

Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión¹

Mónica Paz Hernández-del Campo

Universidad Católica del Maule, Chile
mhernandez@ucm.cl

Albertina del Carmen Quezada-Bravo

Universidad Católica del Maule, Chile
aquezada@ucm.cl

María Patricia Venegas-Mejías

Universidad Católica del Maule, Chile
mvenegas@ucm.cl

Resumen

En este artículo se dan a conocer resultados obtenidos de una investigación sobre la formación inicial docente, en una de las áreas fundamentales de los programas de pedagogía en Chile: las experiencias de práctica en el sistema escolar. La investigación se desarrolló en tres universidades chilenas que imparten programas de formación inicial a profesores de religión católica. A través de las estrategias propias de un estudio de caso, de tipo cualitativo, se obtuvieron las percepciones de estudiantes y supervisores que permiten identificar logros, dificultades, intencionalidad pedagógica, valoración e impacto de los procesos de práctica. Los hallazgos demuestran que las percepciones de estudiantes y supervisores reflejan en general una valoración positiva respecto de los aprendizajes logrados a través de la formación práctica, aunque se visualiza una evidente tensión entre modelos pedagógicos propios de la formación universitaria y lo requerido en el sistema escolar. Esta tensión se ve favorecida por un contexto educativo que sitúa la clase de Religión como una asignatura con disposiciones normativas diferenciadas, que en muchos casos dificulta y problematiza la tarea del profesor.

Palabras clave

Formación de profesores; prácticas docentes; enseñanza de la religión; pedagogía universitaria; sistema educativo chileno (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

¹ En este artículo se exponen los resultados seleccionados obtenidos de la investigación “Los procesos de práctica en la formación inicial docente: percepciones de estudiantes y supervisores de tres universidades que forman profesores de religión”, Proyecto Interno 434173/2015, Universidad Católica del Maule.

Recepción: 2016-03-14 | Envío a pares: 2016-08-02 | Aceptación por pares: 2016-09-01 | Aprobación: 2016-09-14

DOI: [10.5294/edu.2016.19.3.3](https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Hernández-del Campo, M. P., Quezada-Bravo, A. C., Venegas-Mejías, M. P. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. DOI: [10.5294/edu.2016.19.3.3](https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3)

Analysis of the Teaching Practice During the Early Stages of Education of Religion Teachers'

Abstract

This article presents the results obtained from an investigation about the early stages of the teacher training process in one of the fundamental areas of Chilean pedagogy programs: practical experiences within the school system. The investigation was carried out in three Chilean universities that offer early training programs to Catholic religion teachers. Through the characteristic strategies of a qualitative study case, the perceptions of students and supervisors were obtained, which allows the identification of achievements, difficulties, pedagogical intent, evaluation and impact of the practice processes. The findings reveal that the perceptions of students and supervisors regarding the learning achieved through a practical education are generally positive, although there is an evident tension between the characteristic pedagogical models of college education and the school system's requirements. This tension is encouraged by an educational context that places Religion Class as a subject with differentiated normative provisions, which in many cases hinders and raises problems for the teacher's job.

Keywords

Teacher Education; Teaching Practices: Teaching Religion; University Pedagogy; Chilean Education System (Source: Unesco Thesaurus).

Análise da prática docente na formação inicial de professores de religião

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados obtidos de uma pesquisa sobre a formação docente inicial, em uma das áreas fundamentais das carreiras de pedagogia no Chile: as experiências de prática no sistema escolar. A pesquisa desenvolveu-se em três universidades chilenas, as quais oferecem carreiras de formação inicial para professores de religião católica. Através das estratégias próprias de um estudo de caso de tipo qualitativo, obtiveram-se as percepções de estudantes e supervisores que permitem identificar ganhos, dificuldades, intencionalidade pedagógica, valorização, e impacto dos processos de prática. Os achados demonstram que as percepções de estudantes e supervisores refletem, em geral, uma valorização positiva ao respeito das aprendizagens alcançadas através da formação prática, embora haja uma evidente tensão entre os modelos pedagógicos próprios da formação universitária e do requerido no sistema escolar. Esta tensão está favorecida por um contexto educativo, que assenta a aula de Religião como uma matéria com disposições normativas diferenciadas, e que dificulta e torna problemático o trabalho do professor em muitos casos.

Palavras-chave

Formação de professores; práticas docentes, ensino da religião; pedagogia universitária; sistema educativo chileno (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

En este artículo se exponen resultados obtenidos de la investigación “Los procesos de práctica en la formación inicial docente: percepciones de estudiantes y supervisores de tres universidades que forman profesores de Religión”. Uno de los objetivos es diagnosticar la percepción que tienen los estudiantes y los supervisores respecto de procesos de práctica implementados en programas de formación inicial docente de tres universidades que forman profesores de Religión, a partir de la información entregada por estudiantes de último año de tres carreras de Pedagogía en Religión, y sus respectivos supervisores de práctica. El análisis se ubica en las percepciones que los académicos y estudiantes tienen sobre las tareas asociadas a esta actividad curricular y las expectativas propias de este proceso, y a la vez se identifican logros y dificultades de los estudiantes al momento de afrontar las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. En definitiva, se busca establecer la percepción de la experiencia práctica en su conjunto, como una dimensión constitutiva del proceso de formación del profesor de Religión, factor determinante en la definición de su identidad profesional.

En el país se han implementado iniciativas para mejorar progresivamente la formación inicial de profesores a través de políticas educativas y sistemas de acreditación de las instituciones formadoras, con el propósito de garantizar una formación de calidad que responda a los nuevos escenarios socioeducativos de Chile. A este desafío busca responder la puesta en marcha del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que durante los años 1997 al 2002 fue impulsado por el Ministerio de Educación chileno. Resultado de ello es la implementación de procesos de mejoramiento y modernización en los programas de pregrado de diecisiete universidades nacionales que forman profesores (Romero y Maturana, 2012).

Con el PFFID se impulsa un movimiento de renovación de las carreras de pedagogía que se ofre-

cen en el país, cuyo logro más destacado es haber puesto el énfasis de esta innovación de la inserción temprana en los centros educativos de los futuros profesionales de la educación (Avalos, 2002). Las prácticas tempranas pasan a ser uno de los ejes centrales de estas mejoras que han asumido como propósito eliminar la brecha que produce el exceso de teoría en el currículo en desmedro de otras competencias que solo se obtienen en el contexto escolar.

A nivel de políticas de gobierno surge el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), instrumento público que orienta la acción de los docentes en ejercicio y a las instituciones formadoras de profesores, a través de la definición de estándares de desempeño profesional docente. Esta herramienta guía a los nuevos pedagogos en las experiencias iniciales en el aula, cambiando el paradigma que ha sustentado el proceso formador centrado en la sola aplicación de la teoría a uno que se guía por las preguntas “¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer?” A partir de esta nueva mirada se sitúa a los objetivos del componente práctico de la formación inicial en cuatro dimensiones, a saber: “Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales” (Mineduc, 2003, p. 7).

Posteriormente, se definen los estándares orientadores de la formación de profesores (Mineduc, 2011) y las universidades con financiamiento público establecen los puntajes mínimos de ingreso a las carreras de Pedagogía. En este esfuerzo por unificar este componente práctico para acercarlo a la realidad que se vive en las instituciones educativas por parte de los practicantes, se revela que se desconoce la percepción de los estudiantes de Pedagogía sobre la formación recibida, los aspectos mejor y peor logrados y las oportunidades de aprendizajes otorgados por sus programas de estudio (Sotomayor *et al.*, 2013).

En este contexto, se asume una formación inicial docente donde al estudiante le resulta más efi-

caz involucrarse desde el comienzo de su formación en el contexto de su quehacer profesional, para alcanzar competencias que faciliten y enriquezcan su desempeño como alumno, y, por consiguiente, como futuro educador. En otras palabras, la incorporación de experiencias de prácticas tempranas en los currículos de formación inicial docente en los centros escolares es considerada una oportunidad de aprendizaje para los futuros profesores en espacios reales de desempeño profesional (Avalos, 2009).

Diversos autores concuerdan que la relación escuela-universidad tiene una importancia sustantiva en la formación de profesores (Aiello, 2005; Marcelo 1995; Tallafero, 2006), y se hace necesario enseñar a los futuros docentes a aprender en contextos escolares diversos (Marcelo, 1995). Adicionalmente, se sostiene que el proceso de aprender a enseñar es largo y complejo, y considera un conjunto de pautas de conducta incorporadas desde las primeras experiencias como alumnos en la trayectoria escolar, luego en la formación específica o de grado, y finalmente en la socialización en donde se desempeñan los profesores noveles (Flores, 2015). En este sentido, Marcelo (1995) clasifica la formación docente en cuatro etapas: Preentrenamiento, que considera las experiencias vividas por el profesor durante su estadía en la etapa escolar; Formación inicial, que es la preparación formal específica; Iniciación, que corresponde a las primeras experiencias profesionales en el aula; finalmente la Formación Permanente que considera la experiencia profesional para el perfeccionamiento de su desempeño, luego de tres años de experiencia. Estos espacios formativos se convierten en ambientes de modelación de prácticas y pensamientos que determinan la identidad profesional docente.

Asumiendo esta perspectiva dinámica del desarrollo de la identidad profesional, en esta investigación resultan de interés los años de formación inicial, y específicamente las experiencias de práctica en el contexto escolar, profusamente analizadas por la literatura especializada en el tema (Carr, 1996;

Vaillant y Marcelo, 2001; Romero y Maturana, 2012). En todos estos estudios se considera que es en la escuela donde los futuros profesores “comprenden y desarrollan las competencias involucradas en el ejercicio profesional” (Montecinos, Solis, Contreras y Rittershaussen, 2009, p. 47).

La concepción e implementación de los procesos de prácticas pedagógicas en la formación docente se determina en una relación que Romero y Maturana (2012) denominan la tríada formativa, relación entre profesor en formación, profesor colaborador y profesor supervisor. Esta mutua colaboración será clave para garantizar el éxito de la experiencia, y determinará el mayor o menor logro de aprendizajes en los profesores aprendices. En esta investigación se han analizado las percepciones de dos actores de esta tríada, a saber: el profesor en formación y el profesor supervisor, este último perteneciente al cuerpo académico responsable de la formación inicial docente.

Por otra parte, existen estudios que han definido concepciones y tareas vinculadas al tipo de relación establecida entre el supervisor y el estudiante utilizando, por ejemplo, categorías de asimetría-simetría funcional, evaluación y ausencia de evaluación, y cada una de estas categorías relacionadas entre sí dan cuenta de un conjunto de modelos que aún no es posible de determinar definitivamente. Cobra relevancia la síntesis elaborada por Andreucci (2013), quien plantea conceptualizaciones asociadas a las perspectivas de análisis del rol del supervisor en su relación con el profesional aprendiz, reflexión que ha considerado los aportes desde la psicología cognitiva (Anderson, 2006) y desde la práctica reflexiva, situacional y personal (Schön, 1992; Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

En Chile, las condiciones y los impactos de las experiencias de práctica en el currículo de la formación inicial de profesores también cuentan con algunos estudios, donde se ha valorado la importancia de la incorporación progresiva y gradual de

los estudiantes de pedagogía en el sistema escolar (Avalos, 2009), y se han analizado las condiciones de la formación práctica de los estudiantes de algunas universidades chilenas (Solis, Núñez, Contreras, Rittershaussen, Montecinos, Walker, 2011); Andreucci (2013); Romero y Maturana (2012).

Variadas discusiones sobre la complejidad de los procesos prácticos de la formación inicial concluyen que existen al menos dos problemáticas: una de tipo epistemológico que se refiere a la dificultad por determinar concepciones, objetivos, métodos de las experiencias de prácticas en el currículo, y otra de tipo organizativo, conectada directamente con la relación entre universidad y escuela (Cifuentes, 1999, en Escobar, 2007). Por otra parte, aun cuando se reconoce la importancia de las experiencias prácticas en la formación profesional docente, se subraya la tensión entre formación inicial y desempeño en contextos reales, entre el saber y el hacer, así lo afirman Gimeno y Pérez (1995), Tallafero (2006), Korthagen (2001), Korthagen y Kessels (1999), quienes plantean, por un lado, la necesidad de saber docencia para hacer docencia, y por otro, la necesidad de hacer docencia para construir un saber sobre docencia. No obstante, otros estudios más conciliadores proponen que la teoría y la práctica han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento recíproco (Unesco, 2006, en Romero y Maturana, 2012).

Para efectos de este estudio, particularmente relacionado con la clase de Religión, es necesario conocer antecedentes propios del contexto educativo chileno a este respecto. La asignatura de Religión se encuentra normada a través del Decreto Supremo 924 del Ministerio de Educación del año 1983, válido para todos los establecimientos educativos del país, incluidos los de administración municipal, particulares subvencionados y particulares pagados, tanto confesionales como laicos, e indica las condiciones que los profesores de Religión requieren para su habilitación profesional. Según la normativa vigente, la clase de Religión se ofrece a todos los estudiantes

(se deben impartir dos horas semanales), sin embargo, es optativa para los padres; así también, la calificación de la asignatura no incide en su promedio de notas general. Se puede impartir cualquier credo religioso, bajo la condición de la elaboración de programas de estudios hechos por las autoridades religiosas competentes, que a su vez deben ser aprobados por el Ministerio de Educación.

En el presente, la educación religiosa, en su expresión confesional y no confesional, vive diversos desafíos en un Chile que ha cambiado su configuración cultural, pluricultural, en proceso de secularización y globalización. En este contexto, las instituciones afrontan la asignatura de múltiples formas, tal como lo describe Araya (2014); existen colegios donde sus clases de religión son implementadas desde los Programas de Religión Católica vigente (EREC), en cambio, otros establecimientos han desarrollado Planes y Programas educativos propios según las espiritualidades de las congregaciones religiosas sostenedoras. Así también se han creado alternativas a la asignatura de Religión a través de clases de Religiones comparadas, Historia de las religiones, Cultura religiosa o Educación en valores, desplazando el elemento confesional de la asignatura.

Aspectos metodológicos

El enfoque metodológico que se utiliza en este estudio es de carácter cualitativo, considerando la condición de la investigación, la cual se enmarca dentro de un contexto natural, donde los significados se extraen de los datos otorgados por los informantes obviando toda fundamentación estadística. La investigación cualitativa ha sido definida como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1986). A través de este tipo de metodología de investigación social, se busca establecer una comprensión general de la realidad, buscando posibles relaciones e interacciones entre discursos y situaciones para así entender un escenario social concreto (Rodríguez, Gil y García, 1996). En

este caso, el escenario son los programas de pedagogía de tres universidades que forman profesores de Religión en el país. Se utilizará como estrategia de investigación el estudio de caso, que toma como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar una respuesta, lo que permite seleccionar los escenarios reales que constituyen fuentes de información (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Se trabajó con profesores y estudiantes de tres universidades que ofrecen la carrera de Religión en el país. En este caso participaron un total de siete docentes universitarios (denominados académicos tutores) y diez estudiantes de Pedagogía en Religión de las universidades Católica de Valparaíso, Católica del Maule y Finis Terrae de Santiago.

El muestreo es intencional en su modalidad de opinión, ya que se necesita contar con informantes que conozcan en profundidad el tema, por tanto “se decide por los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se les antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar” (Ruiz, 1996, p. 64).

Los criterios establecidos para la selección de la muestra, en el caso de los docentes, fueron cuatro: que pertenecieran a las plantas académicas de los programas de Pedagogía en Religión, que supervisarán prácticas pedagógicas en el área de Religión con experiencia mínima de un año, que fueran parte de la planta académica en una de las tres universidades seleccionadas para este estudio: Católica de Valparaíso, Católica del Maule o Finis Terrae de Santiago y, finalmente, que fueran académicos con experiencia en los equipos de práctica, en tareas como tutores, coordinadores, profesores, guías.

Para el caso de los estudiantes se establece que participarían del estudio aquellos alumnos que pertenecieran a programas de Pedagogía en Religión en una de las Universidades anteriormente identificadas, que estén cursando el último semestre de su plan de estudios y estén desarrollando su práctica profesional.

La recolección de datos se efectuó a través de una entrevista en profundidad bajo dos modalidades, es decir, una para los académicos tutores y otra para los alumnos en práctica, instrumentos que fueron validados a través de la metodología de Juicio Experto. Con la aplicación de las entrevistas en el formato de semiestructuradas se busca determinar las concepciones que tienen los estudiantes sobre el proceso de práctica que han desarrollado durante su formación inicial, cómo se han visto afectados por estas experiencias y cuáles han sido los aprendizajes adquiridos, identificando logros y dificultades. Por su parte, en los académicos tutores, se busca establecer el concepto e intencionalidad del proceso de práctica así como una percepción general de tipo evaluativa de todo el proceso respecto de sus resultados.

Para velar por la calidad del análisis de la información se utiliza la triangulación de datos, los que han sido recogidos y analizados en espacios diferentes (Ruiz, 2003), puesto que los estudiantes de Pedagogía y los académicos tutores pertenecen a tres universidades ubicadas en el norte, sur y centro del país, lo que implica distinciones en sus percepciones y conocimientos dadas por la complejidad de sus respectivos procesos formativos.

Resultados

De acuerdo con el análisis de los datos recogidos, la información que da lugar a los resultados se ha seleccionado para efectos de esta publicación a través de preguntas sobre el tema.

¿Cómo definen los informantes el proceso de práctica?

Sobre la definición del proceso de práctica los docentes tutores coincidieron en su respuesta manifestando que lo comprenden como la inserción en el sistema escolar, en donde el alumno se va familiarizando con el quehacer pedagógico en labores administrativas, clima escolar, planificaciones, para poner en práctica conocimientos y habilidades, es

decir, colocar al servicio de la comunidad educativa su formación pedagógica y disciplinar.

En el caso de los alumnos en práctica, ellos lo definen como un proceso positivo, una oportunidad para enfrentarse con la realidad escolar, una instancia de aprendizaje en situaciones concretas, coincidiendo con los docentes en que se trata de la posibilidad de poner en práctica conocimientos y habilidades adquiridas durante el tiempo de formación.

Con respecto al impacto: ¿qué efectos se perciben en las habilidades sociales y emocionales de los alumnos en este proceso de práctica profesional?

En la percepción de los académicos tutores, uno de los efectos que más se repite es el desarrollo de la habilidad de tipo social-laboral en los practicantes, estos señalan que el trabajo en equipo se ve fortalecido por la necesidad de establecer relaciones empáticas al interior de los establecimientos educacionales con los distintos grupos que deben integrar y, también, porque esta estrategia pedagógica ha sido potenciada por ellos en otras prácticas como parte del itinerario formativo, lo que ha permitido una comunicación e interacción efectiva con los agentes educativos favoreciendo un clima óptimo de trabajo. También destacan la importancia que los alumnos en práctica dan a la etapa de inserción en los colegios demostrando ansiedad, nerviosismo y miedo en algunos casos, y coinciden en que los alumnos experimentan emociones como alegría y satisfacción por las metas alcanzadas y eso se sobrepone al miedo y la inseguridad iniciales, permitiéndoles una comunicación afectiva y espontánea; con el tiempo, señalan, el logro de algunas metas va generando en ellos una estabilidad emocional y mayor confianza en sus propias habilidades.

En el caso de los practicantes, estos coinciden con los supervisores en que el efecto principal es el fortalecimiento de la capacidad de trabajo en equipo que contribuye a establecer un mayor compro-

miso y responsabilidad en el proceso. También manifiestan que la empatía ha sido un efecto relevante, provocado por la necesidad de interactuar con la comunidad educativa desde el momento de su inserción en el colegio. Destacan un efecto que aparece en la mayoría como momentáneo, y es la incertidumbre que sienten al iniciar un proceso concreto de práctica en el ejercicio de su profesión.

¿Cuáles son los aprendizajes logrados en el proceso de práctica en los ámbitos disciplinar, pedagógico y personal?

La mayoría de los académicos supervisores concuerdan que en lo disciplinar logran aprendizajes en el dominio de contenido pero con ciertas debilidades en la didáctica de la disciplina, logrando mantener una aceptable transposición de contenidos a través de la planificación e implementación de clases que cumplen con los mínimos exigidos y no en un nivel destacado. En el ámbito pedagógico los académicos coinciden en que manejan un adecuado ejercicio de la pedagogía en cuanto a desarrollo de planificaciones, procesos de evaluación y uso de recursos. Y en el ámbito personal coinciden en que los alumnos han potenciado las aptitudes demostradas al inicio del proceso, desarrollan un compromiso ético con su trabajo docente, promueven el cultivo del testimonio y se sienten motivados para iniciar su labor profesional.

Por su parte, los estudiantes reconocen que los aprendizajes disciplinares tienen relación con la necesaria actualización de los recursos pedagógicos, que permitan el óptimo desarrollo de una clase, señalando que el contenido teológico pierde su riqueza si no es acompañado de buenas estrategias y recursos pensados para los alumnos del sistema escolar. Ellos coinciden con los tutores al considerar que un aprendizaje clave de la experiencia práctica es la necesidad de profundización en la didáctica particular de la disciplina. En el ámbito pedagógico reconocen la importancia de desarrollar buenas planificaciones, ya que esta herramienta los orienta en el desa-

rrollo de las actividades. El buen uso del tiempo en el aula es la capacidad que mayor valoración tiene en los futuros profesores, quienes coinciden que planificar implica una competencia compleja que les significa mucho tiempo y esfuerzo tanto en la distribución de los momentos de la clase como en el desarrollo de la creación de actividades tendientes a lograr aprendizajes significativos, que denoten un buen desempeño profesional. Finalmente, respecto a los aprendizajes personales, los estudiantes manifiestan que la práctica profesional les permite afianzar su vocación, comprender la complejidad de la profesión docente y el exigente desafío que implica ser profesor de Religión en una comunidad educativa; consideran que aprenden a interactuar desde su nuevo rol como educadores desarrollando un mayor compromiso y sentido de la responsabilidad y del deber actuando con mayor rigurosidad ante las exigencias del entorno educativo.

¿Cuáles son las competencias que el académico tutor promueve en los estudiantes durante el proceso de práctica profesional?

Según los académicos supervisores, las competencias que trataron de promover en los alumnos en práctica se centran en habilidades técnicas para desempeñar la labor docente, asumir un rol protagónico que permita al futuro profesor empoderarse de su función, aplicar diferentes estrategias de enseñanza, y, sobre todo, cultivar la autocrítica y la reflexión sobre su propia práctica, que reconozcan sus fortalezas y debilidades para que desde allí puedan mejorar en el ámbito pedagógico, y se preparen para atender la diversidad promoviendo la integración en el aula.

Destacan además los aprendizajes que observaron en sus alumnos practicantes al manifestar que, en cuanto a la inserción en los establecimientos educativos, se adaptan gradualmente a los diferentes contextos logrando desenvolverse con naturalidad luego de un reducido espacio de tiempo. En la conducción pedagógica logran aplicar la teoría en aspectos bien

concretos aprendiendo a manejar variadas estrategias en el trabajo de planificación y en el manejo de grupo identificando claramente cuál es el clima apropiado para enseñar. En los procesos evaluativos se familiarizan de manera más concreta con los distintos tipos de evaluación de acuerdo con los modos, tiempos y agentes que participan de este proceso, pero se dificulta la aplicación por el contexto de la asignatura, al no llevar calificación cuantitativa.

Por su parte, los alumnos practicantes reconocen que los logros más relevantes están en la conducción pedagógica y la reflexión sobre su práctica, señalando también que la inserción en el colegio fue un proceso gradual y amable, y que los aprendizajes adquiridos les significaron mejorar sustantivamente su desempeño pedagógico para empoderarse de su rol identificando claramente el método más efectivo para llevar a cabo su labor como profesor aprendiz.

Se verificó una tensión en los alumnos en práctica y que tiene relación con trabajos administrativos propios de la labor docente, ante los cuales aceptan que en su periodo de formación existe una debilidad en la entrega de conocimientos sobre el tema y eso les causa cierta preocupación al momento de desarrollar este tipo de tareas. Los asuntos administrativos en Chile tienen que ver con la completación de informes y documentos oficiales, la gestión de reuniones con apoderados, otros departamentos, jefaturas; la comprensión de los sistemas de remuneraciones y contratos laborales, conocimientos de normativa pertinente, entre otros temas. Cabe destacar que tanto los supervisores como los alumnos coinciden claramente en esta apreciación, razón por la cual se considera como un tema muy interesante para profundizar en otra investigación.

Una competencia que se busca desarrollar en los estudiantes es la reflexión pedagógica, sin embargo, a juicio de los académicos supervisores, esta queda en un nivel básico, que logra identificar fortalezas y debilidades, pero no así las razones de esa va-

loración. Por su parte, los estudiantes coinciden en afirmar que ellos tienen la capacidad de reflexionar, comprendiendo esta reflexión como una competencia para escuchar las orientaciones del supervisor y ejecutar acciones de mejora, pero no logran identificar niveles más complejos de reflexión intencionada sobre el propio quehacer.

¿Cuáles han sido las dificultades que se visualizan en el desarrollo de la práctica profesional del futuro profesor de Religión?

Los académicos tutores identifican diversidad de dificultades asociadas a distintos tipos de tareas. Respecto de temas administrativos, los académicos expresan que los estudiantes en práctica tienen dificultades para adaptarse al funcionamiento interno del colegio (horarios, protocolos, reglamentos, procedimientos).

En lo referido a procesos de enseñanza-aprendizaje, los académicos tutores reconocen que los estudiantes tienen dificultades en el desarrollo de planificaciones que consideren la realidad individual y atiendan la diversidad de estudiantes que tienen en la sala de clases; de la misma manera, en la conducción pedagógica, la mayoría coincide en que los estudiantes tienen algunos conflictos con los tiempos y las etapas del desarrollo de una clase.

Los estudiantes reconocen que una de las dificultades de este proceso de práctica tiene relación con la creatividad que debe acompañar el desarrollo de recursos y estrategias que permitan implementar clases innovadoras y de calidad, la mayoría de los entrevistados manifiesta que no en todos los colegios se cuenta con recursos para las clases de Religión, lo que conlleva una exigencia aún mayor para el desarrollo de las unidades didácticas. En algunos casos manifiestan tener algunas dificultades con el manejo de la conducta y la imposición de normas en el aula.

Es necesario hacer notar las diferencias existentes respecto de las expectativas del desempeño de los alumnos practicantes, quienes manifiestan sentir distintas exigencias dependiendo del con-

texto del colegio. En el caso de los estudiantes que desarrollan su práctica profesional en colegios confesionales, ellos manifiestan que son altamente exigidos en tareas extracurriculares, especialmente vinculadas al área pastoral, frente a lo cual se sienten sobrepasados por la cantidad de tareas y lo que se espera de ellos; dicha situación se compara con aquellos alumnos que se desempeñan en colegios no confesionales, donde las tareas tienden a centrarse más en temas académicos.

Adicionalmente, los estudiantes perciben que la asignatura de Religión, al no tener calificación en la mayoría de los colegios, va en desmedro de la motivación de los estudiantes, y se vuelve aún más desafiante en términos de metodología de evaluación y de estrategias de enseñanza efectivas.

Conclusiones

Los resultados de la investigación ofrecen una primera aproximación al conocimiento de la percepción de los estudiantes y académicos supervisores sobre conceptos, valoraciones, impacto, dificultades y logros de las experiencias de prácticas desarrolladas en su periodo de formación profesional.

Bajo esta condición de estudiante en práctica se produce un cambio muy significativo en el alumno, quien asume nuevas responsabilidades y lo hace de forma autónoma. Pasa de ser alumno dependiente a profesor aprendiz que se hace cargo de su propio aprendizaje, poniendo a prueba sus saberes y enfrentando la realidad del medio profesional para el que se prepara, es decir, es un sujeto que construye su conocimiento profesional en la escuela, coincidiendo con Correa Molina, quien plantea que es en el sistema escolar donde “experimenta la realidad del medio profesional para el cual se está preparando y en el que se insertará una vez que su formación inicial toque fin” (2009, p. 238).

Así también, las percepciones de los futuros profesores y los académicos tutores coinciden en catalogar este espacio como una experiencia muy favorable

para perfeccionar su formación, desarrollar su vocación y aplicar los conocimientos académicos logrando pasar a otra etapa de mayor compromiso y responsabilidad como futuro profesional de la educación.

Sin embargo, es importante resaltar que tanto los supervisores como los estudiantes en práctica reconocen una cierta tensión entre los ámbitos teóricos y pedagógicos, lo que revela una debilidad en la formación universitaria respecto de la adaptación de los contenidos teológicos al contexto escolar, produciéndose un conflicto entre el nivel de conocimiento del estudiante en práctica y la forma de entregarlo a sus alumnos. En algunos casos, la práctica profesional puede “transformarse en una experiencia disfuncional al revelar la tensión entre la formación universitaria y la realidad escolar: tensiones entre las expectativas de los formadores universitarios, las de los estudiantes en práctica y las de los docentes experimentados que los acompañan en la escuela” (Correa Molina, 2011, p. 81).

La importancia otorgada al proceso de prácticas indica que “es uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente” (Andreucci, 2013, p. 9), afirmación que se comprueba claramente en los hallazgos de este estudio.

Se requiere que el profesor en formación sea un profesional reflexivo, capaz de comprender la realidad en la que interviene y “construir esquemas flexibles de pensamiento y actuación” (Solís *et al.*, 2011, p. 129), que reflexione sobre su práctica apoyado por las competencias de un docente que realiza la función de supervisión como experto. Esta tarea constituye un reto pues la literatura muestra que uno de los principales desafíos de los supervisores es promover la reflexión en los candidatos, pero esta

tarea no siempre se logra (Caries y Almeida, 2007; Pérez, 2005). Asimismo, en este estudio aparece en forma reiterada la importancia de la reflexión pedagógica; sin embargo, no hay coincidencia entre la percepción de los supervisores y la de los estudiantes, ya que el alcance de esta reflexión no se comprende como una acción transformadora del propio desempeño profesional.

Un hallazgo que se considera determinante en este estudio es que el profesor aprendiz descubre, en algunos centros de práctica, cómo superar la mirada peyorativa de sus pares y resto de la comunidad educativa frente a su asignatura. Aquellos que no han desarrollado su capacidad de superar las dificultades en el plano social se sienten incómodos ante la mirada cuestionadora de la validez de su asignatura en un currículo pragmático. Una de las fórmulas que señalan como la más efectiva es partir por el respeto personal, estar convencido de la importancia de lo que se hace. Eso implica, entre otras cosas, ser aún más riguroso en el manejo de todas las aéreas que involucran el ser docente. Ellos mencionan que el testimonio creyente es muy importante, pues son observados permanentemente en busca de coherencia entre el discurso y la acción; sin embargo, no se vislumbra un discernimiento entre lo que implica el testimonio de fe personal y la calidad de las tareas que le competen al interior de la comunidad educativa en su rol como profesor de Religión. En este espacio de práctica profesional, solo algunos estudiantes son capaces de descubrir que el testimonio exigido en el sistema escolar, necesariamente implica una respuesta en la forma de ser y ejercer una determinada función pedagógica. Ambas dimensiones, las del ser y el ejercer, deben ser integradas para fortalecer en el futuro profesor de Religión su identidad profesional.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9 (30), 329-332. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- Anderson, J. (2006). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Work Publishers.
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 7-26. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/arto1.pdf>
- Araya, P. (2014). *Objetivos generales de la educación chilena y la asignatura de Religión católica*. Santiago de Chile: Área Pedagogía en Religión, Vicaría para la Educación.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Editorial Mineduc.
- Avalos, B. (2009). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. Recuperado de http://sicevae.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF
- Caries, S. y Almeida, L. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision. The student teacher's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, XXII (4), 515-528. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173469>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el *practicum*. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Correa Molina, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo*, 44, 237-254. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/456/934>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50 (2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. *Acción Pedagógica*, 16, 182-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf>
- Flores, A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18 (3), 411-431. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83443150003>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28 (4), 4-17. Recuperado de: <http://edr.sagepub.com/content/28/4/4.abstract>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2011). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía*. Recuperado de: http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=4650&id_contenido=24753
- Montecinos, C., Solis, M., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, UC.
- Pérez, M. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/%20viewFile/97741/%2093771>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Solis, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII (1), 127-147. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-7052011000100007&script=sci_arttext
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C. J., Parodi-Sweis, G., Ibáñez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5708>
- Tallafero, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), 269-273. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

