

Capítulo 5. ¿Cómo mejorar las prácticas progresivas en la formación inicial docente? Sugerencias de distintos actores.

Viviana Gómez Nocetti
Paz González Vallejos
Floencia Gómez Zaccarelli
Pilar Guzmán Córdova

Pontificia Universidad Católica de Chile

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.07.5.5

Resumen

Buscando coincidencia entre actores, se solicitó a los coordinadores de práctica, a los supervisores y a los estudiantes en proceso de prácticas de cinco universidades chilenas, acerca de sus sugerencias para mejorar las prácticas progresivas que les ofrecen los programas de formación. La técnica de análisis temático permitió reconocer las principales áreas de preocupación, encontrando coincidencias respecto a la elección de centros, una progresión más clara y formación de supervisores y mentores.

Palabras clave

Prácticas progresivas, coordinadores, supervisores, mentores, estudiantes en práctica

Introducción

Uno de los pilares fundamentales para asegurar la calidad de la formación inicial del profesorado es el componente práctico. El enfoque de prácticas progresivas se ha ido desarrollando en respuesta a las demandas de ampliar el número y calidad de las experiencias prácticas que se le ofrecen al futuro profesorado, haciéndolas más significativas, inclusivas, integradas y reflexivas para quienes están aprendiendo a enseñar y a comprender lo que significa ser docente (Dresden & Thompson, 2021). Sin embargo, este tipo de prácticas se ha implementado de manera bastante diversificada respecto a la gestión institucional y a la supervisión, mentoría y acompañamiento involucrados. En la mayoría de los países, las universidades son las responsables de preparar a los futuros docentes (Moon, 2016). Sin embargo, estas han sido fuente de críticas debido a que la formación ofrecida adolece de excesiva teoría y de poca efectividad en la práctica (Montero, 2018; Stenberg et al., 2016; Turunen & Tuovila, 2012). A pesar de que el profesorado en formación valora la práctica como crucial, a menudo la percibe desconectada de otros aspectos de su formación (Nailer y Ryan, 2021; Gutierrez & Nailer, 2021), generando la percepción de irrelevancia y aislamiento (Green et al., 2020), de desconexión entre universidad y escuela, además de numerosas quejas sobre diversos aspectos de la práctica (Calderón, 2020; San Martín et al., 2020). Debido a las percepciones y problemáticas mencionadas, el mejoramiento de la calidad en la formación práctica y su influencia en la enseñanza son áreas emergentes de investigación, aunque no se han abordado a todos los actores en forma conjunta (Orland-Barak & Wang, 2021; Zeichner, 2022).

El objetivo de esta investigación es identificar qué se necesita mejorar en el sistema de prácticas progresivas desde el punto de vista del estudiantado de pedagogía en educación general básica y pedagogía en educación parvularia, los coordinadores de práctica y los formadores supervisores.

Revisión de la Literatura

La literatura internacional muestra que las prácticas tempranas se vienen incorporando en los programas de FID desde comienzos de la década de 1990 (Koubek et al., 2021). En Chile, los esfuerzos de mejora comenzaron a fines de esa década, incorporando prácticas progresivas desde el inicio de las carreras de pedagogía a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFID) (Ávalos, 2014). De este modo, se instalaron las prácticas como eje central y articulador y, además con carácter progresivo, como una forma de brindar un acercamiento gradual del estudiantado al trabajo profesional, al mismo tiempo que se incorporaba a profesores mentores desde las escuelas para acompañar la formación práctica (Ávalos, 2002). No obstante, debido a una escasa regulación, el número de instituciones

privadas que ofrecían programas sin cumplir los requisitos esenciales para garantizar una FID sólida, especialmente en lo que respecta al componente práctico, aumentó considerablemente durante el período 2000-2008 (Ávalos, 2014). Para resolver estos problemas, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley N° 20.129, 2006) estableció requisitos esenciales, como procesos formativos adecuados, personal académico idóneo, colaboración con escuelas, diagnósticos internos y programas de mejora. La Nueva Carrera Docente (Ley 20.903, 2016) impuso estándares más rigurosos para seguir formando profesores y contribuyendo a la calidad educativa. La Ley 21091 sobre Educación Superior (2018), elevó las exigencias para la acreditación. Sin embargo, a pesar de estas regulaciones consecutivas, la investigación muestra que aún persisten algunos desafíos en la formación práctica (Rivero et al., 2019). La Comisión Nacional de Acreditación (2018) ha señalado debilidades en supervisión, articulación, diversidad de contextos y estructura. Cabe señalar que en el contexto internacional, los programas de FID tampoco se han enfocado lo suficiente en la formación práctica (Badiali et al., 2021). Hasta la fecha, las investigaciones se han enfocado en varios componentes y actores, pero no los han abordado en forma conjunta.

Uno de estos componentes es la asociación universidad-escuela. Esta es una respuesta buscada (Aydin & Ok, 2022; Lynch & Smith, 2012) y uno de los mecanismos más promisorios para asegurar una vinculación más estrecha entre teoría y práctica que ha ido materializándose con el establecimiento de asociaciones formales entre universidades y escuelas en las que se asumen compromisos para abordar los desafíos de su implementación (Manton et al., 2021). Pero hasta el momento, a pesar de su valor, estas asociaciones enfrentan obstáculos en su sostenibilidad financiera y en el reconocimiento institucional (Darling-Hammond, 2020). En el contexto chileno, existe una jerarquía dentro de estas asociaciones, con un énfasis mayor en los intereses universitarios por sobre los de la escuela (Guerrero & Fernández, 2020; Grau et al., 2017), lo que dificulta una colaboración efectiva entre académicos y docentes en la formación práctica (Montecinos et al., 2015). Si bien la selección de lugares de prácticas adecuados es crucial (Matengu et al., 2021), se necesita más participación activa de los programas de FID para asegurar la calidad, coordinando alianzas con centros educativos, capacitando mentores y promoviendo la colaboración triádica (Chaaban et al., 2021). Las mejores asociaciones se forjan en el “tercer espacio”, donde se promueva una colaboración horizontal y una visión compartida (Green et al., 2020; Steiner, Wilcoxen & Bell, 2021).

La investigación también aborda a los actores, tales como los supervisores. Estos estudios revelan que sufren de gran inestabilidad laboral y dificultades para implicarse en el pregrado. Una buena gestión del proceso de prácticas requiere que estos participen en reuniones de coordinación, acepten ser el tutor de uno o más grupos, asistan a reuniones y par-

ticipen en seminarios internos, lo que les exige participar y dedicar tiempo personal mucho más allá de sus obligaciones (Edo et al., 2015). Esto también ocurre en nuestro país (por ejemplo, ver Comisión Nacional de Acreditación, 2018; Montenegro, 2016). Por consiguiente, es imprescindible integrar a los supervisores de manera más formal y duradera en los equipos académicos de la formación (Matengu et al., 2021). Por otro lado, la falta de claridad en las funciones de los supervisores y la ausencia de directrices institucionales contribuyen a una experiencia práctica deficiente para los futuros profesores (Körkkö, 2021; Comisión Nacional de Acreditación, 2018).

En la actualidad se observan avances importantes en los programas de FID que buscan superar las críticas recibidas (Darling-Hammond, 2023). Los países han desarrollado diferentes modalidades de formación práctica (Hollins y Warner, 2021) -algunos de ellas con mayores prescripciones en las políticas públicas que otros- mostrando resultados exitosos en alguno de sus componentes, aunque no en todos por el momento. Como ejemplos encontramos a Alemania (Fürher y Falcone, 2023), Australia (Ledger, Ore, Burgess y Morrison, 2022), Estados Unidos (Williams y Sembiente, 2022), Israel (Gubernan y Mcdossi, 2023), entre otros. Tal como señala Darling-Hammond (2023),

Si las universidades quieren continuar haciendo la importante contribución que pueden hacer a la formación de docentes, deben perseguir estos ideales de construcción de conocimiento y búsqueda de la verdad creando una praxis genuina entre ideas y experiencias, honrando la práctica junto con la reflexión e investigación y ayudando a los profesores a ir más allá de sus límites personales para apreciar las perspectivas de aquellos a quienes enseñarían (p. 155).

Metodología

Hipótesis de trabajo: Existe consenso respecto a los desafíos que reconocen Coordinadores, Supervisores, Mentores y Estudiantes en Práctica respecto al proceso de prácticas progresivas en los programas de la FID.

Población y contexto: De un universo de 40 instituciones de Educación Superior chilenas que ofrecieron matrícula el año 2022 en modalidad presencial y diurna en la carrera Pedagogía en Educación General Básica y de 42 instituciones que abrieron matrícula para Pedagogía en Educación Parvularia (Consejo Nacional de Educación, 2022), convocamos -mediante las/los coordinadores o encargados de prácticas- a las/los estudiantes en proceso de prácticas progresivas y los supervisores que los acompañaron en el proceso, intentando llegar al máximo de instituciones formadoras a lo largo del país. En esta fase del proyecto participaron 11 coordinadores de prácticas, 17 supervisores y 66 estudiantes en prácticas.

Requisitos éticos: se solicitó la lectura y firma de la carta de autorización al Encargado de Docencia de cada institución participante para acceder a la muestra (encargados de prácticas, estudiantes en práctica, supervisores y profesores mentores). Además, se solicitó la lectura y firma del consentimiento informado para asegurar la participación voluntaria de cada participante en proceso de prácticas progresivas durante el 2º semestre de 2023. Los datos personales fueron anonimizados antes de que los instrumentos fuesen analizados.

Diseño del estudio: Se trata de un estudio de encuesta. Para efectos de esta publicación se ha considerado una parte de los datos cualitativos recogidos a través del análisis de preguntas abiertas (ver Tabla 5.1) aplicadas en un formato online.

Tabla 5.1

Preguntas realizadas a los participantes.

Actor	Nº de preguntas	Preguntas
Coordinador/a de prácticas	1	“Pensando en su coordinación de prácticas, ¿Cuáles son los desafíos que visualiza en el trabajo con las y los practicantes?”
	2	“Por favor, entréguenos dos sugerencias para mejorar el proceso de prácticas progresivas de acuerdo a su experticia.”
Supervisor/a de prácticas	1	“Compártanos dos sugerencias que podría hacer a la universidad para fortalecer su rol de supervisión con el estudiantado en práctica”
Estudiantado en práctica	1	“¿Qué sugerencias aportarías para mejorar las prácticas en tu carrera?”

Análisis: Los datos fueron procesados mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Esta técnica a través de 6 fases (familiarización con los datos, generación de códigos, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y nominación de temas y producción de informe) permite identificar patrones o temas, seleccionando los que son importantes de presentar con el fin de alcanzar el objetivo.

Para asegurar la validez de la investigación, se realizó una triangulación entre investigadoras en la que dos investigadoras analizaron los datos por separado y luego los contrastaron para determinar los acuerdos. Cuando se encontraron con diferencias, estas se solucionaron con la consulta a una tercera investigadora. Aquellos datos en los que no hubo acuerdo, se eliminaron del análisis.

Formación de las investigadoras: Tres de las investigadoras que presentan este artículo se desempeñan como Coordinadoras de Práctica, una de ellas en el Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica (Doctora en Ciencias de la Educación), la segunda Jefa de Prácticas de la Facultad de Educación de la misma institución (Doctora en Estudios Educa-

cionales) y la tercera Jefa de Prácticas de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Magíster en Educación, Currículum y Comunidad Educativa). La autora principal es profesora titular, Doctora en Psicología Evolutiva y del Aprendizaje Escolar, con más de 30 años de docencia e investigación en la formación de profesores.

Resultados

Las cinco instituciones formadoras participantes se distribuyen en diferentes y muy distintas zonas geográficas a lo largo del país. La primera es una universidad pública que se encuentra en la zona norte del país, en un clima árido cuya actividad principal es la extracción minera. Ofrece carreras de pedagogía con una duración de 5 años y cuenta con una acreditación de 3 años. La segunda institución, también pública, se encuentra más cerca de la zona central, con un clima más templado. Las carreras de pedagogía tienen una duración de 4,5 años y cuenta con acreditación por 4 años. La tercera institución es una universidad privada cuyo estudiantado posee buenos recursos económicos. Se ubica geográficamente en la zona cordillerana de la capital, Santiago de Chile. Las carreras de pedagogía que ofrece duran 5 años. Cuenta con una acreditación de 4 años. La cuarta institución es también una universidad privada, ubicada a unos 300 kilómetros al sur de la capital, en una zona principalmente agrícola y campesina. Sus carreras de pedagogía duran 5 años y está acreditada por 3 años. La quinta y última institución es una sede provincial de una universidad privada cuyo estudiantado proviene de las zonas más empobrecidas del sur del país (a diferencia del que asiste a la Sede de Santiago que proviene de niveles socioeconómicos medio y alto). Las carreras de pedagogía que ofrece varían en duración. La carrera de pedagogía en educación parvularia dura 4 años y la pedagogía de educación general básica dura 5 años. Ambas carreras están acreditadas por 6 años.

Un resultado interesante, derivado de la revisión de los datos demográficos de los participantes en este estudio, es la gran diversidad de coordinadores y supervisores a cargo de las experiencias prácticas de 5 de los programa de FID encuestados.

Por ejemplo, el grupo de coordinadores se distribuyen en un rango etario entre los 25 a los 55 años, siendo el grupo mayoritario el que se encuentra entre 31 y 45 años. Todos tienen postgrado, el 82% es magíster y el 18% es doctorado. Los años de experiencia en la formación inicial de profesores también son muy variables, pues van desde 1 a 40 años y la experiencia en la coordinación de prácticas abarca entre 0 y 12 años. Por otra parte, solo el 64% tiene un contrato indefinido. La mayoría no ha recibido formación específica para el rol de coordinación.

En el grupo de supervisores, el 35.5% tiene título de Profesor de Enseñanza Básica, el 47.1% es Profesora de Educación Párvularia y el 17.7% tiene título de otras pedagogías. El

76.5% tiene postgrado, 9 tienen el grado de magíster y 4 tienen un doctorado. El rango etario se extiende entre 25 y más de 65 años, siendo el grupo mayor el que tiene entre 36 y 40 años. De este grupo, los años de experiencia en la FID va entre 1 y 20 años, siendo el grupo más prevalente el que tiene más de 10 años. Los años de experiencia en supervisión varían entre 1 y 9 años, siendo en su mayoría los que tiene 3 o menos años en la supervisión. Solo el 41.2% posee un contrato indefinido.

En el grupo de estudiantes, el 65% estudian Pedagogía en Educación Párvularia y el 35% estudia Pedagogía en Enseñanza Básica. Todos han ingresado a la carrera en los últimos 5 años, respondiendo mayoritariamente el grupo que ingresó el año 2021. La edad se distribuye entre los 18 y los 32 o más años. El grupo más grande se distribuye entre los 18 y los 27 años (90%). El 22% cursa Práctica Inicial, el 59% cursa algún tipo de Práctica Intermedia y un 18% está en su Práctica Profesional.

Esta diversidad edad, experiencia y formación para el acompañamiento de los procesos de práctica sin duda tienen un impacto en la calidad de los procesos vividos por los futuros profesores.

Otro resultado interesante, es que las 5 instituciones formadoras cuentan con un modelo de “prácticas progresivas”.

Del análisis de las respuestas entregadas a las preguntas que se muestran en la Tabla 1, se puede recoger lo siguiente.

Percepciones de los desafíos de los coordinadores de práctica

Los análisis muestran que los coordinadores de práctica reconocen desafíos en tres áreas temáticas: gestión, supervisores y estudiantes. En relación a la gestión están preocupados por la selección de centros, pero se encuentran con dificultades para conciliar las necesidades de los estudiantes con los horarios y actividades de los centros y la disponibilidad de los supervisores, además de considerar otros factores como la probabilidad de que los colegios públicos tengan períodos de huelga.

Con relación a los supervisores, sienten que deben fortalecerse las instancias de evaluación y retroalimentación que estos entregan a sus estudiantes, además de incorporar distintas herramientas de acompañamiento como las simulaciones y los video-feedback.

Respecto a los estudiantes consideran que deben desarrollar competencias blandas para enfrentar las experiencias de práctica. Por ejemplo, consideran que resolver conflictos

y problemas, mostrar mayor responsabilidad profesional, trabajo colaborativo, reflexión, autorregulación emocional y ética, así como aplicar la teoría a la realidad, son todavía aspectos a mejorar en la formación.

Sugerencias de mejoramiento de los procesos de práctica desde la perspectiva de distintos actores

Otras de las preguntas apuntan a las sugerencias para mejorar la formación práctica.

Los coordinadores mencionan dos temas, el programa de formación y los mentores. Respecto a los programas de formación, consideran que el Plan de estudios debiera ser más coherente con las prácticas (contenidos, didáctica, evaluación); que las prácticas iniciales debieran asegurar conocimiento del sistema educativo, la estructura de los establecimientos y cuestiones administrativas; que debe ofrecerse una aproximación paulatina al contexto real y que los cursos se dicten antes de las Prácticas Profesionales.

Respecto a los mentores, piensan que urge el fortalecimiento de su rol, mejorando su preparación y capacidades docentes, de modo que pueda ser un referente para los futuros profesores. Además, estiman indispensable que la mentoría sea asumida con un compromiso real para contribuir a la formación inicial del profesorado.

Los supervisores, por su parte, mencionaron temas sobre gestión, supervisores, evaluación, mentores, y programa de formación. En el tema de la gestión, demandan mejorar la selección de escuelas, subvencionar la movilización, realizar alianzas con las escuelas y capacitar al personal y más horas para dar supervisión adecuada. Al referirse a sí mismos como supervisores, se observa que anhelan conformar un grupo cohesionado que se reúna periódicamente para compartir experiencias exitosas de supervisión y formarse y también recibir formación desde la universidad. Desde el ángulo relacional con los centros, esperan contar con mayor tiempo para realizar un contacto temprano, de modo de conocer al personal y el establecimiento. En cuanto a la evaluación, anuncian que requieren mayor formación en observación y registro de la práctica, para alcanzar un mejor acompañamiento, evaluación y retroalimentación en jorandas individuales con cada estudiante. Aludiendo a los mentores, su preocupación más importante es la necesidad de prepararlos para su rol, entregándoles una certificación. También les importa aumentar el tiempo disponible para fortalecer la comunicación con el mentor. Finalmente, respecto al programa de formación, les interesa que en los cursos se ajusten más a las necesidades de las prácticas y que ofrezcan mayores oportunidades de diversificación de la enseñanza y realizar adecuaciones curriculares para la diversidad.

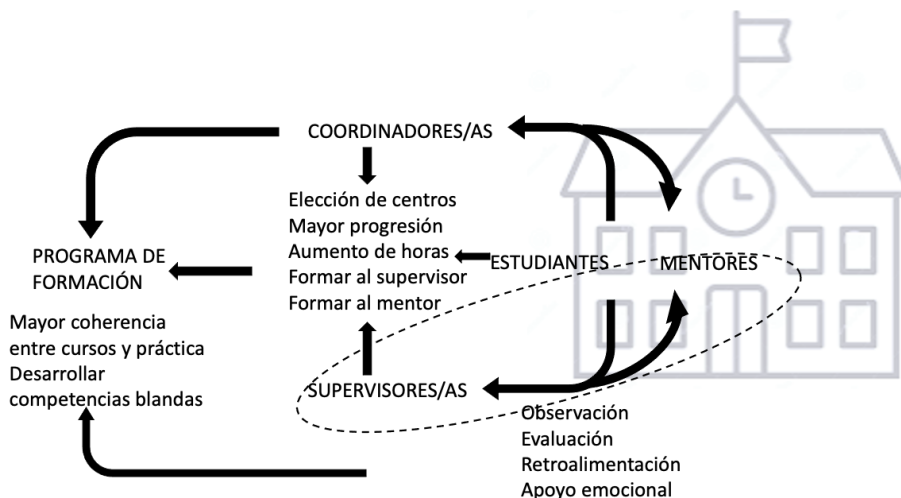
Los estudiantes, por su parte, se refieren a temas como gestión, supervisión, mentoría, evaluación y programa de formación. En términos de gestión, sugieren mejorar la selección de centros según cercanía y calidad, aumentar el número de horas de práctica y permanecer la jornada completa en el centro y no solo las mañanas. Además, requieren mayor esfuerzo para calzar las experiencias de práctica con el foco de formación que estas declaran y recibir mejores directrices de los procesos de práctica. Se destaca que solicitan mayor número de supervisores. En cuanto a la supervisión, sugieren aumentar las observaciones, el acompañamiento, la retroalimentación. En lo que respecta a mentorías, sugieren asegurarse de que los que asumen este rol lo hagan voluntariamente y asumiendo la responsabilidad de guiar al estudiante en su formación práctica. Por último, la evaluación es un tema relevante para los estudiantes, especialmente respecto a la adecuación de las pautas al tipo de práctica y al contexto, reducir el número de evaluaciones y que muestren mayor neutralidad, para hacer más agradable el proceso de aprender de la práctica. En último término, respecto al programa de formación podemos observar que sugieren incluir cursos y estrategias para trabajar con la diversidad, incluir talleres para desarrollar el liderazgo, aumentar el número de prácticas y reducir el número de cursos teóricos y, finalmente, no tener ramos en los semestres en que realizan su Práctica Profesional.

De acuerdo a nuestro objetivo, después de reconocer todas las temáticas a las que se refirieron los participantes en este estudio, ¿es posible encontrar coincidencias entre los distintos actores? En la figura 1, se puede observar que los tres actores consideran que aún queda mucho por mejorar, pues consideran que tanto la elección de los centros como la preparación de sus supervisores y mentores, deben mejorar considerablemente. Así también, debe ser más clara la progresión entre las distintas prácticas e idealmente se debieran aumentar la cantidad de horas disponibles para este proceso.

Otros temas en los que coinciden parcialmente los actores se dan entre coordinadores y estudiantes, quienes requieren que los programas de formación atiendan mejor a las demandas de desarrollo de las habilidades blandas y que mejore la coordinación entre cursos concurrentes y prácticas. Por otra parte, los estudiantes coinciden con los supervisores en que se requieren más observaciones y acompañamiento para que las evaluaciones sean más justas y constructivas.

Figura 5.1

Coincidencias entre las visiones de los distintos actores



(Elaboración propia).

Llama la atención que desde los supervisores y los coordinadores concuerden en que los cursos de los programas deban ser coherentes con la práctica y no al revés. Otro hallazgo interesante, es que todos mencionan la necesidad de mayor comunicación entre supervisor y mentor (línea entrecortada), pero no consideran la tríada supervisor-mentor-estudiante Fusaro et al., 2021), que es actualmente la mejor alianza para formar al futuro profesor en experiencias de práctica.

Discusión

Las preocupaciones de los tres actores respecto a la preparación de los supervisores para su tarea coinciden con otros estudios realizados recientemente. Por ejemplo, Latorre et al. (2020), quienes estudiaron los procesos de acompañamiento realizado por los supervisores a estudiantes de último año de pedagogía, encontraron una falta de preparación para la tutoría que se vio reflejada en la difusión del rol y en la baja calidad del acompañamiento, pues ha quedado en sus manos la decisión sobre cómo actuar. Ruffinelli, Álvarez y Salas (2022) reportan que los supervisores ocupan principalmente estrategias guiadas, tales como sugerencia y juicio. Por otra parte, Núñez-Moscó (2021) encontró que la tutoría del supervisor combinaba acompañamiento, consejo y evaluación, reflejando poca profundidad, la apelación a saberes pedagógicos generales, la entrega de maneras de hacer y poca referencia a los contenidos. Sin duda estos desempeños pueden estar empobreciendo el acompañamiento y la retroalimentación que los estudiantes requieren para fortalecer su formación, lo que vuelve urgente la creación de programas de preparación formales para el rol de los supervisores.

Por otro lado, esta también es una demanda para el rol de los mentores. Se ha encontrado que los sistemas escolares suelen carecer de condiciones adecuadas para estos puedan desarrollar adecuadamente su papel. Allí se encuentran problemas tales como la falta de comunicación y reconocimiento de la administración escolar, la falta de liberación de las abultadas agendas de los docentes, y la falta de formación sobre el proceso de mentoría (Chaaban et al., 2021). La selección y preparación de mentores es fundamental para garantizar experiencias de calidad en la FID (Parker et al., 2021) y esta es una tarea que también deben asumir los programas de FID. Para fomentar relaciones positivas entre mentor y estudiante, se requieren habilidades interpersonales y profesionales (Hagenauer et al., 2021), en especial el acompañamiento emocional que tanto mencionan los estudiantes. Como todos nuestros participantes apuntan en este estudio, es esencial mejorar la preparación y apoyo de supervisores y mentores en la FID para garantizar una experiencia práctica efectiva y enriquecedora para los futuros profesores (Matengu et al., 2021; Parker et al., 2021; Hagenauer et al., 2021), aunque la estructura de tríada entre formador supervisor, estudiante en práctica y profesor mentor desafía la forma tradicional de las prácticas (Fusaro et al., 2021).

Direcciones para futuras investigaciones:

El campo de investigación en la formación inicial de profesores es un campo en crecimiento, por lo que se requiere mayor número de formadores involucrados en el estudio de la formación. Un posible ámbito de estudio podría ser la investigación comparada entre países para recoger el impacto de los distintos modelos de formación práctica en la calidad del futuro profesorado. Otra área de estudio podría indagar acerca de las concepciones sobre la práctica de los distintos actores, sobre las estrategias de retroalimentación y acompañamiento de los futuros profesores en su práctica, acerca de la evaluación y retroalimentación de las prácticas, del nivel de desarrollo e implementación de políticas públicas relativas a la FID, entre muchas otras, sin olvidar que también se requiere investigación aplicada como, por ejemplo, seguir indagando sobre los mejores procesos de formación para la reflexión docente, además de cómo formar a los profesores mentores, supervisores y coordinadores.

Conclusiones

Los coordinadores, supervisores y estudiantes participantes coinciden en la necesidad de mejorar la selección de centros de práctica, aumentar las horas, entregar formación para la supervisión y la mentoría de los estudiantes, asegurando procesos de formación práctica constructivos y de calidad.

La formación ideal de los supervisores incluye estrategias de observación y registro, evaluación, retroalimentación y apoyo emocional.

La formación ideal de los mentores incluye mejoramiento de sus prácticas de enseñanza y modelamiento.

La evaluación es un aspecto clave para los estudiantes, quienes demandan reducir su número y aumentar el acompañamiento, buenas pautas y justicia en los criterios.

Los programas de formación tienen la tarea de seguir trabajando para dar coherencia a la relación entre cursos teóricos y prácticos, incluir más cursos para desarrollar habilidades blandas y mejorar la formación para atender a la diversidad.

Referencias

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(Nº especial 1), 11-28.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación.
- Aydin, Ö. & Ok, A. (2022). Mentoring practices in ELT practicum: what do the leading actors experience? *The Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1), 78-90.
- Badiali, B., Polly, D., West Burns, R., & Garin, E. (2021). Identifying the roadblocks to effective clinical practice in teacher education programs. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 112-116. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864251>
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, M. (2020). Desafíos para la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de los profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 202-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14075>
- Chaaban, Y., Wang, L., & Du, X. (2021). Mentoring approaches and opportunities for learning to teach: a comparative study of the practicum experience in Lebanon and China. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 136-161. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899589>
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Santiago: CNA. https://bibliotecadigital.min-educ.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17457/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Consejo Nacional de Educación (2022). Índices educación superior. <https://www.cned.cl/bases-de-datos>
- Darling-Hammond, L. (2023). Reimpresión: Cómo importa la formación docente. *Revista de Formación Docente*, 74 (2), 151-156. <https://doi.org/10.1177/00224871231161863>

- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: the holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Dresden, J. & Thompson, K. F. (2021). Looking closely at clinical practice: a clear-eyed vision for the future of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 8-21. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864242>
- Edo, E., Blanch, S., & Armengol, C. (2015). El grado de educación infantil de la UAB, apostando por el prácticum. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 109-130.
- Führer, F. M., & Falcone, T. (2023). Teacher Education in Germany-Mentoring in School Internships. *Auflistung Schriftenreihe der Tübingen School of Education Band 04: Teacher Education in South Africa and Germany nach Titel*. Cap. 6. (pp. 119-129). <https://tobias-lib.ub.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/135030/>
- Fusaro, M., Lippard, C. N., Cook, G. A., Decker, K. B., Vallotton, C. D., & Collaborative for Understanding the Pedagogy of Infant/toddler Development (CUPID) (2021). The role of practice-based experiences in undergraduates' infant/toddler caregiving competencies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-14.
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. D., & Ortiz, D. (2017). Teachers' professional development through university-school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1102867>
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2020). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Gubernan, A., Mcdossi, O. (2023). Towards a "Well Rounded" Cohesive Teacher Education Program: The Silent Reform of Teacher Education Practices in Israel. In: Wang, Y., Halász, G., Guberman, A., Baghdady, A., Mcdossi, O. (eds) *Research, Policymaking, and Innovation*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_12
- Guerrero, G. R. & Fernández, R. A. (2020). Teachers as researchers: Reflecting on the challenges of research-practice partnerships between school and university in Chile. *London Review of Education*, 18(3), 423-438. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.07>
- Gutierrez, A. & Nailer, S. (2021). Pre-service teachers' professional becoming in an extended professional experience partnership programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(5), 517-532. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789911>
- Hagenauer, G., Waber, J., & De Zordo, L. (2021). 'She never actually let you walk into a trap': exploring relational turning point events in the mentor-mentee relationship in the practicum. *Professional Development in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876155>

- Hollins, E. R., & Warner, C. K. (2021). Evaluating the clinical component of teacher preparation programs. National Academy of Education Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs. National Academy of Education.
- Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258-275.
- Koubek, E., Sawyer, A. G., Caron, A., & Moncure, M. (2021). Examining influences of an early whole-school immersive field experience on preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 43(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1764878>
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C. & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la Educación*, 53, 182-218.
- Ledger, S., Ore, C., Burgess, M. & Morrison, C. (2022). Professional experience in Australian initial teacher education: An appraisal of policy and practice. *Higher Education Studies*, 10(4), 116-130. doi:10.5539/hes.v10n4p116
- Ley 21.091 (2018). Sobre educación superior.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ley 20.903 (2016). Ley sistema de desarrollo profesional docente crea el desarrollo profesional docente.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21&idParte=9690838>
- Ley 20.129 (2006). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/LEY-20129_17-NOV-2006.pdf
- Lynch, D. & Smith, R. (2012). Teacher education partnerships: an australian research-based perspective,” *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 132-146.
<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss11/8>
- Manton, C., Heffernan, T., Kostogriz, A., & Seddon, T. (2021). Australian school–university partnerships: the (dis)integrated work of teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(3), 334-346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1780563>
- Matengu, Marika, Ylitapio-Mäntylä, Outi & Puroila, Anna-Maija (2021). Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156-1170.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- Moon, B. ed. (2016). Do universities have a role in the education and training of teachers? An International analysis of policy and practice. Cambridge University Press. <http://oro.open.ac.uk/50318/>

- Montecinos, C., Cortez, M., & Walker, H. (2015). School administrators' understandings and management of barriers for the school's involvement in the practicum component of initial teacher education in Chile. *International Journal of Educational Development*, 43, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.009>.
- Montenegro, H. (2016). The professional path to become a teacher educator: the experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*, 42(4), 527-546. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1051664>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del grado de maestro en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333061>
- Nailer, S., & Ryan, J. (2021). Asociaciones escuela-universidad y mejora de la comprensión de la comunidad por parte de los maestros en formación. En: Zajda, J. (eds) *Tercer Manual Internacional de Globalización, Educación e Investigación de Políticas*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_50
- Orland-Barak L, & Wang J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Parker, A. P., Zenkov, K., & Glaser, H. (2021). Preparing school-based teacher educators: mentor teachers' perceptions of mentoring and mentor training. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 65-75.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1877027>
- Rivero, R., Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F., & Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la Educación*, 50, 12-48.
- San Martín Cantero, D., San Marín Aedo, R., Pérez Morales, S., & Bórquez Mella, J. (2020). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Steiner, A., Bell, J., & Wilcoxon, C. (2021). Third space creates collaborative environments to develop pre-service teachers. *Metropolitan Universities*, 32(2), 68-84. <https://doi.org/10.18060/24927>
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>
- Turunen, T. A., & Tuovila, S. (2012). Mind the gap. Combining theory and practice in a field experience. *Teaching Education*, 23(2), 115-130. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.669751>

- Williams, L & Sembiante, S. F. (2022). Experiential learning in U.S. undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103630. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103630>.
- Zeichner, K. (2022). Interview with Ken Zeichner: Current challenges and future possibilities for teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2045472>