

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

**PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DIRECTIVOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN
PRÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA¹**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo.

**Jocelyn Chelmes Núñez
Solange Neyra Gallo
Carolina Urbano Ortega
Profesor Patrocinante: Carmen Montecinos Sanhueza, Ph.D.**

2014

¹ Esta investigación se inscribe en el proyecto de investigación Fondecyt N° 1110505, “La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos”. Carmen Montecinos, Investigadora Responsable y Horacio Walker, Co-Investigador.

RESUMEN: Este estudio centró su interés en conocer, desde la perspectiva de los Docentes Directivos, en qué medida y cómo participan durante el período de práctica de los estudiantes de pedagogía. Para obtener los datos fueron analizadas 12 entrevistas semi-estructuradas realizadas a Directores y Jefes de Unidad Técnico Pedagógica de cinco regiones de Chile. Los resultados nos muestran 21 categorías que dan cuenta de acciones desarrolladas con los principales actores involucrados en dicho proceso, es decir, futuro profesor, docente mentor y coordinador/supervisor universitario. Estas categorías se pueden organizar en cuatro funciones que desarrollan los directivos: vinculación institucional con la universidad, integración del futuro docente a la comunidad escolar, apoyo a la formación profesional pedagógica, y liderazgo educativo. Finalmente, se destaca la necesidad de reconocer el rol ejercido por los Docentes Directivos para así potenciar la formación de nuestros futuros docentes.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial Docente; Formación Práctica; Docentes Directivos; Docente Mentor; Futuro Profesor, Coordinador/Supervisor Universitario.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación emerge a partir de la consideración de la formación inicial docente como componente relevante para el desarrollo de la docencia en Chile. A lo largo del tiempo esta formación ha experimentado cambios en búsqueda de una mayor profesionalización y valoración de la carrera docente (Ávalos, 2004; Bolívar, 2010; Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez y Walker, 2010; Marcelo, 2007; Ministerio de Educación, 2001; Progré, 2004). Uno de los componentes que ha cobrado mayor relevancia es la formación práctica, la cual implica el desarrollo de actividades auténticas al trabajo docente. De este modo, los establecimientos educativos han ocupado un rol fundamental y estratégico en este proceso ya que vendrían a constituir el escenario donde es posible realizar esta formación.

En este contexto, existen diversos actores que interactúan con los futuros profesores a fin de supervisar, coordinar, orientar y/o guiar el trabajo que ellos desarrollan durante su estancia en el establecimiento. En primer lugar destaca la denominada “*Triada Formativa*” (Avalos, 2002), conformada por el futuro profesor junto con el profesor mentor del centro de práctica y el supervisor universitario. Además, destacan los *Docentes Directivos* de los centros escolares, quienes son los encargados de normar el ingreso y coordinar su permanencia. A nivel internacional, son escasos los estudios que han examinado la importancia que tiene vincular de manera más clara y activa a los directores de los centros de práctica, para que brinden apoyo y potencien el aprendizaje y desempeño de los futuros profesores (Varrati, Lavine y Turner, 2009; Varrati y Smith, 2010). En Chile, una revisión de la literatura

muestra que la vinculación entre Docentes Directivos y futuros profesores no ha sido estudiada, existiendo un vacío en cuanto a conocer las labores específicas que podrían estar realizando en apoyo a la formación práctica de éstos. Esta omisión ha hecho difícil visualizar el grado de participación de estos actores, y por lo tanto los tipos de apoyo que desde la universidad se puede brindar al Equipo Directivo del centro escolar que acoge a sus futuros profesores. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo general conocer, desde la perspectiva de los Docentes Directivos, en qué medida y cómo participan en el conjunto de actores involucrados durante el periodo de práctica de los futuros profesores.

La importancia que se ha venido asignando a la formación de los docentes en el país, para mejorar la calidad de la educación, ha impulsado una serie de modificaciones o reformas que apuntan a modernizar la educación (Ávalos, 2004). La intervención más importante ha sido el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el cual tuvo como uno de sus ejes articuladores el potenciar la formación práctica, entendiéndola como las actividades que conectan al practicante de pedagogía con el centro escolar (Contreras et al. 2010). El diseño estructural que guía a esta nueva forma de concebir la práctica consiste en una formación práctica progresiva, en donde el futuro profesor toma contacto temprano con lo que será su campo de trabajo, es decir, el centro educacional (Pogré, 2004). Mediante la práctica se pretende facilitar el proceso a través del cual los futuros profesores van construyendo su propio conocimiento, desarrollando personalmente las relaciones entre teoría y práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando en definitiva, aprender a enseñar (Ávalos, 2002).

Desde esta perspectiva, cobra gran relevancia el centro educativo como espacio fundamental para la formación de los docentes, ya que “el conocimiento sobre la enseñanza no puede aprenderse de forma independiente de las situaciones en las que éste se utiliza” (Marcelo, 2007, p. 76). Siguiendo esta línea, McLellan (1996, en Marcelo, 2007) afirma que el modelo del conocimiento situado tiene como premisa que el conocimiento es contextual y está mediado directamente por las actividades y la cultura en que es utilizado. De ahí que:

“El contexto de la escuela obviamente no es sólo el aula o el local mismo, sino también el mundo social y cultural donde están insertas y que afecta lo que en ellas ocurre. De ahí que aprender a interactuar con este medio, no sólo en cuanto a futuro profesor que ensaya acciones en el aula, sea un componente central de la formación docente” (Ávalos, 2002, p.71).

Todo lo anterior nos señala la importancia de los docentes y Docentes Directivos con quienes el futuro profesor desarrollará sus tareas durante su período de práctica. Varrati et al. (2009) señalan que para poder llevar a cabo una apropiada experiencia práctica, se requiere de una intensa colaboración de todos los agentes involucrados en el proceso de formación. Por otra parte, Ussher (2010) analiza las implicancias, para el aprendizaje del futuro profesor, que tiene el ser puesto en un centro escolar que reciba e incorpore al practicante de pedagogía como parte integral de toda la escuela. En este escenario, el futuro profesor puede percibir que tiene un mayor grado de agencia, mayor sentido de pertenencia, mayores oportunidades y sentirse más valorado como parte de un grupo profesional.

Estudios como el de Gorodetsky y Barak (2008) dan cuenta que las relaciones entre las instituciones que participan en las situaciones de práctica responden a una “brecha cultural” que se mantiene entre la universidad y el centro escolar. Esto muestra que la colaboración entre ambas instituciones ha sido ineficiente, ya que a pesar de tener objetivos en común, cada una participa de forma individual sin mayor relación. De acuerdo a Cortez, Montecinos, Walker y Maldonado (enviado a revisión), por lo general, desde los centros escolares se realizan cuestionamientos de las prácticas de los futuros profesores, responsabilizando de esto exclusivamente a la universidad. Con esto, puede visualizarse que la

responsabilidad del proceso formativo es puesta únicamente en los centros de formación universitaria, no quedando claro cuál es el rol del centro escolar en el proceso formativo de los futuros docentes.

Una de las formas que se propone para lidiar con este distanciamiento es mencionada por Zeichner (2010, en Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2013) quien manifiesta que los currículos deberían ser esbozados de manera conjunta con los directivos y docentes de los centros escolares, desde un llamado “tercer espacio”. Éste implica poner en juego los intereses, especialidades y facultades de ambas instituciones, valorando tanto el conocimiento académico de la institución universitaria, como el conocimiento de los docentes del centro escolar.

En Chile, si bien desde el Marco de la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) se especifica el complejo rol junto a los criterios profesionales que deben poseer quienes conforman los Equipos Directivos, no se detallan sus labores en relación a la formación inicial de los futuros profesores que acogen los establecimientos. Visualizando la dirección escolar en nuestro país, podemos identificar que ésta ha sufrido modificaciones, comenzando a establecerse una nueva función asignada a los Directores y Docentes Directivos que lo acompañan: el liderazgo pedagógico (Leithwood, 2005). Desde este marco de funciones directivas, el énfasis está en brindar apoyo y supervisión a los docentes, además de estar constantemente informados de lo que ocurre al interior de las aulas y los resultados obtenidos en cada uno de los niveles. Es precisamente en este contexto donde los Docentes Directivos de los centros educacionales cobran relevancia, existiendo la necesidad de indagar sobre cómo manejan la vinculación con las universidades.

Uno de los pocos estudios que examina el rol específico de los Directores menciona que los futuros profesores ven al director de los establecimientos como el líder que instaura las expectativas de la escuela para la enseñanza y el aprendizaje (Varrati et al., 2009). Por esto, aquí resulta relevante conocer cómo es que estos directivos y su equipo se vinculan con el trabajo que desempeñan los futuros profesores, a fin de potenciar tanto los roles pedagógicos como también mejorar la formación inicial docente y las primeras experiencias prácticas.

Considerando estos antecedentes y el objetivo que persigue este estudio, la investigación se orientó a responder las siguientes preguntas:

- Los Docentes Directivos, ¿llevan a cabo acciones durante el proceso de práctica con el futuro docente?, ¿qué tipo de acciones?
- Los Docentes Directivos, ¿coordinan actividades con la figura del mentor durante el proceso de formación práctica del futuro profesor?, ¿qué tipo de actividades?
- Los Docentes Directivos, ¿realizan tareas con los coordinadores/supervisores universitarios durante el proceso de formación práctica del futuro profesor?, ¿qué tareas?

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Formación práctica en la formación inicial de docentes en Chile

La formación inicial docente se entiende como un conjunto de procesos académicos que involucran la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, que apuntan a preparar para la enseñanza al futuro profesor (MINEDUC, 2001). Es decir, “preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también preparar para aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente” (Ávalos y Matus, 2010, p.25).

El currículum de la formación inicial de profesores se organiza usando una clasificación por áreas de formación: general, de especialidad, profesional y práctica (Ávalos, 2004). Ésta última apunta a brindar los espacios para el contacto con las escuelas y aulas, obteniendo cada vez un mayor protagonismo en las mallas curriculares, pasando de ocupar un 8% a un 20% de los espacios formativos (Ávalos, 2002). Es así como con la puesta en marcha del Programa FFID, los currículos de pedagogía incluyen actividades de práctica docente, donde la idea es acercar los conocimientos teóricos con la experiencia práctica situada en el contexto escolar (PUCV, 2003). Es decir, este contexto se convierte en un soporte

para la generación de conocimiento pedagógico, lo cual según Marcelo (2007) ha significado un progreso en cuanto a lograr visualizar que el conocimiento, tanto general como pedagógico, debe ser comprendido en el contexto donde surge y será aplicado.

De este modo van cobrando mayor protagonismo tanto la práctica docente de los futuros profesores, como también los vínculos con los centros escolares para que esta parte de la formación inicial pueda desarrollarse. En cuanto a la práctica docente, Ávalos (2002) la conceptualiza como un eje articulador de la teoría y la práctica, cuyo objetivo es permitir una aproximación paulatina de los estudiantes al trabajo docente y contribuir a la construcción del rol de maestro. Específicamente, “por formación práctica en nuestro país se ha considerado ‘práctica’ cualquier actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con un centro educativo” (Ávalos, 2002, en Contreras et al. 2010, p.92), lo cual tiene tres escenarios principales: prácticas iniciales, intermedias y finales.

A partir de un estudio realizado por Contreras et al. (2010), se pueden tener las directrices sobre cómo se conciben cada una de estas prácticas. La inicial refiere a un proceso de observación y recolección de información, la práctica intermedia apunta a recopilar información para el diseño y la ejecución de intervenciones acotadas en el centro educativo, y por último la práctica final tiene su foco en la intervención y conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a partir de este estudio, una de las principales conclusiones radica en que todas estas modalidades fluctúan entre una universidad y otra, ya sea en cómo se distribuyen en la malla curricular, las actividades que deben desarrollar o la cantidad de horas asignadas al contacto con los centros escolares (Contreras et al., 2010).

2.2 Importancia del aprendizaje docente en el contexto escolar

Los centros escolares han tomado mayor relevancia ya que constituyen el espacio donde el futuro profesor debe desempeñarse en cada una de las modalidades prácticas. De esta manera, se puede relacionar el aumento de la formación práctica con nociones de cómo se concibe el aprendizaje docente. En este contexto cobran

relevancia las ciencias del aprendizaje, desde donde “se desprenden dos principios que orientan reformas actuales para la formación docente: (a) El aprendizaje es social y distribuido, y (b) el aprendizaje es contextual y basado en la práctica” (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald y Zeichner, 2005, en Montecinos et. al 2013, p. 6). Desde esta perspectiva, el acercamiento al aula permite que los futuros profesores logren involucrarse en problemas cotidianos de las mismas, instancia que les brinda la posibilidad de aprender a desenvolverse como profesores.

De esta manera, las prácticas pedagógicas se centran principalmente en las salas de clases, puesto que constituyen uno de los espacios clave en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es en el contexto escolar en donde los futuros profesores emprenden el proceso de aprender a enseñar, ya que habría que “hacer” docencia para luego “saber” de docencia (Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2012). Desde esta perspectiva, podríamos decir que la enseñanza y el proceso de aprender a enseñar es *situado*, ya que “destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales” (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

De acuerdo a lo anterior, la idea es que el futuro profesor se integre al contexto escolar para así actuar y reflexionar en torno a las experiencias que se le presentan a diario, apropiándose de prácticas y enriqueciéndose del contacto e intercambio con miembros del centro educativo con mayor experiencia. Con esto, cobran relevancia los procesos de andamiaje, negociación de significados y construcción colectiva de saberes, poniendo de manifiesto que, desde esta perspectiva, también se hace notar la influencia de todos los agentes educativos con los que interacciona el futuro profesor, donde debiesen desarrollarse procesos de mediación y ayuda, potenciando el establecimiento de aprendizajes recíprocos (Díaz Barriga, 2003). Cabe señalar que por agentes educativos se entiende a la totalidad de participantes que actúan e interactúan durante el proceso de enseñanza.

Otro supuesto que puede ser potenciado a partir de la formación práctica, es que los futuros profesores pueden tener la experiencia de

conformar o integrarse a una comunidad de práctica, las cuales incluyen a todos quienes integran la comunidad educativa (directivos, familias, estudiantes). Estas comunidades permiten además, compartir una base de conocimientos, creencias y valores que se elaboran en base a las experiencias comunes, incluyendo rutinas y formas de hacer las cosas (Wenger, 1998, en Chambers y Armour 2011). Éstas también parten de la base del aprendizaje situado, ya que constituyen un proceso en el que tanto los nuevos miembros como los más antiguos pueden aprender unos de otros. Desde esta perspectiva, los futuros profesores debiesen tener acceso a participar e integrarse a esta comunidad, para así conformar los significados, prácticas e incluso la identidad profesional. Esto implica además que el centro educativo tenga la disposición y las ganas de considerarse un co-formador de estos futuros profesores.

En la misma dirección, Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald y Zeichner (2005), proponen que el proceso de aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores puedan llegar a desarrollar un modo de pensar y entender la enseñanza de formas distintas a lo que han aprendido de su propia experiencia como estudiantes. En este sentido, se destaca la importancia de permitirle al futuro docente analizar y reflexionar con otros docentes para así derribar los preconceptos que puedan interferir en cómo se entiende la docencia y cómo se actúa como docente.

2.3 Formadores de Profesores que participan en el proceso de práctica.

2.3.1 Formadores de Profesores con base en la universidad.

Con el desarrollo del programa FFID se ha hecho cada vez más necesario vincular los centros educativos que facilitan el desarrollo de prácticas docentes con las universidades e institutos que imparten diversos programas de formación. En este escenario se propone un modelo en que interactúen miembros del centro escolar y de la universidad para una co-formación del futuro profesor. De este modo, aparecen principalmente dos figuras provenientes de la universidad que están encargadas de la coordinación, acompañamiento, supervisión y apoyo hacia el practicante de pedagogía: coordinadores y supervisores de práctica.

Los coordinadores juegan un rol importante a la hora de organizar y coordinar las prácticas pedagógicas, ya que son los encargados de realizar los primeros contactos con los centros escolares, gestionar cupos de práctica y las condiciones generales de ésta, así como gestionar la entrada del futuro profesor al centro de práctica. En la mayoría de las ocasiones, una vez que se consigue este objetivo, el coordinador toma distancia del proceso de práctica, dejando al supervisor universitario a cargo del futuro profesor.

Los supervisores de práctica, según Correa (2009), corresponden a la figura que representa y brinda el apoyo de la institución universitaria durante el desarrollo de esta fase de la formación del futuro profesor. Desde esta perspectiva, el supervisor debiese desempeñarse en roles como: establecer un puente entre la universidad y el centro escolar, brindar apoyo al futuro profesor haciendo del proceso de práctica una situación que esté mediada por ambas miradas institucionales, y definir y comunicar los aprendizajes del futuro docente (Beauchesne, 2000; Gervais, 1997; Henry y Beasley, 1989; Zimpher, De Voss y Nott, 1980, en Correa, 2009). Además, debe manejar técnicas de observación y diálogo que permitan que el futuro profesor desarrolle sus aprendizajes, centrándose en sus necesidades durante la práctica. De este modo la interacción entre ambos da paso a que el supervisor demuestre sus competencias y, al mismo tiempo, debiese permitir al futuro profesor crecer profesionalmente, retroalimentándolo en el momento adecuado cuando los resultados de lo que hace no son los esperados, reforzando así su desempeño exitoso (Correa, 2004 en Correa, 2009).

2.3.2 Los Docentes Directivos como Formadores de Profesores con base en el centro escolar.

Los estudios sobre la formación práctica tradicionalmente han visualizado al docente de aula que recibe al practicante y asume el rol de profesor colaborador o mentor, como el único actor del centro escolar involucrado. Se ha identificado que estos agentes podrían tener un rol clave en cuanto a brindar apoyo emocional y curricular, además de otorgar información respecto de las normas y funcionamiento propio de la escuela (Marcelo, 2008, en Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2012; Díaz y Bastías, 2013). Además, según Díaz y Bastías (2012), parte

importante de las funciones de los mentores es guiar y apoyar los procesos reflexivos del docente en formación, ser un soporte en la construcción del pensamiento del mismo, facilitar el proceso de entrada e incentivar la puesta en marcha de innovaciones en la sala de clases. Otras tareas son identificar los posibles nudos críticos y el consecuente plan de acción frente a alguna de las dificultades en el desempeño docente, finalizando con la evaluación del proceso cuando éste termina. Para poner en marcha todas estas funciones, es necesario que el mentor posea ciertas características de liderazgo, conocimientos y habilidades personales que potencien el aprendizaje mutuo, jugando un rol activo dentro del proceso de desarrollo profesional del futuro profesor.

Sin embargo, en la estructura de los establecimientos educacionales también existen figuras claves a nivel de liderazgo institucional, quienes son los encargados de llevar a cabo tres grandes ejes en los establecimientos educacionales: establecer directrices para el futuro, redefinir constantemente la organización y permitir el desarrollo personal de sus integrantes (Weinstein, 2009). Estas figuras están representadas en los denominados Equipos Directivos. De acuerdo a Aste (S/A), el surgimiento de estos equipos se relaciona con la necesidad de enfrentar desafíos globales del centro educativo, con una visión integral del mismo. Generalmente se compone de los responsables de unidades o áreas que se unen con la finalidad de liderar la organización y desarrollar proyectos comunes que apunten al mejoramiento continuo del centro educativo y todos los involucrados.

En Chile, los equipos directivos son los encargados de liderar los centros escolares, lo cual es definido por Leithwood (2005) como la tarea de reunir e incentivar a los agentes educativos con la idea de generar metas en la escuela que sean compartidas por todos. Por otra parte, Weinstein (2009) menciona que la investigación educativa ha revelado la fuerte incidencia del liderazgo directivo en la calidad de la enseñanza, siendo éste el segundo factor al interior de las escuelas que ejerce mayor influencia en los resultados. Dentro de las diferentes acciones que éstos deben llevar a cabo, se encuentra la generación de una misión, visión y objetivos compartidos por la institución. También deben tener la capacidad de establecer relaciones y vínculos con el entorno y asegurar

una buena gestión de los procesos tanto administrativos como institucionales. Sin embargo, la dimensión que adquiere mayor relevancia es la conducción del trabajo pedagógico, que ha sido denominado como “liderazgo pedagógico”, que de acuerdo a la OCDE (2008), tiene un impacto efectivo en los docentes y alumnos de los centros educativos. Éste liderazgo, se enfoca al apoyo y supervisión de la labor de los docentes, teniendo como principal objetivo la calidad de la enseñanza a través del mejoramiento de la práctica y del desempeño de los docentes. Para esto, el líder pedagógico debe enfocarse a “crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia” (Elmore, 2010, p. 124). De esta manera, las demás funciones de los líderes institucionales (como la administración y gestión escolar) deben ser puestas al servicio del mejoramiento de la calidad de enseñanza.

Este tipo de liderazgo, según Elmore (2008, en Bolívar 2010), presenta tres características relevantes:

(1) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, (2) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y (3) Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales (p.29).

De este modo, los directivos deben mantenerse al tanto de las prácticas y resultados alcanzados por los docentes y alumnos, para así buscar las soluciones posibles y a tiempo. Además, deben preocuparse por el desarrollo profesional permanente de los maestros, tanto a nivel individual como colectivo, lo cual contempla el acompañamiento personalizado a los docentes principiantes o recién llegados al establecimiento (Weinstein, 2009).

Para todo lo anterior, es necesario precisar cómo son entendidas las funciones de los integrantes de los equipos directivos que en la presente investigación los constituyen específicamente los Directores y Jefes de Unidad Técnico Pedagógica. La función principal del

Director de los establecimientos consiste en “conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones, según la legalidad vigente” (MINEDUC, 2005, p. 7). Por otro lado, los/las Jefes de Unidad Técnico Pedagógica deben responsabilizarse de “asesorar al Director y de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares” (Fundación Chile, 2006, p. 2).

Desde aquí se desprende la idea de que los directivos pueden jugar un rol más activo en cuanto a la formación inicial docente, y específicamente en cuanto a la formación práctica que transcurre en sus establecimientos.

Al revisar la literatura se aprecia que los Docentes Directivos han recibido escasa atención y existen pocos modelos de formación docente que los integran de manera significativa en las experiencias prácticas de los futuros profesores (Varrati et al., 2009). Esta falta de atención no se condice con el hecho de que estos directivos son los encargados de gestionar los recursos humanos que se desenvuelven en los centros educativos, incluyendo a los practicantes de pedagogía.

En este ámbito destacan dos estudios que abordan esta temática, pero sólo desde la participación del director de las escuelas. Varrati et al. (2009) a partir de un estudio cualitativo interpretativo, contemplaron la participación de 10 directores Ohio y desarrollaron un modelo respecto de los tipos y niveles de apoyo que brindan los directores a la preparación de los nuevos docentes. Además identificaron los obstáculos que pueden impedir que esto se cumpla, abordando los tipos de actividades que consideran relevante para la formación docente y las sugerencias para la existencia de una colaboración más significativa entre las escuelas y los programas de preparación docente.

Las principales discusiones elaboradas a partir de este estudio guardan relación con la labor que debiese cumplir el director, en donde se visualiza la inexistencia de una formalización respecto a los roles que debiesen poseer los directivos en el proceso de formación práctica de pedagogía. De allí que los autores presentan un nuevo modelo conceptual de colaboración que incluye al director con el futuro profesor de pedagogía, supervisor universitario y maestro

mentor, creando una comunidad de práctica para la formación docente. Siguiendo esta línea de investigación, se hizo evidente que existe un vacío considerable sobre el papel del director en los programas de formación docente.

En este mismo ámbito, Varrati y Smith (2010) desarrollaron otra investigación desde un enfoque cualitativo interpretativo para examinar las expectativas de directores respecto del rol y su participación en las actividades de la formación docente., contrastando esta información con experiencias reportadas por los futuros profesores y directores. En ese estudio se concluyó que si bien se consideró importante el papel del director en la experiencia práctica, éstos no estaban cumpliendo dicho papel. Se evidenció una brecha entre lo que el profesor en formación espera del director y lo que éstos últimos parecían esperar de su propio rol. Esto sugiere la importancia que tiene que los programas de preparación docente aborden de manera explícita la contribución de los directivos al proceso formativo de los practicantes. La información obtenida a partir de la perspectiva del futuro profesor, agrega un elemento para el desarrollo de un nuevo modelo de colaboración multi-dimensional de cuatro vías que incluye al futuro profesor, profesor mentor, supervisor universitario y director de la escuela.

En definitiva, ambos estudios muestran el vacío que existe respecto de las funciones del director en relación a la formación práctica de los estudiantes de pedagogía, lo cual también se extiende al equipo directivo que lo acompaña. Al existir poca claridad respecto de sus funciones, se evidencian las discrepancias entre lo que se espera que se haga y lo que realmente se hace, lo cual puede poner trabas en el desarrollo de las prácticas de pedagogía. De esta forma, se apunta a la necesidad de potenciar los roles directivos en la formación de los futuros profesores, y especialmente identificar los roles y funciones que podrían realizar en el contexto de formación práctica.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

Este estudio es parte de un programa de investigación más amplio que utilizó un diseño mixto, con una primera fase que consistió en la aplicación de 172 encuestas a Docentes Directivos

de establecimientos que funcionaban como centros de práctica de pedagogía. En una segunda fase, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (grupales e individuales) para ahondar en los resultados más importantes de la fase encuesta. Para efectos de esta investigación, se utilizaron parte de los datos correspondientes a ésta última fase.

Es por ello que el presente estudio se enmarca dentro del enfoque de investigación de tipo cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), ya que permite entender la realidad desde el punto de vista de los Docentes Directivos, y del contexto en el cual se desenvuelven. La estrategia metodológica propiamente tal fue el estudio de casos múltiples (Briones, 1988). De esta manera, nuestra intención es acercarnos a una mayor comprensión de lo que enuncian los Docentes Directivos respecto de las acciones que desarrollan durante el proceso de práctica de los profesores en su formación inicial.

3.2 Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados de la muestra de Docentes Directivos que colaboraron con el proyecto Fondecyt N°1110505, el cual buscó conocer la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente, tanto desde el punto de vista de Docentes Directivos como docentes de aula. En dicho proyecto se solicitó la colaboración de 153 establecimientos escolares escogidos al azar entre los centros de práctica de una de las 13 carreras de pedagogía participantes en este estudio. Éstos se ubican en las regiones de: Arica y Parinacota, Valparaíso, Metropolitana, Maule y Bío-Bío. De los 153 establecimientos, 91 aceptaron participar en la investigación respondiendo una encuesta de opinión. En total fueron encuestados 172 Docentes Directivos de los cuales el 44% fueron Directores, el 52% Jefe de UTP y el 4% ocupaban otro cargo.

Terminada esta fase se procedió a realizar grupos focales, entrevistas grupales o individuales con directores y/o jefes de unidad técnico pedagógica con una muestra elegida al azar entre los 91 centros escolares. La presente investigación se basa en datos producidos en las entrevistas individuales realizadas en 12 establecimientos escolares. En la tabla 1 se detallan las características de los establecimientos en que estos participantes se desempeñaban como director (n=4) o jefe de unidad técnico pedagógica (n=8), indicando la comuna de origen, la dependencia de

los establecimientos (M: municipal; S: subvencionado; P: particular), Nivel de enseñanza (EP: enseñanza parvularia; EB: enseñanza básica; EM: enseñanza media; EMCH: enseñanza media científico humanista) y nivel de práctica que reciben (I: inicial; In: intermedia, P: profesional). Además se menciona el tipo de gestión realizada para recibir a los futuros profesores, encontrándose cuatro tipos: informal (desde la universidad se comunican con el centro escolar solamente por vía telefónica y/o correo electrónico), formal (desde la universidad se hacen presente en el centro escolar por medio del coordinador/supervisor de

prácticas), por convenio (la universidad tiene un convenio establecido con el centro escolar para poder llevar a cabo las prácticas pedagógicas) y contacto directo con los ex alumnos (reciben a todos aquellos que lleguen a solicitar prácticas pedagógicas). Igualmente se menciona la forma de selección del mentor, la cual puede ser por voluntad (el docente directivo le pregunta a los docentes si quieren participar del proceso de formación del futuro docente) o por designación (el docente directivo designa a los profesores mentores, según los criterios que estimen convenientes).

Tabla 1.
Características de los participantes

Comuna	Dependencia	Nivel de enseñanza	Cobertura de alumnos	Actor entrevistado	Sexo	Nivel de práctica que reciben	Gestión	Selección de mentor	Presencia supervisor
Valparaíso	M	EP-EB	520	UTP	F	-	Informal	Designa	Ausente
Santiago	S	EP-EB-EMCH	1078	Director	F	Ini-Int-F	Informal	Designa	Baja
Las Condes	P	EP-EB-EMCH	1312	UTP	F	Ini-Int-F	Formal	Voluntad	Baja
Talca	S	EP-EB-EMCH-EMTP	1132	UTP	F	-	-	Voluntad	Ausente
Talca	S	EP-EB	744	UTP	F	-	-	Voluntad	Baja
Maule	S	EB-EMCH	225	UTP	M	Int-F	Convenio	Designa	Ausente
Talcahuano	S	EB-EMCH	900	UTP	F	F	Convenio	Voluntad	*Presente Ausente
Concepción	S	EP-EB-EMCH	790	Director	M	Ini-Int-F	Convenio	Voluntad	*Presente Ausente
San Pedro de la Paz	M	EP-EB	403	UTP	F	Ini-F	Formal Convenio	Designa	Baja
Tomé	M	EP-EB	151	Director	M	Ini	Formal	Voluntad	Ausente
Concepción	M	EMCH	847	UTP	M	F	Formal	Voluntad	Presente
San Pedro de la Paz	S	EP-EB-EMCH	776	Director	M	F	Convenio Ex - alumnos	Voluntad	Ausente

*Algunas universidades tienen presente a los supervisores y otras universidades no (en el mismo establecimiento)

3.3 Instrumentos

En la muestra seleccionada se aplicó la técnica de la entrevista individual semi

estructurada (Hernández et al., 2003). Para esto se desarrolló un protocolo que permitió guiar la entrevista en función a los siguientes temas (Ver Anexo 1 – Pauta de Entrevista):

- tareas que cumplen los Docentes Directivos con los futuros profesores que llegan al establecimiento;
- cómo organizan el trabajo que realizan los futuros profesores en el centro;
- los obstáculos y beneficios que consideran obtienen al aceptar a practicantes de pedagogía;
- vinculación entre el centro escolar y la universidad al momento de coordinar las prácticas de los futuros profesores.

3.4 Producción de datos

Las entrevistas realizadas tuvieron una duración promedio de noventa minutos, siendo grabadas con un dispositivo de voz digital con la debida autorización de los entrevistados. Para llevar a cabo dichas entrevistas un investigador contactó a cada participante para agendar una reunión en su respectivo centro escolar.

3.5 Análisis de la información

El análisis de las transcripciones de cada entrevista se realizó a partir del Método de Investigación Cualitativa Consensual -*Consensual Qualitative Research*, CQR- (Hill, Knox, Thompson, Nutt Williams, Hess y Ladany, 2005; Juan, Gómez Penedo, Etchebarne, y Roussos, 2011). Esta técnica permite a varios investigadores examinar los datos y llegar a un consenso sobre su significado, lo que reduce los sesgos inherentes de una sola persona analizando los datos. Sus componentes son: la entrevista semi-estructurada, un grupo de jueces, el establecimiento de consenso entre los jueces respecto del significado de los datos, la figura del auditor y por último, la construcción de dominios (áreas temáticas que sintetizan el material analizado), ideas nucleares (resumen de los elementos que pertenecen a un dominio) y categorías para clasificar y analizar los datos (su construcción implica un análisis cruzado de todas las entrevistas analizadas. Agrupan el significado de diversas ideas nucleares, del mismo dominio). Producto de este cruce, las categorías se clasifican de acuerdo a la frecuencia con la que aparecen, en este caso en las doce entrevistas semi-estructuradas. Según Hill et al. (2005) las categorías pueden ser *generales* (aparece en todos los casos o todos menos uno), *típicas* (aparece en más de la mitad de la muestra), *variante* (aparece con frecuencia por debajo de la mitad de la

muestra) y *rara* (cuando aparece en uno o dos casos del total de la muestra).

En primer lugar se realizó la lectura individual de las entrevistas, y se construyeron dominios. Luego, a partir del consenso de las investigadoras, surgieron los 4 dominios definitivos que resumieron los aspectos relevantes de la investigación: Labor administrativa de los Docentes Directivos, Establecimiento de normas y exigencias, Acompañamiento durante el proceso de práctica y Liderazgo.

Una vez realizado esto, se generaron las ideas nucleares, las cuales fueron ordenadas y numeradas en cada dominio. A partir de esto, se procedió a construir las categorías cruzando los datos de todas las entrevistas del estudio, dando como resultado 21 categorías que agrupan la participación de los Docentes Directivos en el proceso de formación práctica de los futuros profesores. Mientras estas categorías estaban en construcción, las codificaciones fueron auditadas por un investigador quien no participó del proceso de codificación. La auditoría permitió refinar las categorías y sus definiciones. Para dar mayor claridad y consistencia a esta participación, y respondiendo a nuestras preguntas de investigación, las categorías se ordenan de acuerdo al actor con que se involucra el Docente Directivo durante el proceso de prácticas docentes.

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza primero en función a los actores del proceso de formación práctica de los futuros profesores. A saber: a) tareas en función al futuro profesor, b) tareas con el docente mentor y c) tareas con el coordinador/supervisor universitario que participa del proceso de formación práctica. Para cada uno se han construido tablas que se organizaron de acuerdo a etapas temporales en que ocurren las acciones dentro del proceso:

- “Pre-ingreso”: correspondiente a acciones de coordinación antes de la incorporación del futuro profesor al centro escolar.
- “Ingreso”: comprende acciones orientadas a facilitar la entrada e incorporación del futuro profesor a la comunidad escolar.

- “Desarrollo”: comprende acciones dirigidas a acompañar y apoyar durante el proceso de formación práctica, y
- “Transversal”: involucra acciones que pueden llevarse a cabo, desde el pre-ingreso hasta la desvinculación del futuro profesor del centro escolar.

Estas acciones por actor y etapa se resumen en tres tablas. Junto con presentar una breve definición, se ejemplifica cada una de las categorías emergentes a través de extractos de las transcripciones. La frecuencia en que las categorías aparecen en las entrevistas se presentan de acuerdo a los criterios propuestos por Hill et al. (2005).

Para finalizar se presentan los resultados de un análisis cruzados de las 21 categorías, de las cuales emergen cuatro grandes funciones que dan cuenta de la participación de los Docentes Directivos en la formación práctica de los profesores en formación inicial. En la última sección del apartado de resultados encontramos una sistematización de las dificultades que los Docentes Directivos dicen enfrentar al cumplir con estas funciones.

4.1 Interacciones entre Docentes Directivos y futuros profesores

A partir de los datos surgen 12 categorías que dan cuenta de las acciones llevadas a cabo por los Docentes Directivos en relación directa con los futuros profesores (ver Tabla 2). Durante el “pre-ingreso” solo se visualiza una acción, que es llevada a cabo con una frecuencia rara, cuando los futuros docentes llegan de manera individual a solicitar un cupo en el centro escolar (Decisión de

ingreso). Más adelante, durante la etapa de “ingreso”, vemos que hay una mayor presencia de los Docentes Directivos al momento de *dar la bienvenida y acoger a los futuros docentes* y en la *destinación* a un nivel o especialidad para desempeñarse (ambas categorías típicas). Sin embargo, la acción que parece ser más común es la *entrega de normas del centro escolar*, lo cual está presente en 11 de los 12 casos estudiados, siendo una de las pocas categorías de análisis generales. De forma contraria, acciones como *presentar al futuro profesor al docente mentor o al cuerpo docente del establecimiento*, son realizadas en un número menor de casos, siendo categorías con frecuencias variante y rara, respectivamente.

Durante el “desarrollo” de la práctica, se presentan dos acciones con distintas frecuencias. La *entrega de recursos* emerge como una nueva acción general, presente en 11 de los casos estudiados. En segundo lugar de frecuencias en este período, la *entrega de retroalimentación* aparece en la mitad de los casos. Por último, se identifican otras cuatro acciones llevadas a cabo de manera “transversal” durante el proceso. Aquí encontramos el *liderazgo, realización de seguimientos y la resolución de conflictos*, que surgen como categorías variantes encontradas en menos de la mitad de los casos. Finalmente, se encuentra la acción de *establecer exigencias para el proceso* que se constituye como general ya que aparece en los 12 casos de la muestra.

Para un mayor detalle de esta información, a continuación se muestra la Tabla 2 que sistematiza cada una de las categorías mencionadas junto con información relevante para una mejor comprensión de las mismas.

Tabla 2.
Interacción del Docente Directivo con el Futuro Profesor

Etapa	Categoría	Frecuencia	Definición	Extracto
Pre-ingreso	<i>1. Decisión de ingreso</i>	Rara (2 de 12)	Los DD ² deciden la realización de la práctica de los futuros profesores cuando éstos se presentan solos (sin coordinador/supervisor de práctica). Considera los siguientes criterios:	Est.7- Jefe de UTP: <i>“Diferente son los ex alumnos, por que habitualmente nuestros ex alumnos, llegan aquí siempre, y quieren hacer sus prácticas acá, y nosotros no nos importa de qué Universidad</i>

²DD: Docente Directivo

			<p>a) Si son ex alumnos del centro escolar.</p> <p>b) Tipo de práctica a realizar.</p> <p>c) Que el futuro profesor asuma un compromiso con el centro escolar.</p>	<p><i>sean, o de qué instituto sean, ellos siempre tienen la acogida aquí en el colegio”.</i></p>
Ingreso	2. <i>Da la bienvenida y acoge a los futuros profesores.</i>	Típica (8 de 12)	Los DD acogen e integran al futuro profesor a la comunidad educativa. Conversan sobre sus expectativas, motivándolos para el buen desempeño en el proceso.	Est.2-Director: <i>“Yo generalmente, me interesa que cuando ellos llegan, cuando ellos llegan acá al colegio, que tengan una buena acogida, o sea para mí eso es súper importante, que se sientan eh que no se sientan tan como, tan como extraños ¿.ya? para mí eso es lo primero y en la medida que ellos se sientan acogidos en el colegio y que no sean como, como patito feo, van a poder ejercer bien su función”.</i>
Ingreso	3. <i>Destinación</i>	Típica (7 de 12)	Los DD destinan al futuro profesor a la especialidad y nivel en donde se desempeñará.	Est.1-Jefe de UTP: <i>“Yo les asigno el profesor, eh... les asigno las horas semanales y la asignatura que sea de acuerdo a la carrera que ellos estudiaron, porque estamos con prácticas iniciales no más, así que podría asignarles cualquier asignatura, pero yo les aplico... los llevo con el profesor de la asignatura que ellos están estudiando para que conozcan más la realidad que les va a tocar enfrentar”.</i>
Ingreso	4. <i>Entrega de normas del centro escolar</i>	General (11 de 12)	Los DD informan la estructura y el funcionamiento del centro escolar, que considera los siguientes aspectos: a) Características del establecimiento. b) Derechos y deberes de los futuros docentes dentro del establecimiento. c)Funcionamiento administrativo. d) Periodo de práctica. e) Horario de práctica. f) Asistencia.	Est.6-Jefe de UTP: <i>“Yo lo primero que hago es llamarlos a todos y revisar con ellos todo el proceso administrativo, hacerle entrega de los documentos del proyecto educativo de la escuela, hablarles de las características de nuestro centro educativo, que es un centro católico y todo lo que eso conlleva, y se le entrega el proyecto educativo [...]”.</i>

Ingreso	5. <i>Presenta al futuro profesor con el mentor.</i>	Variante (4 de 12)	Los DD establecen el primer contacto entre el docente mentor y futuro profesor.	Est.7-Jefe de UTP: “[...]Se les contacta también de inmediato en esta primera visita con el profesor guía, para que se pongan de acuerdo en qué cursos van a trabajar, cuáles son los horarios, se les entrega las planificaciones, se le explica la forma de evaluar, de manera que ellos puedan partir después su práctica, ya sabiendo cómo es nuestro accionar”.
Ingreso	6. <i>Presenta al futuro profesor al cuerpo docente</i>	Rara (2 de 12)	Los DD llevan a cabo la presentación del futuro profesor a los demás docentes e integrantes del establecimiento educativo.	Est.11-Jefe de UTP: “[...] Presentarlos en todas y cada una de las reparticiones, que se sepan... quienes son. Llegado el consejo de profesores, presentarlos en el consejo de profesores y posteriormente tener 3 o 4 reuniones grupales con ellos indicándoles la metodología de trabajo del establecimiento, para luego presentarles a sus profesores jefes, establecer el nexo de ellos con los profesores jefes de los cursos que se unirán y con los profesores de asignaturas”.
Desarrollo	7. <i>Entrega recursos</i>	General (11 de 12)	Los DD entregan los recursos materiales y espaciales que el futuro docente requiera durante su proceso de práctica.	Est.7-Jefe de UTP: “Ellos tienen todo, en la implementación del colegio a su disposición, o sea, ellos en lo que requieran, de lo que está en el colegio, tienen exactamente el mismo derecho de uso que cualquier otro profesor del colegio, por lo tanto si ellos quieren trabajar con multimedia, de alguna forma especial, está todo”.
Desarrollo	8. <i>Entrega retroalimentación.</i>	Típica (6 de 12)	Los DD entregan retroalimentación a los futuros profesores con el fin de mejorar sus debilidades a través de: a) Observaciones sin previo aviso o debidamente planificadas.	Est.8-Director: “También yo voy a visitar a las clases. A más de algún alumno en práctica he visto sus clases pero yo no voy a visitar las clases porque voy pasando y qué se yo y miro un rato. Yo tengo una pauta de

			<p>b) Revisión del material confeccionado por el futuro profesor.</p> <p>c) Conversaciones “circunstanciales” con el futuro profesor.</p> <p>d) Seguimiento continuo del proceso formativo del futuro profesor.</p>	<p><i>evaluación y después cito... al estudiante y le hago todos los alcances”.</i></p>
Transversal	9. Liderazgo	Variante (3 de 12)	Los docentes directivos encabezan el grupo de practicantes siendo referentes, visibles e integrales.	Est.10-Director: <i>“Es que el primer profesor mentor tiene que ser el director, el otro es el profesor mentor de aula, pero como yo dirijo la escuela, los futuros profesores que son los alumnos en práctica tienen que tener un ideario de ver a un director”.</i>
Transversal	10. Realizan un seguimiento del proceso de práctica	Variante (3 de 12)	Los DD llevan a cabo un seguimiento del proceso de práctica del futuro profesor que no involucra una interacción directa con éste.	Est.4-Jefe de UTP: <i>“[...] y también responsabilizarse de que esto llegue a buen término, en el sentido desde el inicio hasta el final, por lo menos saber dónde anda este alumno. No que llegó y nunca más supimos de él, hasta que un día nos dice chao, ya terminé. ¿Ya? entonces llevar como un seguimiento de los profesores”.</i>
Transversal	11. Establecer las exigencias para el proceso de práctica	General (12 de 12)	Los DD exigen al futuro profesor que: <ul style="list-style-type: none"> a) Cumpla con requisitos académicos del proceso de práctica. b) Sea un actor activo y con iniciativa dentro del aula. c) Que sea una ayuda y apoyo directo al mentor. d) Que apoye a los alumnos de rendimiento descendido. e) Que traigan actualizaciones docentes. 	Est.1-Jefe de UTP: <i>“Es que los criterios... son el... principalmente que los alumnos sean un apoyo al profesor ¿ya?, que si bien tienen una clase de observación, pero ellos deben apoyar al profesor en todo el quehacer, en... desde disciplina, desde trabajo con material, alumno. Si el profesor les solicita que lo apoyen en alguna clase, que estén personalizando con algún alumno que le cuesta más, que lo hagan... ¿ya?, pero no, alumnos nosotros necesitamos alumnos, aunque sean de práctica inicial, alumnos que estén motivados, que vengan a trabajar o a ayudar al profesor, no</i>

alumnos que estén sentados toda la, toda la hora de, de práctica”.

Transversal	12. Resolución de conflictos.	Variante (5 de 12)	Los DD actúan como intermediarios entre el futuro profesor y el mentor, solucionando las dificultades que surjan en el proceso.	Est.9-Jefe de UTP: <i>“Si tienen problemas con alguna profesora lo converso conmigo, y yo converso con la profesora: soy como la intermediaria”.</i>
-------------	-------------------------------	--------------------	---	--

4.2 Interacciones entre Docentes Directivos y Docentes Mentores

Estas interacciones, se agrupan en cinco categorías (ver Tabla 3). De éstas, dos se llevan a cabo durante el período de “ingreso” del futuro profesor: *parámetros de selección*, que sucede en la totalidad de los casos, y *entrega de lineamientos de la práctica* que se presenta con

una frecuencia rara en 2 de los 12 casos. Más adelante, durante el “desarrollo” aparece la categoría de *evaluación con el mentor*, que muestra una frecuencia variante, apareciéndose solo en cuatro casos. Por último, las categorías *motivación* y *resolución de conflictos* ocurren de manera “transversal”, siendo ambas del tipo variante.

Tabla 3.
Interacción del Docente Directivo con el Docente Mentor

Etapa	Categoría	Frecuencia	Definición	Extracto
Ingreso	13. Parámetros de selección	General (12 de 12)	Los DD son los encargados de designar al mentor contemplando ciertas características que debe poseer como: a) Experiencia. b) Antigüedad. c) Liderazgo. e) De acuerdo a la especialidad que trae el futuro docente. d) Por voluntad del docente.	Est.12-Director: <i>“Ya... en qué nos basamos, quién es el profesor ideal como profesor guía de los alumnos en práctica. Eh, bueno, uno de los aspectos que nosotros... digamos, nos fijamos mucho con este equipo para designar la responsabilidad, es sobre todo aquellos profesores que tienen más antigüedad, profesores que tienen más antiguos, que han tenido ya bajo su tutela varios alumnos practicantes, entonces ellos son uno de los principales encargados de recibir a los alumnos en práctica, es decir, por años de experiencia, los más antiguos”.</i>
Ingreso	14. Entrega de lineamientos de la práctica.	Rara (2 de 12)	Entrega lineamientos e información sobre el funcionamiento y estructura de la práctica.	Est.2-Director: <i>“Yo me contacto con los profesores jefes, les presento un practicante, se le entregan las indicaciones al profesor, tutor en este caso acá y el profesor jefe trabaja con el</i>

practicante”.

Desarrollo	15. <i>Evaluación con el mentor.</i>	Variante (4 de 12)	Los DD se entrevistan con el mentor para visualizar fortalezas y debilidades del practicante y las impresiones que le ha dejado su desempeño.	Est.2-Director: “ <i>¿Qué hago yo? [...] entrevistas con el profesor para ver cómo está funcionando, porque hay practicantes muy proactivos ¿ya? excelentes y hay otros que dificultan la labor del profesor en el aula”.</i>
Transversal	16. <i>Motivación</i>	Variante (3 de 12)	Los DD incentivan la labor de mentoría, así como también los retribuyen económicamente por realizar esa función.	Est.10-Director: “[...]tengo que estimularlos económicamente, para mi resulta válido esa parte, no de palabras bonitas, siempre le entregamos diplomas, lo abrazamos o le decimos palabras ‘oh, qué bien lo ha hecho’ pero eso queda en el recuerdo y se lo lleva el viento, pero a veces profesores de ese estilo necesita otra parte, otra variable que es la del dinero, la del peso, para que ellos se sientan también realizados y porque ellos también dicen ‘ah, me han reconocido”.
Transversal	17. <i>Resolución de conflictos.</i>	Variante (3 de 12)	Los DD actúan como intermediarios entre el mentor y el futuro profesor, solucionando las dificultades que surjan en el proceso.	Est.11-Jefe de UTP: “ <i>como jefe técnico me ha tocado ser mediador, conversar con el docente, conversar con el alumno, ver la situación, ver de qué manera se dio y buscar una salida, [...] conversemos, conversemos con la profesora, he conversado con la docente o con el docente. [...] ‘¿Podríamos conversar los tres?’ una conversación interna y me decís tah, tah que pasó tal cosa, lo que yo dije efectivamente no era lo que entendiste quizás, porque...”.</i>

4.3 Interacciones entre Docentes Directivos y coordinador y/o supervisor universitario.

La Tabla 4 contiene la interacción que se lleva a cabo entre los Docentes Directivos y el coordinador/supervisor universitario. En ella se exponen un total de cuatro categorías, de las cuales tres muestran acciones desarrolladas

durante el período de “pre-ingreso”: *decisión de ingreso, gestión de cupo* (ambas categorías típicas) e *intercambio de información* (con frecuencia del tipo variante). La cuarta categoría corresponde a la función de *resolución de conflictos*, la cual ocurre en forma “transversal” de manera variante, solo en 3 de los 12 casos.

Tabla 4.
Interacción del Docente Directivo con Coordinador/Supervisor Universitario

Etapa	Categoría	Frecuencia	Definición	Extracto
Pre-ingreso	18. <i>Decisión de ingreso</i>	Típica (6 de 12)	Los DD deciden la realización de la práctica de los futuros profesores, de acuerdo a la vinculación que mantenga con la institución universitaria. Los criterios a considerar son: a) Existencia de convenio con la universidad. b) Tipo de práctica a realizar. c) Universidad de origen. d) Necesidades que posea el centro escolar. e) Que el futuro profesor asuma un compromiso con el centro escolar.	Est.8-Director: “ <i>Por los compromisos. Lo que pasa es que tenemos un compromiso, por un lado de formación, porque acá la mayoría somos de la univ. 8 y de la univ.1, entonces existe un compromiso, bueno por formación acá de cada uno de los docentes que pertenecemos, y por otro lado existe un compromiso ya de años con esas dos universidades que le acabo de mencionar. Por tradición, podríamos decir, en el colegio, se estila de esa manera la distribución de práctica</i> ”.
Pre-ingreso	19. <i>Gestión de cupo</i>	Típica (6 de 12)	Los DD reciben, se entrevistan y confirman los cupos al coordinador/supervisor previa recepción oficial del futuro profesor.	Est.11-Jefe de UTP: “ <i>En el mes de noviembre del año anterior la univ. 8 envía una solicitud de cupos de práctica profesional. Nosotros, internamente como unidad técnica, eh... presentamos al consejo de profesores la disponibilidad de prácticas que la universidad nos ofrece, y nosotros le respondemos con la disponibilidad de profesores que pueden acceder o que quieren práctica profesional</i> ”.
Pre-ingreso	20. <i>Intercambio de información</i>	Variante (5 de 12)	Los DD establecen acuerdos con el coordinador/supervisor, que consideran la estructura y el	Est.7-Jefe de UTP: “ <i>Es que eso es lo que nosotros... cuando partimos con este convenio, así lo conversamos [con los</i>

			funcionamiento que tendrá la práctica, considerando el aporte que el futuro profesor realizará al centro escolar.	<i>coordinadores/supervisores], que nosotros necesitábamos alumnos que fueran de esta y de esta forma, que tuvieran disposición, que estuvieran motivados, que se vinieran a insertar a la comunidad educativa. No nos interesa el alumno que entra y sale, ellos son chicos que vienen ya desde la Universidad a estar aquí desde las 8 de la mañana a las 4 o 5 de la tarde...”.</i>
Transversal	<i>21.Resolución de conflictos</i>	Variante (3 de 12)	Los DD median con el coordinador/supervisor las dificultades que el futuro profesor presenta durante el proceso de práctica, con el fin de encontrar soluciones de manera conjunta.	Est.9-Jefe de UTP: <i>“[los futuros profesores]... en la universidad conversan, tienen un ramo asociado a esta práctica, entonces ahí las alumnas muchas veces no me dicen las dificultades que tienen y se las dicen a su profesor guía. Entonces aquí vienen, conversan conmigo, me exponen la situación si es que la hay, y la resolvemos”.</i>

4.4 Análisis Cruzado de Categorías: Funciones de los Docentes Directivos

Al cruzar las categorías asociadas a los distintos actores con quienes interactúan los docentes directivos es posible visualizar cuatro funciones que éstos desempeñan. La primera función de los Docentes Directivos, es la *“Vinculación institucional con la universidad”*. En este sentido, podemos señalar que las acciones llevadas a cabo durante el período del “pre-ingreso” del futuro profesor al centro educativo, son principalmente desarrolladas con el coordinador/supervisor universitario. Como se muestra Tabla 5, es el único momento en que se distingue una relación significativa entre ambas instituciones antes de la llegada del futuro profesor.

Una segunda función es la *“Integración del futuro docente a la comunidad escolar”*. Esta función se desarrolla en la etapa de “ingreso” e implica una participación más directa tanto con el futuro profesor como con el docente mentor. Las acciones se dirigen a hacer parte del centro escolar al futuro docente, ya sea por medio del contacto

directo en la bienvenida, la entrega de las normas del establecimiento o la presentación del docente mentor junto a los lineamientos que se le entregan a éstos para facilitar el desarrollo de la práctica docente. En tercer lugar, durante el “desarrollo” de la práctica docente, encontramos la función de *“Apoyo a la formación profesional pedagógica”*. Allí, vemos una participación centrada principalmente en el futuro profesor, donde se estaría buscando fortalecer los aspectos pedagógicos, llevando a cabo acciones como retroalimentar o entregar recursos a fin de potenciar su desempeño. Además, existe interacción con el docente mentor con el propósito de evaluar al futuro profesor.

Por último, como una función “transversal” aparece el *“Liderazgo educativo”*, que implica acciones con los tres actores analizados. La resolución de conflictos involucra al Docente Directivo como intermediario frente a obstáculos que alguno de los actores enfrente. Además, se puede apreciar como toman posesión de su rol motivando a los mentores, estableciendo exigencias al futuro profesor y mostrándose como un guía del centro escolar.

Tabla 5.
Funciones de los Docentes Directivos durante el proceso de formación práctica de los Futuros Profesores.

Etapa	Categorías			Función
	Futuro profesor	Mentor	Coordinador/Supervisor	
Pre- ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión de ingreso (R³) 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión de ingreso (T) • Gestión de cupo (T) • Intercambio de información (V) 	<i>Vinculación institucional con la universidad</i>
Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Da la bienvenida y acoge a los futuros profesores (T) • Destinación (T) • Entrega de normas del centro escolar (G) • Presenta al futuro profesor con el mentor (V) • Presenta al futuro profesor al cuerpo docente (R) 	<ul style="list-style-type: none"> • Parámetros de selección (G) • Entrega de lineamientos de la práctica (R) 	-	<i>Integración del futuro docente a la comunidad escolar</i>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega recursos (G) • Entrega retroalimentación (T) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación con el mentor (V) 	-	<i>Apoyo a la formación profesional pedagógica</i>
Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo (V) • Realizan un seguimiento del proceso de práctica (V) • Establecer las exigencias para el proceso de práctica (G) • Resolución de conflictos (V) 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación (V) • Resolución de conflictos (V) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos (V) 	<i>Liderazgo educativo</i>

³Frecuencias: (R): rara; (V): variante; (T): típica y (G): general

4.5 Dificultades Señaladas por los Docentes Directivos en el Ejercicio de estas Funciones

De acuerdo a los Docentes Directivos, sus acciones se dirigen a fortalecer los procesos de formación de los futuros profesores. Sin embargo, tal como se puede suponer, las funciones desarrolladas y las acciones que los Docentes Directivos podrían llevar a cabo con los futuros profesores, se ven interferidas por una serie de dificultades. Los participantes principalmente las atribuyen a la universidad, es decir, dicha institución es la que debe realizar un mayor esfuerzo por establecer instancias que potencien el proceso de práctica.

La primera de ellas, *falta de instancias de colaboración de la universidad con el centro de práctica*, dice relación con que la universidad debiese estrechar lazos con los centros de práctica para instaurar objetivos y acuerdos comunes en: (a) lo que se espera del futuro profesor; (b) las funciones que debe llevar a cabo el futuro profesor dentro del centro escolar; (c) normar cómo se evaluará la práctica; (d) tiempos y cupos de práctica.

En segundo lugar, destaca la *falta de compromiso por parte de la universidad con la práctica de los futuros profesores*, la cual refiere a que la universidad no acompaña, no guía y no apoya al futuro docente en su quehacer en el centro escolar. Los Docentes Directivos señalan que falta seguimiento de parte de los agentes universitarios a los futuros profesores. Las visitas

del supervisor deben ser: (a) más constantes en el tiempo; (b) con pautas específicas para las especialidades; (c) mejor coordinadas con el centro de práctica; (d) realizadas con más agentes educativos, no sólo el practicante.

Por otro lado los Docentes Directivos consideran que existe una *insuficiente pertinencia de la formación universitaria*, señalando que la formación pedagógica recibida por el futuro profesor en la universidad no responde a las necesidades propias del aula. También se menciona el *poco conocimiento del contexto educativo* de parte del coordinador/supervisor universitario, en donde no existiría una preocupación sobre las distintas características del centro escolar donde se desempeñará el futuro docente, tales como (a) su proyecto educativo; (b) funcionamiento interno; (c) aspectos normativos; (d) características del alumnado y profesores.

Por último los Docentes Directivos evidencian *la inexistencia de un cierre del proceso de práctica* del futuro profesor por parte de los agentes universitarios. En la tabla 6 se muestran dichas dificultades junto con la frecuencia en que aparecen y los extractos más representativos.

En definitiva las dificultades nos muestran la falta de colaboración entre las instituciones formadoras de futuros profesores, en donde la inexistencia de esta relación impide que una serie acciones se articulen para apoyar la formación de los futuros profesores.

Tabla 6.
Dificultades señaladas por los Docentes Directivos a lo largo del Proceso de Práctica

Dificultad	Frecuencia	Extracto
<i>Falta de instancias de colaboración de la universidad con el centro de práctica</i>	General (11 de 12)	Est.2- Director: “... coordinarse mejor con nosotros, en el fondo con el supervisor, con los directivos, como tener un plan de práctica, un plan de trabajo para ser aplicado en la práctica”.
<i>Falta de compromiso por parte de la universidad con la práctica de los futuros profesores</i>	General (11 de 12)	Est.1- Jefe de UTP: “Entonces eso tiene que, tiene que haber un seguimiento al interior de la escuela, porque yo por teléfono le puedo decir un montón de cosas, pero siempre tiene que haber una pauta de observación para un practicante, siempre. Entonces el profesor debe venir a observar clase, aunque sea una vez a la práctica”.
<i>Insuficiente pertinencia de la formación universitaria</i>	Típica (6 de 12)	Est. 7- Jefe de UTP: “Está absolutamente descontextualizada, muy descontextualizada, siguen enseñando lo mismo, y se sigue enseñando además, en una formación tremendamente

conductista, en una formación en que incluso llega a ser casi enciclopedista y resulta que después se les pide a estos profesores que fueron formados muy conductistamente, que sean constructivistas en el aula... ”.

<i>Poco conocimiento del contexto educativo</i>	Típica (6 de 12)	Est.12- Director: “...deben sentarse a conversar y en el sentido de que... eh, conocer, conocer digamos en terreno cuáles son las realidades y las características de ese establecimiento, qué es lo que se quiere lograr eh, digamos, el profesor... el perfil del profesor de ese establecimiento y... para poder digamos, que el... digamos, el futuro alumno en práctica que va a ir, ya va a conocer un poquito más esa realidad”.
<i>Inexistencia de un cierre del proceso de práctica</i>	Rara (2 de 12)	Est.3- Jefe de UTP: “eh bueno nosotros tenemos solamente un encuentro inicial no tenemos de cierre nada de eso, entonces como que los recibimos ya después se acaba se despiden dan miles de gracias y no la universidad así no más hace un reporte después de cosas que escucha”.

5. DISCUSIÓN

Sarason (1990, en Varrati et al., 2009) destaca la responsabilidad que tienen los líderes de los establecimientos escolares, en cuanto a brindar apoyo desde el inicio y luego en forma permanente a todos los docentes. Para quienes están comenzando a ejercer la docencia, incluyendo a aquellos que se encuentran en nivel de pregrado, este apoyo es clave. Es por esto que cada una de las funciones que desarrollan los Docentes Directivos durante el proceso de práctica de los futuros docentes tiene gran relevancia e impacto en su formación.

Los resultados muestran que las acciones que presentan una mayor frecuencia (como *parámetros de selección del mentor y entrega de normas del centro escolar al futuro profesor*) tienen una orientación hacia el ejercicio administrativo de la dirección escolar. En tanto, aquellas categorías asociadas al liderazgo pedagógico (como *realizar un seguimiento del proceso de práctica y entregar retroalimentación*) presentan menor frecuencia. Esto nos puede dar luces del arraigo de la función administrativa en el ejercicio directivo, versus lo emergente que resulta la dimensión pedagógica que se intenta promover en los centros escolares a fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo profesional de los docentes (Weinstein, 2009; Bolívar, 2010).

Ambas perspectivas de liderazgo educativo no son excluyentes, y pueden ser ejercidas de manera paralela. Tal como lo indica el informe TALIS (OCDE, 2009 en Bolívar, 2010), quienes destacan en cuanto a un liderazgo pedagógico además suelen ser quienes ejercen de mejor manera las labores administrativas de los establecimientos. Sin embargo, es reconocido que las actividades administrativas suelen interferir y quitar tiempo a los directivos para que puedan desarrollar actividades pedagógicas (Weinstein, 2009).

Revisando las etapas temporales planteadas, se aprecia la inexistencia de acciones para el cierre del proceso de práctica docente. Esta ausencia es problematizada por una baja cantidad de participantes (2 de 12), quienes externalizan la responsabilidad hacia la institución universitaria. Para los Docentes Directivos un cierre es necesario como instancia de retroalimentación donde se visualicen las dificultades y fortalezas del centro de práctica, como también del desempeño del futuro profesor. De igual manera, esta instancia puede servir para fortalecer las relaciones entre las universidades y los centros escolares, lo cual implicaría el desarrollo de metas compartidas así como la resolución oportuna de dificultades del proceso. Todo lo anterior apunta a fortalecer los lazos de colaboración institucional, lo cual permitiría “diseñar un currículum de formación pertinente a los procesos de mejoramiento en el sistema escolar y preparar a

los profesores para responder a las demandas que implica atender a una población estudiantil altamente heterogénea” (Montecinos y Walker, 2010).

Al revisar los resultados del presente estudio podemos observar que tienden a coincidir con lo reportado en la literatura internacional. Específicamente si comparamos con Varrati et al. (2009), quienes trabajan solo con el rol del director de los establecimientos educacionales, vemos que existen tareas puntuales que son llevadas a cabo por éste en las escuelas, tal como el *dar la bienvenida y acoger a los futuros profesores, entregar las normas del establecimiento, seleccionar al profesor mentor, presentar al mentor con el futuro profesor o dar retroalimentaciones*. Estas tareas pueden ser incluidas en dos de las grandes funciones que hemos identificado: apoyo a la formación profesional pedagógica e integración del futuro docente a la comunidad escolar.

Sin embargo, si bien se encontraron estos puntos en común, podemos apreciar que hay ciertos aspectos que diferencian a ambos estudios. En primer lugar, el estudio de Varrati et al. (2009) se centra en la figura del director de los centros de práctica y su desempeño en relación a la preparación de los futuros profesores. En el presente estudio, se amplió el foco para conocer la forma en que los Docentes Directivos (director y UTP) participan en el proceso de formación práctica y las acciones que llevan a cabo con cada uno de los principales actores identificados. Por lo tanto, encontramos acciones más específicas, y que abarcan tanto lo que ocurre dentro del centro de práctica, como con algunas condiciones externas que se relacionan con el contacto que éste centro mantiene con la universidad para el inicio y desarrollo de las prácticas.

En este sentido, una de las principales diferencias encontradas entre ambos estudios, se relaciona con el abordaje realizado respecto de la vinculación institucional, que incluye todos aquellos encuentros, criterios de trabajo o acuerdos que se llevan a cabo con las instituciones universitarias, y que representan el primer paso para llevar a cabo estos procesos formativos. Así mismo, se mencionaron aspectos como las exigencias que ponen los Docentes Directivos para que la práctica pedagógica pueda llevarse a cabo, lo cual presenta altas frecuencias entre la muestra de este estudio. También la *entrega de recursos*, tanto materiales como espaciales, que en

nuestros Docentes Directivos se levanta como una categoría *general*, en relación a su participación con el futuro profesor.

De manera más específica, visualizando la figura del mentor, encontramos que en ambos estudios el directivo tiene la función de seleccionar al maestro más idóneo según sus criterios, así como presentarlo al futuro profesor. Aun cuando se presentan bajas frecuencias, otras tareas puntuales que realiza con este actor, son entregar los lineamientos de la práctica y motivarlos a cumplir la labor de mentoría. Por último, encontramos una función de los Docentes Directivos que es transversal a todos los actores involucrados, que es la resolución de conflictos. El docente directivo funciona como intermediario y articulador de las relaciones entre todos los participantes, lo cual vuelve a destacar la importancia que tienen estos actores en la formación práctica de los futuros profesores. Cabe señalar que si bien esta práctica resulta relevante, no se presenta de manera significativa dentro de esta muestra, es decir, menos de la mitad de los Docentes Directivos la llevan a cabo durante el proceso de formación práctica.

Cuando Varrati et al. (2009) mencionan las principales dificultades encontradas por los directores de su muestra, se puede apreciar que existe una mirada más vinculada al propio funcionamiento del rol directivo y de las escuelas. Los obstáculos que los directores identificaron para involucrarse más con los futuros profesores se relacionan con el poco tiempo y las altas demandas laborales que tienen, con lo cual sus prioridades se vuelven hacia tareas y/o procesos relacionados con sus profesionales (sus docentes), alumnos o los recursos que deben gestionar.

Sin embargo, en el caso de esta muestra de Directivos en Chile, la mayor parte de las dificultades mencionadas se orientan a aspectos propios de la institución universitaria, tal como la formación entregada o los modos que tienen para conocer los centros educativos y llevar a cabo las prácticas. A su vez, aquellas dificultades que involucran la participación de ambas instituciones educativas, tal como el fomentar instancias de colaboración con el centro de práctica, tiene la peculiaridad de atribuir a la universidad la tarea de tomar la iniciativa para establecer una colaboración más estrecha. Desde aquí se desprende que los Docentes Directivos esperan que sea la universidad quien defina y delimite el grado de participación e involucramiento que

pueden desarrollar con los futuros profesores y con el proceso de práctica en general.

Ahora bien, si nos enfocamos en aquellos aspectos similares, vemos que existe una tendencia a identificar que las universidades no dan una estructura y/o directrices claras respecto de qué es lo que los Docentes Directivos debiesen realizar con los futuros profesores. En Varrati et al. (2009), un Director de la muestra lo menciona de manera explícita, y en este estudio se puede interpretar que todo aquello que se atribuye a la universidad como origen de las dificultades, tiene que ver con la poca claridad que existe para los Docentes Directivos respecto de su quehacer durante el proceso de formación práctica.

En definitiva, visualizando las cuatro grandes funciones encontradas podemos apreciar que cada una de ellas brinda un tipo de apoyo específico a la formación práctica de los futuros docentes. En primer lugar, la función de *“Vinculación institucional con la universidad”* permite el encuentro entre la universidad y los centros escolares para la realización de las prácticas pedagógicas. Sin este encuentro el aprendizaje directo en el aula no podría llevarse a cabo, lo cual reduciría las posibilidades de aprender en el contexto específico del *ser docente* junto con limitar la experiencia de pertenecer a una comunidad de práctica (Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2012; Chambers y Armour 2011; Díaz Barriga, 2003). En este ámbito, cobra aún más relevancia la función de *“Integración del futuro docente a la comunidad escolar”*, ya que el informar el funcionamiento del colegio, entregar el margen de acción y presentarlo tanto a la comunidad como al mentor, facilitan el desempeño del futuro profesor e inciden en que se sienta parte de un grupo profesional.

En tercer lugar, la función de *“Apoyo a la formación profesional pedagógica”*, permite que los futuros profesores reciban apoyo y supervisión de parte de los Docentes Directivos, lo cual, desde el punto de vista del liderazgo pedagógico, implica fortalecer el desarrollo profesional docente. Además, esto refuerza la noción de que el aprendizaje pedagógico no solo está en el aula, sino que está en la comunidad escolar completa. Por último, el *“Liderazgo educativo”* permite que el futuro profesor perciba la existencia de un ejercicio directivo que guía, exige y media en las relaciones de los involucrados en la práctica de pedagogía.

Cabe destacar que nuestra muestra no permite generalizar los resultados obtenidos, pero nos da luces de cuál es la situación actual y local sobre qué están haciendo los directivos que encabezan los centros de práctica. Consideramos que acercarnos a las acciones nos permite ir definiendo con mayor claridad las tareas a las que se enfrentan los Docentes Directivos, con el fin de fomentar la colaboración mutua de ambas instituciones, así como propiciar un mejor desempeño que repercuta en una formación sólida de los futuros docentes del país. En la medida que la universidad considere el rol de los Docentes Directivos como relevante en la formación, se hará cargo de éstos, ya sea capacitándolos o haciéndoles partícipes del proceso.

En este sentido, vale la pena señalar que esta materia ha sido poco estudiada en Chile y en el extranjero, lo cual conlleva una dificultad en cuanto a obtener referentes o información previa con la cual comparar estos resultados y enriquecer los análisis. Si visualizamos las limitaciones de este estudio, nos encontramos con la disparidad en la muestra en relación a la cantidad de directores (4) versus jefes de unidad técnico pedagógica (8). Sin embargo, nuestro mayor referente teórico toma precisamente el rol del director para estudiar qué es lo que éstos realizan con los futuros profesores, existiendo poco abordaje teórico en relación al trabajo que desempeña la figura del UTP con el futuro profesor. Es por esto que esta investigación trabaja desde el concepto de Docentes Directivos, que engloba ambos roles, entendiendo que en una primera instancia hay que conocer qué se realiza en la formación práctica más que quien lleva a cabo las acciones, ya que como mencionamos en el marco de referencia, es el equipo directivo en su totalidad el encargado de vigilar los procesos administrativos y pedagógicos del centro escolar.

Otro aspecto que puede ser considerado como limitación del estudio, se relaciona con la ausencia de la perspectiva de los demás actores involucrados en el proceso de formación práctica. Su reporte podría servir como una manera de enriquecer, complementar y/o refutar lo enunciado por los Docentes Directivos. Es por esto que sugerimos que próximos estudios aborden lo mencionado anteriormente, en pos de tener una perspectiva global de la problemática en estudio. En cuanto a la figura del UTP, sería recomendable realizar un análisis más acabado de su rol y diferenciarlo de aquel llevado a cabo por los

directores, ya que de este modo se podrían potenciar las cualidades de ambos.

Por último, se sugiere que futuras investigaciones aborden el grado de importancia que los Docentes Directivos atribuyen a cada una de las tareas identificadas, así como los significados que están a la base de cada una de éstas. De esta manera, nos estaremos acercando a indagar si los directores y UTP de nuestro país identifican su labor como un eje primordial de la formación docente, y así potenciar dicho rol.

6. CONCLUSIONES

A partir de este estudio han emergido una serie de tareas que los Docentes Directivos dicen estar realizando con los actores involucrados en el proceso de formación práctica de los futuros profesores. Además, se han identificado los actores involucrados, sus funciones generales y ciertas dificultades que enfrentan los directivos en su quehacer. Son precisamente estas dificultades las que dan a entender que actualmente las acciones llevadas a cabo se hacen por “lo que se cree que se debe hacer”, más que por acuerdos o finalidades establecidas por la universidad y el centro escolar. Desde este vacío de qué hacer, se puede desaprovechar el potencial formativo de los Docentes Directivos. Esto no estaría coincidiendo con la perspectiva actual en lo referido a la participación de los líderes de los centros escolares, en cuanto a un papel activo en las materias referidas al liderazgo pedagógico (Leithwood, 2005; Horn y Marfán, 2010; Bolívar, 2010; Weinstein, 2009).

Ni desde las políticas educativas ni desde las instituciones universitarias existe una definición clara sobre los roles de los Docentes Directivos en la formación de los futuros docentes. Los resultados de esta investigación ofrecen algunas orientaciones para delimitar las acciones más pertinentes que ellos pueden llevar a cabo con la formación práctica. Es decir, en la medida que se sepa qué tienen que hacer y cómo hacerlo, se propiciaría la vinculación y colaboración para el proceso de formación docente. La ausencia de roles más claros puede estar implicando una merma del rol formativo de toda la comunidad escolar (no sólo de un docente mentor) en la formación de los futuros docentes (Ussher, 2010).

Referencias Bibliográficas:

- Aste, C. (S/A). Creación de equipos directivos: Una nueva manera de ejercer liderazgo y hacer frente a la complejidad de la gestión educativa. Recuperado desde <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/de-talle?ID=136774>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. Recuperado desde <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional*. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112
- Briones, G. (1988) *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales*. Curso de educación a distancia. Módulo 1. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Chambers, F. y Armour, K. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527-544. doi: 10.1080/13573322.2011.589648
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos* 36(1), 85-105. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>

- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 44(45), 237-254. Recuperado desde <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/456/public/456-1015-1-PB.pdf>
- Cortez, M., Montecinos, C., Walker, H. y Maldonado, F. (2013). Obstáculos para la formación práctica de los futuros docentes: Perspectivas de los directivos de los centros de práctica. Enviado a revisión.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158012>
- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 9(2), 301-315. Recuperado desde <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Elmore, R. (2010). Construir una nueva estructura para el liderazgo escolar. En Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de educación Fundación Chile. Santiago de Chile: Salesianos.
- Fundación Chile. (2006). Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa educación-gestión escolar. Recuperado desde <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=117200>
- Gorodetsky, M. y Barak, J. (2008). The Educational-Cultural Edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 1907 – 1918. doi: 10.1016/j.tate.2008.01.006
- Hammerness, K., Darling Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, DF: Mc Graw Hill.
- Hill, C., Knox, S., Thompson, B., Nutt Williams, E., Hess, S. y Ladany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205. Recuperado desde <http://epublications.marquette.edu/.../viewcontent.cgi?>
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado desde <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116/112>
- Juan, S., Gómez Penedo, J., Etchebarne, I. y Roussos, A. (2011). El método de investigación cualitativa consensual (Consensual Qualitative Research, CQR): Una herramienta para la investigación cualitativa en Psicología Clínica. *Anu. investig.* Vol. 18, 47-56. Recuperado desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100005
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005) What do we all ready know about educational leadership?. En Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Área de educación Fundación Chile. Santiago de Chile: Salesianos.

- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1) 63-90. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>
- Ministerio de Educación Chile (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Chile (2005). *Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Secretaría técnica de la comisión sobre formación inicial docente.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Marco para la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Montecinos, C. y Walker H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Revista Docencia*, n° 42, 64-73. Recuperado desde <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20110126204054.pdf>.
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?: Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37-59. Recuperado desde http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100003&script=sci_arttext
- Pogré, P. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Recuperado desde http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf
- Romero-Jeldres, M. y Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿Cómo fortalecer la tríada formativa? *MagisRevista internacional de investigación en educación*, 4 (9), 653-667. Recuperado desde <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>
- Ussher, B. (2010). Involving a village: student teachers' sense of belonging in their school-based placement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 103-116. doi: 10.1080/13598661003677614
- Varrati, A., Lavine, M., y Turner, S. (2009). A New Conceptual Model for Principal Involvement and Profesional Collaboration in Teacher Education. *Teachers College Records*, 111 (2), 480-510. Recuperado desde <http://santacruzmonterey.edleadersforequityandexcellence.com/docs/ws10/Varati-Principal-collaboration.pdf>.
- Varrati, A. y Smith, A. (2010). Principals as Mentors in Teacher Education: How Preservice Teachers' Voices Informed Practice. *Academic Leadership Journal*, 6 (4). 1-13. Recuperado desde <http://www.academicleadership.org/267/principals-as-mentors-in-teacher-educationhow-preservice-teachers-voices-informed-practice/>
- Vicerectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles PUCV (2003). *Memoria e informe, Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Weinstein, J (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, n° 117, 123-148. Recuperado desde http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Weinstein_LIDERAZGO_DIRECTIVO_doc.pdf

ANEXOS:

Anexo 1: Pauta de Entrevista

(Una vez obtenido los resultados de las encuestas)

1.- Aspectos generales del trabajo que en su establecimiento se realiza con el practicante.

- En su calidad de UTP o Director, ¿Qué tareas cumple usted en el trabajo con los practicantes?, ¿Qué tareas cumple el Supervisor? En caso de no ser el Director el entrevistado, ¿qué tareas cumple el Director?
- Pensando en los roles que usted cumple, ¿Hay algunos obstáculos para hacer ese trabajo?, ¿cuáles son?

2.- Discusión: Resultados de encuestas a Directivos

2.1. Beneficios de la formación práctica:

Una mayoría reporta beneficios para el desarrollo profesional docente y para los estudiantes del aula. Sin embargo, estos beneficios se dan con menor frecuencia que la esperada. Queremos profundizar en cómo fortalecer la frecuencia con que los centros escolares reciben los beneficios que esperan al tener alumnos en práctica.

a) Actualización de prácticas pedagógicas

- Respecto de la actualización docente, ¿consideran que es un beneficio que ustedes esperan?, ¿cómo ocurre esto en sus casos?
- ¿Por qué creen ustedes que no ocurre con frecuencia que el trabajo con practicantes se traduzca efectivamente en una actualización de los docentes que reciben a los practicantes en sus aulas?
- ¿Qué podría hacer la universidad para mejorar y aumentar estos beneficios de desarrollo profesional?
- ¿Qué podría hacer desde la gestión del centro escolar para mejorar y aumentar estos beneficios de desarrollo profesional?
- ¿En qué medida usted y las universidades que envían sus practicantes han discutido o formalizado que la actualización docente es un beneficio esperado por el centro escolar?

b) Condiciones para que se implementen las innovaciones pedagógicas

Respecto a las condiciones para la implementación de innovaciones:

- ¿Por qué cree que algunos docentes no generan suficientes espacios para que los practicantes puedan implementar formas de enseñar distintas a las que el docente utiliza habitualmente?
- ¿Qué podría hacer la universidad para que los docentes aumenten las oportunidades para que los practicantes puedan implementar formas de enseñar distintas a las que el docente utiliza habitualmente?
- ¿Qué podría hacer el equipo directivo del centro escolar para que los docentes aumenten las oportunidades para que los practicantes puedan implementar formas de enseñar distintas a las que el docente utiliza habitualmente?

- c) Impacto de la participación de los practicantes en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Respecto al apoyo del practicante en la mejora de los resultados de aprendizaje, ¿Consideran que es un beneficio que ustedes esperan?, ¿Cómo ocurre esto en sus casos?
 - ¿Por qué creen ustedes que no ocurre con frecuencia que el trabajo con practicantes tenga un impacto en los resultados de aprendizaje de su centro escolar?
 - ¿Qué se podría hacer desde la universidad para aumentar y mejorar el impacto de los practicantes en los estudiantes del aula y particularmente en sus resultados de aprendizaje?
 - ¿Qué podría hacer desde la gestión del centro escolar para aumentar y mejorar el impacto de los practicantes en los estudiantes del aula y particularmente en sus resultados de aprendizaje?
 - ¿En qué medida usted y las universidades que envían sus practicantes han discutido o formalizado que el mejoramiento del rendimiento de sus estudiantes es un beneficio esperado por el centro?

2.2. Formación Práctica:

Los centros escolares valoran positivamente la participación de alumnos de pedagogía en práctica profesional. Sin embargo, es menos positiva la valoración de las prácticas iniciales.

- ¿Por qué cree usted que se hace esta distinción?

Considerando el nivel de formación de los practicantes en la práctica inicial –primer o segundo año de carrera-, para esta etapa:

- ¿Cuáles tareas piensa usted que debería desarrollar el practicante en los centros escolares?, ¿Por qué estas tareas?
- Como Director/a UTP, ¿qué puede hacer para apoyar al practicante en su proceso formativo?
- ¿Cuáles cree usted, de estas actividades son las más importantes de desarrollar como directivos?, ¿Cuáles son las menos?, ¿por qué?