

PERCEPCIONES DE FUTUROS PROFESORES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN CONTEXTO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

PERCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA

STUDENTS FOR TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARD TEACHING PRACTICE IN A COMPETENCE-BASED FORMATIVE CONTEXT

Aída Alexandra (Sandra) GONZALEZ-PONS¹
María Margarita VILLEGAS²
José Ramón SURIEL³
Jael Francisca ALEVANTE⁴

RESUMEN: En un contexto de formación por competencias (MINERD, 2016), se examinaron las percepciones sobre las prácticas docentes (ZABALZA, 2011), la identidad docente (SERRANO; PONTES, 2016) y las estrategias a favor del desarrollo profesional (BOZU; IMBERNON, 2009; GONZÁLEZ CALVO *et al.*, 2015); sustentadas por estudiantes para profesor de secundaria en una institución de educación superior dominicana. El estudio fue exploratorio y descriptivo; la información fue obtenida mediante la técnica de grupo focal con nueve (9) estudiantes y algunos profesores tutores de la universidad y asociados de los centros de práctica. Para el análisis se utilizó procedimientos *ad-hoc* de análisis cualitativo, que permitieron construir categorías para responder las preguntas del estudio. Los estudiantes perciben que las prácticas docentes constituyen oportunidades para conocer el sistema educativo, coadyuvar en la configuración de la identidad profesional y componer un escenario efectivo para la apropiación de estrategias de mediación. Se sugiere mejorar la formación especializada y pedagógica de los profesores que los acompañan en dichas prácticas, articular la coherencia curricular entre universidad-escuela y la coordinación entre todos los entes involucrados en las políticas de formación.

PALABRAS CLAVES: Formación pedagógica. Estudiantes para profesor. Desarrollo profesional.

¹ Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo – República Dominicana. Profesora Investigadora. Decanato de Ciencias Sociales y Humanidades. Doctorado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-9085>. E-mail: aida.gonzalez@intec.edu.do

² Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró – RN – Brasil. Profesora visitante y Profesora Jubilada (UPEL). Doctorado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>. E-mail: margaritavillega@hotmail.com

³ Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo – República Dominicana. Profesor Decanato de Ciencias Sociales y Humanidades. Maestría en Organización y Gestión de Centros Educativos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0712-0342>. E-mail: jose.suriel@intec.edu.do

⁴ Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo – República Dominicana. Profesora y coordinadora de la Práctica Docente de las Licenciaturas Orientadas a la Educación Secundaria. Decanato de Ciencias Sociales y Humanidades. Maestría en Planificación y Gestión de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8039-4833>. E-mail: jael.alevante@intec.edu.do

RESUMO: Em um contexto de formação por competências (MINERD, 2016), foram examinadas as percepções sobre as práticas docentes (ZABALZA, 2011), a identidade docente (SERRANO; PONTES, 2016) e as estratégias em favor do desenvolvimento profissional (BOZU; IMBERNON, 2009; GONZÁLEZ CALVO et al., 2015); de alunos para professores do ensino médio em uma instituição de ensino superior dominicana. O estudo foi exploratório e descritivo; as informações foram obtidas por meio da técnica de grupo focal com nove (9) alunos e alguns tutores da universidade e professores associados dos centros de prática. Para a análise, foram utilizados procedimentos de análise qualitativa ad-hoc, que permitiram a construção de categorias para responder às questões do estudo. Os alunos percebem que as práticas docentes constituem oportunidades para conhecer o sistema educacional, auxiliam na configuração da identidade profissional e compõem um cenário efetivo para a apropriação de estratégias de mediação. Sugere-se melhorar a formação especializada e pedagógica dos docentes que os acompanham nestas práticas, articular a coerência curricular entre universidade-escola e a entre todas as entidades envolvidas nas políticas de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação pedagógica. Professores em formação. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT: In a context of competency-based formative (MINERD, 2016), perceptions toward teaching practices, teacher identity (SERRANO; PONTES, 2016; ZABALZA, 2011), and strategies in favor of professional development (BOZU; IMBERNON, 2009; GONZÁLEZ CALVO et al., 2015); held by students for secondary school teachers in a Dominican higher education institution were examined. The study was exploratory and descriptive. The information was obtained through the focus group technique with nine (9) students and some university's tutors and associate professors from the practice centers. For the analysis, ad-hoc qualitative analysis procedures were used, which allowed the construction of categories to answer the study questions. Students perceive that teaching practices constitute opportunities to get to know the educational system, help in the configuration of professional identity and compose an effective scenario for the appropriation of mediation strategies. It is suggested to improve the specialized and pedagogical education of the teachers who accompany them in these practices, to articulate the curricular coherence school university and to make better coordination between all the entities involved in education policies.

KEYWORDS: Pedagogical formative. Student teachers. Professional development.

Introducción

La educación del presente siglo ha traído consigo nuevas exigencias y retos; entre éstos se destaca la necesidad de mejorar la formación de los docentes; especialmente, la de los estudiantes para profesor, es decir, la denominada formación inicial (SÁNCHEZ PONCE, 2013), la cual puede ser asumida como un proceso de

disolución progresiva y gradual de las concepciones y creencias, propias de la cultura escolar que los estudiantes para profesor han derivado a partir de

su experiencia previa como alumnos a lo largo de las diferentes etapas de su tránsito por la escuela; por ello, tal formación debe propiciar oportunidades para que los alumnos vivencien por sí mismos nuevas formas de aprender y se involucren personalmente en situaciones de aprendizaje y enseñanza como las que se espera que ellos sean capaces de diseñar y gestionar durante el ejercicio profesional de su rol como profesores (GONZÁLEZ, 2010, p. 49).

Sin embargo, no es esto lo que acontece en la mayoría de los programas actuales de formación inicial docente. Esta situación, explicitada por González (2010), justifica los esfuerzos por transformar los currículos de dichos programas, así como también exige la actualización de las estrategias pedagógicas puestas en juego para coadyuvar a la formación de los futuros profesionales de la docencia.

En varios de los países iberoamericanos donde tales transformaciones han sido acometidas, se ha optado por una formación basada en competencias, como lo evidencian los trabajos de (DÍAZ *et al.*, 2020; SARCEDA-GORGOSO; SANTOS-GONZÁLEZ; REGO-AGRASO, 2022; UNESCO, 2018).

El significado de *competencia* ha sido objeto de muchas discusiones e interpretaciones diferentes. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016, p. 44) define la competencia como “[...] la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos, movilizándose, de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores.”. Por su parte, la universidad, la define como:

[...] las capacidades adquiridas (conocimientos, actitudes, aptitudes, perspectivas y habilidades) mediante procesos sistemáticos de aprendizajes que posibilitan, en el marco del campo elegido, adecuados abordajes de sus problemáticas específicas, y el manejo idóneo de procedimientos y métodos para operar eficazmente ante los requerimientos (p. 25).

Los autores de este estudio asumimos que la formación en competencias constituye un medio para la realización de la persona de manera plena en todo su ser, el hacer, el estar y el convivir (MARTÍNEZ CLARES; ECHEVERRÍA SAMANES, 2009; PERRENOUD, 2011; TARDIF, 2014). Por lo tanto, para un desempeño eficiente en cualquier profesión, reconocemos que “[...] es necesario dominar los conocimientos exigidos por la misma, para el ejercicio eficaz de ese conocimiento se requiere saber hacer; y, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso saber estar y más aún saber ser” (MARTÍNEZ CLARES; ECHEVERRÍA SAMANES, 2009, p. 130). Ese enfoque de la formación profesional hace más énfasis en el desarrollo de la persona en sus dimensiones antropológica, sociocultural y técnica.

En el caso específico de la formación inicial por competencias de los futuros profesores, autores como Castro Rubilar (2017) y Perrenoud (2011), reconocen que el desarrollo de competencias docentes es un proceso que debe ser permanentemente retroalimentado; principalmente, porque la mejora continua y la reflexión son esenciales para encaminar al estudiantado hacia una formación docente profesional exitosa. Estos dos autores, coinciden con Zabalza (2011) quien afirma que “cuanto más sepamos de los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para optimizarlos, para organizar las cosas de manera que los resultados de aprendizaje resulten efectivos” (p. 26).

Un aspecto relevante para la evaluación de las competencias, y que constituye el asunto de interés indagatorio de este estudio, es el de la percepción que de ellas y de su formación, tienen los propios actores del proceso formativo que, en este caso, son los profesores y los estudiantes que realizan sus prácticas docentes. La información que ellos aporten es un insumo valioso para la implantación de procesos de mejora en cuanto a la formación inicial de los futuros profesores (RUBILAR, 2017).

En este sentido, reconociendo lo expuesto por Zabalza (2011), asumimos que las prácticas docentes constituyen una oportunidad ideal para favorecer la formación profesional de manera más efectiva, ya que le permiten al futuro docente conectarse, tanto disciplinar como emocionalmente, con el entorno donde llevará a cabo su labor profesional; por ello, dichas prácticas pueden ser asumidas “[...] como una oportunidad magnífica para que los docentes en formación puedan conectarse consigo mismos, con sus fortalezas y debilidades” (ZABALZA, 2011, p. 37).

Basados en lo anterior, nuestro asunto de interés tiene como contexto a las prácticas docentes que deben realizar los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Orientadas a la Educación Secundaria (Ciencias Sociales, Matemática, Química, Biología y Física), ofrecidas por una universidad privada de Santo Domingo, República Dominicana. Ello se justifica porque los autores somos parte del equipo de docentes que apoya la gestión y ejecución de dichas prácticas; por lo cual emprendimos este estudio cuyos objetivos fueron:

- a) Identificar las percepciones de profesores y estudiantes sobre las oportunidades de conocimiento y formación que la práctica docente ofrece en un contexto de formación por competencias;
- b) Examinar la relación entre las prácticas y la construcción de la identidad docente;

c) Valorar cuáles fueron los procesos y estrategias que mejor mediaron la práctica docente desarrollada.

Referencias teóricas

En función de los objetivos del trabajo, las principales referencias teóricas que fueron asumidas correspondieron a los siguientes constructos: formación docente, práctica docente, identidad docente, y procesos y estrategias de formación

Formación docente

Durante la práctica docente “cobran vida” los conocimientos acumulados por los estudiantes a lo largo de su trayectoria vital, tanto los socioculturales (por ejemplo, los adquiridos en su seno familiar) como aquellos obtenidos como consecuencia de su participación en procesos formativos formales (escuelas, institutos educativos secundarios y universidad) (IGLESIAS MARTÍNEZ; MONCHO MIRALLES; LOZANO CABEZAS, 2019; TARDIF, 2014). Dicha práctica, es un período clave de la formación inicial pues proporciona oportunidades para ensayar competencias docentes en contextos auténticos, así como para propiciar la reflexión y mejora continua de los estudiantes participantes.

Sin embargo, a pesar de ser un elemento central en la formación inicial de los futuros docentes, no se dispone de una visión común sobre su concepto (ÁLVAREZ, 2015; KLETTE; HAMMERNESS, 2016) y la forma de desarrollarla en las distintas instituciones formadoras, y cada una de éstas la desarrolla de forma diferenciada (ZABALZA, 2011).

Práctica docente

En el caso de la institución de referencia, el Sub-componente de Práctica Docente se lleva a cabo desde una visión integradora entre la teoría y la práctica, desarrollándose junto con las otras acciones de la formación y no de manera aislada o independiente. En esta institución se concibe la práctica docente como: “una herramienta de formación para cualificar su ejercicio profesional con miras a fortalecer su adecuada inserción en el contexto laboral que le corresponda” (INTEC, 2017, s.p.).

Por otro lado, vale la pena resaltar que la práctica docente es un proceso vivido, no por el estudiante practicante en solitario sino en un entorno en donde cuenta con el apoyo de un

conjunto de profesionales que coadyuvan a su desarrollo. Todo ello conforma un sistema en el que los actores se interrelacionan con el fin de potencializar la formación del estudiante practicante, quien es acompañado y recibe orientaciones tanto de sus profesores de práctica como de sus profesores asociados, durante su inmersión en la institución escolar donde dicha práctica se lleva a cabo.

Los practicantes, junto con los profesionales que les acompañan constituyen una tríada conformada por: (a) los practicantes (asumidos como docentes en formación); (b) profesores asociados que actúan como orientadores o co-formadores cuando reciben a los practicantes en las aulas; y (c) los profesores de prácticas, quienes están a cargo del espacio curricular, así como de la tutoría de los practicantes cuando asumen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase (AZAM *et al.*, 2019; CHALIES *et al.*, 2012; GUEVARA, 2016; HASS, 2019). En su sistema de práctica docente, la institución (2017, p. 24-25), asigna roles y funciones específicas a cada uno de los actores de esta tríada, como se expone a continuación.

- El estudiante pasante (practicante) es el futuro docente responsable de su aprendizaje que con cada experiencia en el centro educativo al que fue asignado, busca deconstruir y co-construir los significados aprendidos a lo largo de la trayectoria formal o informal de formación y de las interacciones durante la práctica.
- Los *docentes asociados* son los profesores que reciben a los estudiantes pasantes de acuerdo con cada disciplina, cuya principal responsabilidad es la de servir como referente profesional y de buenas prácticas.
- El *profesor o tutor de asignatura* es el educador de nivel superior de la disciplina de sus estudiantes; debe poseer experiencia docente, en investigación y en estrategias de acompañamiento, así como también excelente manejo de las TICs y demostrada solvencia moral

Identidad docente

La práctica docente es un ámbito ideal para que los alumnos conozcan la realidad del contexto donde se desenvolverán profesionalmente, revisando sus creencias e ideas previas sobre los procesos educativos y re-acomodarlos en sus esquemas mentales (LÓPEZ; HINOJOSA, 2008), lo cual es un aspecto clave en la configuración de la identidad docente; ésta se fortalece tanto en la institución de educación superior como durante el desarrollo de la práctica en el centro educativo.

En relación con la dimensión social de la identidad docente, Serrano y Pontes (2016) afirman que ésta se construye en espacios sociales de interacción y que la aceptación de sí mismo como un profesional de la docencia, se da mediante la confrontación con las demandas del ejercicio práctico en un escenario real de enseñanza y aprendizaje, donde el reconocimiento social es vital.

Procesos y estrategias de formación

De acuerdo con González Calvo *et al.* (2015), la práctica docente, cuando es desarrollada con adecuados procesos y estrategias de formación, posibilita que el estudiantado reconstruya sus ideas, imágenes y creencias construidas en su trayectoria escolar formal e informal, al confrontarlas con la realidad escolar experimentada durante dicha práctica (KORTHAGEN, 2010). Por ese motivo, tales procesos y estrategias deben estar en sintonía con el ideal de docente que se quiere formar, a fin de crear, en los contextos reales de actuación del futuro docente, condiciones adecuadas que hagan posible la construcción de su conocimiento y el desenvolvimiento de las habilidades que les son requeridas para su ejercicio profesional.

Por lo tanto, para que la formación en la práctica favorezca la consolidación de la identidad docente, debe ofrecer oportunidades en las que el practicante pueda: comprender la realidad del aula en la cual le corresponderá desenvolverse; desarrollar su capacidad para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes a quienes deberá atender según el nivel educativo donde actuará (primario, secundario, universitario); demostrar sus habilidades para gestionar procesos didáctico-pedagógicos, entre otras competencias docentes. Todos estos aspectos, “[...]indefectiblemente pasan por analizar, observar, reflexionar sobre lo que se hace y el modo cómo se hace” (GONZÁLEZ CALVO *et al.*, 2015, p. 148).

A continuación, esbozaremos las dos estrategias más idóneas en la formación inicial docente.

La reflexión sobre la práctica es una instancia formativa que tiene el propósito de construir, situada y contextualmente, conocimiento profesional para transformar la realidad. Esta estrategia debe ser desarrollada en un espacio idóneo que favorezca el análisis de las experiencias vividas por el estudiante y las interacciones que ha mantenido tanto con el docente que lo acompaña, como con sus compañeros de práctica. La idea es que todos juntos puedan repensar la situación de aula en la que participaron, contrastando los objetivos previstos con los logros alcanzados, extrayendo conclusiones y asumiendo compromisos de

mejora (PERRENOUD, 2010; SCHÖN, 2010; GONZÁLEZ CALVO *et al.*, 2015; VILLEGAS; HERNÁNDEZ, 2017).

La comunidad de práctica es una modalidad de organización en la cual el aprendizaje se construye a partir de la socialización de las experiencias, el diálogo en torno a estas experiencias, y los aportes emanados de un proceso reflexivo en el que, conjuntamente, participan los practicantes con sus profesores de práctica y profesores asociados. Su finalidad es la de “[...] hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, ofreciendo una estructura formal que permita adquirir más conocimientos a través de experiencias compartidas dentro del grupo” (BOZU; IMBERNON, 2009, p. 2).

Metodología de trabajo

Tomando en cuenta que la intención principal de este trabajo fue comprender los significados que los sujetos de estudio, profesores y estudiantes atribuyeron a las prácticas docentes, desarrolladas como parte del proceso de formación docente inicial en un contexto real de actuación, el enfoque que se asumió en la investigación fue de carácter cualitativo, definido de acuerdo con los criterios expuestos por Bogdan y Biklen (2010) y Moreira y Rosa (2016).

En el estudio participaron 9 estudiantes que son parte de la primera cohorte de las Licenciaturas en Ciencias (Sociales, Matemática, Biología, Física y Química) Orientadas a la Educación Secundaria. Para complementar la información, también fueron consultados, mediante 14 profesores de práctica docente de la universidad y 14 profesores asociados, éstos últimos vinculados a los centros educativos donde se llevaron a cabo las prácticas. La selección de los sujetos fue intencionada y se logró que en el grupo de estudiantes hubiera representación de las cinco carreras. El grupo focal tuvo una duración aproximada de 90 minutos. Para guardar la confidencialidad de las personas que participaron en la investigación se estará usando siglas y un número sucesivo para identificar tanto profesores como estudiantes, como se indica a continuación: estudiantes (Est1...); profesora de la universidad (DocA1...); profesores de los centros de práctica: (*DocA1*...).

El grupo focal fue grabado y luego transcrito usando un procesador de texto. De ese modo se formó un corpus de información que fue organizado en función de las proposiciones y preguntas formuladas durante la sesión y las respuestas dadas por los participantes. La información contenida en dicho corpus fue analizada directamente por los investigadores responsables del estudio.

Para el análisis de la información obtenida, se extrajeron indicadores, respetando los sentidos y significados existentes en los textos, los cuales se transcribieron fidedignamente a partir de lo aportado por los participantes del estudio. Esos indicadores fueron agrupados en función de coincidencias y conexiones entre unas ideas y otras.

Posteriormente fueron agrupados en unidades de significado, atendiendo a los objetivos; derivándose así, las categorías sobre las percepciones que acerca de la práctica docente sostuvieron los estudiantes. Dichas categorías fueron las siguientes tres: (a) La práctica docente como oportunidad para una inmersión cualificada en el sistema educativo; (b) la práctica docente en la construcción de la identidad profesional: “Ese es el profesor que yo quiero ser.”; y, (c) la práctica docente como contexto para la apropiación de estrategias de mediación del desarrollo profesional.

Hallazgos

Los hallazgos de esta investigación, son organizados en función de las categorías mencionadas en el párrafo precedente:

La práctica docente como oportunidad para la inmersión en el sistema educativo

La práctica docente está constituida por un conjunto de actividades docentes que los estudiantes en formación desarrollan en las escuelas para llegar a ser profesores, (en el caso de los participantes en este estudio, fueron instituciones de educación secundaria), con el fin de poner en juego las competencias que van desarrollando, evidenciando con ello el logro de las conceptos, habilidades y actitudes previstas en el currículo; a través de la práctica docente, los futuros profesores consiguen sumergirse en la realidad del nivel educativo en el cual les corresponderá actuar luego de culminar sus estudios. Teniendo esto en cuenta, el estudio permitió identificar las percepciones de los estudiantes, relacionadas con (a) oportunidades de conocimiento y formación que la práctica docente les ofrece; (b) valorización de la formación recibida por profesores y estudiantes; c) necesidades de inversión sustentable, de incremento de profesionales calificados para acompañar la práctica docente, y de una mayor sincronización y coordinación universidad-escuela.

Oportunidades para conocer el sistema educativo en su rol como futuros profesores. La reflexión en común sobre la experiencia como practicantes docentes, les permite darse cuenta tanto de la complejidad implicada por la gestión del aula de clases, como de las características generales y específicas de las escuelas, asumidas éstas como centros para la

realización de las prácticas. Este hallazgo coincide con el de otras investigaciones ya realizadas como, por ejemplo, las de Vezub (2007); Vaillant (2009, 2019); Nóvoa (2019). Así lo expresaron algunos de los estudiantes:

Conocer la realidad de los centros educativos públicos fue importante para saber cómo funciona el sistema y cómo yo lo entendía y sobre qué debía trabajar para saber cómo es que funciona la educación pública. Porque yo no viví eso. Hay muchas cosas que yo vi y que me sorprendí, pues vi de primera mano cuál es la situación, ya que no había caído en pie en cómo era que era que vivían los estudiantes y de cómo se manejaban los centros [...] (Est7)

La parte positiva que te pone en contacto con la realidad y te das cuenta de lo difícil que es gestionar, de cómo tratar de gestionar esa aula lo mejor posible. (Est6)

Oportunidades para valorar la formación profesional desarrollada durante su permanencia en la universidad y para poner en práctica los conocimientos adquiridos, lo cual permitió que “estuvieron siempre contentos de tener la oportunidad de hacer su práctica”, principalmente por tratarse de un trabajo conjunto realizado por un equipo conformado por los profesores de práctica, los asociados y los practicantes:

[...]ahora sí estamos aprendiendo cómo funciona la escuela y los estudiantes. (Est1)

[...]adquisición de nueva perspectiva del rol docente y comprensión de la complejidad de la profesión. (DocPD8)

[...]poder contrastar cómo yo me formé con el maestro. (DocPD7)

[...]además de los estudiantes, los docentes también aprendieron y se actualizaron. (DocA16)

De algún modo, los estudiantes están conscientes de que es en la práctica donde se consolidan los saberes, destacándose la práctica reflexiva (SCHÖN, 2010; TARDIF, 2014) y de que es un proceso que debe ser realizado en colaboración de todo el equipo que apoya la formación porque, tal como lo sostiene Nóvoa (2019, p. 220), “Nadie se convierte en maestro sin la colaboración de los colegas más experimentados. Comienza en las universidades, continúa en las escuelas”.

La práctica docente ofrece *oportunidades para aprender*, tanto del uso de algunas estrategias básicas para mejorar la formación (la reflexión, los diarios reflexivos, la indagación dialógica, la comunidad de práctica, y la microclase) como la aplicación de los aprendizajes adquiridos (relacionados con el uso de las tecnologías, el juego como estrategia didáctica, y la manipulación de materiales) para favorecer el conocimiento concreto. A continuación, algunas expresiones, tanto de profesores como de futuros docentes:

*Nos permitió buscar soluciones para el problema que ahora tú tienes. (Est3)
La práctica docente siempre nos llevó y nos motivó pues siempre estábamos hablando y reflexionando sobre lo que nos pasó y de cómo vivimos la experiencia en la escuela y en la universidad. (Est9)*

En el extracto anterior se destacan las actividades que deben formar parte permanente del quehacer docente: reflexionar y resolver problemas, dos competencias que, de acuerdo con Tardif (2014), Schön, (2010) y Nóvoa (2019), son esenciales en la actuación pedagógica.

Por su parte, los docentes asociados asintieron con agrado los aportes de los futuros profesores sobre:

*Facilitar aprendizajes en aquellos contenidos que se hacían complejos para los alumnos a través del juego y las tecnologías como recurso didáctico. (DocA16)
El uso de la efectividad de la reflexión sobre la práctica en clase y la secuencia didáctica. (DocA11)
Nos permitió revivir la práctica diaria docente nuestra. Y a ser más metódicos en el trabajo para modelar adecuadamente. (DocA2)*

A los docentes acompañantes de la práctica, la experiencia les facilitó:

*Actualizarse en contenidos muy interesantes. Ser parte de un equipo de trabajo desde quienes gestionan las prácticas, la cual la sienten ya parte de su ADN docente, basadas en comunicaciones satisfactorias (DocPD12)
Los centros educativos fueron espacios de colaboración para con los docentes de los centros mediado por un clima de confianza, con algunos maestros. (DocPD2)*

En síntesis, puede concluirse que la práctica constituye una gran oportunidad para: conocer el sistema educativo por dentro; formarse y aprender con otros reflexionando sobre las situaciones que suceden en el centro de práctica y resolviendo los problemas; participar en discusiones y diálogos entre y con los docentes y los futuros profesores. Es decir, experiencias que son de gran valor en la formación (MARCELO; VAILLANT, 2018; NÓVOA, 2019; MATSUMOTO-MOYA; RAMÍREZ-MONTOYA, 2021).

Necesidades de realizar una inversión sustentable en función de la matrícula estudiantil, de la cantidad y calidad de profesionales docentes que hacen falta para acompañar y retroalimentar la práctica, y de las necesidades en materia de infraestructura que tienen los centros educativos. La falta de inversión trae como consecuencias: (a) desbalance entre dicha matrícula estudiantil y disponibilidad de profesores preparados; (b) insuficientes centros educativos con buenas prácticas y profesores con la formación para apoyar el desarrollo de la práctica docente, tanto en la universidad como en los centros educativos. En este estudio, se

pudo constatar que la universidad dispone de profesores formados en áreas disciplinares diversas; sin embargo, dado que la matrícula es mayor en las carreras de ciencias naturales, como matemática y biología, se privilegian los profesores que administran las asignaturas de dichas carreras, pero que muchas veces no poseen la formación didáctica específica para enseñar a aprender la disciplina. También se constató que los profesores de aula en el nivel secundario (centros de prácticas docentes) no disponían de un adecuado repertorio de competencias curriculares que les permitieran orientar bien los aprendizajes en las áreas disciplinares específicas.

Había docentes que no estaban calificados para orientar. Se necesitaba de profesores calificados en las nuevas formas de enseñar y orientar los aprendizajes.” (Est4)

También necesidades de profesores universitarios preparados tanto en teoría disciplinar, la pedagogía, además de la práctica y la investigación en educación. (Est8)

Necesitamos profesores en las escuelas que sirvan como ejemplo de cómo debe ser enseñado y promovido el aprendizaje y que, al momento de nosotros dar clase, tengamos una persona que nos dé asesoría, dependiendo de las necesidades de uno. (Est7)

Esa percepción fue expresada por los estudiantes debido a *la falta de preparación didáctica de los profesores de la universidad para la enseñanza de la disciplina*. Así muchos futuros docentes, indicaban que eso les exigía tener que *“buscárselas por ellos mismos”*, averiguando en Internet o consultando a otros profesores diferentes a sus acompañantes.

Se estima que esta carencia, a la larga, podría afectar negativamente al sistema educativo, reforzando la formación tradicional en cuanto al modo de administrar las asignaturas y no la formación en el modelo por competencias, porque la ausencia *“[...]de formadores universitarios que puedan aportar las especificaciones de su propia disciplina en función de la práctica profesional de los profesores[...].”* (TARDIF, 2014, p. 214), hace que las iniciativas de los futuros docentes sean desestimuladas por la fuerza inercial de la clase rutinaria.

Esta situación revela un asunto más complejo ligado a la formación tanto de los docentes universitarios como de quienes forman parte del personal que apoya las prácticas recibiendo a los docentes en formación. Por esa razón los centros escolares no pueden continuar siendo sólo reproductores de contenido, sino también espacios para la producción de conocimientos y saberes didácticos y pedagógicos construidos a partir de la reflexión conjunta de profesores (formadores y acompañantes) y practicantes, sobre las prácticas realizadas.

También un aspecto que incide sobre la calidad de la formación es que no se dispone de la suficiente cantidad de profesores bien formados que puedan acompañar la práctica:

[...]yo tenía veinte y a mí no me dio el calendario para verlos en la mañana. Yo tuve que poner chicos en la tarde porque no me dio. Yo sé que es una cuestión administrativa, pero eso es fundamental. Tuve que reducir el número de estudiantes también por secciones para que hagan esos proyectos [...]. (DocA18)

La falta de coherencia curricular entre la universidad y la escuela (ZABALZA, 2011; MULLER et al. 2016; JENSET, 2017) contribuye a que los estudiantes experimenten el proceso fragmentado y de instancias desconectadas, por ello:

Estábamos tomando la asignatura y al mismo tiempo estábamos aplicándolas en las prácticas; entonces, no sabíamos bien lo que estábamos haciendo. (Est9)
La clase de metodología de investigación tal y como está planteada en el programa de la universidad no tiene investigación acción. (Est2)
Existe una pobre articulación de la práctica docente con las asignaturas del currículo, especialmente con asignaturas claves, como procesos, gestión de aula y evaluación. (Est7)

Lo anterior también revela que el enfoque aplicacionista, dicotómico en la separación teoría-práctica (HIRMAS; CORTÉS, 2013; IGLESIAS MARTÍNEZ; MONCHO MIRALLES; LOZANO CABEZAS, 2019; NÓVOA, 2019; TARDIF, 2014, VEZUB, 2007) prevalece en la formación universitaria “[...]y del subsistema para el cual los docentes se preparan: las escuelas primarias o secundarias.” (VEZUB, 2007, p. 9); de esta forma se disminuye la posibilidad de realizar un análisis serio sobre el sentido de las prácticas y sus orientaciones doctrinales formativas. Así que es necesario establecer un espacio de diálogo escuela-universidad, lo cual implica cambios profundos en la organización de los cursos y los programas universitarios (FORZANI, 2014; MULLER et al., 2016; NÓVOA, 2019).

La práctica docente en la construcción de la identidad profesional “Ese es el profesor que yo quiero ser”

Durante la práctica docente, de manera permanente, los participantes se confrontan con una realidad; ello contribuye a la configuración de la identidad y al desarrollo profesional docente de todos los actores de la experiencia escolar, procesos éstos que se desenvuelven a lo largo de toda la vida profesional activa (TARDIF, 2014; VILLEGAS; GONZÁLEZ, 2021).

A continuación, se muestran algunos de los indicadores de las percepciones que los estudiantes suscriben en relación con su identidad docente: *Identidad Confirmada, Identidad Tensionada e Identidad Reivindicada* (TARDIF, 2014).

Identidad confirmada, es la oportunidad que permite reconocerse y valorarse como docente, teniendo en cuenta los saberes y conocimientos que se poseen, los aprendizajes derivados de las experiencias previas, y la confianza en la propia capacidad para reflexionar y buscar modos de solucionar problemas. Los participantes en el estudio destacan cómo la práctica fue fundamental en la confirmación de su identidad y en el desarrollo de su profesionalidad como docentes, tal como se aprecia en los siguientes testimonios:

De percibirte como profesor en el aula del nivel secundario. Eso fue un orgullo. Siente orgullo por la preparación recibida y se emociona de poder ser un profesor preparado. (Est1)

Yo vine por la física a esta carrera, [...]pero es en la práctica docente y en su función, en su fin que yo encuentro un llamado a la educación y no solo es por los conceptos que me dan en la clase, si no cuando llego a la escuela veo esos conceptos y me brillan los ojos. (Est2)

Para mí también fue una experiencia muy bonita y retornar con la maestra, poder contrastar de cómo yo con el maestro me formé. (DocPD7)

Eso es como un revivir de nuevo la práctica diaria de uno como docente y también fortalecimiento para ellos. (DocA16)

Me he sentido muy bien e identificada con el programa y más cuando los estudiantes me llaman: hola profe, hola maestro. Me siento muy bien. (DocPD12)

Apreciamos que, como afirma Tardif (2014, p 184), la práctica docente contribuye a “[...] reformular y renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de maestro o profesor y educador, así como de la formación para la docencia”; la misma contribuye a la toma de conciencia sobre el carácter transicional de la práctica, cuando el practicante está dejando de ser estudiante, y progresivamente va asumiendo el rol de profesor, lo cual se hace evidente durante la realización de la práctica” (VANEGAS ORTEGA; FUENTEALBA JARA, 2019, p. 121); un profesor asociado lo testimonia de la siguiente forma:

Cuando terminábamos la clase, los pasantes me preguntaban: -profesor, en qué fallamos, qué debemos mejorar, cómo debemos hacer equis cosa. Entonces, yo me ponía a explicarle con mucha dedicación. (DocA13)

Identidad tensionada. Realizar la práctica docente, un proceso en el que se han invertido sueños y esfuerzos, produce tensiones entre la utopía universitaria (el ideal teórico) y la realidad concreta (la especificidad escolar), cuya superación contribuye a la confirmación de la identidad. Así lo expresa uno de los estudiantes que participó en el grupo focal cuando dice: “*Antes de la práctica creíamos que íbamos a salvar a la educación del país*”. (Est3). La

realidad de hacer posible los aprendizajes y de crear un clima que motive a los estudiantes no es una tarea fácil, así lo expresa una de las estudiantes: *“La realidad es que te das cuenta de lo difícil que es gestionar y de cómo una tratar de gestionar esa aula lo mejor posible.”* (Est6).

Estas tensiones pueden aparecer en cualquier momento, pero regularmente emergen cuando debemos involucrarnos en un proceso nuevo, en un escenario donde debemos poner en práctica nuestros saberes, ya que éstos se constituyen en contextos reales de trabajo y no fuera de ellos, según lo afirma Tardif (2014, p. 190), quien además alega que “[...]el trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes”.

Al tomar consciencia de la tensión entre utopía y realidad, el futuro profesor podría reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que intervienen muchos factores cuya conjugación adecuada coadyuva al fortalecimiento de la identidad profesional. No obstante, un problema que se tiene es que al futuro profesor no se le prepara emocional ni cognitivamente para actuar idóneamente en contextos de tensión, lo cual podría generar actitudes de resignación ante las adversidades propias del oficio, una estudiante lo expresa así: *“Cuando nosotros llegamos, nos dimos cuenta que podíamos a ser ahogados por la voz de la clase rutinaria.”* (Est9).

Identidad reivindicada. Gracias a las interacciones sociales con otros colegas, es impactada la imagen que sobre sí mismo tiene cada uno de los practicantes (VILLEGAS OTALVARO, 2016; VANEGAS ORTEGA; FUENTEALBA JARA, 2019; VILLEGAS; GONZÁLEZ, 2021). En esto, los profesores que acompañan las prácticas de los estudiantes, desempeñan un importante papel como modelos inspiradores, como expresó un estudiante: *“Del primer bloque de práctica, mi grupo tuvo en la 1era una persona que nos inspiró, que era excelente. Muy bien organizado. Ese ese es el tipo de profesor que yo quiero ser”.* (Est4). Algunos testimonios para corroborar lo afirmado, se muestran a continuación:

La experiencia de la práctica fue algo que significó un cambio en la forma en cómo yo pensaba. (Est1)

La reflexión nos permitió buscar soluciones para el problema que ahora tienes. (Est8)

Me he sentido feliz, por el apoyo de usted y de todos los demás. Además de que nosotros como una manera de mantenernos informados, siempre compartíamos los detalles de cada encuentro. (DocPD2).

De las expresiones anteriores, se evidencia que la ejecución de actividades en situaciones reales de aprendizaje (apoyadas en la reflexión y en el trabajo en equipos

colaborativos) muestran como la práctica se sostiene sobre cuatro ejes, a saber: el individual, el privado, el público y el colectivo (MENEZES; COSTELLA, 2020). Así que, el contexto y las interacciones sociales que se propicien, contribuyen con la constitución de la identidad profesional.

La práctica docente como contexto para la apropiación de estrategias de mediación del desarrollo profesional

La práctica docente opera como un escenario de mediación metodológica entre la formación disciplinar y la formación pedagógica; en este estudio las estrategias de mediación mejor valoradas por los participantes fueron: las comunidades de práctica, la indagación dialógica, la reflexión sobre la práctica y los diarios reflexivos, las cuales forman parte del subcomponente de práctica.

En la puesta en acción de estas estrategias, desempeñaron un papel relevante los profesores (de práctica y asociados) quienes solicitaban a los practicantes que escribieran sus diarios reflexivos, describiendo narrativamente las experiencias vividas durante cada una de las actividades desarrolladas en el transcurso de la práctica docente.

El contenido de esos diarios reflexivos, era socializado en las comunidades de práctica, durante las cuales se llevaban a cabo discusiones acerca del contenido de los diarios reflexivos y observaciones de los videos de las micro-clases, todo ello bajo la perspectiva de la indagación dialógica (GORDON, 2001).

La *comunidad de práctica* fue concebida como un espacio en el que el aprendizaje se construye a partir del diálogo, la socialización en torno a la experiencia adquirida durante las prácticas, y los aportes de los colegas que surgen del proceso de gestión compartida del conocimiento, basado en la reflexión, que en ella se propicia (BOZU; IMBERNON, 2009; SCHÖN, 2010). Dicha gestión se realizaba de manera colaborativa, estableciendo estrategias de participación, liderazgo, identidad y aprovechamiento del conocimiento. Los siguientes testimonios dan cuenta de lo antes expuesto:

Yo creo que el reflexionar sobre la práctica es lo que permite que situaciones como las que se le presentaron a Est4 o uno mismo, en comunidades de práctica eso se pueda sobrellevar al tratar de buscar un camino que le permita entender lo ocurrido y a partir de ahí, tratar de buscar una posible solución o posibles soluciones a esas ambigüedades que ocurren. (Est8).

Cuando tu estas allá (en el centro de práctica docente) tu aprendes cosas nuevas y reflexionas sobre ellas, cómo ves al profesor, incluso aprendes a

criticarlo desde lo que te han enseñado, pero él está haciendo algo que no está bien y tú le das razones a ti mismo de por qué tu consideras que está mal, era un proceso continuo de reflexión, tanto de mis propios errores como de las personas a las que yo observaba. (Est1)

Lo anterior confirma que es en las comunidades de práctica donde “se hace explícita la transferencia de conocimiento, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de experiencias compartidas dentro del grupo” (BOZU; IMBERNON, 2009, p. 2); además, se comparte la experiencia adquirida en la práctica, y, además, se gestiona la socialización del conocimiento.

Otra estrategia desarrollada durante las prácticas fue la *indagación dialógica*, la cual constituyó una instancia clave en el desarrollo de una actitud positiva hacia la docencia, a partir de la exploración y análisis de situaciones educativas; estos procesos fueron realizados con la mediación de otros, lo cual permitió construir conocimiento contextualmente situado para transformar la práctica (VILLEGAS; HERNÁNDEZ, 2017). Así en la percepción de los estudiantes, la indagación dialógica es asumida como una oportunidad para detectar errores y diseñar estrategias para superarlos, pero a partir de la propia reflexión, tal como lo destaca una de las estudiantes:

Uno de los casos más interesantes fue el hecho de que ahí fue que se nos enseñó lo que era la indagación dialógica, entonces la profesora tomaba la indagación para analizar la micro-clase con apoyo de un video sobre la clase realizada para ver como reaccionaban los estudiantes y preguntarnos todo lo que sucedió en esa clase, qué recursos utilizamos, por qué utilizamos esos recursos [...] qué cambia, qué no cambia. (Est6)

La indagación dialógica posibilita la generación de interacciones en el seno de la comunidad de práctica; por ello, puede asumirse como una estrategia de co-formación docente (VILLEGAS; HERNÁNDEZ, 2017) debido a que permite aprender junto con otros y reflexionar sobre las limitaciones propias y ajenas, que también pueden ser nuestras. Uno de los estudiantes lo indica diciendo:

Yo creo que el reflexionar sobre la práctica es lo que permite que situaciones como las que se le presentaron a Est4, o a uno mismo [...] permitan entender lo ocurrido [...]. (Est8)

Los diarios reflexivos fueron desarrollados con la mediación de los profesores quienes pedían a los estudiantes que escribiesen en el diario los pormenores de las experiencias vividas a lo largo de la práctica, y luego socializaran esos textos en las comunidades de práctica. Estos diarios fueron de gran utilidad porque permitió a los estudiantes, por un lado,

desarrollar el hábito de la escritura, y por el otro, documentar la trayectoria experimentada a lo largo de la formación, tal como lo indica uno de los estudiantes:

Para poder hacer una retrospectiva de la experiencia en los centros eran usados los diarios reflexivos; para ver la evolución que nosotros íbamos experimentando paulatinamente. En teoría debió haberse respondido de cómo fui como buen docente, de qué tanto evolucionamos. Yo creo que fue así, con los diarios fue que pudimos ver que cómo la práctica permeó un poquito nuestro accionar como docente. (Est3).

A la pregunta de qué palabra me viene a la mente al mencionar reflexión sobre la práctica, el elemento principal que surge son los diarios reflexivos. (Est2)

Se pudo constatar el papel fundamental que tuvo la escritura de diarios para narrar, de manera continua y rutinaria, cada actividad realizada en la práctica; estos registros, les permitieron apreciar su evolución a lo largo del proceso, y así poder revisar críticamente el trabajo que realizaron en las aulas; escribir, revisar, reflexionar críticamente fueron acciones propiciadas por la elaboración de los diarios reflexivos, lo cual les ayudó a movilizar sus saberes sobre la realidad vivida y a reconocerse como profesionales en formación permanente (TARDIF, 2014; VILLEGAS; GONZÁLEZ, 2021), tal como lo certifica uno de los estudiantes en su narración:

El diario es el mínimo recurso que tenemos para que cada uno de los estudiantes genere una actitud de constante crítica en el buen sentido de la palabra. Ser crítico todo el tiempo de todo el proceso, de lo que se hace de lo que se ve y de lo que se quiere hacer, de lo que se vive y de cómo influye lo que se vive en lo que te rodea (Est2)

Obsérvese que el estudiante destaca cómo la reflexión sobre la práctica le permite al profesional en formación, dominar su propia evolución, lo cual, desde la interpretación de Perrenoud (2010), le ayuda a convertirse en un profesional capaz de construir nuevas competencias y saberes adquiridos a partir de la experiencia vivida.

Se tiene entonces que la reflexión sobre la práctica fue una estrategia que agregó valor a la experiencia vivida por todos los participantes de la práctica, tanto a los estudiantes como a los profesores acompañantes. Ese valor agregado es destacado por algunos estudiantes cuando destacan la importancia de una mirada crítica del quehacer docente. Esto último queda reforzado en el siguiente texto:

[...] porque si usted reflexiona sobre la situación o sobre lo que usted no resolvió o sobre el error que talvez cometió usted mismo, le permita buscar un camino, una salida a la situación. (Est8)

La experiencia de la práctica fue muy reflexiva porque nosotros siempre hablamos de lo que pasaba en la práctica docente. (Est1)

En esta última parte, se evidencia que las prácticas realizadas estuvieron alineadas con el objetivo de avanzar desde una formación tradicional hacia una formación basada en la reflexión crítica sobre la práctica profesional, convirtiéndose así en docentes reflexivos (PERRENOUD, 2010; SCHÖN, 2010); se constató que los estudiantes reconocen que la reflexión constituyó un ejercicio de cuestionamiento crítico que les ayudó a la comprensión y la mejora de su práctica docente.

Fue un tiempo de continuar con la reflexión. No fue solo ir allá y tomar una clase, si no que fue algo que significó un cambio en la forma en cómo yo pensaba, cómo funcionaba el sistema y cómo yo lo entendía y como también debía trabajar. (Est1)

Con estas percepciones de los estudiantes, coinciden los profesores, quienes suscribieron que la reflexión sobre la práctica fue importante, tanto para el propio docente que acompañó el proceso como para los profesores en formación.

Bueno para mí, reflexionar sobre la práctica es dar una mirada muy profunda de las cosas que realmente se están haciendo, ¿Qué estamos nosotros haciendo realmente como docente con esos estudiantes? Y ¿Qué realmente están haciendo esos estudiantes en ese contexto educativo? ¿qué se puede hacer en ese centro que les correspondió? (DocPD12)

En síntesis, todas sus voces coinciden en afirmar que la reflexión es un componente esencial de las prácticas, pues a partir de ella se puede “[...]analizar la propia práctica con el propósito de mejorarla.” (DAVIS; BOERST, 2014, p 13), y “[...]es posible conocer las necesidades y demandas sociales del contexto en el que estribará el futuro ejercicio docente.” (IGLESIAS MARTÍNEZ; MONCHO MIRALLES; LOZANO CABEZAS (2019, p. 61). Sin reflexión crítica, el ejercicio docente se podría fosilizar, convirtiéndose en una rutina basada en la tradicional secuencia de trasmisión, reproducción y repetición. Por ello, es fundamental que se convierta en un proceso ineludible en todas las fases de los procesos de formación, tanto de la inicial como de la continuada, de los profesionales de todas las áreas y, principalmente, de los profesionales de la docencia.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de esta investigación muestran ser consistentes con los identificados en la revisión de la literatura sobre los problemas que afectan la formación del profesorado de educación secundaria en América Latina; entre las coincidencias, se destacan las siguientes: (a) al sumergirse en el sistema educativo (la escuela por dentro) los practicantes toman conciencia de lo complejo que es la gestión de un aula de clases; (b) el reconocimiento del papel fundamental que desempeña la práctica, el rol de profesores universitarios y escolares bien formados y con saberes contextualizados sobre sus respectivas disciplinas, a los fines de acompañar idóneamente a los practicantes y ayudarles en la solución de los problemas didácticos que puedan presentárseles para el desarrollo de sus clases durante el período de prácticas docentes; (c) la importancia de incrementar la inversión financiera en educación, principalmente en lo que se refiere a la cantidad de profesores bien formados y la consiguiente disminución de alumnos por aula, a fin de permitirle al docente una mejor gestión y supervisión de la misma; y, (d) la necesidad de una mayor articulación entre la universidad y el centro educativo para una mayor coherencia curricular y para un mejor aprovechamiento del tiempo y las experiencias vividas durante las prácticas.

Por otro lado, se confirma que para constituir la profesionalidad es fundamental que los practicantes, en tanto que docentes en formación, desarrollen: (a) actitudes para considerar los problemas como parte de la complejidad del ejercicio, y (b) un saber sustentado sobre metodologías que les apruebe confrontarse con los problemas y analizarlos a fin de evitar el conformismo docente que puede erosionar su identidad. En ello, desempeñan un papel esencial los profesores acompañantes quienes, a través de una interacción socializada con los practicantes, propician la reflexión sobre la práctica, facilitan la constitución de una imagen de aprendices permanentes y estimulan el reconocimiento de su identidad como docentes.

En cuanto a las estrategias usadas durante la práctica, dado que todas estuvieron basadas en la reflexión, los participantes consideraron que las mismas les permitieron: (a) revisar, analizar y ajustar, en los casos necesarios, aquellas prácticas que no conseguían desarrollar las competencias esperadas; (b) desarrollar una actitud más flexible para apreciar la incertidumbre como parte del ejercicio docente; y, (c) reconocerse como sujetos de derechos y, de este modo, reivindicarse como educadores en proceso de formación permanente.

Los anteriores resultados y sus conclusiones favorecen la reflexión sobre las oportunidades que brindan las prácticas docentes, no solo para los estudiantes practicantes

sino también para los profesores que gestionan las mismas, de modo que, desde la universidad se pueda advertir e incidir en las necesidades de los centros educativos donde se llevan a cabo las prácticas, y así se pueda propiciar una formación más articulada con la realidad. Las instituciones de educación superior, además de realizar acciones de mejora con el fin de lograr un desarrollo más efectivo en la práctica, puedan servir de vocero ante las instancias organizacionales competentes, para la creación de culturas y condiciones al interno de los centros a fin de que los equipos docentes puedan jugar un papel más determinante en la formación de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, C. Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. **Perfiles Educativos**, v. 172, n. 148, p. 172-190, abr./jun. 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011. Acceso en: 16 jul. 2021.
- AZAM, S. *et al.* Pre-service science teachers' professional learning within informal science learning contexts: A university and community partnership. *In: EUROPE SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION*, 19., 2019, Bologna. **Proceedings [...]**. Bologna: ESERA19, 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOZU, Z.; IMBERNON, F. Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 6, n. 1, p. 1-10, mar. 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011179004.pdf>. Acceso en: 22 abr. 2021.
- RUBILAR, J. C. La formación inicial docente en Chile: Una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. **Praxis Educativa**, v. 21, n. 2, p. 12-21, mayo/ago. 2017. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1948>. Acceso en: 03 oct. 2021.
- CHALIES, S. *et al.* Learning 'rules' of practice within the context of the practicum triad: A case study of learning to teach. **Canadian Journal of Education**, v. 35, n. 2, p. 3-23, 2012. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.3>. Acceso en: 04 feb. 2021.
- DAVIS, E.; BOERST, T. **Designing elementary teacher education to prepare well-started beginners**. University of Michigan: TeachingWorks Working Papers, 2014.
- DIAZ, M. *et al.* Competencias didácticas para la formación inicial de profesores de Chile. Un análisis comparado. **Sophia Austral**, Punta Arenas, n. 25, p. 53-70, jun. 2020. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052020000100053&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 27 jun. 2021

FORZANI, F. Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education learning from the past. **Journal of Teacher Education**, v. 65, n. 4, p. 357-368, 2014. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487114533800>. Acceso en: 21 ene. 2021.

GONZÁLEZ, F. Un modelo didáctico para la formación inicial de profesores de matemática. **Sapiens. Revista Universitaria de Investigación**, v. 11, n. 1, jun. 2010. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Sapiens/2010/vol11/no1/3.pdf>. Acceso en: 13 ago. 2021.

GONZÁLEZ CALVO, G. *et al.* La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: Una revisión de la literatura. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 13, n. 3, p. 147-170, oct./dic. 2015. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/114602>. Acceso en: 19 mar. 2021.

GUEVARA, J. La tríada de las prácticas docentes: Aportes de investigaciones anglófonas. **Espacios en Blanco**, v. 26, n. 2, p. 243-271, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200005. Acceso en: 21 mayo 2021.

GORDON, W. **Indagación Dialógica: Hacia una Teoría y una Práctica Sociocultural de la Educación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A, 2001.

HASS, V. Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum. **Prácticum y Prácticas Profesionales**, 2019. Disponible en: <https://gidpip.hypotheses.org/3395>. Acceso en: 10 oct. 2021.

HIRMAS, C.; CORTÉS, I. **Investigaciones sobre formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos**. Estado del Arte. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, 2013.

IGLESIAS MARTÍNEZ, M.; MONCHO MIRALLES, M.; LOZANO CABEZAS, I. Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. **Contextos Educ.**, v. 23, p. 49-64, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6856445>. Acceso en: 09 mayo 2021.

INTEC. INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO. **Sistema para la Práctica Docente: Implementación de la práctica docente**. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, 2017. No publicado.

JENSET, I. S. **An examination of the extent and characteristics of how teacher education coursework is grounded in practice across six teacher education programs in Finland, Norway and California, US**. 2017. Thesis (Philosophiae Doctor) – Department of Teacher Education and School Research Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, 2017.

KLETTE, K.; HAMMERNESS, K. Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International

Perspective. **Acta Didactica Norge**, v. 10, n. 2, p. 26-52, 2016. Disponible en: <https://journals.uio.no/adno/article/view/2646>. Acceso en: 05 jul. 2021.

KORTHAGEN, F. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 68, n. 24, p. 83-101, ago. 2010. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37598>. Acceso en: 05 abr. 2021.

LÓPEZ, M.; HINOJOSA, E. Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 5, p. 1-12, 2008. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2268>. Acceso en: 20 ago. 2021.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Hacia una Formación Disruptiva de Docentes: 10 Claves para el Cambio**. Madrid: Narcea, 2018.

MARTÍNEZ CLARES, P.; ECHEVERRÍA SAMANES, B. Formación basada en competencias. **Revista de Investigación Educativa**, v. 27, n. 1, p. 125-147, 2009. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>. Acceso en: 06 sept. 2021.

MATSUMOTO MOYA, K.; RAMÍREZ-MONTOYA, M. S. Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. **Studies in Educational Evaluation**, v. 70, p. 1-13. 2021. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X21000730>. Acceso en: 12 oct. 2021.

MENEZES, V.; COSTELLA, R. Memória e narrativas (auto) biográficas: A construção da Identidade docente de professores formadores em geografia. **ParaOnde!?** v. 13, n. 1, p. 250-266, 2020. Disponible en: <https://www.seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/101707>. Acceso en: 23 mayo 2021.

MINERD. Ministerio de Educación de la República Dominicana. **Bases de la revisión y actualización curricular**. Santo Domingo: MINERD, 2016.

MULLER, M. *et al.* Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. **Estudios Pedagógicos**, v. 42, n. 4, p. 145-163, 2016. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500009&script=sci_arttext. Acceso en: 19 feb. 2021.

NÓVOA, A. Tres tesis para una tercera visión: Repensando la formación docente. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 211-222, sept. 2019. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280>. Acceso en: 21 dic. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir competencias desde la escuela**. México: J.C. Sáez Editor, 2011.

PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica**. Barcelona: Grao, 2010.

SÁNCHEZ PONCE, C. Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 35, n. 142, p. 128-148, sept. 2013. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 27 jun. 2022.

SARCEDA-GORGOSO, M. C.; SANTOS-GONZÁLEZ, M. C.; REGO-AGRASO, L. Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 24, n. 3, p. 401-421, dic. 2020. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8260>. Acceso en: 18 feb. 2021.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós, 2010.

SERRANO, R. R.; PONTES, P. A. El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. **Enseñanza & Amp; Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica**, v. 34, n. 1, p. 35-55, 2016. Disponible en: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4352475>. Acceso en: 12 jun. 2021.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2014.

UNESCO. **Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparativo de siete casos nacionales**. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO SANTIAGO, 2018. Disponible en: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>. Acceso en: 20 mayo 2020.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 27-41, abr. 2009. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20571>. Acceso en: 08 ene. 2021.

VANEGAS ORTEGA, C.; FUENTEALBAJARA, A. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. **Perspectiva Educacional**, v. 58, n. 1, p. 115-138, 2019. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000100115&script=sci_arttext. Acceso en: 25 feb. 2021.

VEZUB, L. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>. Acceso en: 23 nov. 2020.

VILLEGAS, M.; HERNÁNDEZ, L. La indagación dialógica (ID): Una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, v. 1, n. 12, p. 97-113, jun. 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2362-33492017000100007&script=sci_arttext&tlng=en. Acceso en: 01 mayo 2021.

VILLEGAS-OTALVARO, A. M. Aportes de la Práctica Pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, Bogotá, p. 765-771, oct. 2016. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/234804144.pdf>. Acceso en: 09 marzo 2021.

VILLEGAS, M.; GONZÁLEZ, F. Narração autobiográfica: Fonte para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **HOLOS**, v. 4, p. 1-24, 2021. Disponible en: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11956>. Acceso en: 05 ene. 2022.

ZABALZA, M. El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. **Revista de Educación**, v. 354, p. 21-43, ene./abr. 2011. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80892>. Acceso em: 22 mayo 2020.

Como referenciar este artículo

GONZALEZ-PONS, A. A. S.; VILLEGAS, M. M.; SURIEL, J. R.; ALEVANTE, J. F. Percepciones de futuros profesores sobre la práctica docente en un contexto de formación por competencias. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022116, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17133>

Enviado en: 08/03/2022

Revisiones requeridas en: 16/05/2022

Aprobado en: 26/07/2022

Publicado en: 01/09/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

