

# LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: EVOLUCIÓN, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

**Aida A. González**

aida.gonzalez@intec.edu.do

<https://orcid.org/0000-0001-6392-9085>

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

*República Dominicana*

**María Margarita Villegas**

margaritavillega@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido / Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

*Brasil/República Dominicana*

**Islen Elba Rodríguez Rosario**

Islen.rodriguez@intec.edu.do

<https://orcid.org/0000-0001-6414-0350>

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

*República Dominicana*

**Recibido:** 22/02/2022 **Aceptado:** 28/04/2022

## RESUMEN

En este trabajo se comparten las reflexiones derivadas de las revisiones teóricas conceptuales articuladas con la sensibilidad desarrollada por las autoras al estar envueltas en un estudio sobre la percepción de la práctica docente por parte de los profesores y estudiantes en formación pertenecientes a un programa de licenciatura orientado a la educación secundaria que se ofrece en una institución de educación superior dominicana. El texto producido parte de unas premisas sobre la profesionalización docente, luego se expone la conceptualización que prevalece sobre el componente de práctica, su evolución histórica, los principales desafíos y tensiones que enfrenta, las más recientes tendencias y perspectivas que ofrece la literatura internacional, para concluir con unas recomendaciones de mejora. Se reconoce que la práctica docente juega un papel esencial en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, pero para que la misma pueda cumplir su rol estratégico en el contexto del papel fundamental que juegan los docentes en la calidad educativa de un país, la misma ha de cumplir con ciertas condiciones e indicadores de calidad, algunos de los cuales se analizan en este texto.

**Palabras clave:** formación docente, práctica docente, revisión documental

## TEACHING PRACTICE IN INITIAL TEACHER EDUCATION PROGRAMS: EVOLUTION, CHALLENGES AND PERSPECTIVES

### ABSTRACT

This paper shares the reflections derived from the conceptual theoretical reviews articulated with the sensitivity developed by the authors by being involved in a study on the perception of teaching practice by teachers and students in training belonging to a graduate program oriented secondary education offered in a Dominican higher education institution. The text produced is based on some premises on teacher professionalization, then the conceptualization that prevails

over the practice component, its historical evolution, the main challenges and tensions it faces, the most recent trends and perspectives offered by international literature, is exposed. Conclude with some recommendations for improvement. It is recognized that teaching practice plays an essential role in the initial training of future education professionals, but so that it can fulfill its strategic role in the context of the fundamental role that teachers play in the educational quality of a country, it must meet certain conditions and quality indicators, some of which are analyzed in this text.

**Keywords:** teacher training, teaching practice, document review

## **PRÁTICA DOCENTE EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EVOLUÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

### **RESUMO**

Neste artigo são compartilhadas reflexões derivadas das revisões teóricas conceituais articuladas com a sensibilidade desenvolvida pelos autores ao se envolver em um estudo sobre a percepção da prática docente por professores e alunos em formação pertencentes a um programa de pós-graduação orientado ao ensino médio oferecido em uma universidade dominicana instituição educacional. O texto produzido baseia-se em algumas premissas sobre a profissionalização docente, expondo-se então a conceptualização que prevalece sobre a componente prática, a sua evolução histórica, os principais desafios e tensões que enfrenta, as tendências e perspectivas mais recentes oferecidas pela literatura internacional. algumas recomendações de melhoria. Reconhece-se que a prática docente desempenha um papel essencial na formação inicial dos futuros profissionais da educação, mas para que possa cumprir o seu papel estratégico no contexto do papel fundamental que os professores desempenham na qualidade educativa de um país, deve cumprir determinadas condições e indicadores de qualidade, alguns dos quais são analisados neste texto.

**Palavras chave:** Formação de Professores, Prática de Ensino, Revisão da literatura

### **Introducción**

El asunto que se aborda en este trabajo es la práctica docente en los programas de formación inicial de profesores, examinando su evolución histórica, así como también los principales desafíos y tensiones que enfrenta, las más recientes tendencias y perspectivas que ofrece la literatura internacional, para concluir con unas recomendaciones de mejora. Para ello se realizó una revisión teórica, sobre cuya base fueron elaboradas algunas recomendaciones con las que se espera contribuir a la definición de políticas y acciones de mejoramiento de la formación inicial de los docentes.

La realización del estudio del cual se deriva el presente artículo, está motivada por la relación de las autoras con el programa *Docentes de Excelencia*, que lleva a cabo el Estado dominicano a través del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología –MESCYT- y del Ministerio de Educación de República Dominicana -MINERD, a partir de la creación de la

Normativa 09-15, lo cual les ha permitido realizar este y otros trabajos relacionadas con la práctica docente en una de las instituciones participantes del programa.

Con base en el contexto antes indicado, las autoras han establecido las siguientes premisas:

1. **Los docentes desempeñan un papel fundamental en la calidad de la educación de un país.** Por tanto, aun cuando se reconoce el impacto que han generado las tecnologías de la información y la comunicación como medios y recursos para expandir los aprendizajes, las mismas no sustituyen la relevancia y el papel mediador de los docentes. Por lo tanto, su correcta formación ha sido una política de alta prioridad para todos los países que han alcanzado mayor desarrollo educativo.
2. **La docencia, en tanto que profesión, es siempre factible de ser perfeccionada a través del tiempo y de la buena práctica.** Es innegable que la vocación y otras características personales son importantes en la conformación de la identidad docente; sin embargo, el desarrollo de la profesionalidad requiere de un acompañamiento cercano y sistemático, a lo largo del tiempo de ejercicio de la práctica para que el docente alcance niveles de calidad superiores.
3. **La formación docente es un continuo,** el cual comienza con las experiencias previas provenientes de la familia, amigos y de su vida como estudiante desde los niveles primario y secundario; luego, continua con la formación inicial del aspirante a maestro o maestra, sigue con su ingreso e inducción al mundo laboral de la escuela y continúa con procesos de evaluación, retroalimentación y formación continua, hasta convertirse en un docente experimentado, que sigue avanzando durante toda su carrera docente (Vaillant, 2004; Tardif, 2014). Esta visión ayuda a poner en perspectiva lo que un docente debe alcanzar en la formación inicial: un dominio de la estructura de conocimiento de la o las disciplinas que enseña, más aquellas prácticas que le permitan enfrentar la complejidad del trabajo del aula, así como desarrollar y consolidar una actitud de humildad y apertura que le estimulen para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida profesional.
4. **La profesión docente se ha ido complejizando con los cambios sociales,** tales como la masificación y la diversificación de la población, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo, y las nuevas demandas del mercado

laboral que exigen la superación del enfoque transmisivo en los procesos de formación profesional. Hoy se demandan nuevos modelos educativos que, además del conocimiento disciplinar, desarrollen en los futuros docentes, habilidades para el pensamiento crítico y creativo, el trabajo colaborativo y la capacidad de innovación, competencias éstas imprescindibles en todos los ámbitos de la sociedad actual.

5. **El ejercicio de la profesión docente está caracterizado por la imprevisibilidad y la incertidumbre.** Esto hace que la formación inicial de los docentes deje de ser percibida como un conjunto de recetas para ser aplicadas bajo ciertas condiciones, pues éstas siempre serán cambiantes, únicas e irrepetibles. La formación docente tiene que ser enfocada en fortalecer el dominio del área curricular o la disciplina a enseñar, así como desarrollar el conocimiento pedagógico y las capacidades reflexivas que hagan posible dar respuestas pertinentes y adecuadas a las particularidades de cada uno de los contextos en donde se ha de desenvolver el futuro docente.

Las premisas antes expuestas son sintetizadas en la Figura 1.



**Figura 1.** Premisas para una Revisión de Literatura sobre Formación Docente Inicial

### **Conceptualización de las prácticas docentes**

En esta sección se hará referencia a algunas concepciones y significaciones convencionalmente atribuidas a las prácticas docentes, las cuales son concebidas como experiencias controladas de inserción profesional, que organizan y acompañan las primeras

inmersiones de los docentes en formación en los salones de clase, bajo la guía y supervisión de maestros y profesores más experimentados, cuyo aspecto central, según Edelstein y Coria (1995, citados por Guevara, 2016), es “el ‘acto principal’ de dar clases largamente pensadas, fundamentadas y programadas” (p. 38).

Autores, como Zeichner (2010) y Martinic, *et al.* (2014), afirman que gran parte del conocimiento pedagógico y profesional de los docentes se adquiere en contextos auténticos de desempeño profesional, a través de la práctica y de la observación de ésta.

Para el desarrollo de las prácticas docentes, han sido concebidos diversos modelos. Uno de ellos es el de la inmersión progresiva (Montecinos, 2010; Latorre, Vergara, Morales, Orbeta, Escobar, y Quiroga, 2020), de acuerdo con el cual dichas prácticas se organizan y realizan en una secuencia de complejidad que, durante su desarrollo del programa, va progresivamente aumentando, de menor a mayor. En el caso de la República Dominicana, según lo establecido la Normativa 09-15, dictada en el año 2015 por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), dicha secuencia se inicia con actividades de observación durante el primer año; luego, en el segundo año, se lleva a cabo una interacción guiada; y, en los años tercero y cuarto, es cuando el futuro docente tiene oportunidad de desempeñar prácticas sobre el manejo del aula (MESCYT, 2015). En este país, cada institución comparte, con algunas variaciones, este sentido de gradualidad atribuido a las prácticas docentes.

Un aspecto que se debe resaltar en el modelo antes descrito es el de la *interacción guiada* (Latorre et al, 2020), según la cual, para que sus prácticas docentes sean efectivas, es imprescindible que el practicante<sup>1</sup> cuente con el acompañamiento de otro docente experimentado y cualificado que haga posible que dicho practicante construya nuevas visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de lo anterior, puede inferirse que, para que los practicantes desarrollen sus competencias docentes, no es suficiente ubicarlos en centros educativos donde se desarrollen buenas prácticas. En efecto, la investigación ha demostrado que, si los futuros docentes no se cuestionan, analizan y reflexionan, exponen su práctica en el contexto de la escuela, para luego analizarla y mejorarla, tenderán a repetir en su trayectoria como docentes lo vivido como estudiantes de primaria y secundaria.

---

<sup>1</sup> Practicante: futuro profesor que realiza sus prácticas docentes

Otro modelo de formación docente inicial es uno que está basado en la investigación (Labra, Montenegro, Iturra, y Fuentealba, 2005). En este caso, se pretende que los practicantes aprendan a reflexionar en situaciones auténticas usando para ello la investigación-acción; ésta exige planificar las actuaciones docentes, ejecutarlas en un contexto real, y reflexionar sobre los efectos de su accionar en el aprendizaje de los estudiantes y en los factores personales y sociales envueltos en dicho aprendizaje. El fundamento de este modelo es que los estudiantes aprendan a ser investigadores de su propia práctica con el fin de mejorarla de forma permanente y así evitar la tendencia a hacer rutinaria la docencia, repitiendo rituales, sin reflexión ni consciencia.

Para cerrar esta sección, se tomarán en cuenta dos de las premisas asumidas por las autoras: la complejidad y la imprevisibilidad de la docencia; ambas están implicadas en la siguiente cuestión *¿Debe la formación inicial docente preparar a los maestros para las escuelas como son en el presente o formarlos para la transformación de la escuela que aspira la sociedad?* La respuesta no es simple porque, por un lado, se reconoce el carácter complejo del ejercicio de la profesión docente que supera las visiones mecanicistas y dicotómicas de la relación entre teoría y práctica; y por el otro está la condición de incerteza que caracteriza la actual dinámica social. Siendo así, parece lógico dar una respuesta dual, es decir, visualizar con los practicantes la escuela que aspiramos tener en el futuro, y al mismo tiempo, acompañarlos mediacionalmente para que desarrollen criterios y herramientas que les permita cuestionar y mirar críticamente la escuela actual y a la cual queremos superar.

### **Evolución de las prácticas en la formación de los docentes**

En esta sección se hará un breve recorrido por la evolución histórica de las concepciones relacionadas con las prácticas docentes en la formación de los futuros profesores. Para ello, se consideran las etapas indicadas por Forzani (2014) que, aunque están referidas esencialmente a los contextos europeo y estadounidense, pueden tener sentido para nuestra realidad. Esta autora identifica cuatro etapas en el desarrollo de las prácticas docentes, las cuales se detallan a continuación.

- I. La primera de las etapas en la evolución histórica de las prácticas docentes se localiza en el siglo XIX, con la **creación de las Escuelas Normales**, que surgieron con la intención de formar los maestros para la educación primaria. En estas escuelas se daba mucha importancia a las prácticas como parte del proceso de formación; sin embargo, es importante acotar que en esa época se concebía al aprendizaje como un

proceso pasivo y la enseñanza estaba centrada en la exposición de los conocimientos por parte del docente y en el desarrollo de destrezas para mantener el orden y la disciplina de las clases.

- II. La segunda de las etapas es conocida como la de la **eficiencia científica** que abarca la primera mitad del siglo XX; durante este periodo la formación docente se vuelve más académica al pasar de las escuelas normales a las universidades. Se diseñan los currículos con un fuerte peso en las disciplinas que el estudiante debe dominar y las prácticas se ubican al final de la formación. Con el impulso de las teorías conductistas del aprendizaje (Castejón, Valero, Gomís, 2013), hubo un fuerte énfasis en la descomposición de la enseñanza en sus partes constitutivas, pero de forma muy atomizada. Este esfuerzo de descomposición de la práctica docente en pequeñas partes sirvió de base para la creación de los sistemas de estándares que tomaron fuerza en el siglo pasado y que luego se extendieron por toda Latinoamérica.
- III. La tercera etapa es conocida como la era de **la formación basada en competencias** que, entre 1960 y 1970, se inicia en Europa y Norteamérica. Quienes abogan por una formación basada en competencias plantean estructurar la formación docente alrededor de competencias definidas en términos conductuales, de manera que sean evaluables. Los programas se organizan en módulos que contienen una variedad de actividades pedagógicas tales como seminarios, trabajo independiente y prácticas en ambientes áulicos simulados o reales.

En este modelo los estudiantes avanzan a su ritmo, pero, dado que los módulos en los que se basa la enseñanza están organizados en secuencias ordenadas, los estudiantes tienen que demostrar su dominio en las competencias previstas en un módulo antes de avanzar al módulo que sigue en la cadena. Este modelo se apoya en el modelamiento y análisis de videos, comprometiendo al postulante en un ciclo que inicia con la observación, sigue con varias rondas de práctica y retroalimentación que persigue analizar el propio desempeño, para volver de nuevo a la práctica en situaciones progresivamente más complejas.

Existe un gran consenso en que la práctica docente, al poner en contacto al aspirante con el contexto laboral real, posibilita la movilización de los saberes, experiencias,

recursos cognitivos y actitudinales, que trae consigo a la formación y que sigue desarrollando en el proceso formativo (Perrenoud, 2006; Tardiff, 2014).

Al reconocer su importancia, la evidencia científica asegura que los futuros profesores desarrollan sus aprendizajes y habilidades analíticas en torno a la enseñanza gracias a la práctica docente. Además, la formación basada en competencias descompone la práctica en función del desempeño del docente, pero no toma en cuenta la interacción entre docentes y estudiantes para la construcción de conocimiento colectivo (Ball & Forzani, 2009; Grossman et al, 2009; Darling-Hammond et al, 2017).

- IV. La cuarta de las etapas es la de **la formación docente basada en la práctica**, que ha tomado fuerza en el siglo XXI. Resultados de estudios demuestran que la práctica docente es el componente del currículo de formación más altamente valorado por estudiantes y docentes involucrados (Turra et al, 2018; Valera, 2015, INTEC, 2021). En el marco de este enfoque surge el Consorcio de Prácticas Esenciales (*Core Practice Consortium*), un equipo de estudiosos dedicado a investigar las prácticas esenciales de la docencia (Grossman, P., Kavanagh, S., Dean, C., 2018). Este grupo de investigadores ha identificado 19 prácticas centrales y ha desarrollado un conjunto de pedagogías destinadas a enseñarlas de forma intencionada. Esta perspectiva se muestra prometedora para enrumbar la formación práctica, como veremos más adelante.

En el caso de la República Dominicana, la práctica docente ha seguido los mismos hitos que en los países desarrollados, pero con retraso de muchos años en cada etapa. Las escuelas normales iniciaron en el país en 1880 con Eugenio María de Hostos y, desde sus inicios, se concibieron las escuelas anexas como los espacios para la práctica docente (ISFODOSU, 2019).

El paso de la formación docente a las universidades se inicia en la segunda mitad del siglo pasado, lo cual contribuyó con un fortalecimiento del academicismo de la profesionalización y a un debilitamiento del sistema de prácticas.

A finales del siglo XX, se fortaleció el sistema de práctica docente en los nuevos planes de estudio en Educación Básica, con aumento en la cantidad de asignaturas de práctica docente y la introducción de la pasantía profesional.

En el 2011 se inicia un diagnóstico sobre la formación docente del país, proceso que concluye con el establecimiento de la Normativa 09-15, para regular los programas de formación tanto en las universidades públicas como en las privadas. Dicha normativa establece el diseño de la formación bajo el enfoque de competencias, para hacerlo congruente con el proceso de Revisión y Actualización del Currículo Nacional (MINERD, 2016) puesto en marcha a nivel nacional. Además, coloca como uno de los puntos fuertes de dicha reforma el fortalecimiento de la formación disciplinar y del sistema de prácticas. (MESCYT, 2015).

### **Principales Desafíos y Tensiones de la Práctica Docente**

La mayoría de los problemas que afectan a la práctica docente tiene que ver con la confusión en la interpretación de la relación entre teoría y práctica, asunto que incide tanto en el diseño de los programas de formación como en su implementación (Álvarez, 2015). A este respecto, Novoa (2019) plantea la existencia de un pensamiento binario y de las siguientes dicotomías que obstaculizan el avance de la formación docente: a) teoría vs práctica; b) conocimiento pedagógico vs conocimiento disciplinar; c) vocación vs profesión; d) universidad vs. escuela; este autor destaca la necesidad de construir alternativas que integren aquello que artificialmente ha sido separado.

En el abordaje de los desafíos y tensiones conceptuales confrontados por las prácticas docentes, serán tenidos en cuenta los criterios de calidad utilizados por Zabalza (2004) para valorar los programas de práctica docente; estos criterios son organizados en las siguientes categorías: doctrinales, curriculares, organizativos y personales, incluyendo en este último el aspecto central de la formación de los formadores.

**Aspectos doctrinales.** Se refiere a los fundamentos filosóficos y epistemológicos que le dan sentido a la formación docente y que están vinculados con su dimensión teleológica (González, 2005, 2008), es decir, los que se refieren a sus finalidades últimas. En esta dirección, es importante formular las siguientes interrogantes: ¿para qué formamos? ¿qué tipo de profesional aspiramos.? ¿necesitamos un profesor o profesora que aplique fórmulas y soluciones ideadas por otros para transmitir un conjunto acabado de conocimientos contemplados en el currículo?, o ¿necesitamos un profesional reflexivo que busque soluciones innovadoras y creativas para dar respuesta a problemas educativos en contextos de alta complejidad e imprevisibilidad?

Esto lleva a plantear la tensión existente entre los modelos o enfoques de la formación que inciden en el componente de práctica docente y que han dominado la mayoría de los programas que forman docentes que, de acuerdo con Hirmas y Cortés (2013), se clasifican en dos grupos: el enfoque conductista-aplicacionista y el enfoque crítico-reflexivo.

El primero asume al profesor como un técnico que debe dominar un conjunto de conocimientos disciplinares para ser transmitidos a sus estudiantes, de forma fragmentada y sin tomar en cuenta el contexto social y cultural que les rodea. De acuerdo con Zeichner (2010); Korthagen, (2010), este enfoque, basado en la teoría, no es efectivo en la formación de los docentes pues hay investigaciones que muestran que se desconocen los orígenes de una buena parte de los comportamientos de los profesores y que además suelen emerger de forma inconsciente (Schon, 1983; Korthagen y Lagerwerf, 2001), asimismo, que mucho de lo experimentado con sus profesores en las edades escolares, suele repetirse por los profesores novatos. Pareciera entonces que lo aprendido por estos profesores novatos en educación superior se perdiera sin tener resultados a largo plazo; especialmente cuando trabaja bajo presión, el profesor tiende a aplicar soluciones biográficas que le parecen confiables (Oser & Oelkers, 2001, citado por Muller, 2016)

Según este enfoque de base teórica Zeichner (2010), lo que se busca con la práctica es propiciar una inducción a la cultura escolar, para lo cual bastaría con colocar al estudiante en centros de alta calidad, en donde el futuro docente viva su experiencia de aprendizaje y desarrolle las competencias esperadas. Esta visión academicista, ampliamente criticada por Zeichner (2010); Korthagen (2010); Labra et al., (2005); Álvarez (2015); Sanjurjo (2017); Turra *et al.*, (2018), entre otros, sigue vigente en la mayoría de los programas de formación de las universidades y es el que orienta la concepción de que la teoría se aprende en la universidad y precede a la práctica; las escuelas se consideran espacios de aplicación de las teorías aprendidas en la universidad. Este enfoque también se conoce como enfoque directivo (Ruffinelli, 2020) o enfoque de experto (Forzani, 2014).

El segundo de los enfoques, el crítico-reflexivo (Zeichner, 2012; Hirmas y Cortés, 2013; Ruffinelli, 2020), propio de las corrientes constructivistas impulsadas por David Ausubel y Lev Vigotsky, asume al profesor como un profesional reflexivo y crítico que sirve de mediador entre sus alumnos y el conocimiento, cuya reconstrucción es facilitada a partir de una indagación de las ideas previas y preconceptos sustentados por el docente (Schon, 1983). Esta perspectiva

incorpora el contexto, reconoce la incertidumbre que rodea las interacciones humanas y busca la transformación social y personal de los sujetos en formación, promoviendo su integración y participación en su proceso de formación.

El paradigma crítico-reflexivo se concibe como un espacio de análisis y reflexión (Hirmas y Cortés, 2013) clave para la configuración del perfil profesional. Según el Estado del Arte de práctica docente chilena (Hirmas y Cortés, 2013) este es el enfoque que se declara en la mayoría de las universidades que forman docentes en Chile, pero las investigaciones confirman mayor presencia del enfoque aplicacionista o técnico (Turra y Flores, 2018; Ruffinelli, 2020).

En el estudio del cual se deriva este artículo aflora esta contradicción cuando por un lado los profesores se declaran afines al paradigma constructivista y crítico-reflexivo, pero por el otro lado, al comentar su percepción sobre la relación teoría y práctica reflejan una postura según la cual, la práctica es un espacio para aplicar las teorías que se aprenden en la universidad y algunos proyectan enfoques que son más directivos que reflexivos a la hora de ofrecer retroalimentación a los estudiantes en formación (Valera, 2015, INTEC, 2021). Esta situación invita a la realización de estudios más profundos en el país, para así ampliar el conocimiento acerca del nivel de congruencia entre lo declarado en los currículos de formación y lo implementado en la realidad.

**Aspectos curriculares.** Aquí son incluidas las relaciones existentes entre lo que está establecido en el diseño curricular prescrito en el plan de formación y el currículum implementado, es decir el que realmente es puesto en acción por las actividades que, conjuntamente, realizan los docentes y sus respectivos alumnos, en los diversos hechos educativos que constituyen la dinámica de la cotidianidad universitaria y escolar. En el caso dominicano, como ya lo hemos expuesto anteriormente, la Normativa 09-15 propuesta por el MESCYT (2015), ha seguido la clasificación más comúnmente utilizada (Sánchez-Ponce, 2013) para organizar el conocimiento constitutivo de la formación docente inicial: a) Formación general, b) Formación psicopedagógica y c) Formación disciplinar, ubicando la formación práctica en la formación psicopedagógica

El problema no solucionado que entraña esta estructura para organizar el conocimiento es que en la mayoría de las universidades este conocimiento se inscribe en facultades o departamentos con poca comunicación horizontal entre sus profesores, lo cual limita una verdadera conexión de las asignaturas entre sí y con el sistema de prácticas profesionales. Se

presume que esta desconexión está asociada con los escasos niveles de colaboración entre profesores que aún persiste en las universidades.

La literatura internacional presenta la falta de coherencia curricular como uno de los más graves problemas que enfrenta la formación de los docentes en el mundo (Zabalza, 2004; Muller, 2016; Jensen, 2017). Varios autores han criticado la desconexión entre los cursos universitarios con las prácticas reales de los salones de clases (Forzani, 2014; Darling-Hammond et al, 2017; Canrinus *et al*, 2017).

Un estudio que destaca el asunto anterior, es el de Jensen (2017) quien investigó en seis programas de formación docente de Europa y Estados Unidos de América, 8 dimensiones de la medida en que los cursos de la universidad se fundamentan en la práctica: planificar clases, practicar clases, analizar trabajos de estudiantes, revisar textos y recursos de enseñanza, conversar sobre las prácticas docentes, tomar la perspectiva de los alumnos, observar clases modelos y conectar con el currículo nacional. Ella encontró que los practicantes tenían oportunidad de revisar materiales de enseñanza y asumir la perspectiva de los alumnos, pero muy poca ocasión de ver o practicar estrategias de enseñanza.

Este problema de la falta de oportunidades que tienen los estudiantes en formación para poner en práctica sus competencias docentes en los centros educativos, ha sido ampliamente documentado (Hammerness & Klette, 2015; Darling-Hammond, 2017). Esto puede estar relacionado con actitudes personales de los docentes en los centros educativos, pero principalmente con la falta de coordinación en el desarrollo curricular entre el profesorado de la universidad y los docentes escolares, así como sobre las expectativas que los primeros tienen sobre los segundos en cuanto al rol y las funciones que estos últimos deben desempeñar.

Una queja común de los estudiantes en formación es la falta de compromiso de algunos docentes escolares, cuando no le hacen partícipes de la planificación, se ausentan de las clases dejándolos solos, no los retroalimentan o les dejan tareas mecánicas y poco significativas, como el control de la asistencia o el control de la disciplina durante las pruebas. (Valera, 2015, INTEC, 2021)

En cuanto a los recursos de aprendizaje, debe ser preguntado: ¿hasta qué punto se aprovecha el poder de las tecnologías para expandir la comunicación entre los distintos actores que intervienen en la práctica y la integración de los recursos digitales para conectar mejor con los intereses de los estudiantes? Quizás tendría que reconocerse el fuerte impulso que ha dado

la pandemia de COVID-19 a la utilización de las TIC'S, lo cual ha obligado a muchos docentes a salir de su zona de confort y a moverse hacia entornos virtuales, e igualmente ha llevado a estudiantes a reinventarse con tal de acceder a dispositivos y al internet para no quedar fuera de los programas de formación.

Con respecto a la evaluación, ¿hasta qué punto los involucrados en la formación docente, pueden asegurar que todos los que logran concluir los requerimientos universitarios de egreso, han desarrollado por lo menos las competencias básicas que les permitan aprobar el concurso de oposición y las estrategias para seguir aprendiendo cuando se inserten en el contexto laboral escolar? ¿Tenemos un sistema de aseguramiento de la calidad que permita certificar la idoneidad de nuestros egresados? Es posible pensar que consiguen superar la prueba sólo los estudiantes que estuvieron comprometidos con su formación y que fueron insertados en un centro educativo que trabaje de forma permanente por la calidad y que cuente con profesores universitarios y docentes escolares experimentados y comprometidos con su trabajo.

Otra de las cuestiones que frecuentemente es planteada es la de si las estrategias que son utilizadas durante las prácticas, permiten modificar las imágenes, los conceptos, las disposiciones y configuraciones mentales sobre la docencia [a lo cual Bourdieu (1989) denomina *habitus*], que los estudiantes de magisterio traen consigo a la formación; la investigación ha demostrado que si la formación inicial no deconstruye el “*habitus*” que durante su trayectoria como estudiante, ha construido el futuro docente, se dejará guiar por éste y no por las teorías y prácticas vividas en la formación inicial.

Un último aspecto que llama la atención es la manera como la Investigación-Acción (IA) se inserta en el currículo; esta modalidad de investigación permite que los pasantes construyan conocimientos situados, asumiéndose de este modo como una estrategia que favorece la mejora de su práctica y su desarrollo profesional durante el proceso de formación inicial (Labra et al, 2005). La Normativa 09-15 sugiere la implementación de la I-A para el trabajo final de grado en el que el/la estudiante debe identificar una situación problemática relacionada con los aprendizajes de la disciplina que estudia y sus factores asociados.

Es bueno que los estudiantes se perciban como investigadores de su práctica en los contextos escolares; sin embargo, alcanzar esta meta encuentra algunas limitantes: ni los profesores de la universidad, ni los docentes en los centros escolares donde las prácticas son realizadas, asumen la investigación como parte de sus prácticas cotidianas; por lo tanto, la

Investigación-Acción que se inscribe en el enfoque crítico-reflexivo, de corte participativo y emancipador, no se realiza en la práctica de la manera esperada y se convierte en un ejercicio técnico dirigido a cumplir con las exigencias académicas de la universidad.

**Aspectos Organizativos.** Aquí se incluyen las características físicas y materiales de las escuelas donde se llevan a cabo las prácticas, los estilos de liderazgo y de gestión que predominan en los actores escolares, así como el tipo de relación que se establece entre las universidades y los centros educativos. Muchas veces, los criterios utilizados para seleccionar los centros de práctica no son los mejores, como cuando priman factores tales como la proximidad geográfica a la universidad o a la zona de residencia del estudiantado o la relación personal de un profesor de la universidad con determinada escuela. O que sea el propio estudiante quien elija el centro por comodidad, facilidad o cualquier otro criterio alejado de la calidad de los procesos educativos (Zabalza, 2004; Serrate *et al*, 2016; Valera, 2015).

Un espacio escolar donde reine la violencia, la desorganización, el irrespeto, con procesos educativos caracterizados por las prácticas docentes rutinarias y poco innovadoras que se busca superar, puede marcar negativamente a los estudiantes-practicantes en sus primeros contactos con la profesión.

Un centro educativo de práctica es uno que funcione como una comunidad de aprendizaje y en donde, desde el liderazgo y la gestión, sea fomentado el interés y el compromiso, no solamente con la enseñanza de los alumnos, sino también con acompañar a los docentes en formación; que se perciba a sí mismo como un espacio para el desarrollo profesional donde los docentes noveles y los experimentados confluyan y sean capaces de crear un clima de aprendizaje compartido.

Lamentablemente, en muchos casos no existe una verdadera implicación del centro en la formación de los futuros docentes y la universidad tampoco se compromete con la mejora de la calidad del centro. No se desarrolla una relación de ganar-ganar y la mayoría de las veces el tutor de la universidad es el único enlace entre ésta y el centro educativo (Hirmas y Cortés, 2013).

Otro aspecto que afecta negativamente la calidad de la práctica es cuando no existe una proporción balanceada entre el profesor de práctica de la universidad y la cantidad de estudiantes a su cargo, pues esto afecta tanto la calidad como la cantidad de los acompañamientos (Zabalza, 2004; Valera, 2015; INTEC, 2021). Es común que los tutores de la universidad se sientan

sobrecargados por la cantidad de estudiantes que deben atender, lo cual les impide dar un seguimiento individualizado a cada estudiante.

Finalmente, vale señalar las condiciones de contratación de los tutores de la universidad para realizar el trabajo de acompañamiento. Muchas veces es un personal contratado temporalmente, sin vinculación con la universidad más allá de la función de tutor de práctica y que comparte este rol con otras actividades profesionales, lo cual limita su participación en comunidades de práctica dirigidas a la planificación y evaluación colaborativa de dicho proceso.

En el caso del docente del centro educativo se trata de un maestro que voluntariamente se ofrece a desempeñar el rol, por vocación o por alguna razón personal, pero que no recibe ningún tipo de reconocimiento material o simbólico por el servicio que ofrece.

**Aspectos Personales.** En la literatura se destaca la relevancia del papel que desempeñan los formadores, tutores de práctica y docentes del centro educativo en la calidad de la formación recibida por el practicante y en la satisfacción percibida por el estudiantado sobre dicha formación (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012; Guevara, 2016).

Si bien no existe consenso sobre la especificidad de su aporte a la formación, por la dificultad para establecer relaciones causa-efecto en las investigaciones, existe una percepción generalizada de que la presencia permanente de los tutores en los centros educativos durante procesos en donde se lleva a cabo la práctica, se interpreta como buena y válida para acompañar y guiar a los practicantes. Investigaciones como las de González *et al* (2021) indican que los niveles de satisfacción o insatisfacción pasan primeramente por la calidad del acompañamiento recibido.

La formación de los formadores es uno de los temas más serios abordados en la literatura sobre la formación inicial docente y que requiere ser examinado con más profundidad en nuestra realidad. En el caso de los tutores de las universidades, es frecuente observar que este trabajo es realizado por profesores universitarios activos o jubilados, principalmente del área pedagógica, que apenas reciben una inducción bajo la premisa de que su experiencia docente es suficiente, sin tomar en cuenta la formación disciplinar del tutor ni la especificidad que requiere esta labor de acompañar a maestros en formación.

### **Perspectiva futura: La formación Inicial Docente Basada en la Práctica**

La revisión de la literatura anglosajona (Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda) muestra a la Formación Docente Basada en la Práctica como el enfoque más promisorio para superar las debilidades que sufre hoy la formación inicial de los docentes, especialmente el academicismo que emergió como consecuencia de su traslado a las universidades, la separación teoría-práctica, la falta de coherencia curricular y las pocas posibilidades que tienen los profesores para aproximarse a la práctica de su ejercicio profesional.

Investigadores y formuladores de políticas públicas concluyen que la formación de maestros desde la universidad debe centrarse en la práctica si pretende cualificar su rol en la preparación de los maestros que necesitan los países (Jenset, 2017, citando a Moon, 2016; Barbosa, et al, 2021). Igualmente, un panel de expertos en Estados Unidos de América argumentó que la formación docente debe ser transformada de pies a cabeza para que la práctica se vuelva la base para el trabajo de aprender a enseñar (NCATE, 2010).

Se hace importante aclarar que esta perspectiva no pretende restar importancia a la formación académica y disciplinar que se ofrece en los cursos universitarios, sino que aspira la puesta en práctica de múltiples estrategias para la integración de la teoría y la práctica. El propósito de esta perspectiva es ofrecer apoyo a los futuros docentes para aprender a utilizar el conocimiento teórico en la acción (Ball & Forzani, 2009; Grossman, et al., 2009; Zeichner, 2012).

Esta vuelta a la práctica como base de la formación motivó a un grupo de investigadores en el campo de la formación docente inicial a conformar en el año 2012 un Consorcio (*Core Practice Consortium -CPC-*), formado por 12 prestigiosas instituciones norteamericanas que entienden que para promover aprendizajes de alto nivel (*High Leverage Practice*), es necesario que los programas de formación docente enseñen de forma intencional un repertorio de prácticas que hagan posible que los futuros docentes conozcan a sus estudiantes tanto social como cognitivamente, que comprendan el contenido que deben enseñar desde una perspectiva pedagógica y que sepan estructurar actividades que comprometan a sus estudiantes en un aprendizaje profundo (Muller, 2016; Barbosa et al, 2021).

Este grupo postula organizar la formación alrededor de un conjunto de 19 prácticas esenciales o prácticas generativas (*core practices*) para la enseñanza en los niveles primario y secundario. Las prácticas generativas tienen la característica de ser cardinales para el desempeño

de un profesor principiante y deben ser identificables, nombrables, enseñables y evaluables (Ball & Forzani, 2009).

Los criterios para la selección de las prácticas esenciales son: a) prácticas que ocurren con alta frecuencia en la docencia, b) comunes a distintas disciplinas y enfoques curriculares, c) suficientemente sencillas para que los docentes en formación puedan empezar a dominar, d) posibilitan conocer mejor a sus estudiantes, e) preservan la integridad y la complejidad de la enseñanza, e) están basadas en la investigación, y d) tienen el potencial para mejorar el aprendizaje del estudiantado.

A diferencia del enfoque que coloca el énfasis en la práctica, propio la época de las Escuelas Normales, la Formación Docente Basada en la Práctica (FDBP) ofrece la posibilidad de desarrollar en los futuros docentes una serie de competencias esenciales para un ejercicio profesional complejo, alejado de la perspectiva transmisionista, y basado en la premisa según la cual el acto de enseñar es un proceso interactivo que ocurre en un contexto singular e imprevisible, que requiere de los docentes acciones reflexivas e intencionadas, claramente dirigidas a generar aprendizajes en sus estudiantes.

Un elemento central de la FDBP está constituido por las pedagogías de la práctica basadas en descomposiciones, representaciones y aproximaciones para llegar a dominarlas durante la formación, antes de asumir la responsabilidad de un grupo clase (Grossman, Hammerness et al, 2009; Muller, 2016). La *descomposición* requiere que la práctica sea detallada por los elementos que la componen y enseñarlas. Se entiende que los alumnos deben conocer cada elemento de la práctica para que puedan lograr involucramiento en las prácticas que tienen más complejidad. Luego de ensayar estos elementos, se podrán integrar por completo en situaciones reales. Las *representaciones* deben incluir las diferentes formas en que el trabajo de los profesores se hace visible e interesante a los estudiantes, como el uso de registros y videos de clases, textos y materiales docentes, el análisis de planes de clase o del trabajo de los propios alumnos. Las *aproximaciones* se refieren a que las prácticas, por su complejidad, requieren de acercamientos sucesivos en grupos pequeños, por ejemplo, antes de presentarlas en un escenario de mayor complejidad, como es el de la sala de clases con el grupo completo de alumnos (Muller, 2016, Barbosa et al, 2021).

Se aprecia que, en conjunto, descomposición, representación y aproximación constituyen un ciclo de aprendizaje que permite orientar a los profesores en formación en la

planificación, ejecución y evaluación de sus prácticas, luego de ser puestas a prueba en aulas de clases con estudiantes reales. Este ciclo se aprecia en la Figura 2 se muestra el ciclo formativo correspondiente al enfoque de Formación Docente Basada en la Práctica (FDBP)

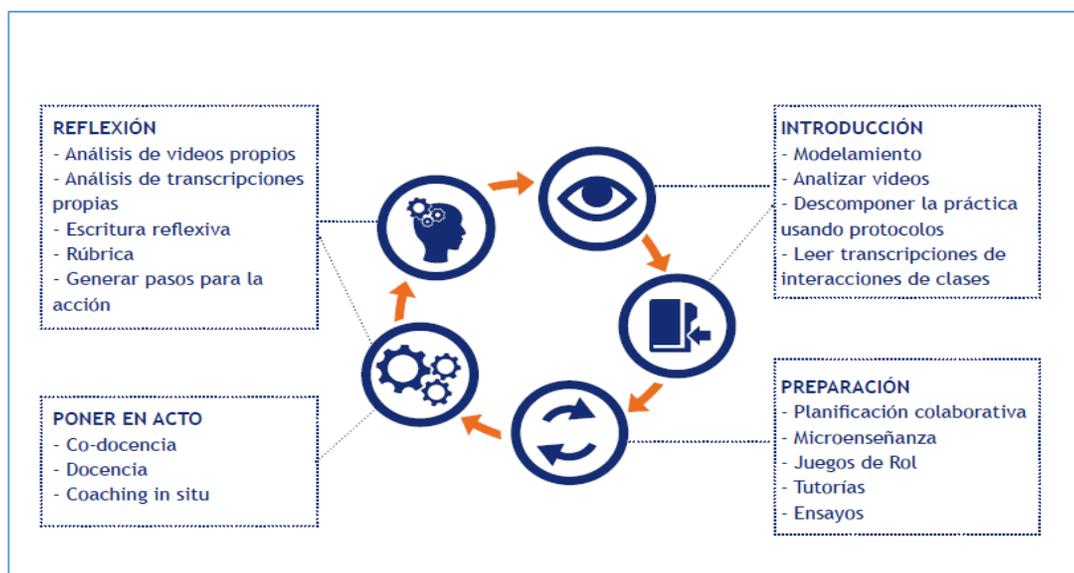


Figura 2. Ciclo Formativo de Prácticas Docentes basadas en el enfoque FDBP  
Fuente: Muller, M. & García, M. A. (2006). Manual Sistema de Prácticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. p.11

A continuación, serán explicadas las diferentes fases del ciclo ilustrado en el Figura 2.

- 1) **Introducción**, se refiere a oportunidades para introducir y aprender sobre la práctica generativa trabajada en forma explícita a través de modelamiento, análisis de videos, descomposición de la práctica usando protocolos, lectura de transcripciones de interacciones de clases, análisis de evidencias de aprendizaje de alumnos, observación de profesores con más experiencia, entre otros medios.
- 2) **Preparación para la implementación**, que incluye oportunidades como la planificación colaborativa, micro-enseñanzas, tutorías, simulaciones, ensayos, entre otras.
- 3) **Poner en acto** en contextos reales con alumnos, que implica actividades de co-docencia y acompañamiento en terreno.
- 4) **Análisis del desempeño** para mejorarlo, a través de la observación de videos o lectura de transcripciones de la propia enseñanza, escrituras reflexivas, rúbricas, generación de pasos para la mejora, entre otros.

Otro elemento fundamental de esta propuesta es la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, conformadas por profesores universitarios, docentes escolares y estudiantes en formación, dirigidas a la deconstrucción del imaginario sobre la docencia que traen los estudiantes a la formación y, consecuentemente, a la creación de una visión común sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Sería hacer realidad la creación de un tercer espacio híbrido (Zeichner, 2010) para la construcción de conocimiento profesional.

Las prácticas generativas que se han trabajado desde la Universidad de Michigan, comunes a distintos niveles y disciplinas, apuntan a diferentes dimensiones de la enseñanza y se engloban en las siguientes categorías: 1) Interacciones para el aprendizaje, 2) Gestión y liderazgo pedagógico 3) Planificación, 4) Evaluación, 5) Comunicación y 6) Reflexión (Ver cuadro 1).

**Cuadro 1. Prácticas generativas según dimensiones**

<b>Dimensión</b>	<b>Prácticas generativas</b>
<b>Interacciones para el aprendizaje</b>	1. Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos.
	2. Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido.
	3. Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno.
	4. Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado.
	5. Reconocer patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico.
	6. Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.
	7. Proponer tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje
<b>Gestión y Liderazgo Pedagógico</b>	8. Facilitar y conducir trabajos en grupos pequeños
	9. Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje.
	10. Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos
<b>Planificación de la enseñanza</b>	11. Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos, alineadas con referentes externos.
	12. Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica
	13. Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje.
<b>Comunicación</b>	14. Comunicación con padres o apoderados sobre sus alumnos
	15. Comunicación con otros profesionales
<b>Reflexión</b>	16. Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.

Fuente: Muller, M. & García, M. A. (2006). Manual Sistema de Prácticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Guiados por la comprensión de la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, existen equipos de trabajo dentro del Consorcio que investigan y definen prácticas esenciales que son específicas en la enseñanza de las ciencias, matemáticas, sociales, etc.

Este modelo de prácticas generativas (*core practices*) ha servido de base para el rediseño curricular que ha realizado la Pontificia Universidad Católica de Chile de sus programas de formación, lo cual les ha permitido articular un sistema que comprende, además del currículo reformulado, un componente de fuertes alianzas entre la universidad y las escuelas de práctica y los talleres de práctica que funcionan como comunidades de aprendizaje donde los profesores y los educadores en formación desarrollan el hábito de compartir y analizar su práctica para mejorarla de forma continua.

### **Recomendaciones para la mejora de la Práctica Docente.**

A continuación, se señalan algunos de los indicadores de calidad de la práctica docente que, a modo de recomendaciones, se espera que sirvan para la reflexión y la mejora del sistema de Práctica Docente en la realidad dominicana.

Las instituciones que forman docentes cuentan con *un proyecto de práctica docente*, escrito y público, de manera que lo conozcan todos los que estén implicados en él. Este documento contiene los enfoques, las estrategias de formación y evaluación de los docentes en formación, los roles y funciones de cada uno de los participantes en el proceso, además de aspectos logísticos y operativos que lo sustentan (Zabalza, 2004). No es suficiente contar con un documento escrito, sino que tiene que ser debatido, discutido y negociado entre coordinadores, estudiantes y profesores (Jenset, 2017), a fin de crear una visión compartida sobre la enseñanza, el aprendizaje y los propósitos de la práctica en el proceso de formación.

Los *criterios para seleccionar los centros educativos* como lugares de práctica estén basados en la calidad de su infraestructura, recursos de aprendizaje, sus resultados y procesos educativos, especialmente en el liderazgo y capacidad de gestión de sus actores. Serrate (2016) recomienda contar con un reducido número de centros pues muchos centros pueden ocasionar dispersión y poco control del proceso.

Existencia de *alianzas fuertes y sostenidas entre la institución universitaria y las escuelas de práctica*. La creación de espacios híbridos (tercer espacio propuesto por Zeichner, 2010) en los cuales se integre la teoría y la práctica para la construcción de conocimiento profesional. La construcción de estas alianzas no puede ser un esfuerzo disperso de cada

institución formadora, sino que debe estar sustentada en definidas y firmes políticas educativas que reconozcan y motiven la participación de los docentes más experimentados en la labor de formar y acompañar a los futuros docentes.

Las alianzas universidades-centros educativos se construyen en una relación ganar-ganar, por lo que no puede descansar en la relación exclusiva entre el tutor/a universitario y el docente del centro educativo, sino que es el centro como un todo el que ha de involucrarse en el proceso. Igualmente, la universidad con los profesores de los cursos y los tutores de la práctica participan y aportan para la mejora del centro educativo, mediante actividades de formación e innovación.

*Esfuerzos estables y sólidos en la búsqueda de la coherencia curricular*, mejorando los niveles de articulación entre los cursos de la universidad entre sí, y conectados cada vez más con el componente de práctica docente. Esta coherencia se garantiza no solo desde el diseño de los programas de asignaturas, sino en el desarrollo curricular, lo cual precisa del trabajo en equipo entre profesores universitarios y escolares (Forzani, 2014).

Entre las *múltiples actividades de articulación* para el desarrollo curricular, Jensen (2017) plantea las siguientes: Analizar planificaciones del contexto escolar, planificar clases con el acompañamiento de tutores de práctica y docentes de aula, practicar clases, grabarlas en video y analizarlas entre pares, analizar trabajos de estudiantes, revisar textos y recursos docentes, conversar sobre las prácticas docentes en el aula universitaria, tomar la perspectiva de los alumnos, observar clases modelos y conectar con el currículo nacional, entre otras acciones.

El *centro de práctica ofrece suficientes oportunidades para que el estudiantado en formación se involucre en actividades relevantes y significativas*, entre ellas poner en acto sus clases, previamente pensadas y programadas. Esta puesta en escena ha de ser acompañada desde su planificación, durante su desarrollo y seguida por un espacio de retroalimentación de carácter reflexivo. El estudiante en formación debe ensayar dicha clase con el tutor y sus pares antes de ponerla en práctica en ambientes reales. Esto requiere de formación y dedicación de tiempo de parte de los tutores de práctica y de los docentes escolares.

La práctica docente representa una *oportunidad de conocer el sistema educativo desde una perspectiva diferente, desde la mirada de ser docente*. Se recomienda que los estudiantes de la carrera, al inicio de la formación práctica transiten por escuelas con realidades y contextos diferentes. En el segundo y el tercer año, es aconsejable que los futuros docentes permanezcan

en el mismo contexto escolar, lo cual les permite crear lazos y relaciones que pueden llegar a ser más productivas para su aprendizaje y desarrollo.

A fin de expandir las oportunidades de aprendizaje de profesores y estudiantes en formación, las prácticas docentes han de apoyarse en el *uso intensivo de los recursos audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación*. La grabación de clases en videos para su posterior análisis, la utilización de plataformas virtuales sincrónicas para la realización de comunidades de práctica que compensen la escasez de tiempo escolar para la reflexión, la introducción de portafolios digitales que hagan posible una comprensión compartida y pública del avance en el desarrollo de competencias docentes, son solo ejemplos de su utilización.

Es importante *cuidar la forma en que se inserta la investigación-acción* en el proceso de la práctica docente en los centros escolares para evitar que se convierta en un puro ejercicio académico y requisito para egresar de la carrera. Hay que analizar la posibilidad de que el proceso de investigación se organice en función del inicio y final del año escolar y no de los períodos académicos de las universidades para evitar la fragmentación del proceso; asimismo, sería más cónsono con las necesidades de los docentes y de los centros educativos, posibilitando un aprendizaje más orgánico y menos burocrático.

Es necesario pensar fuera de la caja y *desafiar la rigidez de las estructuras universitarias*. Esta transformación debe ir de la mano con un proceso de formación de los profesores universitarios y docentes para hacer realidad el aprender a ser investigadores de la propia práctica docente.

Una *correcta selección del profesorado*, perfiles de tutores universitarios con formación en las disciplinas que enseñan, además de una buena base pedagógica, y preferiblemente con experiencia en el nivel pre-universitario. Además, estos tutores tienen que ser formados en competencias específicas para la labor de tutorizar y acompañar, por lo cual reciban acreditación.

Igualmente, *los docentes del centro educativo han de ser seleccionados por sus buenas prácticas*, incentivados y reconocidos por su apoyo a los futuros docentes y al trabajo en equipo con los tutores y profesores universitarios para dar seguimiento al desarrollo personal y profesional de los estudiantes en formación.

*Existencia de comunidades de aprendizaje profesional* entre profesores universitarios y actores escolares para la planificación y evaluación conjunta de la práctica docente. La evaluación formativa y sumativa del aspirante a docente y el seguimiento al desarrollo de sus competencias, debe ser un proceso transparente, negociado entre los actores de la universidad y del centro educativo.

Desde las políticas públicas, *fomentar la creación de nuevas culturas en los centros educativos* para que se perciban como espacios de desarrollo profesional en el que confluyen docentes con distintos niveles de experiencia y se asuma el apoyo a los maestros en formación y a los maestros noveles como una función reconocida en la carrera docente.

Finalmente, el *desarrollo de investigaciones locales que sustenten la toma de decisiones* en el ámbito de la formación práctica, tanto a nivel de las instituciones formadoras como a nivel del Estado. Políticas que favorezcan la integración del conocimiento académico y el conocimiento profesional; la mejor forma de hacer realidad esta meta es la creación de condiciones materiales y simbólicas para el fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje entre los profesores universitarios y el personal docente de los centros educativos.

## Referencias

- Álvarez-Alvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, vol. 172 XXXVII, núm. 148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011)
- Ball, D. & Forzani, F. (2009) The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 60, n. 5, p. 497–511, nov. 2009. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Barbosa, B., Moriconi, G. y Louzano, P. (2021). Pedagogies of pre-service teacher education: The Core Practice Consortium case. *EDUR • Educação em Revista*. v. 37, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698235838>
- Canrinus, E.T., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education* 70, 192–205. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Castejón, J. L., Valero, J. & Gemís, N. (2013). *Teorías conductistas del aprendizaje*. [Archivo PDF]. [https://www.academia.edu/36223935/Teorias\\_Conductistas\\_Del\\_Aprendizaje\\_pag](https://www.academia.edu/36223935/Teorias_Conductistas_Del_Aprendizaje_pag)
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Forzani, F. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: learning from the past. *Journal of Teacher Education*, v. 65, n. 4, p. 357–368, <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- González, F. E. (2005). Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. *Revista Educação Em Questão*, 23(9), 7-15. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8339>
- González, F. E. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação Em Questão*, 32(18). <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3916>
- González, A. A., et al. (2021). *Valoración de la Práctica Docente por parte de los profesores y alumnos de la primera cohorte de las Licenciaturas en Ciencias orientadas a la Educación Secundaria del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)*. Proyecto de Investigación en Ejecución. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Vicerrectorado de Investigación e Innovación.
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009) Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 15, n. 2, p. 273–289, 2009. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P., Kavanagh, S. & Dean, C. (2018). The turn towards practice in teacher education. In: Grossman, P. (Ed.) *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2018. p. 1 14.
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación [en línea]*. 2016, (26), 243-271 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384547076012>.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. [Archivo PDF]. [https://www.researchgate.net/publication/283592190\\_Indicators\\_of\\_Quality\\_in\\_Teacher\\_Education\\_Looking\\_at\\_Features\\_of\\_Teacher\\_Education\\_from\\_an\\_International\\_Perspective/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/283592190_Indicators_of_Quality_in_Teacher_Education_Looking_at_Features_of_Teacher_Education_from_an_International_Perspective/citation/download)
- Hirmas, C. & Cortés, I. (2013). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. Estado del Arte*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. [Archivo PDF]. [https://www.researchgate.net/publication/273476360\\_Tensiones\\_y\\_desafios\\_para\\_pensar\\_el\\_cambio\\_en\\_la\\_formacion\\_practica\\_de\\_futuros\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/273476360_Tensiones_y_desafios_para_pensar_el_cambio_en_la_formacion_practica_de_futuros_profesores)
- Instituto de Educación Superior Salomé Ureña (2019). Manual de organización y funciones. Santo Domingo. [Archivo PDF]. <http://www.isfodosu.edu.do/images/Manual-de-Organizacion-y-Funciones-2019-ISFODOSU.pdf>
- Jenset, I. S. (2017). *An examination of the extent and characteristics of how teacher education coursework is grounded in practice across six teacher education programs in Finland, Norway and California, US*. n [Tesis de Doctorado, University of Oslo] [IngaStaalJenset-thesis--2017.pdf \(uio.no\)](https://www.uio.no/infocenter/theses/IngaStaalJenset-thesis--2017.pdf)
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001). “Teachers’ professional learning: how does it work?” En: F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels, *Linking*

*practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206).

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>

Labra, P., et al. (2005). La investigación - acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (2), 137-143. <https://www.researchgate.net/publication/240990762>

Latorre, M., et al. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la Educación*, no 53, diciembre, pp. 182-218.

Martinic, S., et al. (2014). *Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100011>

Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*. <https://www.didactica.edu.do/wp-content/uploads/2018/02/Bases-de-la-Revisi%C3%B3n-y-Actualizaci%C3%B3n-Curricular.pdf>

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología-MESCyT (2015). *Normativa para la formación docente de calidad en República Dominicana*. <https://www.inafocam.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/normativa/Normativa%20para%20laformacion%20docente%20de%20calidad%20en%20la%20Rep%20Dom%20Dic%209%202015.pdf>

Montecinos, C. et al. (2010). *El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*. Santiago de Chile. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/182180/1070807-IF.pdf?sequence=1>

Muller, M., Alamos, P., Meckes, L., Sanyald, A., & Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos*, XLII, No. 4: 145-163. <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173553397009.pdf>

Muller, M. & García, M. A. (2016) *Manual Sistema de Prácticas Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile*. [www.practicaspedagogicas.uc.cl](http://www.practicaspedagogicas.uc.cl)

NCATE (2010). *Informe del Panel Blue Ribbon sobre la transformación de la formación docente a través de la práctica clínica: una estrategia nacional para preparar maestros efectivos: Informe del Panel Blue Ribbon sobre preparación clínica y asociaciones*. Washington DC. <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715>

Novoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280>

- Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. [http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir\\_competencias\\_perrenoud.pdf](http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir_competencias_perrenoud.pdf)
- Romero-Jeldres, M. & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *MAGIS, Revista*. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848008.pdf>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Sánchez-Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos* | 128 vol. XXXV, núm. 142, 2013. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718531>
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6939231>
- Serrate, S., et al. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3: 369- 389. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173550019020.pdf>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. España NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Paseo Imperial 53-55. 28005 (1era. edición en eBook, Pdf)
- Turra-Díaz, O. & Flores-Lueg, C. (2018). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 27 (103) Apr-Jun 2019 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. PREAL. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Primaria/Documents/Construcci%C3%B3n%20de%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Am%C3%A9rica%20latina.%20Tendencias.%20temas%20y%20debates.%20Vaillant,%20D.pdf>
- Valera, C. (2015). Análisis de la práctica y la pasantía profesional del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. En: *Sistema de Práctica Docente*. Serie Prácticas Docentes. Santo Domingo, junio 2018.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2) 2004. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56780202.pdf>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-501. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116968010.pdf>
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 63, n. 5, p. 376-382,

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.3198&rep=rep1&type=pdf>

**Autoras:**

**Aida A. González**

[aida.gonzalez@intec.edu.do](mailto:aida.gonzalez@intec.edu.do)

<https://orcid.org/0000-0001-6392-9085>

Doctora en Educación. Actualmente es Profesora Investigadora. Decanato de Ciencias Sociales y Humanidades. Instituto Tecnológico de Santo Domingo-INTEC. República Dominicana. Coordinó el Centro de Estudios Educativos del INTEC del 2001 al 2017.

**María Margarita Villegas**

[margaritavillega@hotmail.com](mailto:margaritavillega@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

Doctora en Educación. Profesora Visitante da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFRSA. Actua en el Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO, em associação con la Universidade Estadual - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA e Instituto Federal Rio Grande do Norte – IFRN, Brasil. Profesora jubilada en Venezuela de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL- Núcleo Maracay -

**Islen Elba Rodríguez Rosario**

[Islen.rodriguez@intec.edu.do](mailto:Islen.rodriguez@intec.edu.do)

<https://orcid.org/0000-0001-6414-0350>

Maestría en Educación, INTEC. Cursa Doctorado en Educación Universidad de Sevilla Coordinadora de las Carreras Educación Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) República Dominicana