de tiempo para realizar este trabajo.

6.1.2.3 Rol del director del establecimiento

El director del establecimiento no tiene un rol muy preponderante, suele ser visto como la persona con la cual se establece el primer contacto y que acepta o rechaza la incorporación de los practicantes a su colegio. Además de ser quien, en algunos casos, firma los convenios y debe velar porque estos se efectúen, y porque el practicante cumpla correctamente con los deberes de cualquier profesor de un establecimiento, a veces según lo que el mismo percibe, pero principalmente según lo reportado por el jefe de UTP y profesor guía. Luego de estas gestiones, la relación universidad-colegio queda dada por el supervisor/coordinador y el jefe de UTP/profesores guías.

"Y el director es el que decide si es una universidad o es otra y el que tiene mayor vinculo a nivel administrativo con la universidad, las capacitaciones, los magister, etc."

Coordinador de práctica universidad N°2

"Dueño de casa, define la política general, es el que te da el sí o el no final de recibir estudiantes."

Coordinador de práctica universidad N°7

6.1.2.4 Rol del jefe de UTP o Coordinador de ciclo

Su rol principal, según lo declarado, es ser interlocutor entre la universidad y el colegio. Es quien se reúne con el Coordinador de práctica y establece los cupos disponibles para cada curso. Además de que luego, durante el semestre debe hacerse cargo de que los practicantes cumplan con lo requerido y las normas generales. Por otra parte, se reúne durante el semestre con los supervisores para intercambiar impresiones sobre los practicantes.

"El rol de los jefes de UTP es un rol de coordinación con nosotros. Es quien nos recibe, (...) Que de la bienvenida, charla general, que establezca cuales son los deberes y derechos de los estudiantes en práctica. Rol de coordinación y formativo con los estudiantes."

Coordinador de práctica universidad N°5

"Fiscalizar que el estudiante cumpla la práctica al 100%. Nosotros por reglamento tenemos que las prácticas en los establecimientos de práctica tienen que cumplir con un 100% de asistencia. Y hay un protocolo de práctica, como deben ir vestidos, todo, está todo normado. Ayudarnos de que se cumplan los protocolos."

Coordinador de práctica universidad N°6

“Él es el que lleva el seguimiento de los alumnos, es el que conoce el proceso en que están los alumnos, los parámetros de la práctica. Nosotros cuando vamos a visitar a los colegios, nos reunimos con el jefe técnico.”

Coordinador de práctica universidad N°7

6.1.2.5 Rol del profesor guía

Respecto a los profesores guía, al igual que la figura del coordinador y supervisor, el profesor guía también puede variar notablemente de un colegio a otro. En algunos casos según el curso, por ejemplo en primer ciclo, el profesor guía asignado para un estudiante en práctica va a ser uno, pero en el caso de segundo ciclo, este estudiante tendrá tantos profesores guías como asignaturas tenga ese día el curso en el que es asignado para trabajar. Hay otros en cambio, que quedan fijos con un profesor guía, por ende, durante el ejercicio de su práctica cambiarán de sala en sala, según el horario del profesor. Existiendo también otros que, por el contrario, quedan fijos a un profesor guía, independiente que dentro de su horario, el curso del profesor en cuestión, no tenga clases con éste, sino con otros. Por último, están quienes hacen coincidir profesor guía con profesor jefe y horario completo con el mismo curso.

Lo más común es que los colegios establezcan una serie de cupos en determinados cursos, y son los profesores jefes de estos cursos quienes voluntariamente son los profesores guías. No queda claro del todo, pero se destaca la importancia de que el profesor guía sea voluntario, y los cupos para ofrecer a la universidad dependerán, en la mayoría de los casos, de la cantidad de profesores voluntarios y el curso en que hacen clases.

“Depende en que práctica a quien vamos a considerar profesor colaborador, porque si le toca un 1° básico, va a ser un profesor, pero si le toca un 5° pueden ser cinco profesores, y va a tocarle estar con el de educación física dos horas, con el de matemáticas dos horas y con el de ciencias dos horas.”

Coordinador de práctica universidad N°1

“Ellos asignan a los profesores guías porque equivalen a los cupos. Ellos asignan los cupos por lo tanto tienen muy clarito cuales son los profesores que se van a hacer cargo de los alumnos practicantes, y guardan relación con los alumnos practicantes.”

Coordinador de práctica universidad N°3

“Lo que se le pide son los cursos y el requisito es que aunque de menos cursos, garantice que los profesores guías están dispuestos a recibir alumnos. Ahora hay una historia detrás en la relación con nuestros colegios, conocemos a los profesores que son buenos, que quieren y quienes no lo son o no quieren. Que esté dispuesto a recibir.”

Coordinador de práctica universidad N°5

Al igual que los casos de Coordinador y Supervisor, ya analizados, a pesar de las diferencias en la asignación de profesor guía, hay un discurso general sobre la importancia de este rol, lo que se alinea con el establecimiento de criterios esperados para este profesor, criterios similares a los del supervisor, destacando esta vez la necesidad de que sea un rol voluntario. No obstante, estos criterios sólo son los ideales y no siempre concretamente declarados, ya que este es un cargo definido por el jefe de UTP, y corresponde, en la mayoría de los casos, a los cursos con cupos disponibles.

“Tiene más o menos los mismos requisitos que para el profesor supervisor. Primero que quiera ser profesor guía. Un profesor con fuerte dominio disciplinario, pedagógico, que acoja a los estudiantes, para nosotros esto es muy importante porque así no lo ahuyentamos de la profesión.”

Coordinador de práctica universidad N°4

“Se está definiendo en este momento, se está buscando fortalecer eso, que los profesores guías tengan mayor protagonismo, es algo que se está levantando desde la facultad.”

Coordinador de práctica universidad N°6

“Esto está en el terreno de lo deseable. Que sea un profesional con experiencia docente en aula, no puede ser un alumno recién egresado. (...) Que esté dispuesto a hacerlo y que no sea una imposición. Suena trivial pero es muy importante para el proceso. Lo tercero tiene que ver con la disposición de este docente a retroalimentar el alumno”.

Coordinador de práctica universidad N°7

Por otra parte, respecto a su rol en la evaluación, existe una divergencia, para algunos casos corresponde solo a un informe que el supervisor debe interpretar como nota para el practicante, y en otros tiene la capacidad de dar una nota concreta al practicante, aunque con una ponderación más baja que la del supervisor. Esto vuelve a reflejar una discordancia entre las intenciones de darle mayor peso al rol del profesor guía y lo que ocurre en la realidad concretamente.

6.1.2.6 Asignación de centros de práctica

Como se mencionó anteriormente, el coordinador de las prácticas es el encargado de encontrar los centros de práctica. Respeto a esto hay criterios comunes para la selección de estos centros. Se comienza dando prioridad a aquellos establecimientos con los que ya se trabaja o se haya trabajado anteriormente, priorizando la fidelidad con centros ya conocidos, con los que muchas veces tienen una alianza o convenio establecido.

“Hay una red de colegios que trabajan con el sistema que te explicaba, algunos llevan mucho tiempo trabajando con la universidad y hay alianzas, entonces uno prioriza ubicar a nuestros estudiantes en colegios que pertenecen a la red.”

Coordinador de práctica universidad N°1

“La historia que hay con el establecimiento, el tipo de relación que se ha tenido con el establecimiento. Se evalúa tanto la necesidad del establecimiento como la propuesta de prácticas nuestra, que sean coherentes, que sean lo más cercanas posible.”

Coordinador de práctica universidad N°5

Sumado a lo anterior, se hace referencia también a la formación y preparación de los docentes de los centros de práctica, que serán los profesores guías o colaboradores, y por ende, el ejemplo a seguir para los practicantes. Los encargados mencionan criterios como la voluntad del cuerpo docente a enseñar y corregir como un par, además de que estén bien formados, con estudios regulares, buenas evaluaciones docentes, buenos resultados SIMCE de sus cursos (que serían el reflejo de un buen trabajo docente), y en algunos casos también, buena evaluación por parte de los supervisores de práctica y/o anteriores estudiantes en práctica.

“Uno es que realmente tengamos la seguridad de que los profesores guía estén en aula y no los dejen solos. Que los centros le ofrezcan el apoyo, no económico, sino de que lo integre a la comunidad escolar, que asuma proceso formativo. (...) Tratamos de verlo desde tres percepciones, uno es la parte de gestión, que lo veo principalmente yo, luego está el profesor de práctica de la universidad, o el profesor supervisor, que tiene su percepción respecto del centro y otra es la percepción del estudiante. ”

Coordinador de práctica universidad N°2

“Una segunda cosa es conocer el cuerpo docente, su formación profesional, que es fundamental, porque si va a guiar a alumnos, tiene que tener estudio regular, no podemos asignarle un profesor guía que no tuviera al menos el mismo nivel.”

Coordinador de práctica universidad N°3

“Lo otro también que buscamos, son colegios donde veamos profesores guías con buen desempeño en Evaluación Docente. Y todo esto, cómo nos enteramos de esto, es a través de este vínculo que hemos mantenido por años.”

Coordinador de práctica universidad N°4

Otro criterio bastante mencionado es la prioridad que se da a establecimientos subvencionados y municipales, buscando que los estudiantes tengan experiencias en centros de práctica con distintas dependencias. En ninguno de los casos es un requisito para lograr titularse, es más bien un objetivo a nivel de directiva, el cual el encargado de asignar los centros debe procurar cumplir teniendo presente la práctica en cuestión a realizar, el perfil del estudiante y su historia en la universidad y las características de los centros disponibles.

“La idea es que durante las prácticas conozcan distintas realidades. Municipalizados, pagados, subvencionados (...) por lo tanto, el tercer criterio, es donde la han realizado anteriormente para no repetir.”

Coordinador de práctica universidad N°5

“Da igual la dependencia, aquí la idea es que pasen por todas las realidades habidas y por haber. No siempre trabajan en colegio particular, sino municipales, de alta vulnerabilidad, colegios acogidos a la ley SEP.”

Coordinador de práctica universidad N°6

6.1.2.7 Convenios

Con aquellos establecimientos que reúnen las características anteriores se establecen convenios, que en la mayoría de los casos se renuevan anualmente si ninguna de las partes se opone. Aunque no todos afirman tener convenios, la mayoría si lo hace y están firmados entre la facultad o universidad y el colegio o corporación, según los casos. Se destaca el espíritu de colaboración mutua, y la idea de no establecer condiciones estrictas sino más bien un apoyo por ambas partes, en donde las facultades requieren apoyo en la formación, cediendo horas para la intervención de los estudiantes,

dando retroalimentación a su desempeño, integrándolos en reuniones de apoderados o de equipo, y los recursos mínimos para poder desarrollar las prácticas. Los colegios por su parte, esperan a un estudiante proactivo que colabore en la labor docente, y reciben distintos tipos de beneficios por parte de las universidades; desde invitaciones a seminarios, descuentos en cursos o diplomados, capacitaciones y hasta uso de infraestructura. Pero todos declaran, de forma muy tajante, que no realizan ninguna transacción monetaria con el colegio.

"Nosotros ofrecemos estudiantes formados de nuestra universidad, responsables, con acompañamiento constante, y lo que le podemos ofrecer son las instancias de capacitación o de apoyo desde las distintas unidades de la facultad de educación a su centro."

Coordinador de práctica universidad N°2

"Habitualmente es colaboración mutua en esto o en otro, y tienen una serie de especificaciones porque esto es un documento establecido, que entre otras cosas, tiene las prácticas, pero hay más cosas, hay muchísimas con una organización como la municipalidad, es un convenio más macro que está por partes, una parte aborda directamente eso."

Coordinador de práctica universidad N°3

"El espíritu del convenio es la colaboración mutua. Lo que nos pide el colegio es que el alumno colabore, que sea una persona que contribuya a la comunidad educativa."

Coordinador de práctica universidad N°7

6.1.2.8 Distribución de cursos y asignaturas

La asignación de practicantes a los establecimientos, se realizan a través de un proceso similar en las distintas universidades. Según los cupos disponibles, se consideran las prácticas anteriores del estudiante, y el tipo de práctica que le corresponde realizar en el periodo en cuestión. El objetivo, es que durante su formación pase por los distintos niveles y asignaturas, y que los niveles coincidan con el más apropiado para el tipo de práctica correspondiente. Así, tienden a tener las primeras prácticas en los niveles de enseñanza más bajos. En ninguna universidad esto es un requisito, pero sí es un intento que se logra para la mayoría, según afirmaron los entrevistados.

Sólo en el caso de las prácticas de mención se afirma un requerimiento de asignatura. Para los otros casos queda supeditada a las asignaturas que coincidan entre las horas de práctica de cada

estudiante y las horas correspondientes a su profesor guía asignado, dejando la práctica profesional como la instancia en que el futuro docente deber realizar clases en los cuatro ejes principales: ciencias sociales, lenguaje, ciencias naturales y matemáticas.

"Está registrada la información, entonces cuando el supervisor recibe esa información, sabe que no la va a poner en 3º si ya estuvo en 3º. En general esto se cumple. Y los estudiantes son bien consientes de esto porque hasta a veces ellos mismos te piden."

Coordinador de práctica universidad N°1

"En básica, lo que se procura es que durante las distintas prácticas tengan en todas las asignaturas. Hay prácticas que se enfocan en algunas asignaturas."

Coordinador de práctica universidad N°5

"Según sus horarios del colegio... si el día martes tiene lenguaje, matemáticas y después historia, le va a tocar intervenir en esas asignaturas."

Coordinador de práctica universidad N°6

Además algunos encargados mencionan que al tratarse de establecimientos con los que trabajan hace un tiempo, conocen a los profesores guías e intentan parear las necesidades de éstos con las de los estudiantes que deben realizar la práctica.

6.1.2.9 Evaluación de las prácticas

Respecto a la evaluación también se observa una constante entre las universidades. Ya que las unidades de prácticas son un curso en sí mismo, todos tienen un programa en que se definen los aspectos con que los estudiantes tienen que cumplir para aprobar o no el curso, además de la forma de evaluarlos. Las evaluaciones se basan principalmente en la revisión de un portafolio, el análisis de su desempeño según videos, las visitas realizadas por el supervisor, una autoevaluación, y en algunos casos la nota o información del profesor guía.

"En la primera clase se revisa la guía de aprendizaje, los resultados, competencias, instancias de evaluación y los instrumentos de evaluación. Esta guía es la ruta, que se ajusta todos los años en función de lo que hemos declarado, así el estudiante puede seguir su avance."

Coordinador de práctica universidad N°2

“Es de responsabilidad absoluta del supervisor, con información entregada por el profesor guía. Con lo que él apreció en sus visitas en terreno, y con los antecedentes que entregan en un portafolio. Todos esos elementos el profesor los reúne y llega a una conclusión de una nota final. El profesor guía sugiere con la pauta y esto se puede transformar en una nota.”

Coordinador de práctica universidad N°3

6.1.3 Información Adicional

6.1.3.1 Ejemplificación de buenas prácticas

Cuando se preguntó por las metodologías utilizadas por parte de los profesores de la universidad para ejemplificar buenas prácticas y corregir las prácticas de sus estudiantes, el elemento más mencionado fue la utilización de videos, tanto videos que realizan los mismos estudiantes sobre sus experiencias, como videos de la facultad recopilados para ejemplificar e imitar buenas prácticas. Asimismo, otras universidades hacen esfuerzos por llevar registros de buenas experiencias ya sea como parte del proceso de formación o como parte de los procedimientos requeridos para la acreditación.

“Si, se ve a través de videos. Pero más que buenas prácticas se ven realidades de momentos de clases, situaciones de clases donde ellos levantan indicadores que son favorables para el profesor, mediados para el profesor para el aprendizaje de estos niños en este contexto, más que buenas prácticas o malas prácticas.”

Coordinador de práctica universidad N°2

“Debido al tema de aseguramiento de la calidad, porque ya sabemos de qué se trata el proceso de acreditación, hemos tratado de ir recopilando y sistematizando todo lo que me acabas de decir, de ir viendo los modelos de prácticas, de planificación, de carpetas didácticas, de portafolios.”

Coordinador de práctica universidad N°3

“Tenemos registro y de hecho los mismos estudiantes con buen desempeño, a veces egresados, vienen y presentan su trabajo a los estudiantes en formación.”

Coordinador de práctica universidad N°6

6.1.3.2 Seguimiento a egresados

Respecto al seguimiento de sus estudiantes egresados, se ve que no está sistematizado en ninguno de los casos, o muy precariamente, a pesar de que hay algunos encargados que mencionaron estar trabajando en este aspecto, no hay un sistema formal que les permita conocer donde se están desempeñando sus ex alumnos, ni cómo lo están haciendo.

"Hay un piloto de inducción. Está en desarrollo."

Coordinador de práctica universidad N°1

"Archivo y pagina web de los alumnos desde donde se puede recopilar algo de la información, no es muy detallado, pero se tiene una base, algunos se nos pierden también."

Coordinador de práctica universidad N°3

"En la universidad hay un departamento que es de seguimiento al egresado, pero como carrera no."

Coordinador de práctica universidad N°4

6.2 Resultados Fase Cuantitativa

6.2.1 Análisis de Resultados de la Encuesta

En el siguiente apartado se presentan los datos de la primera y segunda fase de resultados del estudio levantados a partir de la encuesta aplicada en línea a los Encargados de Práctica de los programas de Pedagogía Básica, y algunos cruces de información de la misma encuesta con bases de datos externas respecto a información de las universidades de la muestra. Se utilizaron bases disponibles del CNED 2011 para información referida a variables como tipo de institución (estatal, privada o privada perteneciente al CRUCH), selectividad (en base a puntaje de corte PSU para carreras de pedagogía básica se clasificó como selectivas a las que cortan con más de 500 puntos y no selectivas a las que cortan con menos de 500 puntos), y años de acreditación institucional (no acreditadas, dos o tres años de acreditación y cuatro o más años de acreditación). Adicionalmente se consideró como proxy de calidad el Ranking de universidades América Economía 2014⁹ (se clasificó a las universidades de la

⁹ Este ranking considera variables como: Calidad de los alumnos (PSU), Calidad docente (grados académicos), Investigación (producción ISI y Scielo), Acreditación, Infraestructura, Internacionalización, Inclusión (becas y diversidad social), Vinculación con la comunidad y Vida universitaria. Ranking completo en <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-chile-2014/el-ranking/>

muestra en: calidad baja, media o alta de acuerdo a su distribución en el ranking). En el cuadro 3 se presenta la descripción de las universidades de la muestra según estas características.

Cuadro 3: Información sobre las universidades que componen la muestra de análisis

Univers.	Tipo Institución	Selectividad	Acreditación	Calidad	Convenio desempeño
1	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Baja	NO
2	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
3	Privada	Selectiva	Más de 4 años	Media	NO
4	Estatal	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO
5	Privada CRUCH	Selectiva	2 ó 3 años	Alta	NO
6	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Alta	NO
7	Estatal	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO
8	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO
9	Estatal	Selectiva	Más de 4 años	Alta	NO
10	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
11	Privada	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
12	Estatal	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO
13	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO
14	Estatal	Selectiva	Más de 4 años	Baja	NO
15	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
16	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
17	Estatal	No selectiva	Más de 4 años	Media	SI
18	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Media	NO
19	Privada	Selectiva	Más de 4 años	Media	NO
20	Privada	Selectiva	No acreditada	Baja	NO
21	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO
22	Estatal	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO
23	Privada CRUCH	No selectiva	2 ó 3 años	Media	SI
24	Privada	Selectiva	No acreditada	Baja	NO
25	Privada CRUCH	No selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
26	Privada CRUCH	No selectiva	Más de 4 años	Alta	SI
27	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO
28	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Baja	NO
29	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Media	SI

Los resultados a continuación son un análisis descriptivo de los indicadores de calidad de las prácticas definidos según las dimensiones del constructo de práctica que guía la investigación, antecedido por a una breve caracterización de los programas de pedagogía básica de la muestra y sus coordinadores de práctica.

6.2.1.1 Caracterización general de los programas y los Encargados de Práctica

En esta sección, entregaremos información de interés para el estudio incluida en el cuestionario, respecto a características de los programas de Pedagogía Básica de la muestra, y referente a los encargados de práctica y sus funciones en la labor de coordinación, de manera de complementar la caracterización y conocer las diferentes realidades de los procesos de prácticas de los programas de pedagogía básica de las universidades.

En relación a los programas, en un 52% de las universidades de la muestra (15 casos) hay más de una sede con Facultad de Educación. Estas universidades son principalmente privadas CRUCH o privadas; universidades no selectivas, y de media o baja calidad.

Dentro de las universidades de la muestra, la mayoría de los programas de Pedagogía Básica son de tipo solamente diurno (76%), un 21% son de ambos tipos y en un 3,4% (correspondiente a un caso) el programa es solamente vespertino. Las universidades que tienen programas vespertinos son más bien del tipo privadas, no selectivas y de baja calidad.

Tabla 12. Tipos de carreras de Pedagogía Básica en su universidad, según horario

Tipos de Carrera según horario	N	%
Carreras de Pedagogía Básica solamente diurnas	22	76%
Carreras Pedagogía Básica diurnas y vespertinas	6	21%
Carreras de Pedagogía Básica solamente vespertinas	1	3%
Total	29	100%

La mayoría de los programas que coordinan los encargados de práctica encuestados son de tipo diurno, y en 5 de los 7 casos en que existen programas vespertinos, coordinan también programas vespertinos. Los mismos encuestados afirman que la formación práctica de los programas diurnos y vespertinos es igual o similar.

Tabla 13. Formación práctica de los programas entre sedes

Formación práctica entre sedes	N	%
La formación práctica del programa es igual o similar entre distintas sedes	11	73%
La formación práctica del programa es diferente o muy diferente entre distintas sedes	3	20%
No aplica	1	7%
Total	15	100%

En relación a los Encargados de Práctica, es interesante destacar en primer lugar que la mayoría de ellos tienen éste como cargo principal en sus Facultades, Escuela o Departamentos de Educación, lo que implica la coordinación de prácticas en programas de pedagogía básica solamente, o su coordinación además de otros programas de pedagogía de sus unidades académicas. Un 48% de la muestra tiene otro cargo. Sin embargo, al ver la especificación en las respuestas abiertas, la mayoría de ellos destaca su rol como Coordinador de programas de pedagogía básica. Así mismo, esto se ve en la distribución promedio de sus horas de contrato con la universidad.

Tabla 14. Detalle de horas de contrato con la universidad

Estadísticas	Horas de contrato semanales totales en esta universidad	Horas semanales destinadas a la coordinación de prácticas en carreras de pedagogía de la universidad	Horas semanales totales destinadas a la coordinación de prácticas de estudiantes de Pedagogía Básica en la universidad
Min	6	1	2
Max	45	45	44
Promedio	34.66	16.00	12.00
Desviación estandard	13.22	13.98	9.64
Total Respuestas	29	29	29

En general, los Encargados de Práctica de la muestra llevan poco tiempo en sus cargos, alcanzando un 62% de quienes ejercen su cargo hace tres años o menos, con un promedio de 3,4 años.

Tabla 15. ¿Hace cuánto tiempo ejerce su rol de coordinador de práctica en esta universidad?

Años en la universidad	N	%
Menos de un año	8	28%
Entre 1 y 2 años	5	17%
Entre 2 y 3 años	5	17%
Entre 3 y 4 años	2	7%
Entre 4 y 5 años	4	14%
Entre 5 y 6 años	2	7%
Entre 6 y 7 años	2	7%
Entre 7 y 8 años	0	0%
Entre 8 y 9 años	0	0%
Entre 9 y 10 años	0	0%
Más de 10 años	1	3%
Total	29	100%

La coordinación de prácticas en general no es cargo único para los encargados de práctica encuestados, pues la mayoría de ellos cumplen con otras funciones en la universidad (90%). Estas labores son generalmente docentes en las mismas facultades o unidades académicas, muchas de ellas relativas a los cursos en que se enmarcan las prácticas de pedagogía. También se mencionan otras funciones relativas a la investigación, asesorías, o mejoramiento de la calidad (acreditación). Cabe destacar que algunos encargados de práctica señalan tener además otros trabajos fuera de la universidad (27% de la muestra).

Tabla 16 ¿Qué otros trabajos realiza en la universidad? (respuestas múltiples)

Otros trabajos	N	%
Profesor de uno o más cursos en la Facultad, Escuela o Programa de Educación	23	88%
Profesor de los cursos en que se enmarcan las prácticas en la Facultad, Escuela o Programa de Educación	14	54%
Otro trabajo.	7	27%
Coordinador de las prácticas en otra Facultad, Escuela o Programa de la misma universidad	1	4%

En relación al número de estudiantes que coordinan semestralmente los encargados de práctica, un 24% está a cargo de coordinar menos de 40 estudiantes y otro 28% de ellos entre 40 y 80

estudiantes. Sin embargo, el resto de los coordinadores de la muestra coordinan las prácticas semestrales de un número bastante mayor de estudiantes, llegando algunos a números cercanos a los 500 estudiantes o más. Es más común que los coordinadores estén a cargo de un mayor número de estudiantes en la universidades privadas y de calidad media.

Considerando la variedad de responsabilidades de los encargados de práctica, con más de un cargo en varios casos, y la alta cantidad de estudiantes a los cuales deben coordinar sus prácticas, se puede decir, en concordancia con el estudio cualitativo, que los encargados de práctica de los programas de pedagogía básica estarían en general bajo una alta carga laboral.

Tabla 17. Número de estudiantes que realizan los cursos de práctica que coordina semestralmente:

Estudiantes	N	%
Menos de 40	7	24%
40 - 79	8	28%
80 - 119	2	7%
120 - 159	1	3%
160 - 199	3	10%
200 - 239	2	7%
240 - 279	1	3%
280 - 319	1	3%
480 - 519	2	7%
680 - 719	1	3%
Más de 1000	1	3%
Total	29	100%

6.2.1.2 Dimensión I. Definición de práctica

Clasificación general de las prácticas

De acuerdo a la información recopilada a partir de la encuesta se clasificó las prácticas en cuatro tipos, considerando para ello las actividades que se realizan en los cursos de práctica incluidas en el cuestionario, a saber:

- Observación en la sala de clases del establecimiento educacional
- Apoyo a profesores

- Preparación de material pedagógico
- Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente de un corto período de clase o una sesión completa sin ser responsable del resultado de los alumnos
- Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente de algunas clases o unidad completa sin ser responsable del resultado de los alumnos
- Intervención en experiencias de desempeño docente de varias clases o unidades completas sin ser responsable del resultado de los alumnos
- Diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo totalmente responsable de la clase y del resultado de los alumnos, incluyendo la planificación de la misma

Cabe mencionar que, aun cuando en el constructo de práctica propuesto por este estudio, la definición de práctica considera el trabajo en el aula universitaria (realización o simulación de actividades prácticas en el contexto universitario) como parte de la formación práctica, el cuestionario aplicado no considera el trabajo en el aula universitaria como actividad de la práctica propiamente tal, por lo tanto dicha categoría queda fuera de esta clasificación en el análisis de los resultados a continuación.

A partir de la información de la encuesta, se clasificó las prácticas en 4 tipos: Inicial, Intermedia 1, Intermedia 2 y Profesional; considerando las responsabilidades del estudiante a partir de las actividades declaradas, lo que además se corroboró posteriormente con los nombres y objetivos de cada curso de práctica declarados por los coordinadores de práctica en preguntas abiertas de la encuesta.

Como se observa en la Tabla 18 más abajo, las prácticas de tipo **Inicial**, se definieron como aquellas en que los estudiantes al menos realizan una de las tres actividades de: Observación, preparación de material o apoyo a profesores. Por su parte, las prácticas Intermedias consideran la intervención o experiencias de desempeño docente en las clases: Las prácticas **Intermedia 1** se definieron como aquellas en que el estudiante realiza la actividad de intervenir en forma acotada en un corto período de clase o clase completa. Las prácticas **Intermedia 2** como aquellas en que el estudiante realiza la actividad de intervenir en forma acotada en algunas clases o unidad completa, o tener experiencia de desempeño docente o intervenciones en varias clases o unidades completas sin ser el responsable del resultado de los alumnos. Por último, las prácticas de tipo **Profesional** corresponden a aquellas en que los estudiantes son responsables por el diseño o conducción del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, siendo responsables por sus resultados y de la planificación de las clases.

Tabla 18. Clasificación de las prácticas

Tipo de práctica/ Actividad	Inicial	Intermedia 1	Intermedia 2	Profesional
Observación en la sala de clases	X	X	X	X
Preparación de material pedagógico	X	X	X	X
Apoyo a profesores	X	X	X	X
Intervención acotada en un período corto de clase o clase completa		X	X	X
Intervención acotada en algunas clases o unidad completa			X	X
Experiencia de desempeño docente en varias clases o unidad completa			X	X
Diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo totalmente responsable de la clase y del resultado de los alumnos				X

Algunos programas comienzan con las prácticas iniciales desde el primer y segundo semestre aunque hay programas que presentan prácticas iniciales hasta en el sexto semestre. Estas prácticas iniciales son en general denominadas en las universidades Prácticas I o II, Prácticas Iniciales o de Observación. En este grupo de prácticas, a partir de preguntas abiertas, los encuestados identifican objetivos como por ejemplo: observar las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio, así como observar y determinar cómo aprenden los estudiantes; Integrarse en forma activa, responsable y comprometida en la actividad cotidiana de un establecimiento educacional; reflexionar en función de lo observado en la acción pedagógica y sobre la base de los conocimientos teóricos aprendidos y establecer relaciones entre las teorías de aprendizaje y las practicas docentes; desarrollar y fortalecer sus competencias docentes; Planificar e implementar unidades didácticas basadas en conocimientos disciplinares y didácticos.

Las prácticas intermedias 1 comienzan desde el segundo semestre en algunos programas y hasta en el sexto semestre en otros. Las prácticas intermedias 2, se extienden desde el tercero y hasta el noveno semestre en los programas de la muestra. Estas prácticas corresponden a las llamadas prácticas progresivas o intermedias en las que los estudiantes se van insertando mayormente en los establecimientos educacionales. Algunos de los objetivos de este grupo de prácticas más mencionados por los encuestados son: insertarse progresivamente como profesional en formación en los

establecimientos; analizar reflexivamente la estructura y funcionamiento de una unidad educativa; iniciar al estudiante en el desarrollo de experiencias de aprendizaje en la docencia de asignaturas; planificar e implementa unidades didácticas de las distintas disciplinas y elaborar instrumentos de evaluación; colaborar con el docente como ayudante en la planeación, conducción y evaluación de las actividades pedagógicas; interactuar con los agentes educativos intra y extra aula a través de actividades de colaboración y ayudantías.

Todos los programas de pedagogía básica declaran contar con práctica profesional, en algunos casos con más de una. Estas prácticas se extienden desde el quinto al décimo semestre en la muestra de universidades, concentrándose la mayoría en el séptimo y octavo semestre, en especial las carreras que tienen duración de 4 años. Otros programas ubican la práctica profesional en el quinto año, que es también cuando realizan la práctica de especialidad o mención los programas que ofrecen esta alternativa. Los encuestados mencionan como objetivos de la práctica profesional algunos como los siguientes: desarrollo del rol docente desde la inserción total en el territorio escolar asumiendo la labor de un docente en ejercicio; dar cuenta de sus conocimientos, competencias y actitudes profesionales a través del diseño, implementación y evaluación de clases y a la preparación de unidad didáctica; asumir la responsabilidad de la docencia en su especialidad y las funciones de profesor Jefe; asumir el rol de profesor en la planificación de la enseñanza, la facilitación del aprendizaje y la evaluación; diseñar propuestas de innovación metodológica referidas a diversas unidades didácticas correspondientes a su especialidad.

Tabla 19. Tipos de práctica por semestre

Semestre	Tipo de práctica				Totales		
	Inicial	Intermedia 1	Intermedia 2	Profesional	Total	%	% acum
I	3	0	0	0	3	2%	2%
II	5	4	0	0	9	6%	8%
III	8	5	3	0	16	10%	18%
IV	4	8	6	0	18	11%	29%
V	1	5	13	1	20	13%	42%
VI	2	6	13	2	23	15%	57%
VII	0	1	11	10	22	14%	71%
VIII	0	0	6	20	26	17%	88%
IX	0	0	1	11	12	8%	96%
X	0	0	0	8	8	5%	100%
Total	23	29	53	52	157	100%	

Actividades Principales

En las prácticas Iniciales un 100% de los programas declaran realizar observación de la sala de clases y apoyo a profesores, y en menor medida preparación de material pedagógico en este nivel de prácticas. En las prácticas intermedias y profesional esta última actividad aumenta alcanzando niveles entre el 90 %y 100%, disminuyendo la intensidad de actividades como la observación y el apoyo a profesores.

En las prácticas intermedias 1 comienzan las intervenciones acotadas en experiencias de desempeño docente en parte de algunas clases, y en las prácticas intermedia 2, la intervención mayor en algunas clases completas en el 72% y en varias clases en un 45% de los casos. En las prácticas profesionales un 96% afirma que el estudiante es el responsable del diseño y conducción del proceso completo de enseñanza-aprendizaje siendo totalmente responsable de las clases y del resultado de los alumnos, incluyendo la planificación.

Tabla 20. Actividades por Tipo de Práctica

Tipo de práctica	Actividad						
	Observación sala de clases	Preparación Material Pedagógico	Apoyo profesores	Intervención acotada en clases	Intervención en algunas clases	Intervención en varias clases	Diseño y conducción proceso completo enseñanza aprendizaje
Inicial	100%	57%	100%	0%	0%	0%	0%
Intermedia 1	79%	97%	93%	100%	0%	0%	0%
Intermedia 2	81%	100%	89%	38%	72%	45%	0%
Profesional	67%	92%	87%	25%	23%	38%	96%

Distribución de tipos de práctica de acuerdo a variables institucionales

Al analizar cómo se distribuyen los tipos de práctica por tipo de Institución, selectividad, calidad y años de acreditación de las universidades de la muestra, se puede observar que las universidades

Privadas son aquellas que más cuentan con todos los tipos de práctica en sus programas y las Estatales las que cuentan con menos variedad de tipo de prácticas. A su vez las universidades más selectivas en sus programas de pedagogía presentan más tipos de prácticas en sus carreras, casi un 60% de ellas cuenta con todos los tipos de práctica.

De acuerdo al ranking de calidad, no se ven mayores hallazgos, presentando tanto las universidades de alta calidad como las de baja calidad variedad en los tipos de práctica que desarrollan. Por acreditación se observa que las universidades acreditadas presentan más tipos de práctica que las no acreditadas.

Tabla 21. Distribución de tipos de práctica por variables institucionales

Variables Institucionales			Distribución de los Tipos de Práctica				Total
			Inicial y profesional	Solo profesional	Profesional e intermedias	Inicial, intermedias y profesional	
Tipo de Institución	Estatad	N	1	0	2	4	7
		%	50,0%	0,0%	22,2%	23,5%	24,1%
	Privada	N	1	0	4	9	14
		%	50,0%	0,0%	44,4%	52,9%	48,3%
	Privada CRUCH	N	0	1	3	4	8
		%	0,0%	100,0%	33,3%	23,5%	27,6%
	Total	N	2	1	9	17	29
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Selectividad	Menos de 500 pts PSU	N	1	1	4	7	13
		%	50,0%	100,0%	44,4%	41,2%	44,8%
	Más de 500 pts PSU	N	1	0	5	10	16
		%	50,0%	0,0%	55,6%	58,8%	55,2%
	Total	N	2	1	9	17	29
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Calidad	Alta	N	0	1	2	7	10
		%	0,0%	100,0%	22,2%	41,2%	34,5%
	Media	N	2	0	5	3	10
		%	100,0%	0,0%	55,6%	17,6%	34,5%

	Baja	N	0	0	2	7	9
		%	0,0%	0,0%	22,2%	41,2%	31,0%
	Total	N	2	1	9	17	29
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Acreditación por tramos	No acreditada	N	0	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	6,9%
	2 o 3 años acreditación	N	0	0	3	8	11
		%	0,0%	0,0%	33,3%	47,1%	37,9%
	4 o más años de acreditación	N	2	1	6	7	16
		%	100,0%	100,0%	66,7%	41,2%	55,2%
Total	N	2	1	9	17	29	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Primera práctica

Al analizar la información respecto a la primera práctica que se implementa en los programas de pedagogía, se observa que la mayoría de los programas comienzan con sus prácticas en el primero y segundo año de la carrera, lo cual es interesante pensando en la importancia de comenzar con una incorporación temprana de los estudiantes de pedagogía en la realidad de los establecimientos educacionales. Cerca de un 40% de los programas comienza con su primera práctica en el primer año de la carrera, otro grupo no menor comienza con las prácticas en el segundo año, especialmente en el tercer semestre. Solo 3 programas de la muestra comienzan con su primera práctica después del tercer año.

Así mismo, la primera práctica corresponde en más de la mitad de los casos a prácticas iniciales (59%) y en un 35% a prácticas de tipo Intermedia 1. Solo un programa comienza con una práctica de tipo intermedia 2 y otro programa cuenta solo con la práctica profesional.

Tabla 22. Semestre en que se imparte la primera práctica

Semestre	Frecuencia	%	% acum
I	3	10%	10%
II	8	28%	38%

III	10	35%	73%
IV	5	17%	90%
V	1	4%	94%
VI	1	3%	97%
IX	1	3%	100%
Total	29	100%	

Tabla 23. Primera práctica por tipo de práctica

Tipo de práctica	Frecuencia	%
Inicial	17	59%
Intermedia 1	10	35%
Intermedia 2	1	3%
Profesional	1	3%
Total	29	100%

Las universidades privadas y las más selectivas comienzan antes con su primera práctica, lo que también coincide con las de alta calidad y acreditación.

Tabla 24. Semestre en que se imparte primera práctica por tipo de institución y selectividad

Semestre primera práctica		Tipo de Institución			Total	Selectividad		Total
		Estatad	Privada	Privada CRUCH		Menos de 500 pts PSU	Más de 500 pts PSU	
I	N	1	2	0	3	0	3	3
	%	14,3%	14,3%	0,0%	10,3%	0,0%	18,8%	10,3%
II	N	1	4	3	8	3	5	8
	%	14,3%	28,6%	37,5%	27,6%	25,0%	31,3%	27,6%
III	N	3	5	2	10	6	4	10
	%	42,9%	35,7%	25,0%	34,5%	41,7%	25,0%	34,5%
IV	N	1	2	2	5	3	2	5
	%	14,3%	14,3%	25,0%	17,2%	25,0%	12,5%	17,2%
IX	N	0	0	1	1	1	0	1
	%	0,0%	0,0%	12,5%	3,4%	8,3%	0,0%	3,4%
V	N	0	1	0	1	0	1	1

	%	0,0%	7,1%	0,0%	3,4%	0,0%	6,3%	3,4%
VI	N	1	0	0	1	0	1	1
	%	14,3%	0,0%	0,0%	3,4%	0,0%	6,3%	3,4%
Total	N	7	14	8	29	12	16	29
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 25. Semestre en que se imparte primera práctica por calidad y acreditación

Semestre primera práctica	Calidad			Años de Acreditación			Total	
	Alta	Media	Baja	No acreditada	2 o 3 años acreditación	4 ó más años de acreditación		
I	N	1	1	1	0	0	3	3
	%	10,0%	10,0%	11,1%	0,0%	0,0%	18,8%	10,3%
II	N	5	1	2	2	2	4	8
	%	50,0%	10,0%	22,2%	100,0%	18,2%	25,0%	27,6%
III	N	1	4	5	0	8	2	10
	%	10,0%	40,0%	55,6%	0,0%	72,7%	12,5%	34,5%
IV	N	1	3	1	0	1	4	5
	%	10,0%	30,0%	11,1%	0,0%	9,1%	25,0%	17,2%
IX	N	1	0	0	0	0	1	1
	%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	3,4%
V	N	0	1	0	0	0	1	1
	%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	3,4%
VI	N	1	0	0	0	0	1	1
	%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	3,4%
Total	N	10	10	9	2	11	16	29
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.2.1.3 Dimensión II. Cantidad, longitud y densidad de las prácticas

Número de prácticas

El número de prácticas de los programas de Pedagogía Básica, varía de acuerdo a la Institución, alcanzando un promedio de 5,4 prácticas con un mínimo de 2 prácticas en un caso y un máximo de 9 prácticas en un caso, y una desviación estándar de 1,7.

Cantidad de horas semanales dedicada a actividades relacionadas a la práctica

En general, la duración de las prácticas es entre 12 y 14 semanas en todos los tipos, aunque hay excepciones de programas que tienen prácticas más cortas. Las prácticas intermedias 2 y profesionales son más extensas que las prácticas iniciales o intermedias 1, lo que se observa en los promedios a continuación.

Tabla 26. Semanas de duración por tipo de práctica

Semanas duración prácticas	Tipo de práctica			
	Inicial	Intermedia 1	Intermedia 2	Profesional
Promedio	11,9	10,9	12,6	13,1
Mínimo	1	1	3	1
Máximo	14	14	14	14
Desv. Estándar	3,5	4,4	2,7	2,8

Respecto al tiempo dedicado por los estudiantes en los centros de práctica, en las prácticas iniciales, los programas declaran asignar en promedio alrededor de 5 horas semanales en los establecimientos. Las horas semanales dedicadas a los centros de práctica van aumentando según la gradualidad de los tipos de práctica. En las prácticas intermedia 1 aumenta a 5,7 horas semanales promedio en los centros de práctica y en las prácticas intermedia 2 el promedio alcanza las 7,2 horas semanales. Por su parte, los estudiantes en las prácticas profesionales dedican en promedio 17 horas en los centros de práctica, lo que equivale a casi una media jornada de trabajo.

En las prácticas iniciales, intermedias y profesionales los estudiantes en práctica dedican entre una y dos horas por semana a reuniones individuales con el supervisor de práctica universitario, y cerca de dos horas semanales a reunirse con estudiantes pares para reflexionar sobre el curso de práctica.

En relación a los créditos universitarios asociados a las prácticas, en el grupo de prácticas iniciales e intermedias se les asignan alrededor de 6 créditos. En las prácticas profesionales los créditos en promedio se encuentran alrededor de 12, en concordancia con la cantidad de horas semanales dedicadas a la práctica.

Tabla 27. Horas semanales en centro de práctica, con supervisor y con estudiantes pares

Tipo de práctica	Horas promedio en centro de práctica	Horas Promedio con supervisor	Horas promedio con pares
Inicial	5,4	1,5	2,1
Intermedia 1	5,7	1,9	2,1
Intermedia 2	7,2	2,4	2,1
Profesional	16,9	2,1	2,2

Tabla 28. Créditos por tipo de práctica

Tipo de práctica	Créditos promedio
Inicial	5,9
Intermedia 1	6,1
Intermedia 2	6,7
Profesional	11,8

Horas totales de práctica

Se construyó un indicador de horas totales de práctica por universidad, considerando el número de horas semanales en el centro de práctica declarado en cada práctica por el total de semanas de duración de las mismas. El tiempo de práctica varía bastante entre universidades; en promedio, el total son 685 horas de práctica, pero con un mínimo de 48 horas totales en una universidad, y un máximo de 1.974 horas en el otro extremo.

De las universidades que se encuentran por encima del promedio de horas totales, se puede decir que en general se trata de diferentes tipos de institución, algunas de ellas adscritas a la política de Convenio de Desempeño, las que cuentan con más años de acreditación (aunque hay un caso de una universidad no acreditada); en su mayoría selectivas y de media o alta calidad.

Tabla 29. Horas totales de práctica por variables institucionales

Univers.	Tipo Institución	Selectividad	Acreditación	Calidad	Convenio desempeño	Horas totales práctica	Promedio
1	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Baja	NO	528	↓
2	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	504	↓
3	Privada	Selectiva	Más de 4 años	Media	NO	1158	↑
4	Estatad	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO	476	↓
5	Privada CRUCH	Selectiva	2 ó 3 años	Alta	NO	202	↓
6	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Alta	NO	656	↓
7	Estatad	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO	888	↑
8	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO	812	↑
9	Estatad	Selectiva	Más de 4 años	Alta	NO	770	↑
10	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	1974	↑
11	Privada	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	798	↑
12	Estatad	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO	1020	↑
13	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO	480	↓
14	Estatad	Selectiva	Más de 4 años	Baja	NO	448	↓
15	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	1117	↑
16	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	756	↑
17	Estatad	No selectiva	Más de 4 años	Media	SI	564	↓
18	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Media	NO	560	↓
19	Privada	Selectiva	Más de 4 años	Media	NO	840	↑

			años				
20	Privada	Selectiva	No acreditada	Baja	NO	914	↑
21	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO	231	↓
22	Estatad	Selectiva	2 ó 3 años	Media	NO	532	↓
23	Privada CRUCH	No selectiva	2 ó 3 años	Media	SI	760	↑
24	Privada	Selectiva	No acreditada	Baja	NO	48	↓
25	Privada CRUCH	No selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	732	↑
26	Privada CRUCH	No selectiva	Más de 4 años	Alta	SI	112	↓
27	Privada	No selectiva	2 ó 3 años	Baja	NO	560	↓
28	Privada	No selectiva	Más de 4 años	Baja	NO	784	↑
29	Privada CRUCH	Selectiva	Más de 4 años	Media	SI	640	↓
Promedio						685	

6.2.1.4 Dimensión III. Centros de práctica

Número y tipo de Centros de práctica

El número de centros de práctica con que trabajan los programas de Pedagogía Básica es variable dependiendo de la Institución. En promedio, los programas trabajan con 20 centros de práctica, sin embargo, si se revisan las frecuencias con más detalle, aproximadamente un tercio de la muestra trabaja con 10 centros o menos, un 36% trabaja con un número que varía entre 11 y 29 centros, y un 27% con más de 30 establecimientos. Las universidades privadas trabajan con un mayor número de centros que las universidades estatales, así también las de más años de acreditación, selectivas y las de media y alta calidad.

La cantidad de estudiantes asignados por centro de práctica es en entre 1 y 10 estudiantes, con un promedio de 8,2 estudiantes por centro y una desviación estándar de 17,8. Solo un caso de la muestra se escapa de esta tendencia, declarando asignar más de 100 estudiantes por centro de

práctica. Los programas de universidades privadas y privadas CRUCH asignan mayor cantidad de estudiantes en los centros de práctica, así como las más selectivas de mayor calidad y años de acreditación.

En relación a quién es el encargado de escoger el centro de práctica, para cada curso de práctica, en todos los tipos de práctica es el coordinador de práctica el responsable de esta tarea en la mayoría de los casos. En más baja proporción es el jefe de carrera o el propio estudiante quien escoge el centro de práctica en los distintos tipos de práctica.

Tabla 30. Quién escoge centro de práctica según tipo de práctica

Tipo práctica	Estudiante	Jefe Carrera	Coordinador de práctica	Total
Inicial	23%	20%	57%	100%
Intermedia 1	23%	7%	70%	100%
Intermedia 2	13%	17%	70%	100%
Profesional	14%	18%	68%	100%

En cuanto a los tipos de establecimientos donde se realizan las prácticas, se puede observar que, en promedio, se declara un mayor porcentaje de centros de práctica de dependencia municipal o particular subvencionada, y una menor proporción de prácticas en centros particulares pagados. Así mismo, sobresalen establecimientos que son clasificados de acuerdo a IVE como de alta vulnerabilidad o media vulnerabilidad social, dejando con menor proporción a establecimientos percibidos como de baja o nula vulnerabilidad social. Cabe destacar que en este último caso, un tercio de la muestra declaran no contar con información respecto al IVE de los centros de práctica asociados a sus programas.

Tabla 31. Tipo de establecimientos según dependencia administrativa

Tipo de establecimiento	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación est.
E. Municipales	0.00	90.00	42.97	26.43
E. Particulares Subvencionados	8.00	90.00	46.03	25.00
E. Particulares Pagados	0.00	69.00	13.34	14.44

Tabla 32. Tipo de establecimiento según nivel de vulnerabilidad

Vulnerabilidad (IVE)	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación est.
Alta vulnerabilidad social	0.00	93.00	38.90	33.15
Media vulnerabilidad social	0.00	50.00	20.45	17.30
Baja vulnerabilidad social	0.00	40.00	9.21	11.72
Sin vulnerabilidad social	0.00	21.00	3.45	5.75

En función del puntaje SIMCE sólo un tercio de la muestra caracteriza los establecimientos en función de los resultados SIMCE según el promedio de establecimientos de similar grupo socioeconómico. En esta submuestra, la mayoría declara que los centros de práctica tienen puntajes SIMCE de similar o menor puntaje que los establecimientos educacionales de su mismo grupo socioeconómico.

Por último, no existe una tendencia clara respecto a que los centros de práctica tengan un sostenedor único o pertenezcan a una red, en la mayoría de los casos se combinan ambas opciones.

Selección de los Centros de práctica

La selección de los centros de práctica por parte de los programas de pedagogía básica, se hace de acuerdo a diferentes criterios, entre los cuales predomina el interés del director del establecimiento y sus profesores de participar en el proceso de formación de futuros docentes (90%) la ubicación del establecimiento (83%) y la existencia de algún vínculo o contacto previo (76%) en los tres primeros lugares. Por otra parte, los cupos disponibles y el interés de los docentes en participar en el proceso de formación de los estudiantes son criterios también bastante mencionados (69% en ambos casos). Llama positivamente la atención que otro 69% de los encuestados declara considerar como criterio de selección de los centros de práctica la calidad de la enseñanza de los establecimientos, de acuerdo a observación realizada de profesores en la sala de clases y sus prácticas pedagógicas, sin embargo, son muy pocos los que afirman considerar el puntaje SIMCE del establecimiento para su selección (14%). El tipo de dependencia administrativa del establecimiento y el nivel de vulnerabilidad social también son variables que se consideran, pero en menor medida.

Tabla 33. Criterios selección Centros de Práctica (respuestas múltiples)

Criterio de Selección	N	%
Interés del director del establecimiento educacional de participar en la formación de los estudiantes en práctica	26	90%
Ubicación del establecimiento educacional	24	83%
Existencia de algún contacto o vínculo con el centro de practica	22	76%
Cantidad de cupos disponibles en el centro de práctica	20	69%
Calidad de la enseñanza de acuerdo a observación de profesores en la sala de clases y sus prácticas pedagógicas	20	69%
Interés de los docentes del establecimiento educacional de participar en la formación de los estudiantes en práctica	20	69%
Tipo de dependencia del establecimiento educacional	16	55%
Nivel de vulnerabilidad del establecimiento educacional	12	41%
Resultados SIMCE del establecimiento educacional	4	14%
Otros.	4	14%
Selección del estudiante en práctica	2	7%
Existencia de premios o reconocimiento externo del establecimiento educacional	0	0%
Única alternativa disponible como centro de práctica	0	0%

Un 72% de los programas de la muestra señalan tener convenios con algunos los centros de práctica, y un 21% con todos. En su mayoría las universidades estatales tienen convenios con todos o algunos de sus centros de práctica, así también las universidades que han adquirido Convenios de Desempeño con el MINEDUC cuentan con convenios con la mayoría de sus centros de práctica.

Estos convenios duran en general uno o dos años, algunos con renovación automática. La tendencia a firmar convenios con los establecimientos educacionales, de alguna manera refleja una mayor formalización de los procesos de práctica en las instituciones, lo que se traduce también generalmente, en mayores privilegios para los establecimientos con convenios en relación a los que no los tienen, aunque no en todos los casos. Los beneficios más comunes son invitaciones a seminarios, charlas, exposiciones; capacitación de los profesores del establecimiento educacional y apoyo en la evaluación de profesores del establecimiento educacional. También otros beneficios que se entregan en menor medida, como préstamo de infraestructura de la universidad, reconocimiento del profesor

mentor o descuento en formación continua para profesores mentores y otros docentes de los establecimientos.

Tabla 34. Beneficios que entregan las universidades a los centros de práctica

Beneficios	N
Invitaciones a seminarios, charlas, exposiciones, etc.	4 3
Capacitación de los profesores del establecimiento educacional	3 2
Apoyo en la evaluación de profesores del establecimiento educacional	2 6
Préstamo de la infraestructura de la universidad	1 7
Reconocimiento al profesor mentor	1 6
Descuento en formación continua a profesores mentores o guías	1 5
Descuento en formación continua a profesores de la escuela	1 0
Apoyo en la evaluación de alumnos del establecimiento educacional	8
Los centros de práctica no reciben ningún beneficio por parte de la universidad	3
Pago al profesor mentor	1
Otro. Especifique:	1
Pago por cada estudiante en práctica	0

Al sumar los beneficios que entrega cada programa de pedagogía básica a los centros de práctica con que trabajan, se puede ver que las universidades entregan más beneficios a los centros de práctica con convenios que a los sin convenios. Por otra parte, de aquellas universidades que han estado adscritas a la política de convenios de desempeño y que dentro de sus compromisos asumidos deberían contar con la entrega de beneficios a sus centros de práctica, se observa que solo algunas están cumpliendo cabalmente con esta tarea.

Tabla 35. Cantidad de beneficios entregados según se tiene o no convenio con los centros de práctica

Universidad	Total Beneficios	Beneficios con convenio	Beneficios sin Convenio
1	6	6	0
2	0	0	0
3	8	4	4
4	3	3	0
5	4	2	2
6	2	0	2
7	6	3	3
8	5	5	0
9	2	1	1
10	6	4	2
11	10	5	5
12	10	5	5
13	8	4	4
14	6	3	3
15	5	5	0
16	5	5	0
17	2	2	0
18	10	5	5
19	4	3	1
20	0	0	0
21	2	2	0
22	6	4	2
23	6	1	5
24	3	3	0
25	9	5	4
26	4	2	2
27	8	4	4
28	7	5	2
29	1	1	0
Total	148	92	56
Promedio	5,1	3,2	1,9

Supervisor Universitario

Las características que más sobresalen a la hora de seleccionar a los supervisores de práctica en las universidades, tienen que ver con su calificación profesional, considerándose un requisito que sea profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente (79% de menciones), con más de 5 años de experiencia en aula (72% de menciones). Se considera también la capacitación como supervisor y la experiencia previa en supervisión como una característica valorable, aunque en menor medida (48% de menciones). Destaca la importancia de las habilidades emocionales, con un 69% de menciones. Dentro de otras características deseables, en el ámbito de la calificación de los supervisores se mencionan la especialización - particularmente para la práctica profesional- y los estudios de postgrado. Además, se menciona la disponibilidad horaria y en algún caso la incorporación de ex alumnos de la universidad como supervisores de práctica.

Tabla 36. Características que se consideran a la hora de seleccionar un supervisor de práctica universitario (respuestas múltiples)

Características Supervisor Universitario	N	%
Debe ser un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente	23	79%
Debe tener más de 5 años de experiencia en aula	21	72%
Debe contar con habilidades socioemocionales	20	69%
Debe contar con experiencia previa en supervisión de prácticas y/o contar con capacitación como supervisor	14	48%
Otro criterio	10	34%
No tengo información sobre esto	1	3%

En relación a las actividades que realizan los supervisores universitarios y sus responsabilidades, se puede observar en los datos que la totalidad de los encuestados de la muestra declaran dentro de las funciones de los supervisores la observación de los estudiantes en práctica en su desempeño en aula, lo cual demuestra cierta homogeneidad en su rol principal en todas las instituciones. Otras actividades altamente mencionadas en las diferentes universidades son las reuniones individuales con el estudiante en práctica, y la evaluación del desempeño de los mismos (97% de menciones). Así también reuniones grupales con estudiantes, además de reuniones o comunicación con el profesor mentor del estudiante en el centro de práctica, la realización de la clase o taller de práctica correspondiente en la universidad y las reuniones con otros profesores o docentes de la universidad se mencionan como responsabilidades

del supervisor en la mayoría de los casos. En menor medida se indican otras responsabilidades pedagógicas como ser guías de grupos de discusión sobre temáticas surgidas a partir de la experiencia de los estudiantes en práctica en el aula; el modelaje a través de simulación del ejercicio práctico dentro del contexto universitario; la colaboración en otras tareas en los centros de práctica y la asignación de los niveles de enseñanza para los estudiantes en práctica. Dentro de otras actividades se hace referencia a reuniones con otros supervisores del programa y reuniones y comunicación con jefes de carrera y coordinadores de práctica en la universidad.

Tabla 37. Actividades o responsabilidades del supervisor de práctica universitario (respuestas múltiples)

Actividades Supervisor Universitario	N	%
Observación de los estudiantes en práctica en su desempeño en aula	29	100%
Reuniones individuales con el estudiante en práctica	28	97%
Evaluación del desempeño del estudiante (portafolios, informes, etc.)	28	97%
Reuniones grupales con los estudiantes en práctica	27	93%
Reuniones con el profesor mentor del estudiante en el centro de práctica	25	86%
Realización de la clase o taller de práctica correspondiente en la universidad	23	79%
Reuniones con otros académicos de la Facultad, Escuela o Departamento de Educación de la universidad	20	69%
Guía de grupos de discusión sobre temáticas surgidas a partir de la experiencia de los estudiantes en práctica en el aula	14	48%
Revisión de videos de los estudiantes en práctica en su desempeño en aula	12	41%
Modelaje a través de simulación del ejercicio práctico dentro del contexto universitario	10	34%
Colaboración en los centros de práctica	10	34%
Otras actividades o responsabilidades.	7	24%
Asignación del nivel de enseñanza para los cursos de práctica de los estudiantes	6	21%

La mayoría de los programas cuentan con algún tipo de evaluación del desempeño de los supervisores de práctica universitario. En un 66% de ellos son evaluados por los coordinadores o encargados de práctica y en un 48% son evaluados por los jefes de carrera. En más de la mitad de las universidades de la muestra se menciona que los estudiantes evalúan el desempeño de los supervisores como a cualquier profesor y en un 45%, se señala además realizar una evaluación específica por parte

de los estudiantes. En dos de los casos de la muestra no cuentan con un instrumento definido o no realizan evaluaciones del desempeño de sus supervisores.

Tabla 38. Tipo de evaluaciones de desempeño del supervisor de prácticas universitario (respuestas múltiples)

Tipo de Evaluaciones Supervisor Universitario	N	%
Evaluación realizada por el coordinador de prácticas	19	66%
Evaluación como a cualquier profesor, realizada por parte de los estudiantes	15	52%
Evaluación por el jefe o director de carrera	14	48%
Evaluación específica como supervisor de práctica, realizada por parte de los estudiantes	13	45%
Evaluación realizada por otros profesores o administrativos de su universidad	2	7%
No hay evaluaciones de desempeño para los supervisores	2	7%
Otro tipo de evaluación	1	3%

Es interesante saber que 76% de los encuestados afirma que los supervisores universitarios comparten criterios de "buenas prácticas" con sus colegas de la universidad o con los otros docentes de los centros de práctica, las cuales van desde reuniones periódicas de coordinación con los equipos de práctica o jefes de carrera, jornadas o talleres de reflexión de las prácticas pedagógicas, análisis FODA, hasta talleres de apoyo y acompañamiento al aula para capacitar a los supervisores nuevos, como algunos ejemplos señalados.

Profesor mentor/asesor de práctica en el centro educativo

La selección del profesor mentor o asesor de práctica de los estudiantes en los centros de práctica es una tarea llevada a cabo casi totalmente por los centros de práctica, sin tener las instituciones de formación mucha injerencia. Como muestran los datos de la encuesta, el profesor mentor es seleccionado en un 90% de los casos por el jefe de UTP o coordinador de ciclo de los establecimientos educacionales en cuestión. En un 59% de los casos se reconoce además la intervención de los directores de los colegios. En solo cuatro casos se menciona al coordinador de prácticas de la universidad y en tres casos al supervisor de práctica universitario.

La poca injerencia de la universidad en la selección del profesor mentor se demuestra también con solamente un 37% de los casos en que la universidad entrega un perfil definido para identificar o seleccionar a los profesores mentores, siendo pocos casos en que se corrobora el cumplimiento de este perfil y se especifica a través de documentos o manuales de prácticas.

Tabla 39. Selección del profesor mentor del centro de práctica con que trabajan los estudiantes en práctica (respuestas múltiples)

Quién selecciona al profesor mentor	N	%
El Jefe UTP o el Coordinador/Jefe de Ciclo del establecimiento educacional o centro de práctica	26	90%
El Director del establecimiento educacional o centro de práctica	17	59%
El coordinador de prácticas de la universidad del practicante	4	14%
El supervisor de prácticas del programa de estudios del practicante	3	10%
No existe un proceso de selección de los profesores mentores en los establecimientos	2	7%
Otro	2	7%

Tabla 40. Si usted pudiera elegir, ¿cuáles criterios desearía utilizar para seleccionar los profesores mentores en los establecimientos educacionales? (respuestas múltiples)

Criterios ideales de selección de un profesor mentor	N	%
Ser un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente	26	96%
Disposición a colaborar en la formación inicial de futuros docentes	26	96%
Poseer habilidades socioemocionales	25	93%
Dominio de prácticas de enseñanza efectivas para el aprendizaje	25	93%
Habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica	25	93%
Tener más de 5 años de experiencia en aula	23	85%
Poseer un historial de buen desempeño docente	22	81%
Buena evaluación por parte de sus pares/dirección del colegio	20	74%
Conocimiento del programa de estudios del practicante	16	59%
Capacitación en supervisión	13	48%
Buena evaluación por parte de la universidad del practicante	12	44%
Otro	2	7%

Al preguntarles a los encargados de práctica encuestados por cuáles serían a su parecer los criterios ideales que utilizaría para seleccionar a los profesores mentores (ver tabla anterior), hay bastante coincidencia en las respuestas, destacando mayormente criterios como la calificación profesional, la disposición a colaborar en la formación docente y las habilidades emocionales, el dominio de prácticas efectivas de enseñanza, y poseer habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica. Destacan también la experiencia en aula y el historial de desempeño docente, así como su buena evaluación. Se mencionan en menor medida criterios asociados a los programas universitarios: como el conocimiento del programa del practicante, la capacitación en supervisión o la evaluación por parte de la entidad universitaria.

Al contrastar esta última pregunta con los criterios que en la realidad se utilizan en los establecimientos educacionales para seleccionar a los profesores mentores, se ve mayor heterogeneidad en las respuestas. En este caso, los criterios de selección más nombrados son la disposición a colaborar en la formación de futuros docentes (89%) y la calificación profesional (81%). La buena evaluación por parte de sus pares/dirección del colegio es también un criterio más considerado, la experiencia en aula y poseer habilidades emocionales son mencionadas en un cerca de un 50% de los casos.

El contraste de estos datos demuestra que en el plano ideal hay criterios o características que se asocian a un buen profesor mentor, pero que no se están considerando en la realidad para su selección en los centros de práctica, ajustándose su selección más bien a criterios simples o apelando a la voluntad de los propios profesores mentores de asumir ese rol. Contrario a lo que indica la literatura respecto a la importancia de un profesor mentor efectivo para guiar a un estudiante en práctica, no se estarían considerando características como su buen desempeño docente o el dominio de prácticas efectivas de enseñanza, el conocimiento del programa de estudios del practicante, o las habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica ni su capacitación en supervisión.

Para analizar mejor la injerencia de las universidades en la definición del perfil y selección del profesor mentor en el centro de práctica, se construyó un índice sumatorio que consideró las respuestas afirmativas respecto a tres preguntas de la encuesta: (1) Entrega la universidad un perfil definido al centro de práctica para la identificación o selección del profesor mentor; (2) Existe algún sistema para verificar el cumplimiento de dicho perfil; y (3) Existe alguna actividad de formación para los profesores mentores de los centros de práctica en que la universidad entregue lineamientos para una práctica profesional efectiva: De acuerdo a los resultados del índice las universidades obtuvieron nula, baja, media o alta injerencia en esta materia. Como se observa en la tabla más abajo, de acuerdo al índice se

demuestra que casi un 80% de los programas de pedagogía básica tienen nula o baja injerencia en la identificación o definición del perfil profesor mentor.

No se ven mayores diferencias al cruzar el índice por variables institucionales (tipo de institución, calidad, años de acreditación), solamente las universidades selectivas demuestran tener una mayor injerencia en la identificación y perfil del profesor mentor.

Tabla 41. En la realidad, ¿a partir de qué criterios se seleccionan los profesores mentores en los establecimientos educacionales? (respuestas múltiples)

Criterios reales de selección del profesor mentor	N	%
Disposición a colaborar en la formación inicial de futuros docentes	24	89%
Ser un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente	22	81%
Tener más de 5 años de experiencia en aula	14	52%
Buena evaluación por parte de sus pares/dirección del colegio	14	52%
Poseer habilidades socioemocionales	13	48%
Poseer un historial de buen desempeño docente	10	37%
Dominio de prácticas de enseñanza efectivas para el aprendizaje	8	30%
Conocimiento del programa de estudios del practicante	6	22%
Habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica	6	22%
Buena evaluación por parte de la universidad del practicante	5	19%
Otro	4	15%
Capacitación en supervisión	1	4%

Tabla 42. Injerencia universidad en definición del perfil del profesor mentor

Valor Índice Injerencia en definición de perfil profesor mentor	N	%
Nula injerencia	5	17%
Baja injerencia	18	62%
Media injerencia	3	11%
Alta injerencia	3	10%
Total	29	100%

En la práctica profesional, se asignan profesores mentores a los estudiantes en práctica, los cuales en casi todos los casos corresponden a profesores a cargo del aula donde se está realizando la práctica. Solo en dos casos se menciona que se asigna como profesor mentor al jefe de UTP o jefe de ciclo y otros dos casos profesores de asignatura para las prácticas de especialidad. Algunos de los

profesores mentores (34% casos) han recibido formación específica con lineamientos desde las universidades o programas de formación para una práctica profesional efectiva; y mencionan desde talleres de mentoría, jornadas de reflexión anual o reuniones iniciales con coordinadores de práctica o supervisores donde se entregan estos lineamientos, hasta un caso de un diplomado en mentoría.

En relación a las actividades que desarrollan los profesores mentores con los estudiantes en práctica profesional, hay bastante coincidencia en todas las universidades de la muestra; en la totalidad de los casos se menciona la supervisión en el aula del trabajo del estudiante en práctica como función principal. Casi todos señalan también la retroalimentación permanente y apoyo al estudiante en práctica. La evaluación del material preparado por el practicante y la comunicación con el supervisor universitario, así como la supervisión de cumplimiento de protocolos parte del practicante, aunque en menor medida. Solo en un caso se afirma el profesor mentor no tiene un rol definido.

Tabla 43. Actividades que desarrollan profesores mentores con los estudiantes en su práctica profesional (respuestas múltiples)

Actividades profesores mentores	N	%
Supervisión en el aula del trabajo del estudiante en práctica	29	100%
Retroalimentación permanente y apoyo al estudiante en práctica	28	97%
Evaluación del material preparado por el practicante (planificación, evaluaciones, observaciones de los alumnos, etc.)	25	86%
Comunicación con el Supervisor de la universidad	24	83%
Supervisión de cumplimiento de protocolos parte del practicante (asistencia, presentación, puntualidad, etc.)	20	69%
El profesor mentor no tiene un rol definido	1	3%
Otra. Especifique:	0	0%

6.2.1.6 Dimensión V. Alineación centro de práctica-practicante

En general, la alineación entre el centro de práctica y el practicante se da más a favor de las necesidades o disponibilidades del centro de práctica, las que se tratan de ajustar a las necesidades de los estudiantes en formación docente. Es así como los datos demuestran que, en la muestra de programas estudiada, en un 86% se seleccionan los cursos donde trabajarán los estudiantes de acuerdo a las necesidades del establecimiento educativo y otro 28% según la disponibilidad del profesor mentor. Es interesante observar que un tercio de la muestra considera peticiones de los estudiantes.

Dentro de otros criterios, destacan la progresividad de las prácticas en la asignación de cursos y niveles, asegurar la variedad de cursos y niveles a los practicantes, o simplemente es un proceso aleatorio.

Ante la pregunta por si es obligatorio que el estudiante tenga prácticas en diferentes cursos y niveles, así como en diferentes asignaturas o disciplinas, en la mayoría de los casos reconocen que es obligatorio o deseable que el estudiante en sus diferentes prácticas se entrene en diferentes niveles de enseñanzas y materias. Esto se relaciona con la idea de las prácticas progresivas, las cuales están bastante generalizadas en los programas de Pedagogía Básica y permiten que el estudiante vaya avanzando en las prácticas no sólo en actividades y responsabilidades pedagógicas, si no también conociendo diferentes niveles y especializaciones en las materias.

Tabla 44. Criterios de selección de los cursos donde trabajarán los estudiantes en práctica (respuestas múltiples)

Criterios de selección	N	%
Según necesidad del establecimiento educativo	25	86%
Por petición del estudiante en práctica	10	34%
Según la disponibilidad de profesor mentor que supervise al practicante	8	28%
Otro.	8	28%

Tabla 45. En relación a los cursos de práctica, ¿debe el estudiante realizar prácticas en distintos niveles?

Debe el estudiante realizar prácticas en diferentes cursos y niveles	N	%
Sí, es obligatorio que el estudiante tenga prácticas en diferentes cursos y niveles	16	55%
Sí, es deseable, pero no siempre es posible que ocurra	10	34%
No, el estudiante realiza su(s) práctica(s) en un único curso o nivel	3	10%
Total	29	100%

En la práctica profesional específicamente, pareciera haber una mayor alineación entre los programas de pedagogía y las necesidades de los centros de práctica. Aun cuando la mayoría (72%) de los programas asigna el centro de práctica de acuerdo a la disponibilidad de los establecimientos educacionales para recibir estudiantes, un 52% de los encuestados afirman también que los centros de práctica se asignan considerando intereses y experiencia del estudiante, las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica, y los requisitos curriculares. En algunos casos (28%) aunque menos frecuentes, se consideran también los intereses laborales del alumno y se trata de equilibrar con la disponibilidad de los centros. Dentro de otros criterios de selección destacan: la

cercanía a los domicilios de los estudiantes, la variedad de realidades dentro de los centros de práctica, procesos aleatorios, la prioridad académica de los estudiantes.

Tabla 46. Asignación de centro de práctica en práctica profesional (respuestas múltiples)

Criterios asignación de centro de práctica en práctica profesional	N	%
La universidad la asigna según la disponibilidad de centros de práctica	21	72%
A través de un proceso que considera los intereses y experiencia del estudiante, las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica, y los requisitos curriculares	15	52%
Por petición del estudiante, de acuerdo a sus intereses laborales	8	28%
De otra forma	8	28%

Los criterios de asignación de materias o asignaturas en la práctica profesional son más variados entre universidades y se distribuye en forma relativamente pareja entre variables como la malla de cursos de la carrera; los intereses y experiencia del estudiante en relación a las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica y los requisitos curriculares; el horario del curso donde se realizará la práctica en el establecimiento o el horario del profesor mentor. En pocos casos se considera la petición del estudiante de acuerdo a sus intereses laborales. Dentro de otras formas, destacan procesos aleatorios, asegurar la variedad de materias en la práctica profesional, o la asignación en forma progresiva de las materias de acuerdo a la malla de la carrera.

Cabe considerar que en las prácticas profesionales algunos programas de formación consideran menciones o especialidades, además de las asignaturas fundamentales.

Tabla 47. En la práctica profesional, ¿cómo se realiza la asignación de la disciplina/materia/asignatura que trabajará el estudiante en su práctica? (respuestas múltiples)

Criterios de asignación materias/asignaturas en práctica profesional	N	%
Se asigna de acuerdo a la malla de cursos de la carrera	12	41%
A través de un proceso que considera los intereses y experiencia del estudiante, las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica, y los requisitos curriculares	11	38%
Depende del horario del curso correspondiente a la práctica	9	31%
Depende del horario del profesor mentor asignado	7	24%
De otra forma	7	24%
Por petición del estudiante, de acuerdo a sus intereses laborales	2	7%

6.2.1.7 Dimensión VI. Proyectos finales y evaluación de la práctica

En relación a la evaluación de las distintas prácticas, en todos los programas de Pedagogía Básica afirman evaluar a los estudiantes en cada una de sus prácticas, en dos instancias, por la universidad y por los centros de prácticas.

En el caso de la práctica profesional, la evaluación de los estudiantes es más compleja, y se ve bastante coincidencia en las formas de evaluación al comparar entre los distintos programas. La totalidad de los estudiantes en práctica profesional son evaluados por el supervisor universitario de su programa de formación, y por el profesor mentor en el establecimiento educacional. En pocos casos son evaluados también por el coordinador de ciclo o por otros estudiantes o pares. Se mencionan además como otros mecanismos de evaluación la autoevaluación por parte de los propios estudiantes.

Tabla 48. Encargados evaluar a los estudiantes en práctica profesional (respuestas múltiples)

Encargados evaluación de estudiantes en práctica profesional	N	%
Supervisor de la universidad	29	100%
Profesor mentor en el establecimiento educacional	29	100%
Jefe UTP o Coordinador de ciclo en el establecimiento educacional	5	17%
Otros estudiantes en práctica o pares	2	7%
Otro. Especifique:	6	21%

Los principales sistemas de evaluación que utilizan los supervisores y los profesores mentores para evaluar a los estudiantes en práctica profesional son la observación presencial en clases del desempeño del practicante en la totalidad de los casos analizados; y la evaluación o pauta en una mayoría. Los supervisores universitarios utilizan además los portafolios de trabajo en casi todos los programas, y los profesores mentores en menos de la mitad de los casos. Solo en 11 programas, los supervisores universitarios realizan observación a través de videos de ejercicio del practicante como sistema de evaluación, los profesores mentores en ningún caso. En cuatro casos, los supervisores evalúan a través de tesis o tesinas, en ningún caso los profesores mentores evalúan a los estudiantes de esta forma. En relación otros sistemas de evaluación, se mencionan bitácoras o informes finales.

Tabla 49. Sistemas de evaluación de la práctica profesional (respuestas múltiples)

Sistemas de Evaluación	Supervisor Universitario	Profesor Mentor	Total
Observación presencial en clases del desempeño del practicante	29	29	58
Evaluación o pauta	24	24	48
Portafolio de trabajo (que puede incluir, entre otros, las planificaciones, clases, evaluaciones, etc. del practicante)	28	14	42
Observación a través de videos de ejercicio del practicante	11	0	11
Otro	4	1	5
Tesis/Tesina	4	0	4

Al hacer un análisis de la sumatoria de sistemas de evaluación por universidad, a pesar de no observarse mucha varianza entre los programas, se obtuvo un promedio de 3,5 instrumentos de evaluación para el caso de los supervisores y de 2,3 en el caso de los profesores mentores, lo que indica que los supervisores universitarios tienen mayor responsabilidad en la evaluación de los estudiantes en práctica profesional, dejando baja atribución a los profesores mentores en esta tarea. Esto último es algo contradictorio si se considera que son los profesores mentores o guías los que más tiempo pasan con los estudiantes en la práctica profesional, y pueden ver su desempeño más cercanamente. Aun cuando más adelante en el informe se ve que un 83% de los programas consideraría la evaluación del profesor mentor como criterio de aprobación o reprobación de las prácticas profesionales (aunque no está claro el peso de esta evaluación en la aprobación o nota final)

Tabla 50. Sistemas de evaluación práctica profesional por universidad

Estadísticos	Evaluaciones supervisor	Evaluaciones profesor mentor
Promedio	3,5	2,3
Min	2	1
Max	5	3
Desv est	0,78	0,72

Como criterios de aprobación o reprobación de la práctica profesional, en todos los programas utilizan las notas asignadas por el supervisor universitario y asistencia. Un 83% utiliza también la evaluación realizada del profesor mentor como criterio de aprobación o reprobación. Dentro de otros criterios, algunos programas consideran la autoevaluación, presentación final y el cumplimiento de

requisitos para la aprobación de la práctica profesional como el desarrollo de proyectos de intervención o informes de práctica.

Tabla 51. Criterios de aprobación o reprobación de la práctica la profesional (respuestas múltiples)

Criterios de aprobación práctica profesional	N	%
Notas asignadas por el supervisor	29	100%
Asistencia	29	100%
Evaluación del profesor mentor	24	83%
Otro.	5	17%

Por último, se consultó a los encargados de práctica respecto al seguimiento posterior de los estudiantes en práctica, una vez que ingresan a la vida laboral, y si existían métodos establecidos para realizar dicho seguimiento. Solo en un 45% de los programas afirman realizar este seguimiento, y se hace en general a través de mediante encuestas, catastros de egresados y encuentros con egresados en la universidad, en su mayoría gestionados por unidades o direcciones centrales de las universidades. En algunos casos se mencionan programas de mentorías para egresados o formación para egresados de la carrera como profesores guías de prácticas.

6.2.1.8 Dimensión VII. Filosofía general del programa

En relación a la definición del programa en relación a al proceso de prácticas, 28 de los 29 programas analizados, señalan contar con un documento que estipula los fundamentos de las prácticas, el cual es conocido por estudiantes, y por los actores en la universidad y los centros de práctica. Estos documentos son en general del tipo reglamentos de prácticas, manuales de prácticas, programas de cada práctica, descriptores de práctica, descripción de los roles del profesor mentor o protocolos de los talleres de práctica.

Asimismo, un 86% de los programas afirman contar con documentos que estipulen los principios éticos a que deben ajustarse los estudiantes y supervisores en relación a su trabajo en los centros de práctica. Estos documentos son los mismos reglamentos, protocolos o manuales y programas de las prácticas.

6.2.2 Análisis Focus Groups

Como técnica complementaria a este análisis descriptivo de las encuestas se desarrollaron grupos focales a egresados o estudiantes de último año de programas de Pedagogía Básica en dos universidades. Tanto la elección de las universidades como de los participantes en dichos grupos focales fue no aleatoria y guiada por un criterio de conveniencia. La pauta que guió el desarrollo de los grupos focales se adjunta en el anexo a este informe. El análisis se realizó utilizando la técnica de matriz de vaciado. Los principales resultados que se pueden obtener de ellos, de acuerdo a las dimensiones del estudio se presentan a continuación.

Definición y tipos de práctica

Se percibe una alta valoración entre los egresados de haber tenido prácticas desde el inicio de la carrera. Así mismo, consideran que la dimensión práctica debiera estar presente en todas las asignaturas, permitiendo una mayor vinculación entre la experiencia práctica y la teórica.

Respecto a los tipos de prácticas, se reconocen las prácticas iniciales como más pasivas o más relacionadas con la observación en el establecimiento, para luego irse involucrando más en las prácticas intermedias o a partir del tercer año, y ya completamente en la práctica profesional. Se señala la progresividad de las prácticas y el mayor empoderamiento de los estudiantes a medida que van avanzando a lo largo de ellas. Se reconoce como buena experiencia haber trabajado en duplas durante las prácticas, para una mayor reflexión entre pares.

Centros de práctica

Respecto a los centros de práctica, los egresados consideran que hubiera sido más fructífero para su formación una mayor diversidad de contextos en los centros de práctica asignados, refiriéndose no solamente a los tipos de institución o dependencia del establecimiento educacional, si no también asegurar la variedad de tipos de proyectos educativos.

Por otra parte, reflexionan que es demasiado azaroso el proceso de asignación del centro de práctica -así como la asignación de profesor mentor o guía- entonces la experiencia de práctica puede ser muy dispareja para los estudiantes dependiendo del establecimiento donde les toque asistir.

Por tipo de establecimiento, los egresados señalan que su experiencia en establecimientos municipales es muy diferente a la de establecimientos particulares, pues en los primeros tienen más posibilidades de intervenir, muchas veces por que los profesores de los establecimientos les delegan toda la responsabilidad y se van. En el otro extremo, en los colegios particulares pagados, no tienen mucha libertad de acción, lo que ellos mismos califican como escaso aporte a la experiencia práctica.

Una de las cosas que más se menciona como debilidades de la experiencia de práctica en los establecimientos, es la falta de responsabilidades en otros ámbitos fuera del aula, por ejemplo, en relacionarse con padres y apoderados, o tareas asociadas a la jefatura de curso, que a su juicio son tareas que debieran incluirse en la práctica.

Supervisión y reflexión

En general se valora el trabajo de los supervisores universitarios y la posibilidad de retroalimentación a través de ellos. Se reconoce eso sí, dependiendo del caso, que algunos supervisores no van mucho a los centros de práctica, y que la posibilidad de evaluar a los estudiantes en práctica a través de videos, disminuye la visita de los supervisores a los establecimientos. Se afirma que en general los supervisores cumplen muchos roles en la universidad como profesores, u otras labores, entonces dejan de lado su responsabilidad de supervisar a los practicantes en las escuelas.

En este ámbito, los egresados sugieren mayor frecuencia de visitas de los supervisores y sin aviso. Así también se valoraría que los supervisores pudieran cumplir más labores de apoyo o guía a los estudiantes en práctica, con estrategias educativas específicas que las alumnas requieran en su práctica.

En cuanto a los profesores mentores, los egresados destacan su potencial formativo en la medida que trabaja a la par con el estudiante en práctica. Se valora la retroalimentación que entregan a los estudiantes y la posibilidad de tener la experiencia de planificar sus cursos o actividades junto con el profesor mentor. Como sugerencia, se menciona la idea de incorporar a los profesores mentores en las reuniones individuales con los supervisores universitarios, de modo de tener una retroalimentación más completa y un trabajo de planificación conjunto.

En concordancia con los que se indagó a través de la encuesta, los egresados señalan que la asignación de los profesores mentores en los centros de práctica, es azarosa y sin criterios de selección precisos, lo cual es considerado como un aspecto negativo al afirmar que el rol del mentor es determinante en la experiencia de la práctica de los estudiantes.

Alineación centro de práctica-practicante

Los egresados mencionan como una fortaleza de las prácticas, la posibilidad de pasar por todos los niveles educativos y distintos tipos de establecimientos, pues les permitió tener mayor seguridad y claridad de lo que querían para su futuro laboral.

Como sugerencia, plantean que las prácticas deben estar más relacionadas con las asignaturas de los cursos, de modo de poder planificar mejor los contenidos a enseñar.

Evaluación

Respecto a la evaluación, los egresados valoran la experiencia de la tesis, como método de evaluación final, y como un aporte específico para el establecimiento educacional donde realizaron la práctica.

Como sugerencia, sobresale la idea de que se considere más la evaluación del profesor mentor en la evaluación de las prácticas.

6.2.3 Análisis de Regresión Logística

En esta sección final del análisis, y a modo de ejercicio exploratorio, se estimaron dos modelos de regresión logística. A través de dichas estimaciones se buscaba investigar de manera preliminar la asociación entre dos indicadores de intensidad de prácticas en la malla curricular de los programas, a saber, horas totales de práctica a lo largo del programa y semestre en que se inician las prácticas en el programa, con dos variables de resultado a nivel institucional, a saber, la acreditación del programa (y el nivel de acreditación) y la firma de convenios de desempeño entre la institución y el MINEDUC. Resultaba interesante estudiar estas variables de resultado institucional pues ambas están mediadas por decisiones de organismos públicos que encierran cierto nivel de discrecionalidad y que, por lo tanto, pueden dar cuenta de hasta qué punto se valora el hecho de que ciertas instituciones muestren mayor intensidad en el uso de prácticas en la formación de futuros profesores. Si bien a continuación reportamos los resultados de estos ejercicios, estos resultados deben ser interpretados con extrema precaución, dado el tamaño de la muestra ($N = 29$). De hecho, ninguno de los resultados que se reportan a continuación es estadísticamente significativo.

Tabla 52. Análisis de Regresión Logística: Asociación entre Decisiones de Acreditación de Carrera y Firma de Convenio de Desempeño con Intensidad de Prácticas en Carreras de Pedagogía

	Coef.	Std. Err.	z	P>z
<i>Panel A: Acreditación (Acreditado versus No Acreditado)</i>				
Horas totales de práctica	0.004	0	1.19	0.23
Semestre primera práctica	-1.306	1.11	-1.18	0.24
Tipo de Institución	-0.719	1.5	-0.48	0.63
Constante	-1.217	3.12	-0.39	0.70
<i>Panel B: Acreditación (Máxima versus Mínima o No Acreditado)</i>				
Horas totales de práctica	0.002	0	1.47	0.14
Semestre primera práctica	-0.346	0.3	-1.17	0.24
Tipo de Institución	0.649	0.6	1.08	0.28
Constante	-3.763	2.09	-1.8	0.07
<i>Panel C: Convenio de Desempeño (Tiene versus No Tiene)</i>				
Horas totales de práctica	0.003	0	1.01	0.31
Semestre primera práctica	-0.055	0.37	-0.15	0.88
Tipo de Institución	1.806	1.04	1.74	0.08
Selectividad	-1.553	1.33	-1.17	0.24
Calidad	1.946	0.94	2.08	0.04
Constante	-10.110	4.52	-2.24	0.03

Como se observa en la tabla anterior, se observa una relación positiva entre la decisión de acreditación de un programa (versus la decisión de no otorgarle ningún nivel de acreditación) y las horas totales de práctica que presenta la malla curricular de dicho programa. Una relación similar se observa entre las horas totales de práctica y, por un lado, la decisión de otorgar máxima acreditación al programa (versus no entregársela o entregarle la mínima), y, por otro, la decisión de firmar un convenio de desempeño con dicha institución. Por otro lado, se observa una relación negativa entre estas tres decisiones relativas a la institución formadora de profesores y cuán temprano las instituciones deciden iniciar la formación práctica de sus estudiantes.

Si bien, como se ha dicho, estos resultados deben ser interpretados con extremo cuidado (considerando el tamaño muestral y el hecho de que ninguno de ellos es estadísticamente significativo), resulta interesante observar que ciertas decisiones de reconocimiento a las instituciones formadoras de profesores parecen incentivar más horas de práctica, pero que al mismo tiempo éstas no parecen

valorar el hecho de que esta formación práctica se inicie en las instituciones lo más tempranamente posible. Dado el carácter exploratorio de este resultado, más investigación es requerida en esta área.

7 Conclusiones y Recomendaciones

Las conclusiones que se presentan a continuación están organizadas siguiendo las distintas dimensiones definidas en este estudio. Cuando sea posible se considerará como referente los estándares de prácticas establecidas en USA, teniendo en cuenta que estos estándares están referidos a la práctica profesional. También se incorporan en las conclusiones las percepciones de grupos de egresadas de distintas universidades. Al final de esta sección se presentan recomendaciones de política pública específicamente referidas a la formación inicial de profesores en Chile.

7.1 Conclusiones por Dimensión

7.1.1 Tipos de Prácticas y Distribución

En este estudio se pudieron distinguir 4 tipos de prácticas de acuerdo a las actividades desarrolladas por los estudiantes. Asimismo se pudo observar una gradualidad en la responsabilidad que van asumiendo los estudiantes en las distintas prácticas. Las prácticas de tipo **Inicial**: los estudiantes al menos realizan una actividad como observación, preparación de material o apoyo a profesores. Las prácticas Intermedias consideran la intervención o experiencias de desempeño docente en las clases: el estudiante realiza la actividad de intervenir en forma acotada en un corto período de clase o clase completa. Se las llamó **Intermedia 1**. Las prácticas **Intermedia 2** como aquellas en que el estudiante interviene en varias clases o unidades completas sin ser el responsable del resultado de los alumnos. Por último, las prácticas de tipo **Profesional** corresponden a aquellas en que los estudiantes son responsables por el diseño o conducción del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, siendo responsables por sus resultados y de la planificación de las clases.

Estas prácticas responden al estándar que establece NCQT en el sentido que la práctica debe incluir un aumento gradual de las responsabilidades de los practicantes (desde sombra del maestro mentor en todas las actividades profesionales a un rol cada vez más activo de instrucción, con monitoreo y retroalimentación diaria). Asimismo el practicante debe participar en una amplia gama de actividades educativas y profesionales.

La mayoría de los programas comienzan con sus prácticas en el primero y segundo año de la carrera, lo cual es un cambio significativo de lo que se observaba anteriormente, en que los programas de pedagogía solo tenían práctica profesional al término de la carrera. La primera práctica corresponde en más de la mitad de los casos a prácticas iniciales y en un 35% a prácticas de tipo Intermedia 1. Las Universidades privadas y las más selectivas comienzan antes con su primera práctica, lo que también coincide con las de alta calidad y acreditación y a su vez coincide con las recomendaciones de la literatura especializada. Por su parte, desde la visión de egresados de algunas de esas universidades se percibe una alta valoración de haber tenido prácticas desde el inicio de la carrera. Sin embargo, consideran que la dimensión práctica debiera estar presente en todas las asignaturas, permitiendo una mayor vinculación entre la experiencia práctica y la teórica.

En relación a la **distribución de los tipos de práctica** por tipo de Institución, se puede observar que las Universidades Privadas son aquellas que más cuentan con todos los tipos de práctica en sus programas y las Estatales las que cuentan con menos variedad de tipo de prácticas. A su vez las Universidades más selectivas en sus programas de pedagogía presentan más tipos de prácticas en sus carreras, casi un 60% de ellas cuenta con todos los tipos de práctica. De acuerdo al ranking de calidad, no se ven mayores hallazgos, presentando tanto las Universidades de alta calidad como las de baja calidad variedad en los tipos de práctica que desarrollan. Por acreditación se observa que las Universidades acreditadas presentan más tipos de práctica que las no acreditadas.

7.1.2 Duración de las Prácticas

En relación a la **duración de las prácticas**, éstas duran entre 12 y 14 semanas en todos los tipos, aunque hay excepciones de programas que tienen prácticas más cortas. Este resultado muestra que las prácticas duran lo que se espera según los estándares de práctica (profesional) según NCQT en USA que señala que deben durar al menos 10 semanas.

- **Las horas semanales** dedicadas por los **estudiantes** a los centros de práctica van aumentando según la gradualidad de los tipos de práctica. En la práctica inicial es de 5 hrs promedio a la semana, en cambio los estudiantes en las prácticas profesionales dedican en promedio unas 17 horas en los centros de práctica, lo que equivale a casi una media jornada de trabajo.
- En las prácticas iniciales, intermedias y profesionales los estudiantes en práctica dedican entre una y dos horas por semana a reuniones individuales con el supervisor de práctica universitario, y cerca de dos horas semanales a reunirse con estudiantes pares para reflexionar sobre el curso de práctica.

- En términos globales, el tiempo de práctica varía bastante entre Universidades, en promedio la duración u horas totales de práctica es de 685 horas, aunque con un mínimo de 48 horas totales en una Universidad, y 1.974 horas en el otro extremo. De las Universidades que se encuentran por encima del promedio de horas totales, se puede decir que en general se trata de diferentes tipos de institución, algunas de ellas adscritas a la política de Convenio de Desempeño, las que cuentan con más años de acreditación (aunque hay un caso de una Universidad no acreditada); en su mayoría selectivas y de media o alta calidad

7.1.3 Centros de Práctica

El número de centros de práctica con que trabajan los programas de Pedagogía Básica es variable dependiendo de la Institución. En promedio los programas trabajan con 20 centros de práctica. Las Universidades privadas trabajan con un mayor número de centros que las Universidades estatales, así también las de más años de acreditación, selectivas y las de media y alta calidad.

La cantidad de estudiantes asignados por centro de práctica es en entre 1 y 10 estudiantes, con un promedio de 8,2 estudiantes por centro. Los programas de Universidades privadas y privadas CRUCH asignan mayor cantidad de estudiantes en los centros de práctica, así como las más selectivas de mayor calidad y años de acreditación.

En cuanto a los **tipos de establecimientos** donde se realizan las prácticas, se puede concluir que los centros de práctica elegidos son en su mayoría de dependencia municipal o particular subvencionada, que son clasificados de acuerdo a IVE como de alta vulnerabilidad o media vulnerabilidad social y la mayoría de los centros de práctica tienen puntajes SIMCE de similar o menor puntaje que los establecimientos educacionales de su mismo grupo socioeconómico. No se observa una tendencia clara respecto a que los centros de práctica tengan un sostenedor único o pertenezcan a una red, en la mayoría de los casos se combinan ambas opciones. Según los estándares del NCQT, reconociendo posibles limitaciones geográficas, el programa de formación docente debería tener criterios que favorezcan la colocación de los estudiantes de pedagogía en las escuelas primarias en el que 1) que tienen la oportunidad de enseñar a los niños de familias de bajos ingresos, y 2) hay un ambiente de aprendizaje ordenado. En este estudio se muestra que efectivamente se seleccionan escuelas de niños de familias de bajos ingresos pero no se menciona el que haya un ambiente de aprendizaje ordenado.

Respecto a los centros de práctica, los egresados consideran que hubiera sido más fructífero para su formación, una mayor diversidad de contextos en los centros de práctica asignados, refiriéndose no solamente a los tipos de institución o dependencia del establecimiento educacional, si no también asegurar la variedad de tipos de proyectos educativos. Por otra parte, reflexionan que es demasiado azaroso el proceso de asignación del centro de práctica –así como la asignación de profesor mentor o guía- entonces la experiencia de práctica puede ser muy dispareja para los estudiantes dependiendo del establecimiento donde les toque asistir.

Por tipo de establecimiento, los egresados señalan que su experiencia en establecimientos municipales es muy diferente a la de establecimientos particulares, pues en los primeros tienen más posibilidades de intervenir, muchas veces por que los profesores de los establecimientos les delegan toda la responsabilidad y se van. En el otro extremo, en los colegios particulares pagados, no tienen mucha libertad de acción, lo que ellos mismos califican como escaso aporte a la experiencia práctica.

Selección de los Centros de práctica

La selección de los centros de práctica por parte de los programas de pedagogía básica, se hace de acuerdo a diferentes criterios, entre los cuales predomina el interés del director del establecimiento y sus profesores de participar en el proceso de formación de futuros docentes, la ubicación del establecimiento y la existencia de algún vínculo o contacto previo. Por otra parte, los cupos disponibles y el interés de los docentes en participar en el proceso de formación de los estudiantes son criterios también bastante mencionados. Es destacable que 69% de los encuestados declara considerar como criterio de selección de los centros de práctica la calidad de la enseñanza de los establecimientos, de acuerdo a observación realizada de profesores en la sala de clases y sus prácticas pedagógicas, sin embargo, son muy pocos los que afirman considerar el puntaje SIMCE del establecimiento para su selección (14%). El tipo de dependencia administrativa del establecimiento y el nivel de vulnerabilidad social también son variables que se consideran, pero en menor medida.

Convenios

La mayoría de los programas de la muestra reconocen la existencia de convenios con algunos o todos de los centros de práctica. En su mayoría las Universidades estatales tienen convenios con todos sus centros de práctica, así también las Universidades que han adquirido Convenios de Desempeño con el MINEDUC cuentan con convenios con la mayoría de sus centros de práctica. Estos convenios duran en general uno o dos años, algunos con renovación automática. La tendencia a firmar convenios con los

establecimientos educacionales, de alguna manera refleja una mayor formalización de los procesos de práctica en las instituciones, lo que se traduce también generalmente, en mayores privilegios para los establecimientos con convenios en relación a los que no los tienen, aunque no en todos los casos. Los beneficios más comunes son invitaciones a seminarios, charlas, exposiciones; capacitación de los profesores del establecimiento educacional y apoyo en la evaluación de profesores del establecimiento educacional. También otros beneficios que se entregan en menor medida, como préstamo de infraestructura de la Universidad, reconocimiento del profesor mentor o descuento en formación continua para profesores mentores y otros docentes de los establecimientos.

Al sumar los beneficios que entrega cada programa de pedagogía básica a los centros de práctica con que trabajan, se puede ver que las Universidades entregan más beneficios a los centros de práctica con convenios que a los sin convenios. Por otra parte, de aquellas Universidades que han estado adscritas a la política de convenios de desempeño y que dentro de sus compromisos asumidos deberían contar con la entrega de beneficios a sus centros de práctica, se observa que solo algunas están cumpliendo cabalmente con esta tarea.

7.1.4 Responsables de las Prácticas: Supervisión y Reflexión

En las universidades de este estudio se encontró a 3 profesionales que cumplen distintas funciones en relación a las prácticas: El coordinador de práctica, el supervisor universitario y el mentor que es el profesor del establecimiento educacional asignado al estudiante.

Encargados o coordinadores de prácticas

La mayoría de los encargados de práctica tienen este como cargo principal en sus Facultades, Escuela o Departamentos de Educación, lo que implica la coordinación de prácticas en programas de pedagogía básica solamente, o su coordinación además de otros programas de pedagogía de sus unidades académicas

La coordinación de prácticas en general no es cargo único para los encargados de práctica encuestados, pues la mayoría de ellos cumplen con otras funciones en la Universidad. Estas labores son generalmente docentes en las mismas facultades o unidades académicas, muchas de ellas relativas a los cursos en que se enmarcan las prácticas de pedagogía. También se mencionan otras funciones relativas a la investigación, asesorías, o mejoramiento de la calidad (acreditación). Cabe destacar que algunos encargados de práctica señalan tener además otros trabajos fuera de la Universidad.

En relación al número de estudiantes que coordinan semestralmente los encargados de práctica, un 24% está a cargo de coordinar menos de 40 estudiantes y otro 28% de ellos entre 40 y 80 estudiantes. Sin embargo, el resto de los coordinadores de la muestra coordinan las prácticas semestrales de un número bastante mayor de estudiantes, llegando algunos a números cercanos a los 500 estudiantes o más. Es más común que los coordinadores estén a cargo de un mayor número de estudiantes en la Universidades privadas y de calidad media.

El coordinador de las prácticas, en la mayoría de los casos, es el encargado de escoger el centro de práctica, para cada curso de práctica, en todos los tipos de práctica, sin embargo no tienen injerencia en la selección de los profesores mentores de los estudiantes.

Considerando la variedad de responsabilidades de los encargados de práctica, con más de un cargo en varios casos, y la alta cantidad de estudiantes a los cuales deben coordinar sus prácticas, se puede decir, en concordancia con el estudio cualitativo, que los encargados de práctica de los programas de pedagogía básica estarían en general bajo una alta carga laboral.

Supervisor Universitario

De acuerdo a este estudio se puede concluir que el perfil de un supervisor seleccionado para las practicas corresponde a un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente. con más de 5 años de experiencia en aula, capacitado como supervisor y con experiencia previa en supervisión. Que presente habilidades emocionales, y estudios de postgrado. Además, se menciona la disponibilidad horaria y en algún caso la incorporación de ex alumnos de la universidad como supervisores de práctica.

En relación a las funciones de los supervisores estas son la observación de los estudiantes en práctica en su desempeño en aula, reuniones individuales con el estudiante en práctica, y la evaluación del desempeño de los mismos. Así también reuniones grupales con estudiantes, además de reuniones o comunicación con el profesor mentor del estudiante en el centro de práctica, la realización de la clase o taller de práctica correspondiente en la Universidad y las reuniones con otros profesores o docentes de la Universidad. En menor medida se indican otras responsabilidades pedagógicas como ser guías de grupos de discusión sobre temáticas surgidas a partir de la experiencia de los estudiantes en práctica en el aula; el modelaje a través de simulación del ejercicio práctico dentro del contexto universitario; la colaboración en otras tareas en los centros de práctica y la asignación de los niveles de enseñanza para los estudiantes en práctica. Dentro de otras actividades se hace referencia a reuniones con otros

supervisores del programa y reuniones y comunicación con jefes de carrera y coordinadores de práctica en la Universidad.

Los egresados de estas carreras valoran el trabajo de los supervisores universitarios y la posibilidad de retroalimentación a través de ellos. Se reconoce eso sí, dependiendo del caso, que algunos supervisores no van mucho a los centros de práctica, y que la posibilidad de evaluar a los estudiantes en práctica a través de videos, disminuye la visita de los supervisores a los establecimientos. Según los estándares del NCQT los supervisores debieran observar el desempeño del practicante en el aula por lo menos cinco veces a intervalos regulares durante el desarrollo de la práctica. Se afirma que en general los supervisores cumplen muchos roles en la Universidad como profesores, u otras labores, entonces dejan de lado su responsabilidad de supervisar a los practicantes en las escuelas.

Profesor mentor/asesor de práctica en el centro educativo

Este estudio demuestra que casi un 80% de los programas de pedagogía básica tienen nula o baja injerencia en la identificación o definición del perfil profesor mentor. La selección del profesor mentor o asesor de práctica de los estudiantes en los centros de práctica es una tarea llevada a cabo casi totalmente por los centros de práctica, sin tener las instituciones de formación mucha injerencia. Generalmente es el o la jefe de UTP o coordinador de ciclo del centro de práctica quien selecciona al profesor mentor. Este resultado se aleja a lo establecido en los estándares de la NCQT que establece que es el programa de formación el que debe seleccionar cada mentor en cada una de los lugares de práctica. Mas aún se señala que la adecuación de los profesores mentores debe ser evaluada por los estudiantes de pedagogía y supervisores universitarios al final de cada semestre. Los datos de estas evaluaciones deben ser parte de un proceso de revisión establecido y regular.

La poca injerencia de la Universidad en la selección del profesor mentor se demuestra también con solamente un 37% de los casos en que la Universidad entrega un perfil definido para identificar o seleccionar a los profesores mentores, siendo pocos casos en que se corrobora el cumplimiento de este perfil y se especifica a través de documentos o manuales de prácticas.

En el plano ideal hay criterios o características que se asocian a un buen profesor mentor, pero que no se están considerando en la realidad para su selección en los centros de práctica, ajustándose su selección más bien criterios simples o apelando a la voluntad de los propios profesores mentores de asumir ese rol. Contrario a lo que indica la literatura respecto a la importancia de un profesor mentor

efectivo para guiar a un estudiante en práctica, no se estarían considerando características como su buen desempeño docente o el dominio de prácticas efectivas de enseñanza, el conocimiento del programa de estudios del practicante, o las habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica ni su capacitación en supervisión.

No se ven mayores diferencias al cruzar el índice por variables institucionales, solamente las universidades selectivas demuestran tener una mayor injerencia en la identificación y perfil del profesor mentor.

En relación a las actividades que desarrollan los profesores mentores con los estudiantes en práctica profesional, hay bastante coincidencia en todas las universidades de la muestra; en la totalidad de los casos se menciona la supervisión en el aula del trabajo del estudiante en práctica como función principal. Casi todos señalan también la retroalimentación permanente y apoyo al estudiante en práctica. La evaluación del material preparado por el practicante y la comunicación con el supervisor universitario, así como la supervisión de cumplimiento de protocolos parte del practicante, aunque en menor medida. Solo en un caso se afirma el profesor mentor no tiene un rol definido.

En cuanto a los profesores mentores, los egresados destacan su potencial formativo en la medida que trabaja a la par con el estudiante en práctica. Se valora la retroalimentación que entregan a los estudiantes y la posibilidad de tener la experiencia de planificar sus cursos o actividades junto con el profesor mentor. Como sugerencia, se menciona la idea de incorporar a los profesores mentores en las reuniones individuales con los supervisores universitarios, de modo de tener una retroalimentación más completa y un trabajo de planificación conjunto.

En concordancia con los que se indagó a través de la encuesta, los egresados señalan que la asignación de los profesores mentores en los centros de práctica, es azarosa y sin criterios de selección precisos, lo cual es considerado como un aspecto negativo al afirmar que el rol del mentor es determinante en la experiencia de la práctica de los estudiantes.

7.1.5 Alineación Centro de Práctica-Practicante

En general, la alineación entre el centro de práctica y el practicante se da más a favor de las necesidades o disponibilidades del centro de práctica, las que se tratan de ajustar a las necesidades de los estudiantes en formación docente. Es así como los datos demuestran que, en la muestra de programas estudiada, en la gran mayoría se seleccionan los cursos donde trabajarán los estudiantes de

acuerdo a las necesidades del establecimiento educativo y en un porcentaje mas bajo, la disponibilidad del profesor mentor. Es interesante observar que un tercio de la muestra considera peticiones de los estudiantes. Dentro de otros criterios, destacan la progresividad de las prácticas en la asignación de cursos y niveles, asegurar la variedad de cursos y niveles a los practicantes, o simplemente es un proceso aleatorio.

Por otra parte se reconocen como obligatorio o deseable que el estudiante en sus diferentes prácticas se entrene en diferentes niveles de enseñanzas y materias. Esto se relaciona bastante con la idea de las prácticas progresivas, las cuales están bastante generalizadas en los programas de Pedagogía Básica y permiten que el estudiante vaya avanzando en las prácticas no sólo en actividades y responsabilidades pedagógicas, si no también conociendo diferentes niveles y especializaciones en las materias.

En la **práctica profesional** específicamente, pareciera haber una mayor alineación entre los programas de pedagogía y las necesidades de los centros de práctica. Aun cuando la mayoría de los programas asigna el centro de práctica de acuerdo a la disponibilidad de los establecimientos educacionales para recibir estudiantes, un porcentaje no menor de los encuestados afirman también que los centros de práctica se asignan considerando intereses y experiencia del estudiante, las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica, y los requisitos curriculares. En algunos casos aunque menos frecuentes, se consideran también los intereses laborales del alumno y se trata de equilibrar con la disponibilidad de los centros. Dentro de otros criterios de selección destacan: la cercanía a los domicilios de los estudiantes, la variedad de realidades dentro de los centros de práctica, procesos aleatorios, la prioridad académica de los estudiantes.

Los criterios de **asignación de materias o asignaturas** en la práctica profesional son más variados entre Universidades y se distribuye en forma relativamente pareja entre variables como la malla de cursos de la carrera; los intereses y experiencia del estudiante en relación a las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica y los requisitos curriculares; el horario del curso donde se realizará la práctica en el establecimiento o el horario del profesor mentor. En pocos casos se considera la petición del estudiante de acuerdo a sus intereses laborales. Dentro de otras formas, destacan procesos aleatorios, asegurar la variedad de materias en la práctica profesional, o la asignación en forma progresiva de las materias de acuerdo a la malla de la carrera. Cabe considerar que en las prácticas profesionales algunos programas de formación consideran menciones o especialidades, además de las asignaturas fundamentales.

7.1.6 Proyectos Finales y Evaluación de la Práctica

En relación a la evaluación de las distintas prácticas, en todos los programas de pedagogía básica afirman evaluar a los estudiantes en cada una de sus prácticas, en dos instancias, por la Universidad y por los centros de prácticas.

En el caso de la **práctica profesional**, la evaluación de los estudiantes es más compleja, y se ve bastante coincidencia en las formas de evaluación al comparar entre los distintos programas. La totalidad de los estudiantes en práctica profesional son evaluados por el supervisor universitario de su programa de formación, y por el profesor mentor en el establecimiento educacional.

Los principales sistemas de evaluación que utilizan los supervisores y los profesores mentores para evaluar a los estudiantes en práctica profesional son la observación presencial en clases del desempeño del practicante en la totalidad de los casos analizados. Los supervisores universitarios utilizan además los portafolios de trabajo en casi todos los programas, y los profesores mentores en menos de la mitad de los casos. Solo en 11 programas, los supervisores universitarios realizan observación a través de videos de ejercicio del practicante como sistema de evaluación, los profesores mentores en ningún caso. En cuatro casos, los supervisores evalúan a través de tesis o tesinas, en ningún caso los profesores mentores evalúan a los estudiantes de esta forma. En relación otros sistemas de evaluación, se mencionan bitácoras o informes finales. Sin embargo, no se reporta que se solicita al practicante un análisis del rendimiento de los estudiantes usando evaluaciones informales y formales, como lo señala uno de los estándares del NCQT. Asimismo estos estándares señalan que la practica profesional debe incluir un proyecto final (con nota) que explícitamente documente los aprendizajes y logros del practicante, en función de las expectativas que cada programa establezca para sus practicantes.

Los supervisores universitarios son los que tienen mayor responsabilidad en la evaluación de los estudiantes en la práctica profesional, dejando baja atribución a los profesores mentores en esta tarea. Esto último es algo contradictorio si se considera que son los profesores mentores o guías los que más tiempo pasan con los estudiantes en la práctica profesional, y pueden ver su desempeño más cercanamente.

Como criterios de aprobación o reprobación de la práctica profesional, en todos los programas utilizan las notas asignadas por el supervisor universitario y asistencia. Un 83% utiliza también la evaluación realizada del profesor mentor como criterio de aprobación o reprobación. Dentro de otros

criterios, algunos programas consideran la autoevaluación, presentación final y el cumplimiento de requisitos para la aprobación de la práctica profesional como el desarrollo de proyectos de intervención o informes de práctica.

En relación al seguimiento posterior de los estudiantes en práctica, una vez que ingresan a la vida laboral, menos de la mitad de los programas afirman realizar este seguimiento, y se hace en general a través de mediante encuestas, catastros de egresados y encuentros con egresados en la universidad, en su mayoría gestionados por unidades o direcciones centrales de las Universidades.

7.1.7 Filosofía General del Programa

En relación a la definición del programa en relación a al proceso de prácticas, 28 de los 29 programas analizados, señalan contar con un documento que estipula los fundamentos de las prácticas, el cual es conocido por estudiantes, y por los actores en la universidad y los centros de práctica. Estos documentos son en general del tipo reglamentos de prácticas, manuales de prácticas, programas de cada práctica, descriptores de práctica, descripción de los roles del profesor mentor o protocolos de los talleres de práctica.

Asimismo, un 86% de los programas afirman contar con documentos que estipulen los principios éticos a que deben ajustarse los estudiantes y supervisores en relación a su trabajo en los centros de práctica. Estos documentos son los mismos reglamentos, protocolos o manuales y programas de las prácticas.

7.1.8 Conclusión

En resumen, se encuentra gran diversidad en las características de las prácticas entre una universidad y otra. Por un lado, se observan características que se acercan a los estándares recomendados internacionalmente, como prácticas graduales durante todo el programa y relaciones estables entre los establecimientos. Por otro lado, se encuentra una gran área de mejora, en particular con respecto a las características y selección de profesor mentores.

7.2 Recomendaciones de Política Pública

A partir de lo estudiado realizamos a continuación algunas recomendaciones de política pública. Dichas recomendaciones se basan tanto en la revisión de antecedentes y estándares desarrollada en el

marco de este estudio, así como de la lectura que como equipo hacemos de los que consideramos son los resultados más relevantes de esta investigación:

- a) *Valoración de las prácticas como ejes centrales en los currículos de formación inicial.* Este estudio, aun cuando es exploratorio, muestra que la importancia de la práctica en la formación de los estudiantes de pedagogía es una actividad crecientemente valorada y presente en las mallas curriculares de las Facultades de Educación no sólo a nivel internacional sino también en las universidades chilenas. Estudios posteriores tendrán que explorar la calidad de estas prácticas y su impacto en el desempeño laboral de los profesores.
- b) *Promover la participación de las instituciones escolares en recibir a estudiantes en práctica mostrando las externalidades positivas tanto para la institución como para la formación de los futuros profesores.* Uno de los desafíos que enfrentan las universidades al momento de implementar sus prácticas pedagógicas es la dificultad de encontrar colegios, escuelas o liceos donde permitan la incorporación de los estudiantes de pedagogía en sus diversos niveles de formación. El Ministerio puede promover la participación de escuelas y liceos en la medida que las universidades ofrezcan convenios de mutua ganancia en el proceso. Esto podría significar desde la política pública avanzar en generar articulaciones entre el sistema escolar, el sistema de educación superior (Facultades de Educación) y el Ministerio de Educación.
- c) *Reconocer en la carrera docente la labor formativa de los buenos profesores mentores.* Este estudio muestra que una de las debilidades de una buena práctica pedagógica está en el mentor o el profesor de la escuela que acoge al estudiante en práctica. La labor de un buen mentor amerita incentivarlo en su trabajo de guía y modelo de los estudiantes en práctica. A nivel de los colegios subvencionados por el Estado se podría pensar en algún reconocimiento que se hiciera explícito en su carrera docente y fuera un factor positivo en su evaluación docente.
- d) *Incorporar las prácticas y sus distintas dimensiones en los procesos de acreditaciones de las Facultades de Educación.* En la nueva ley que estableció la carrera docente (2016) se señala la obligatoriedad de acreditación de las carreras de pedagogías. Así, este es el momento propicio para definir entre los criterios de acreditación la implementación de prácticas desde los primeros años de la carrera, en forma gradual y acompañada por supervisores y mentores calificadamente como expertos o efectivos en sus aulas.

- e) *Evaluar el impacto de los Convenios de Desempeño del Ministerio con Facultades de Educación.* A partir de este estudio exploratorio se observa que en algunas Facultades con convenio se han desarrollado acciones que van en la dirección correcta del cambio esperado en la formación inicial de nuestros profesores, en la medida que dichos convenios han incentivado la incorporación de elementos que la literatura identifica como relevantes en la formación de futuros profesores, entre ellos, el componente práctico.
- f) *Fomentar la investigación sobre mejores prácticas e impacto del componente práctico en la formación inicial docente.* Dada la escasa literatura a nivel nacional e internacional sobre qué características particulares de un buen programa de práctica son las más efectivas para la formación del docente, es recomendable fomentar el estudio de estos elementos con más profundidad. En particular, se recomienda generar un sistema de seguimiento de los docentes egresados que permita evaluar el impacto de las prácticas en FID.

8 Referencias Bibliográficas

- Adams, A., Bondy, E., & Kuhel, K. (2005). Preservice teacher learning in an unfamiliar setting. *Teacher Education Quarterly*, 41-62.
- Allen, M. (2003). Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say? A Summary of the Findings
- Alvarado, Duarte y Neilson (2011). Efectos de la Beca Vocación de Profesor. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación, Chile.
- Ammon, P. & Levin B.B. (1993). Expertise in teaching from a developmental perspective: The Developmental Teacher Education program at Berkeley. *Learning and Individual Differences*, 5 (4), 319-326.
- Ball, D. L., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. A., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*, 109(5), 458-474.
- Bank Street. (29 de May de 2015). Bank Street College of Education. Retrieved 30 de May de 2015 from Bank Street College of Education: <http://www.bankstreet.edu>
- Bank Street School of Education . (26 de April de 2015). 2014-2015 Graduate School Course Catalog. Retrieved 27 de May de 2015 from Bank Street College Graduate School of Education: <http://www.bankstreet.edu/graduate-school/student-resources/registrars-office/course-catalogs/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿ Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?. *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Boyd, D., Grossman, P., Hammerness, K., Lankford, H., Loeb, S., McDonald, M., et al. (2008). Surveying the landscape of teacher education in New York City: Constrained variation and the challenge of innovation. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), 319-343.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Burant, T. J., & Kirby, D. (2002). Beyond classroom-based early field experiences: Understanding an "educative practicum" in an urban school and community. *Teaching and Teacher Education*,

18(5), 561-575.

- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2013). Servicio de Asesoría en Formación Inicial Docente (ID:307-4-L113).
- Chambers, S. M., & Hardy, J. C. (2005). Length of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy Beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3-9.
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis (Introducing Qualitative Methods Series).
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2010). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2014). Framing Teacher Preparation Research An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 0022487114549072.
- Comisión FID (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago, OEI.
- Comisión Nacional de Acreditación (2014). *Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado*. Santiago, CNA.
- Consejo Asesor Presidencial (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago, Gobierno de Chile.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46, 205-245.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, vol.51, n.3, 166-173.
- Darling-Hammond, L., Macdonald, M. B., Snyder, J., Whitford, B. L., Ruscoe, G., & Fickel, L. (2000). *Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation at the Graduate Level*. (L. Darling-Hammond, Ed.) Washington, D.C., USA: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?. *Journal of teacher education*, 53(4), 286-302.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st- Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, n.3, 300-314.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. D. L. Á. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la educación*, (36), 53-85.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., & San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía Básica con más años de acreditación?. *Estudios Públicos*, (128), 1-59.

- Eyzaguirre, S. & Inostroza, D. (2014) Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente. Puntos de Referencia 379. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Facultad de Formación de Profesorado y Educación – universidad Autónoma de Madrid. (2014). *Grado en Magisterio en Educación Primaria*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015, de http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349079/contenidoFinal/Maestro_en_Educacion_Primaria.htm
- Gómez, Á. P., Sánchez, R. G., Acosta, J. E. M., Bonafé, J. M., Berrocal, P. F., Álvarez, A. H., ... & i Paixau, A. S. (2010). Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria (Vol. 14). Graó.
- Greenberg, J., Pomerance, L., & Walsh, K. (2011). Student Teaching in the United States. *National Council on Teacher Quality*.
- Groenland, E. A. (2014). Employing the Matrix Method as a tool for the analysis of qualitative research data in the business domain.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *The Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437–443.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7), 798–812.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21–77.
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers* (No. w15202). National Bureau of Economic Research.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020–1041.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500.
- Manzi, J.; Meckes, L.; Taut, S.; Bascopé, M., Valencia, E. (2012). INICIA and the responses of teacher education institutions to increased accountability in Chile. Trabajo presentado en el segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., Rittershausen, S., Calderón, M., & Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de

- médicos y profesores en la Pontificia universidad Católica de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 179-196.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2012). A practicum turn in teacher education (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011a). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación general básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Montecinos, C., Walker, H., Rittershausen, S., Nuñez, C., Contreras, I., & Solís, M. C. (2011b). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 278-288.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Murillo, T. F. J. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf.
- NCTQ (2014). *Teacher Prep Review: A review of the nation's teacher preparation programs*. Washington DC, National Council on Teacher Quality.
- OECD (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris, OECD.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, OECD.
- Papay, J. P., West, M. R., Fullerton, J. B., & Kane, T. J. (2012). Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 413-434.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Peress, M. (2010). Correcting for survey nonresponse using variable response propensity. *Journal of the American Statistical Association*, 105(492), 1418-1430.
- Relay GSE. (15 de March de 2015a). Relay GSE - About. Retrieved 28 de 05 de 2015 from <http://www.relay.edu/about/approach>
- Relay GSE. (15 de March de 2015b). Relay GSE - Programs. Retrieved 27 de May de 2015 from Relay Graduate School of Education: <http://www.relay.edu>
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26.

- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091-1106.
- Ronfeldt, M., Reininger, M., & Kwok, A. (2013). Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching. *Journal of Teacher Education*, 0022487113488143.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 223-238.
- Scharager, J. (2014). Reflexiones sobre el aseguramiento de la calidad en los programas de formación pedagógica. Presentación en seminario Acreditación y aseguramiento de calidad en formación docente. Centro de Prácticas y Políticas Educativas.
- Smith, J., & Firth, J. (2011). Qualitative data analysis: the framework approach. *Nurse researcher*, 18(2), 52-62.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147.
- Solomon, J. (2009). The Boston teacher residency: District-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 478-488.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C. J., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2010). La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?. *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) universidad de Chile-Pontificia universidad Católica de Valparaíso*. Recuperado a partir de <http://ciperchile.cl/wpcontent/uploads/Formacion-Inicial-profesores-lenguaje-1.pdf>.
- Stanford University. (2015a). 2014-2015 Step Elementary Handbook. Retrieved 22 de May de 2015 from Stanford Graduate School of Education: <https://gse-step.stanford.edu/academics/elementary/handbook>
- Stanford University. (2015b). Stanford Graduate School of Education. Retrieved 22 de May de 2015 from Stanford Teacher Education Program: <https://gse-step.stanford.edu>
- Tatto, M. T., Peck, R., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S. L., Rodriguez, M., ... & Rowley, G. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-MM)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- TNTP. (3 de Abril de 2015). TNTP Teaching Fellows. Retrieved 27 de May de 2015 from TNTP Teaching Fellows: <http://tntp-teachingfellows.org>
- UC Berkeley . (16 de April de 2015). Developmental Teacher Education. Retrieved 30 de May de 2015 from Berkley Graduate School of Education: <http://gse.berkeley.edu/cognition-development/dte>

- UC Berkeley . (19 de November de 2012). DTE Program Scope and Sequence. Retrieved 30 de May de 2015 from Developmental Teacher Education:
http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/docs/DTE_courses_0.pdf
- UTC (22 de April de 2015a). About Us: Urban Teacher Center. Retrieved 27 de May de 2015 from Urban Teacher Center: <http://www.urbanteachercenter.org/about-us/history-and-vision>
- UTC (22 de April de 2015b). Our Program: Urban Teacher Center. Retrieved 27 de May de 2015 from Urban Teacher Center: <http://www.urbanteachercenter.org/our-program/four-step-guarantee>
- Varas, M. (2008) "El Valor de Una Tradición". En P. Felmer (ed.), Una Ventana al Mundo. ¿Cómo se forman los profesores de enseñanza básica para enseñar matemática? (pp.31-59). Santiago, Chile: Academia Chilena de Ciencias.
- Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (31).
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol 61, n.1-2, 89-99.

9 Anexos

9.1 Anexo 1: Pauta Entrevista - Encargados de Prácticas

Presentación

El Centro de Estudios del Ministerio de Educación ha aprobado un proyecto de investigación sobre las prácticas en la formación de los futuros pedagogos. El objetivo del proyecto es desarrollar un estudio exploratorio que permita conocer los sistemas de prácticas de los programas de formación inicial docente (FID) de Educación Básica en Chile, para orientar la toma de decisiones que apunten a mejorar el sistema de acreditación y el aseguramiento de la calidad de la formación. Para ello quisiéramos solicitar su colaboración en responder estas preguntas sobre su Facultad (Escuela o Programa).

Primera Parte: Validación del Constructo

1. En el marco de este estudio hemos definido el constructo *práctica* como *toda actividad o experiencia de campo en que el estudiante de pedagogía básica, durante la etapa de formación inicial docente, se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares, a fin de ejercitar una o más habilidades que serán requeridas en su ejercicio profesional como docente*. Al mismo tiempo, hemos distinguido entre experiencias prácticas (diversas, durante la formación) y práctica profesional (actividad final).

- ¿Qué le parece esta definición? ¿Es clara? ¿Es consistente con la definición de práctica que utilizan en esta institución?
- ¿Hay elementos en ella que Ud. incluiría o quitaría?

2. Como parte de la definición de práctica, y sobre la base de un trabajo desarrollado en Chile, hemos distinguido entre distintos **tipos de práctica** (considerando la relación con la comunidad escolar y el tipo de actividades). Estos tipos son: Práctica como trabajo en el aula universitaria; Práctica como proceso de observación o investigación que produce información que será utilizada en la universidad en asignaturas no asociadas a las didácticas; Práctica como proceso de recolección de información para la planificación y puesta en acción de actividades acotadas del proceso de enseñanza-aprendizaje; Práctica como intervención acotada en experiencias desempeño docente (ej. Planificar y realizar una sesión de clases); y, Práctica como diseño y conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje de un grupo curso.

- ¿Está de acuerdo con estas categorías?

- ¿Hay uno o más de una de estas categorías que no es clara para Ud.?
- ¿Hay tipos de práctica que, de acuerdo a su experiencia, no están considerados en esta tipología?

Segunda Parte: Características del Programa de Prácticas

1. En esta universidad, existe un programa de prácticas para sus estudiantes desde hace...

- Un año
- Dos años
- Tres años
- Mas de 3 años

Describalo brevemente

2. Tipos de práctica

De los siguientes tipos de práctica, ¿podría señalarnos cuáles se realizan en cada año de la formación? (diga en qué semestre)

	1º año		2º año		3º año		4º año		5º año	
Tipo de actividades prácticas	I s	II s								
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en el aula universitaria (actividades practicando o simulando, pero en la universidad) 										
<ul style="list-style-type: none"> Observación (observación de clases solamente o de alumnos) 										
<ul style="list-style-type: none"> Recolección de información 										
<ul style="list-style-type: none"> Intervención acotada en experiencias desempeño docente (planificación y clase pero a un grupo de estudiantes) 										

<ul style="list-style-type: none"> Diseño y conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje 					

¿Existen otros tipos de práctica durante el proceso de FID? Por favor describir.

3. Cantidad de horas de prácticas

Para cada año, se le solicita que informe aproximadamente la cantidad de horas semestrales o anuales para las siguientes actividades

	1º año		2º año		3º año		4º año		5º año	
	I s	II s								
<ul style="list-style-type: none"> Horas en la institución de práctica 										
<ul style="list-style-type: none"> Horas con profesor de la institución 										
<ul style="list-style-type: none"> Horas con el tutor de la universidad en la universidad 										
<ul style="list-style-type: none"> Horas con el tutor de la universidad en la Institución de práctica 										
<ul style="list-style-type: none"> Horas con pares/curso para reflexionar sobre la práctica 										

4. Lugar de práctica

En las siguientes preguntas le pedimos que explique como se toman las decisiones con respecto al lugar de práctica:

4.1. ¿Quién está a cargo de encontrar el lugar de práctica (ej. El alumno o la universidad)?

Si dice universidad: ¿Cuál es el proceso de selección? Si necesita prompt: se realiza visita al establecimiento? Observación de clases de los profesores con los que trabajarán los estudiantes? Otro?

4.2. ¿Cuáles son los 3 criterios más importantes que usan para la selección de las instituciones de prácticas?

4.3. Hay algún tipo de convenio con estas instituciones? ¿Por cuantos años?

4.4. Si lo hay ¿Cuáles son las condiciones que fija la universidad y cuáles el colegio?

4.5. La universidad, ¿paga por los alumnos en práctica?

4.6. La universidad, ¿ofrece algún servicio para la institución que recibe los alumnos?

4.7. Intenta la universidad alojar más de un participante por colegio? Si es así, ¿Cual sería la cantidad ideal de estudiantes que a Ud le gustaría que estuvieran en un mismo colegio?, ¿cuantos van en la realidad?

4.8. ¿Cuál es el rol de los directores de los establecimientos educacionales?

5. Asignación de las prácticas a los estudiantes

5.1 ¿Cómo se asignan los niveles donde realizar la práctica? ¿Quién los asigna?

5.2 ¿Cómo se asigna la materia (o disciplina: Lenguaje, Matemáticas, etc.)?

5.3 ¿El estudiante debe obligatoriamente pasar por los distintos niveles y disciplinas?

6. Sobre el **supervisor de prácticas**, describa brevemente:

6.0 – visión sobre el supervisor de práctica (u objetivo, dentro del programa de prácticas).

6.1 Criterios de selección

6.2 Número de estudiantes asignados

6.3 Número de horas asignadas (prompt: horas observando clases o práctica? Horas reuniones personalizadas? Otras?)

6.4 Principales actividades

6.5 ¿Hay evaluación de su desempeño?

- existe alguna otra instancia de reflexión sobre la práctica que suceda durante el tiempo que el estudiante está en práctica? [Prompt" Por ejemplo, un curso, seminario, u otra en la que el estudiante se junte con otras personas (compañeros u otro profesor universitario) a cubrir temas relacionados con lo que ocurre en el centro de práctica, observar videos, etc?

7. Sobre los **profesores o mentores de la Institución** donde se realiza la práctica

Tiene alguna de las prácticas un profesor u otro profesional del establecimiento asignado como mentor del estudiante de práctica u otro rol relacionado con el estudiante (ej co-profesor, modelo, etc)

7.1 ¿Quién selecciona a estos profesionales que trabajaran con los estudiantes?

7.2 ¿Con que criterios se seleccionan?

7.3 ¿Con que criterios se seleccionan los cursos?

7.4 ¿Qué tipo de actividad desarrollan estos profesores con los alumnos en práctica?

8. Evaluación de las prácticas

8.1 Para cada práctica, ¿hay un objetivo, metodología y sistema de evaluación por escrito y que conocen los estudiantes previos a la práctica?

8.2 ¿Quién realiza la evaluación?

8.3 ¿Qué sistemas de evaluación se realizan? (observación, videos, otros?)

8.4 ¿Están establecidos los criterios para aprobar o reprobar la práctica?

8.5 ¿Tiene algún rol en la evaluación el director de la escuela? Los profesores que trabajaron con el estudiante?

9. Diferencias al interior de la institución dentro de los distintos programas de pedagogía

Se explora en cada una de las 9 áreas brevemente cuales son las diferencias que existen dentro de las distintas carreras de pedagogía básica que ofrece la institución (jornadas y sedes y titulo otorgado). Se consulta si hay alguna otra característica de los programas de la institución que se relacione con diferencias entre los cursos y las practicas otorgadas por la institución.

10. Otros

10.1 ¿Existe alguna práctica de modelamiento de prácticas pedagógicas?

10.2 Recursos adicionales: ¿Existe alguna instancia donde el estudiante pueda recurrir a "buenas prácticas"? videos?

10.3 ¿Existe algún seguimiento de las estudiantes posterior a sus prácticas e ingreso a la vida laboral?

10.4 ¿Existe alguna sistematización de experiencias efectivas de prácticas que apoyen los procesos de acompañamiento?

10.5 ¿Hay alguna instancia en que el supervisor trabaje cercanamente con el académico que dicta el curso del cual el estudiante esta realizando su práctica?

10.6 ¿Hay alguna(s) reunión(es) donde los supervisores de práctica compartan criterios de "buenas prácticas" con sus colegas y académicos y profesores de las instituciones?

9.2 Anexo 2: Número de Prácticas por Universidad

Universidad	Carreras	Tipo de Malla	Número de Prácticas
UCINF	6	Única/4 ramos por especialidad en IX semestre	5
U SANTO TÓMAS	1	Única	8
U SAN SEBASTIAN	6	Por mención/6 ramos en V,VI y VII	5
U Mayor	1	Única	4
U Los Leones	2	Única	5
U La República	8	Por mención/4 ramos en VI Y VII	4
U FINIS TERRA	2	Por mención + 5 ramos de V a VII	6
U DIEGO PORTALES	2	Única	5
U DEL DESARROLLO	1	Única	6
U BB	1	Única	5
U VIÑA DEL MAR	1	Única	4
U TARAPACA	2	Por mención/12 ramos distintos de VIII a X	4
USACH	2	Única/ 4 ramos de VI a VII	4
UPLA	4	Por mención/4 ramos de V a VIII	4
UM	1	Única	4
U Los Andes	1	Única	8
UDLA	18	Por jornada con un semestre de diferencia y 3 ramos según mención	4
U de La Serena	2	Única	3
U de Concepción	4	Por mención con 15 ramos distintos/Por Sede pero iguales	2
UARCIS	2	Única con 8 ramos distintos	6
U Antofagasta	1	Única	6
U Chileno Británica de la Cultura	1	Única	7
U de Chile	1	Única	2
U Central	4	Única mención en último año	8
UCSH	8	Única, 6 ramos por mención	2
UC del Norte	2	Única	5

UC del Maule	1	Única	1
UC de Temuco	4	Única, 4 ramos por mención	1
UC Santísima Concepción	5	Única	6
U Bolivariana	3	Única	4
UBO	8	Única con 6 ramos por mención	8
U Autónoma de Chile	6	Por mención con 5 ramos distintos	6
U Arturo Prat	2	Única con 6 ramos por mención	8
UNAB	6	Única	6
U Alberto Hurtado	4	Única con 4 ramos por mención	6
U ADVENTISTA	1	Única	1
UAHC	3	Única por mención con 4 ramos distintos y Por programa	8
UMCE	5	Única	5
PUCV	5	Por mención con 11 ramos por mención	5
PUC	10	Por mención	5

9.3 Anexo 3: Cuestionario On-line - Encargados de Prácticas

Escuelas de Educación

Estimado(a) Encargado de Práctica(a):

La Universidad Católica de Chile, con el patrocinio del Ministerio de Educación, se encuentra realizando la encuesta "Las Prácticas en Programas de Pedagogía Básica en Chile". Esta encuesta pretende recoger información y opinión de encargados de práctica sobre distintos aspectos de formación práctica de los programas de Pedagogía Básica en Chile. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Los resultados formarán parte de una caracterización de la formación práctica de docentes en Chile. Su participación y opinión como encargado de práctica de un programa de Pedagogía Básica es muy importante.

Lo invitamos a contestar el siguiente cuestionario, que le tomará aproximadamente 30 minutos. Considere que su progreso en la encuesta queda grabado, por lo que puede continuarla en otro momento. Sin embargo, le rogamos que por favor la conteste dentro del plazo de siete días.

Su participación es voluntaria, confidencial y no tiene efectos negativos asociados. Cualquier duda sobre la encuesta puede dirigirla al correo: mdmorand@uc.cl.

Agradecemos de antemano su colaboración y opinión. Muchas gracias.

id_t I. Datos de identificación

En relación a su trabajo actual en su universidad, por favor complete la siguiente información:

Id1 Nombre de la universidad

- Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (1)
- Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica (43)
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2)
- Universidad Academia Humanismo Cristiano (3)
- Universidad Adventista de Chile (4)
- Universidad Alberto Hurtado (5)
- Universidad Andrés Bello (6)
- Universidad Arcis (7)
- Universidad Arturo Prat (8)
- Universidad Autónoma de Chile (9)
- Universidad Bernardo O'Higgins (10)
- Universidad Católica de la Santísima Concepción (11)
- Universidad Católica de Temuco (12)
- Universidad Católica del Maule (13)
- Universidad Católica del Norte (14)
- Universidad Católica Silva Henríquez (15)
- Universidad Central de Chile (16)
- Universidad Chileno-Británica (17)
- Universidad de Antofagasta (18)
- Universidad de Atacama (19)
- Universidad de Ciencias de la Informática (UCINF) (20)
- Universidad de Concepción (21)
- Universidad de La Serena (22)
- Universidad de Las Américas (23)
- Universidad de Los Andes (24)
- Universidad de Los Lagos (Osorno) (25)
- Universidad de Magallanes (26)
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (27)
- Universidad de Santiago de Chile (28)
- Universidad de Tarapacá (85)
- Universidad del Bío - Bío (29)
- Universidad del Desarrollo (30)
- Universidad Diego Portales (31)
- Universidad Finis Terrae (32)

- Universidad Gabriela Mistral (33)
- Universidad Internacional SEK (34)
- Universidad La República (35)
- Universidad Los Leones (36)
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (37)
- Universidad Miguel de Cervantes (38)
- Universidad Pedro de Valdivia (39)
- Universidad San Sebastián (40)
- Universidad Santo Tomás (41)
- Universidad Viña del Mar (42)

Id5 Número de sedes en las que su universidad tiene Facultad, Escuela o Programa de Educación en Chile:

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)

All1 La Facultad, Escuela de Educación o similar donde se aloja el Programa de Pedagogía Básica en esta universidad ofrece:

- Carreras de Pedagogía Básica solamente diurnas (1)
- Carreras de Pedagogía Básica solamente vespertinas (2)
- Carreras Pedagogía Básica diurnas y vespertinas (3)

Id2 El cargo principal que usted tiene en esta universidad es:

- Encargado de Práctica en la Facultad o Escuela de Educación (1)
- Otro. Especifique: (2) _____

Id3 En relación a su contrato de trabajo en la universidad, podría indicar aproximadamente:

- Horas de contrato semanales totales en esta universidad
- Horas semanales destinadas a la coordinación de prácticas en carreras de pedagogía de la universidad
- Horas semanales totales destinadas a la coordinación de prácticas de estudiantes de Pedagogía Básica en la universidad
-

Id4 ¿Hace cuánto tiempo ejerce su rol de coordinador de práctica en esta universidad?

- Menos de un año (1)
- Entre 1 y 2 años (2)
- Entre 2 y 3 años (3)
- Entre 3 y 4 años (4)
- Entre 4 y 5 años (5)
- Entre 5 y 6 años (6)
- Entre 6 y 7 años (7)
- Entre 7 y 8 años (8)
- Entre 8 y 9 años (9)
- Entre 9 y 10 años (10)
- Más de 10 años (11)

Id7 Respecto a todos los programas en que coordina las prácticas, ¿cuántos estudiantes realizan cursos de práctica semestralmente? (Considere a los alumnos de todos los años de la carrera):

- Menos de 40 (1)
- 40 - 79 (2)
- 80 - 119 (3)
- 120 - 159 (4)
- 160 - 199 (5)
- 200 - 239 (6)
- 240 - 279 (7)
- 280 - 319 (8)
- 320 - 359 (9)
- 360 - 399 (10)
- 400 - 439 (11)
- 440 - 479 (12)
- 480 - 519 (13)

- 520 - 559 (14)
- 560 - 599 (15)
- 600 - 639 (16)
- 640 - 679 (17)
- 680 - 719 (18)
- 720 - 759 (19)
- 760 - 799 (20)
- 800 - 839 (21)
- 840 - 879 (22)
- 880 - 919 (23)
- 920 - 959 (24)
- 960 - 999 (25)
- Más de 1000 (26)

Id6 Número de sedes en las que usted coordina las prácticas de los alumnos:

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)

All2_1sede ¿En cuál de estos programas usted coordina las prácticas de los estudiantes?

- Programas de pedagogía básica diurnos (1)
- Programas de pedagogía básica vespertinos (2)
- Programas de pedagogía básica diurnos y vespertinos (3)

All2_d Con respecto a los programas de Pedagogía Básica diurnos, ¿en cuántas sedes usted coordina las prácticas del programa de Pedagogía Básica respectivo?

- Ninguna (1)
- Sólo una sede (2)
- Algunas sedes (3)
- Todas las sedes (4)

All2_v Con respecto a los programas de Pedagogía Básica vespertinos, ¿en cuántas sedes usted coordina las prácticas del programa de Pedagogía Básica vespertino?

- Ninguna (1)
- Sólo una sede (2)
- Algunas sedes (3)
- Todas las sedes (4)

Id8 Además de la coordinación de prácticas, ¿realiza algún otro trabajo en esta universidad?

- Sí (1)
- No (2)

Id9 ¿Qué otros trabajos realiza en la universidad? (Marque todas las que correspondan)

- Profesor de los cursos en que se enmarcan las prácticas en la Facultad, Escuela o Programa de Educación (1)
- Profesor de uno o más cursos en la Facultad, Escuela o Programa de Educación (2)
- Profesor de otra Facultad, Escuela o Programa (3)
- Coordinador de las prácticas en otra Facultad, Escuela o Programa de la misma universidad (4)
- Otro trabajo. Especifique: (5) _____

Id10a Además de su trabajo en esta universidad, ¿realiza otro trabajo?

- Sí (1)
- No (2)

Id10b Especifique horas semanales (aproximadamente) en su otro trabajo:

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)
- 11 (11)
- 12 (12)
- 13 (13)
- 14 (14)
- 15 (15)
- 16 (16)
- 17 (17)
- 18 (18)
- 19 (19)
- 20 (20)
- 21 (21)
- 22 (22)
- 23 (23)
- 24 (24)
- 25 (25)
- 26 (26)
- 27 (27)
- 28 (28)
- 29 (29)
- 30 (30)
- 31 (31)
- 32 (32)
- 33 (33)
- 34 (34)

- 35 (35)
- 36 (36)
- 37 (37)
- 38 (38)
- 39 (39)
- 40 (40)
- 41 (41)
- 42 (42)
- 43 (43)
- 44 (44)
- 45 (45)

All3 En relación a la formación práctica en los programas de Pedagogía Básica de su universidad, ¿Ud. diría que entre las distintas sedes la formación práctica es igual/similar o diferente/muy diferente?

- La formación práctica del programa es igual o similar entre distintas sedes (1)
- La formación práctica del programa es diferente o muy diferente entre distintas sedes (2)
- No aplica (3)

All4 En relación a la formación práctica en los programas de Pedagogía Básica de su universidad, ¿Ud. diría que entre las modalidades diurnas o vespertinas, la formación práctica es igual/similar o diferente/muy diferente? ?

- La formación práctica del programa es igual o similar entre programas diurnos y vespertinos (3)
- La formación práctica del programa es diferente o muy diferente entre programas diurnos y vespertinos (4)
- No aplica (5)

Q103 III. Número y tipo de prácticas

En las siguientes secciones le haremos preguntas más detalladas respecto a ciertas características de la formación práctica del programa de Pedagogía Básica de su universidad.

En caso que usted coordine las prácticas de los estudiantes en más de un programa de Pedagogía Básica, por favor conteste las siguientes preguntas considerando aquel programa que tiene el mayor número de egresados por año.

Para propósitos de este estudio se definió como "curso de práctica" aquel en que el alumno asiste al aula en un establecimiento educacional a realizar observación, intervención acotada y/o práctica extensa en experiencias de desempeño docente y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No considere como práctica, por ejemplo, asistir a un establecimiento educacional a realizar investigación o recolección de información que no requiere observación de sala de clases. Al mismo tiempo, tampoco considere otros cursos orientados a la formación de habilidades prácticas que se desarrollan en la universidad.

Asimismo, se denominará "centro de práctica" al establecimiento educacional donde los alumnos asisten a realizar su práctica; "profesor mentor" al profesor que trabaja en los centros de práctica y que guía al estudiante en práctica; y, "supervisor de práctica de la universidad" al profesor y/o encargado de la universidad de supervisar a los estudiantes en práctica dentro y fuera del centro de práctica.

P01 ¿Cuántos cursos de prácticas tiene el Programa de Pedagogía Básica que Ud. coordina?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)

P02 ¿En qué semestre son impartidas cada uno de los cursos de práctica del Programa de Pedagogía Básica a lo largo de la carrera? (Seleccione todos los semestres que correspondan; elija el año en que el programa recomienda realizar la práctica respectiva, aunque haya flexibilidad).

	I Semestre (1)	II Semestre (2)
Primer año (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segundo año (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tercer año (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuarto año (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinto año (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

p11 Ahora le preguntaremos la misma información sobre el siguiente curso de práctica.

p11_0 Respecto al curso de práctica del $\{e://Field/Ano\}$ año, semestre $\{e://Field/Semestre\}$:

p11_1 ¿Cuál es el nombre del curso de práctica que se realiza en el $\{e://Field/Ano\}$ año, semestre $\{e://Field/Semestre\}$?

p11_2 ¿Cuáles son los objetivo y/o competencias a alcanzar en este curso de práctica?

p11_3 ¿Cuántos créditos (como horas de trabajo semanal) tiene asociado el curso de práctica?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)
- 11 (11)
- 12 (12)
- 13 (13)
- 14 (14)
- 15 (15)
- 16 (16)
- 17 (17)
- 18 (18)
- 19 (19)
- 20 (20)

p11_4 ¿Cuántas semanas de duración tiene el curso de práctica?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)
- 11 (11)
- 12 (12)
- 13 (13)
- 14 (14)

p11_5 ¿Cuáles son las actividades principales de esta práctica en el centro de práctica? (Marque todas las que correspondan) (Considere centro de práctica el establecimiento educacional donde el estudiante realiza la práctica)

- Observación en la sala de clases del establecimiento educacional (1)
- Apoyo a profesores (8)
- Preparación de material pedagógico (2)
- Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente de un corto período de clase o una sesión completa sin ser responsable del resultado de los alumnos (3)
- Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente de algunas clases o unidad completa sin ser responsable del resultado de los alumnos (4)
- Intervención en experiencias de desempeño docente de varias clases o unidades completas sin ser responsable del resultado de los alumnos (5)
- Diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo totalmente responsable de la clase y del resultado de los alumnos, incluyendo la planificación de la misma. (6)
- Otra. Especifique: (7) _____

p11_6 ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedican los estudiantes en práctica a las siguientes actividades?

Horas cronológicas obligatorias por semana:

- en el centro de práctica
- en reunión individual con el supervisor de práctica de la universidad, en la universidad o en el centro de práctica
- con estudiantes pares del curso de práctica para reflexionar sobre el curso de práctica

p11_7 ¿Cuántos estudiantes en práctica se asignan por supervisor de la universidad y por profesor mentor en la escuela?

- Número de practicantes asignados por Supervisor de la universidad
- Número de practicantes asignados por Profesor Mentor en la escuela

p11_8 ¿Quién escoge el centro de práctica para ésta práctica? (Marque todas las que correspondan)

- Estudiante (1)
- Jefe de Carrera u otro profesional de la universidad (2)
- Coordinación de prácticas (4)
- Otro. Especifique: (3) _____

p11_9 ¿Hay algún tipo de información que usted considere importante agregar sobre esta práctica? Si es así, ¿cuál? (Por ejemplo, formato intensivo, prácticas en duplas de estudiantes, etc.)

Q123 Ahora le preguntaremos la misma información sobre el siguiente curso de práctica.

p12_0 Respecto al curso de práctica del {e://Field/Ano} año, semestre {e://Field/Semestre}:

p12_1 ¿Cuál es el nombre de ese curso de práctica?

p12_2 ¿Cuáles son los objetivo y/o competencias a alcanzar en este curso de práctica?

p12_3 ¿Cuántos créditos (como horas de trabajo semanal) tiene asociado el curso de práctica?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)
- 11 (11)
- 12 (12)
- 13 (13)
- 14 (14)
- 15 (15)
- 16 (16)
- 17 (17)
- 18 (18)
- 19 (19)
- 20 (20)

p12_4 ¿Cuántas semanas de duración tiene el curso de práctica?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)
- 11 (11)
- 12 (12)
- 13 (13)
- 14 (14)

p12_5 ¿Cuáles son las actividades principales de esta práctica en el centro de práctica? (Marque todas las que correspondan)(Considere centro de práctica el establecimiento educacional donde el estudiante realiza la práctica)

- Observación en la sala de clases del establecimiento educacional (1)
- Apoyo a profesores (8)
- Preparación de material pedagógico (2)
- Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente de un corto período de clase o una sesión completa sin ser responsable del resultado de los alumnos (3)
- Intervención de manera acotada en experiencias de desempeño docente de algunas clases o unidad completa sin ser responsable del resultado de los alumnos (4)
- Intervención en experiencias de desempeño docente de varias clases o unidades completas sin ser responsable del resultado de los alumnos (5)
- Diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo totalmente responsable de la clase y del resultado de los alumnos, incluyendo la planificación de la misma. (6)
- Otra. Especifique: (7) _____

p12_6 ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedican los estudiantes en práctica a las siguientes actividades?

- Horas cronológicas obligatorias por semana en el centro de práctica
- Horas cronológicas obligatorias por semana de reunión individual con el supervisor de práctica de la universidad, en la universidad o en el centro de práctica
- Horas cronológicas obligatorias por semana con estudiantes pares del curso de práctica para reflexionar sobre el curso de práctica

p12_7 ¿Cuántos estudiantes en práctica aproximadamente se asignan por supervisor de la universidad y por profesor mentor en la escuela?

- Número de practicantes asignados por supervisor de la universidad
- Número de practicantes asignados por profesor mentor en la escuela

p12_8 ¿Quién escoge el centro de práctica para ésta práctica? (Marque todas las que correspondan)

- Estudiante (1)
- Jefe de Carrera u otro profesional de la universidad (2)
- Coordinación de prácticas (4)
- Otro. Especifique: (3) _____

p12_9 ¿Hay algún tipo de información que usted considere importante agregar sobre esta práctica? Si es así, ¿cuál? (Por ejemplo, formato intensivo, prácticas en duplas de estudiantes, etc.)

Q45 IV. Centros de práctica Como se mencionó antes, para propósitos de este estudio se denominó como "centro de práctica" al establecimiento educacional donde los alumnos asisten a realizar su práctica.

Centro1 Considerando todos los cursos de prácticas, ¿en cuántos centros de prácticas están trabajando los estudiantes este semestre aproximadamente?

Centro2 Aproximadamente en promedio, ¿cuál es la cantidad de estudiantes asignados por centro de práctica?

Centro5 Aproximadamente, ¿qué proporción (porcentaje) de los centros de práctica con los que trabaja este programa son municipales, particulares subvencionados, y particulares pagados?

_____ E. Municipales (1)

_____ E. Particulares Subvencionados (2)

_____ E. Particulares Pagados (3)

Centro5a

No hemos caracterizado el centro de práctica según dependencia administrativa (1)

Centro7 De acuerdo al IVE del establecimiento, aproximadamente, ¿qué proporción (porcentaje) de los centros de práctica con los que trabaja este programa tienen niveles de vulnerabilidad alta, media, baja o nula?

_____ Alta vulnerabilidad social (1)

_____ Media vulnerabilidad social (2)

_____ Baja vulnerabilidad social (3)

_____ Sin vulnerabilidad social (4)

Centro7a

No hemos caracterizado el centro de práctica según IVE (1)

Centro6 Aproximadamente, ¿qué proporción (porcentaje) de los centros de práctica con los que trabaja este programa tienen resultados del SIMCE mayores, similares, y/o menores al promedio de establecimientos del mismo grupo socioeconómico a nivel nacional?

_____ MAYOR puntaje SIMCE que el promedio de establecimientos de similar grupo socioeconómico (1)

_____ SIMILAR puntaje SIMCE que el promedio de establecimientos de similar grupo socioeconómico (2)

_____ MENOR puntaje SIMCE que el promedio de establecimientos de similar grupo socioeconómico (3)

Centro6a

No hemos caracterizado el centro de práctica según SIMCE (1)

Centro8 En relación a los centros de práctica con los que trabaja este programa usted diría que:

- La mayoría de los centros de práctica tienen sostenedores distintos (1)
- Algunos centros de práctica tienen un sostenedor único y otros pertenecen a una red (2)
- Una alta proporción de los centros pertenecen a redes de establecimientos (3)
- Todos los centros pertenecen a redes de establecimientos (4)

Centro11 A la hora de seleccionar un centro de práctica para el programa de Pedagogía Básica, ¿cuáles son los criterios que utilizan? (Marque todos los que corresponden)

- Existencia de algún contacto o vínculo con el centro de practica (1)
- Cantidad de cupos disponibles en el centro de práctica (2)
- Ubicación del establecimiento educacional (3)
- Nivel de vulnerabilidad del establecimiento educacional (4)
- Resultados SIMCE del establecimiento educacional (5)
- Tipo de dependencia del establecimiento educacional (6)
- Calidad de la enseñanza de acuerdo a observación de profesores en la sala de clases y sus prácticas pedagógicas (7)
- Existencia de premios o reconocimiento externo del establecimiento educacional (8)
- Interés del director del establecimiento educacional de participar en la formación de los estudiantes en práctica (9)
- Interés de los docentes del establecimiento educacional de participar en la formación de los estudiantes en práctica (13)
- Única alternativa disponible como centro de práctica (10)
- Selección del estudiante en práctica (11)
- Otros. Especifique: (12) _____

Centro9 En relación a los centros de práctica, ¿existe un convenio escrito con las instituciones donde se establezcan los términos de estas alianzas?

- Sí, existen convenios con todos los centros de práctica (1)
- Sólo existen convenios con algunos centros de práctica (2)
- No existen convenios con los centros de práctica (3)

Centro10 ¿Cuál es la duración promedio de estos convenios?

- Menos de un año (1)
- Un año con renovación automática (2)
- Entre 1 y 2 años (3)
- Entre 2 y 5 años (4)
- Más de 5 años (5)

Centro12 ¿Cuáles son los beneficios que la universidad entrega a los centros de práctica en general?
(Marque todos los que correspondan)

	Centros de práctica con convenio (1)	Centros de práctica sin convenio (2)
Pago por cada estudiante en práctica (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo en la evaluación de alumnos del establecimiento educacional (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo en la evaluación de profesores del establecimiento educacional (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacitación de los profesores del establecimiento educacional (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descuento en formación continua a profesores mentores o guías (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descuento en formación continua a profesores de la escuela (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invitaciones a seminarios, charlas, exposiciones, etc. (7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préstamo de la infraestructura de la universidad (8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocimiento al profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

mentor (9)		
Pago al profesor mentor (10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro. Especifique: (11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los centros de práctica no reciben ningún beneficio por parte de la universidad (12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q60 V. Asignación de las prácticas a los estudiantes

Asig1 En la práctica profesional, ¿cómo se realiza la asignación del centro de práctica? (Marque todas las que correspondan)

- Por petición del estudiante, de acuerdo a sus intereses laborales (1)
- A través de un proceso que considera los intereses y experiencia del estudiante, las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica, y los requisitos curriculares (5)
- La universidad la asigna según la disponibilidad de centros de práctica (4)
- De otra forma. Especifique: (6) _____

Asig2 En la práctica profesional, ¿cómo se realiza la asignación de la disciplina/materia/asignatura que trabajará el estudiante en su práctica? (Marque todas las que correspondan)

- Por petición del estudiante, de acuerdo a sus intereses laborales (1)
- Se asigna de acuerdo a la malla de cursos de la carrera (2)
- Depende del horario del curso correspondiente a la práctica (3)
- Depende del horario del profesor mentor asignado (4)
- A través de un proceso que considera los intereses y experiencia del estudiante, las necesidades del establecimiento donde se realiza la práctica, y los requisitos curriculares (5)
- De otra forma. Especifique: (6) _____

Asig5 ¿Cómo se seleccionan los cursos donde trabajarán los estudiantes en práctica? (Marque todas las que correspondan)

- Según necesidad del establecimiento educativo (1)
- Por petición del estudiante en práctica (2)
- Según la disponibilidad de profesor mentor que supervise al practicante (3)
- Otro. Especifique: (4) _____

Asig3 En relación a los cursos de práctica, ¿debe el estudiante realizar prácticas en distintos niveles?

- Sí, es obligatorio que el estudiante tenga prácticas en diferentes cursos y niveles (1)
- Sí, es deseable, pero no siempre es posible que ocurra (2)
- No, el estudiante realiza su(s) práctica(s) en un único curso o nivel (3)

Asig4 En relación a los cursos de práctica del programa de Pedagogía Básica, ¿debe el estudiante realizar prácticas en distintos sectores/disciplinas/materias/asignaturas?

- Sí, es obligatorio que el estudiante tenga prácticas en diferentes disciplinas/materias/asignaturas durante sus prácticas (1)
- Sí, es deseable, pero no siempre es posible que ocurra (2)
- No, no es obligatorio (3)

Q68 V. Supervisor de práctica en la universidad Hemos definido como "supervisor de práctica de la universidad" al profesor y/o encargado de la universidad de supervisar a los estudiantes en práctica dentro y fuera del centro de práctica.

Superv1 ¿Cuáles de las siguientes características se consideran a la hora de seleccionar un supervisor de práctica de la universidad? (Marque todas las que corresponda)

- Debe ser un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente (1)
- Debe tener más de 5 años de experiencia en aula (2)
- Debe contar con habilidades socioemocionales (3)
- Debe contar con experiencia previa en supervisión de prácticas y/o contar con capacitación como supervisor (4)
- Otro criterio. ¿Cuál? (5) _____
- No tengo información sobre esto (7)
- No hay proceso de selección de los supervisores (6)

Superv3 ¿Cuáles son las actividades o responsabilidades del supervisor de práctica de la universidad?
(Marque todas las que corresponda)

- Reuniones individuales con el estudiante en práctica (1)
- Reuniones grupales con los estudiantes en práctica (2)
- Observación de los estudiantes en práctica en su desempeño en aula (3)
- Revisión de videos de los estudiantes en práctica en su desempeño en aula (4)
- Realización de la clase o taller de práctica correspondiente en la universidad (5)
- Modelaje a través de simulación del ejercicio práctico dentro del contexto universitario (6)
- Reuniones con el profesor mentor del estudiante en el centro de práctica (7)
- Guía de grupos de discusión sobre temáticas surgidas a partir de la experiencia de los estudiantes en práctica en el aula (8)
- Evaluación del desempeño del estudiante (portafolios, informes, etc.) (9)
- Colaboración en los centros de práctica (10)
- Asignación del nivel de enseñanza para los cursos de práctica de los estudiantes (11)
- Reuniones con otros académicos de la Facultad, Escuela o Departamento de Educación de la universidad (12)
- Otras actividades o responsabilidades. Especifique: (13) _____

Superv4 ¿Qué tipo de evaluaciones de desempeño del supervisor de prácticas se realizan en su universidad? (Marque todos los que correspondan)

- Evaluación como a cualquier profesor, realizada por parte de los estudiantes (1)
- Evaluación específica como supervisor de práctica, realizada por parte de los estudiantes (2)
- Evaluación realizada por otros profesores o administrativos de su universidad (3)
- Evaluación realizada por el coordinador de prácticas (4)
- Evaluación por el jefe o director de carrera (5)
- No hay evaluaciones de desempeño para los supervisores (6)
- Otro tipo de evaluación. Especifique: (7) _____

Superv5 ¿Hay alguna instancia donde distintos supervisores de práctica compartan criterios de "buenas prácticas" con sus colegas o académicos de la universidad y/o los docentes de los centros de práctica?

- No (1)
- Sí. ¿Cuáles? (2) _____

Q76 VI. Profesor mentor en el centro de práctica Hemos definido como "profesor mentor" al profesor que trabaja en los centros de práctica y que guía al estudiante en

práctica. Por favor conteste las siguientes preguntas sólo pensando en la práctica profesional final que ofrece el programa, entendida como la práctica de egreso que el estudiante debe realizar al final de la carrera o similar.

Mentor1 ¿Qué profesional del centro de práctica se asigna como mentor del estudiante que está realizando su práctica profesional?

- Profesor a cargo del aula (1)
- Profesor a cargo de otro curso (2)
- Director (3)
- Directivo (p.e. Jefe UTP, Jefe de Ciclo) (4)
- No se asigna un profesor mentor (5)
- Otro. ¿Quién? (7) _____

Mentor2 ¿Quién selecciona a los profesores mentores del centro de práctica con que trabajan los estudiantes en práctica? (Marque todas las que correspondan)

- El Director del establecimiento educacional o centro de práctica (1)
- El Jefe UTP o el Coordinador/Jefe de Ciclo del establecimiento educacional o centro de práctica (2)
- El supervisor de prácticas del programa de estudios del practicante (3)
- El coordinador de prácticas de la universidad del practicante (4)
- No existe un proceso de selección de los profesores mentores en los establecimientos (5)
- Otro. Especifique: (6) _____

Mentor3 ¿La universidad entrega un perfil definido al centro de práctica para identificar o seleccionar a los profesores mentores?

- Sí (1)
- No (2)

Mentor4 ¿Existe algún sistema para verificar el cumplimiento de este perfil por parte de la universidad?

- No (1)
- Sí (2)

Mentor4a ¿De qué tipo? Especifique:(Por favor entregue el link o especifique si podemos contactarla/o para pedírselo en otro correo electrónico)

Mentor5a Si usted pudiera elegir, ¿cuáles criterios desearía utilizar para seleccionar los profesores mentores en los establecimientos educacionales? (Marque todas las que corresponda)

- Ser un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente (1)
- Tener más de 5 años de experiencia en aula (2)
- Poseer habilidades socioemocionales (3)
- Poseer un historial de buen desempeño docente (4)
- Disposición a colaborar en la formación inicial de futuros docentes (5)
- Conocimiento del programa de estudios del practicante (6)
- Capacitación en supervisión (7)
- Buena evaluación por parte de sus pares/dirección del colegio (8)
- Buena evaluación por parte de la universidad del practicante (9)
- Dominio de prácticas de enseñanza efectivas para el aprendizaje (10)
- Habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica (11)
- Otro. Especifique: (12) _____

Mentor5b En la realidad, ¿a partir de qué criterios se seleccionan los profesores mentores en los establecimientos educacionales? (Marque todas las que corresponda)

- Ser un profesor de enseñanza básica y de la especialidad correspondiente (1)
- Tener más de 5 años de experiencia en aula (2)
- Poseer habilidades socioemocionales (3)
- Poseer un historial de buen desempeño docente (4)
- Disposición a colaborar en la formación inicial de futuros docentes (5)
- Conocimiento del programa de estudios del practicante (6)
- Capacitación en supervisión (7)
- Buena evaluación por parte de sus pares/dirección del colegio (8)
- Buena evaluación por parte de la universidad del practicante (9)
- Dominio de prácticas de enseñanza efectivas para el aprendizaje (10)
- Habilidades específicas para guiar y retroalimentar al estudiante en práctica (11)
- Otro. Especifique: (12) _____

Mentor6 ¿Qué tipo de actividades desarrollan actualmente los profesores mentores con los estudiantes en su práctica profesional? (Marque todas las que correspondan)

- Supervisión en el aula del trabajo del estudiante en práctica (1)
- Retroalimentación permanente y apoyo al estudiante en práctica (2)
- Comunicación con el Supervisor de la universidad (3)
- Supervisión de cumplimiento de protocolos parte del practicante (asistencia, presentación, puntualidad, etc.) (4)
- Evaluación del material preparado por el practicante (planificación, evaluaciones, observaciones de los alumnos, etc.) (5)
- El profesor mentor no tiene un rol definido (6)
- Otra. Especifique: (7) _____

Mentor7 ¿Existe alguna actividad de formación dirigida a los profesores mentores de los centros de práctica, en que su universidad entregue lineamientos para una de práctica profesional efectiva?

- No (1)
- Sí. Especifique: (2) _____

Q79 VII. Evaluación de la práctica profesional

Para terminar, quisiéramos hacerle algunas preguntas sobre la evaluación de la práctica profesional.

Eval1 En relación a la evaluación de los estudiantes en cada una de sus prácticas:

- Los estudiantes son evaluados por la universidad (1)
- Los estudiantes son evaluados por el centro de prácticas (2)
- Los estudiantes son evaluados en ambas instancias (3)
- Los estudiantes no son evaluados (4)

Eval2 ¿Quién o quienes realizan la evaluación de los estudiantes en práctica profesional? (Marque todas las que correspondan)

- Supervisor de la universidad (1)
- Profesor mentor en el establecimiento educacional (2)
- Jefe UTP o Coordinador de ciclo en el establecimiento educacional (3)
- Otros estudiantes en práctica o pares (4)
- Otro. Especifique: (5) _____

Eval3 ¿Qué sistemas de evaluación utilizan los supervisores y los profesores mentores para evaluar la práctica profesional? (Marque todas las que correspondan según el tipo de evaluador)

	Supervisor universidad (1)	Profesor Mentor (2)
Observación presencial en clases del desempeño del practicante (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observación a través de videos de ejercicio del practicante (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tesis/Tesina (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folio de trabajo (que puede incluir, entre otros, las planificaciones, clases, evaluaciones, etc. del practicante) (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación o paula (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro. Especifique: (6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eval4 ¿Cuáles de estos criterios se utilizan para aprobar o reprobar práctica la profesional? (Marque todas las que correspondan)

- Notas asignadas por el supervisor (1)
- Asistencia (2)
- Evaluación del profesor mentor (3)
- Otro. Especifique: (4) _____

Eval5 ¿Existe algún seguimiento de los estudiantes posterior a sus prácticas respecto a su ingreso a la vida laboral?

- No (1)
- Sí (2)

Eval5a ¿De qué tipo? Especifique:

Eval6 ¿Existe algún documento que estipule los fundamentos de las prácticas y que sea conocido por estudiantes, actores en la universidad y en los centros de práctica?

- No (1)
- Sí (2)

Eval6a ¿De qué tipo? Especifique:

(Por favor entregue el link o especifique si podemos contactarla/o para pedírselo en otro correo electrónico)

Eval7 ¿Existe algún documento que estipule los principios éticos a los que debe ajustarse el estudiante en práctica y su supervisor de práctica en relación a su trabajo con alumnos en los centros de práctica?

- No (1)
- Sí (2)

Eval7a ¿De qué tipo? Especifique:

(Por favor entregue el link o especifique si podemos contactarla/o para pedírselo en otro correo electrónico)

9.4 Anexo 4: Pauta Grupos Focales

Buenas tardes quisiera agradecerles por acceder a participar de este focus group, el cual será fundamental y un aporte para nuestro estudio sobre los programas de formación inicial de la universidad, para así contribuir en la generación de evidencia y orientaciones de mejora de estos. Toda la información que ustedes provean será confidencial, por lo que le rogamos respuestas espontaneas y sinceras.

Experiencia de las prácticas realizadas en la universidad

I. Sobre el Diseño del plan de formación práctica

- 1.1 ¿Cuáles son las principales actividades y responsabilidades que deben realizar los estudiantes en las prácticas iniciales y luego en la práctica profesional?
- 1.2 ¿Cuáles cree que son las principales competencias que debería adquirir el estudiante en cada una de las prácticas?
- 1.3 ¿Cual es el objetivo general del sistema de prácticas de la universidad? ¿Qué cree ud. que se espera para el estudiante de pedagogía de la universidad en su formación práctica?

II. Sobre los Centros de prácticas

- 2.1 ¿Cómo creen Uds. que funciona el proceso de asignación de prácticas? ¿Existe una coordinación entre sus ramos y horarios y las prácticas en los establecimientos? Que les parece las horas, días, que comience en abril, problemas que se generan durante el año, etc
- 2.2 ¿Cómo describen su experiencia hasta ahora en las diferentes prácticas que han realizado en la universidad? (Separar muy bien entre los tipos de práctica)
- 2.3 ¿Cuál creen Uds. que es su aporte al establecimiento que asisten siendo practicantes? (Tanto en el apoyo al profesor como en el aprendizaje de los alumnos) ¿Consideran Uds. que hay una coordinación entre las necesidades de los colegios y las tareas y actividades que Uds. realizan? Varian sus respuestas? Por que varian? Varia según colegio o según profesor mentor.
- 2.4 Según su experiencia hasta ahora ¿Cuáles consideran que son los mejores centros de práctica para realizar las prácticas? ¿Qué características tienen estos?

III. Sobre la Supervisión en la escuela

- 3.1 ¿Cómo creen Uds. que funciona el proceso de asignación de profesor mentor en su establecimiento?

- 3.2 Según tipo de práctica (iniciales- Profesional) ¿Cuál es el rol del profesor mentor en el proceso de práctica?
- 3.3 Según tipo de práctica ¿Cuáles creen son las habilidades que debe tener un profesor mentor? ¿Cuáles son las características? (por ejemplo, años de experiencia, años trabajando en el colegio, se privilegia mentores que hayan sido evaluados bien anteriormente, etc.)
- 3.4 ¿Cómo sería un profesor mentor de excelencia para ustedes?
- 3.5 Mas en la línea de evaluación de su realidad...¿Cómo considera que ha sido el rol de los profesores mentores asignados en sus prácticas? ¿Han sido una guía y apoyo en el proceso de práctica? ¿Consideran que están comprometidos con Uds. y su proceso de desarrollo como futuros docentes?

IV. Supervisión desde la universidad

- 4.1 En cuanto a los talleres de práctica de la universidad ¿Cuál es su opinión respecto a ellos? ¿En qué les aporta como practicantes? ¿Están alineados los talleres con los centros de práctica en cuanto a objetivos, necesidades y actividades?
- 4.2 ¿Podrían especificar como es la supervisión desde la Universidad? ¿Cómo funciona el proceso de feedback? ¿Cuál es la frecuencia de visita al establecimiento por parte de los supervisores?
- 4.3 ¿Cómo se les evalúa las prácticas? ¿En su opinión, las evaluaciones son objetivas?

V. Evaluaciones

- 5.1 En su situación actual ¿Se sienten capacitados para guiar un curso de alumnos y todo lo que conlleva, al salir de la universidad? ¿Cuál es su percepción sobre su propio proceso de aprendizaje?

VI. Recomendaciones a la universidad y programas

- 6.1 ¿Qué elementos modificaría del programa de prácticas?
- 6.2 ¿Qué recomendaciones darían Uds. a la carrera para mejorar los programas de práctica?