




La formación práctica del profesorado de historia en Chile desde los documentos orientadores de la Formación Inicial Docente¹

The practical training of history teachers in Chile from the guiding documents of Initial Teacher Training

Valdés-Vera, Mario; Palma Troncoso, Marcela; Arrepol Santos, Cristian

 **Mario Valdés-Vera** mariovaldes@udec.cl
Universidad de Concepción, Chile

 **Marcela Palma Troncoso** mpalmat@udec.cl
Universidad de Concepción, Chile

 **Cristian Arrepol Santos** cristianrrpl@gmail.com
Universidad de Concepción, Chile

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 32, 2021
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 23 Marzo 2021
Aprobación: 13 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/amelijatsRepo/111/1112174003/index.html>

DOI: <https://doi.org/doi.org/10.14409/cya.v0i32.10162>

Resumen: El artículo da cuenta de los fundamentos teóricos y pedagógicos de la formación práctica del profesorado en historia en Chile, expresados en los documentos formativos de cinco universidades, lo que a su vez es referenciado con la política pública de la formación docente. En lo metodológico, se recurrió al análisis documental desde una perspectiva comprensiva /interpretativa utilizando el software Atlas Ti, versión 7.5. A partir de un proceso de codificación progresiva, emergieron categorías de análisis que permitieron construir los principales hallazgos. Los resultados dan cuenta de la importancia asignada a la línea de formación práctica por parte de las universidades en sus documentos curriculares. Sin embargo, se evidencia la ausencia de modelos de reflexión, una escasa consideración de los conocimientos y saberes emanados de las experiencias prácticas y, el rol secundario asignado a los profesores guías, actores claves del proceso.

Palabras clave: formación inicial docente, formación práctica de profesores, Documentos Orientadores de la Formación, tríada formativa.

Abstract: *The article describes the theoretical and pedagogical foundations of practical teacher training in history in Chile, as expressed in the training documents of five universities, which in turn is referenced with public policy on teacher training. Methodologically, we resorted to documentary analysis from a comprehensive/interpretative perspective using Atlas Ti software, version 7.5. From a process of progressive coding, categories of analysis emerged that allowed for the construction of the main findings. The results show the importance assigned to the practical training line by the universities in their curricular documents. However, there is evidence of the absence of models for reflection, scant consideration of the knowledge and know-how derived from practical experience and the secondary role assigned to teacher guides, who are key players in the process.*

Keywords: *initial teacher education, practical teacher education, Training Guiding Documents, formative triad.*

Introducción

En Chile la formación de profesores especialistas ha ido adquiriendo progresiva relevancia en el marco de las transformaciones que ha experimentado la preparación de profesionales de la docencia. Estas nuevas exigencias han nacido de la mano de consecutivas reformas al curriculum escolar inauguradas en la década de los años 90 y han dado pie a estándares de formación profesional que desafían a la institucionalidad formadora de profesores de historia y de otras especialidades. En este contexto una de las áreas más relevantes de la formación de profesores es el referido a la formación práctica de los docentes, la cual – a pesar de las reformas en el plano formativo de los docentes - ha estado anclada a visiones tradicionales y con escasa innovación. Así, por ejemplo, en dicha área ha predominado un “enfoque conductista-aplicacionista (técnico-instrumental, mecanicista), en el ejercicio de la práctica” (Hirmas, 2014:130). Asimismo, se ha constatado una escasa apropiación de los principios orientadores de la formación práctica por parte de los actores de la llamada tríada formativa.² Esta línea de formación de los pedagogos se ha desarrollado en el marco de una debilitada relación entre los actores institucionales, es decir, una escasa relación entre las universidades y los centros escolares, lo que ha redundado en dificultades para generar comunidades de aprendizaje en torno a las experiencias prácticas vividas por los futuros profesores.

Desde esta perspectiva, las instituciones formadoras han intentado recoger los avances expresados en el conocimiento y las orientaciones de la política pública de formación docente que ha ido estableciendo algunas premisas de acción para la formación práctica. En este sentido las universidades, a través de sus proyectos formativos, han dado paulatinamente espacio y consideración a la línea de formación práctica, renovando sus concepciones e intentando consolidarla como una línea importante en la formación de los profesores especialistas. Lo anterior, se ha vuelto un relevante desafío, ya que la formación de estos profesionales ha enfatizado tradicionalmente la preparación en contenidos específicos de cada disciplina, para el caso que nos ocupa, fundamentalmente el predominio de la Historia en las mallas de la formación de este profesorado (Pla y Pagès, 2014; Arrepol, 2019) Lo anterior ha hecho que Ferry (1990, en Cuesta, 2019), señale que los procesos formativos de estos profesores especialistas dan cuenta de una “falta de respuesta de los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan el rol del profesor y su función social” (p. 99), dando cuenta de la necesidad de orientar la formación pedagógica hacia la formación profesional y de discutir la relación teoría-práctica.

Así, el campo de formación práctica de profesores está lejos aún de clarificarse del todo, tal como lo expresa Zavala (2019) quien lo define como el “lado oscuro de la luna”, haciendo una analogía que expresa el desconocimiento de un campo fundamental en la formación de un profesional de la pedagogía. En este contexto el estudio que se presenta viene a indagar en las instancias de formación práctica de los profesores de historia, explicitando la forma cómo ésta es concebida desde los documentos institucionales que la orientan. A partir de este panorama general, resulta pertinente indagar sobre la formación práctica de los profesores de historia en Chile, considerando en un primer momento los diseños curriculares de formación dispuestos por las universidades, teniendo

como referencia su articulación con los dispositivos provenientes desde la política pública respecto de la FID.³

1. Marco teórico referencial

1.1. *La formación práctica del profesorado*

A partir de los años sesenta los fundamentos de esta área de la preparación de docentes apuntaban a la integración entre los componentes teóricos y prácticos de la formación, poniendo el foco en lograr aprendizajes que permitan a los docentes en formación alcanzar un desempeño profesional de carácter integral (Báez, Fonseca y Ulloa, 2016). Así, se visualizan las llamadas prácticas, para favorecer el empoderamiento del rol docente en condiciones simuladas o controladas. Para Tardif (2004) los estudiantes de pedagogía comienzan con la realización de prácticas tempranas, centradas principalmente en la observación, que constituye el acercamiento inicial buscando situar al futuro docente en la realidad de los contextos escolares. De esta forma, el docente en formación desarrolla ejercicios reflexivos, que permitan que la experiencia vivida adquiera sentido respecto de lo que significa el trabajo docente. Se busca entonces “desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y a la socialización” (Tardif, 2004:87).

En este marco, la formación práctica busca generar nuevos saberes a partir de la interpretación que realiza el docente en formación, de las experiencias de enseñanza y su contexto. Desde este ejercicio de reflexión/interpretación se va generando un nuevo conocimiento que configuraría un saber autogestionado (Rodríguez y González, 1995). De esta manera, los espacios formativos prácticos dispuestos por las universidades, involucran un contacto directo del docente en formación con los centros educativos, en donde la reflexión se posiciona como la propuesta metodológica clave que permitirá desarrollar un análisis del conocimiento movilizado “de y para la enseñanza” (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; González y Fuentes, 2011).

Por su parte Buj (1996, en Domingo, 2008), distingue tres niveles de práctica: la práctica inicial o de observación, cuya característica principal es el carácter ilustrativo de la misma y cuyo desarrollo se realiza a partir de lo que el autor denomina la exposición teórica. El segundo nivel, involucra el aprendizaje de técnicas concretas, bajo propuestas metodológicas específicas, procurando direccionar en cierta medida el actuar de los estudiantes en su estadía en el centro. Finalmente, la práctica profesional, implica el conocimiento y el ejercicio del rol auténtico, bajo las condiciones reales de acción profesional; es en esta instancia donde el docente en formación debe conjugar tres elementos que para el citado autor son fundamentales, a saber: reflexión, conocimiento y adaptación a la realidad profesional.

Por su parte Vezub (2007), sostiene que las prácticas como instancias de formación, requieren ser reconceptualizadas, ampliando sus alcances e implicancias. Se debe ir más allá de la tarea de enseñanza y el contexto del aula. Las prácticas deben ampliar su enfoque, abarcando una serie de elementos

presentes en el contexto educativo, sin olvidar la complejidad del aula y todos los desafíos que aquello demanda. Por su parte, Coiduras, Gervais y Correa (2009) sostienen que las prácticas docentes deben avanzar desde una concepción de espacio simulado, en donde el docente en formación moviliza recursos y habilidades adquiridas en su tránsito universitario, hacia la consolidación de un espacio auténtico y real, donde el futuro docente enfrente situaciones, exigencias y problemáticas propias de la cotidianidad del ejercicio profesional. A juicio de Diker y Terigi (1997), la propuesta de despliegue de instancias de formación práctica debe tender a favorecer una alternancia permanente, que supere y marque distancia del modelo aplicacionista de la práctica, que, junto con situarla al final, pone el acento en el resultado y efecto de la teoría.

1.2. Modelos teóricos de formación práctica en la FID

En relación a las características, fundamentos y racionalidades de la formación práctica de los futuros docentes, existen distintos enfoques, desde donde se despliegan modelos reproductivos, reflexivos y transformadores, cuya adscripción estará condicionada al rol que se le atribuye al profesor. De esta manera, las universidades han ido situando sus instancias prácticas, en concordancia con lo que “se espera” del futuro docente, promoviendo el permanente autoanálisis o reflexión de la labor desempeñada (Ávalos, 2003). De este modo, tomado como referencia a Shulman (1986), lo que “se espera” tiene que ver con la cantidad y organización del conocimiento que debe poseer el profesor, estableciendo que ese conocimiento involucra necesariamente competencias didácticas, que permitan ir más allá del conocimiento de hechos o conceptos de un área determinada. A partir de lo anterior, el concepto de conocimiento didáctico del contenido propuesto por Shulman (1986) se construye en base a la relación que se genera entre los conocimientos del contenido y los didácticos que maneja el docente. Esta relación demanda a la formación práctica incorporar entre sus habilidades específicas la reflexión respecto del contenido y su enseñanza, configurando lo que el autor denomina el Modelo didáctico de razonamiento y acción. Este involucra la planificación reflexiva de la actividad docente, la consideración de la estructura conceptual y las ideas del contenido que va a enseñar, teniendo siempre en cuenta el contexto educativo en que se desenvuelve la acción didáctica. Estos elementos contribuirían a comprender a cabalidad lo que debe ser aprendido por los estudiantes, alejándose de paso de condicionantes de carácter instrumental que son propias del ejercicio docente.

Finalmente, en este punto cabe mencionar que la búsqueda de referentes teóricos respecto de la formación práctica de docentes encontramos la propuesta de Donald Schön (1992), centrada en la teoría y práctica del aprendizaje reflexivo. De esta forma, considera al profesional reflexivo como aquel cuya acción se fundamenta en un conocimiento práctico y tácito que se despliega en la acción, en la cual se distinguen tres fases, a saber: conocimiento de la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

En el marco de lo señalado los objetivos de la formación práctica en la FID, dispuestos en las trayectorias curriculares de las universidades, y particularmente las instancias de formación práctica, tienen como objetivo

último “profesionalizar” al futuro docente. Esta profesionalización “trata de la formación integrada al trabajo, refiere a la formación-acción. Implica también el análisis de las prácticas profesionales en el encuadre de la experiencia profesional” (Barbier, 2011:106).

En la misma dirección, Acosta (2015), en su estudio sobre la formación práctica, incorpora a los elementos descritos, las conceptualizaciones de capacidad y competencia, las cuales están presentes en la mayoría de los currícula universitarios para fundamentar las instancias de práctica. Este autor habla de la noción de competencias, situándola en un lugar de relevancia, principalmente desde la academia, recurriendo para su definición a la propuesta de Barbier (2011), el cual las considera como “elementos identitarios referidos al saber, saber hacer y saberes referidos a un campo de práctica. Se trata de la capacidad de actuar en la realidad y de consolidar la resolución de situaciones reales, modificando la realidad y modificándose el actor” (Barbier, 2011:37).

Finalmente, Acosta (2015) agrega el concepto de construcción de sentido, tomando como referencia a Barbier (2009) para quien esta categoría “constituye una actividad mental y los afectos asociados que ocurren en y para un sujeto dado en ocasión del establecimiento de vínculos entre representaciones/afectos que acompañan la actividad en curso y las actividades anteriores” (Barbier, 2009:45). Así la construcción de sentido resulta fundamental en la medida que permite mayores certezas respecto a la orientación específica que adquiere la formación práctica diseñada por las universidades y ayuda, además, a comprender el aporte de ésta para los docentes y su posterior desempeño profesional.

2. La Política Pública y sus orientaciones a la FID

En Chile a partir de mediados de los años noventa con el establecimiento del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), se intentó abordar los problemas advertidos en los procesos de formación de profesores. En ese marco, se procede a establecer estándares orientadores para las carreras de pedagogía, cuya elaboración ha sido pensada como una señal para las instituciones formadoras, sobre las competencias mínimas que tendría que poseer un profesor al final de su proceso formativo. (MINEDUC, 2012).

Para el caso de los profesores de historia y geografía, establece en primer lugar habilidades profesionales básicas, a saber: trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad. Además, el futuro pedagogo debe demostrar capacidades de abstracción, análisis y síntesis, comunicación oral y escrita efectiva, coherente y correcta, conocimientos de análisis cuantitativo, capacidades de comunicación en un segundo idioma y entre otras, habilidades en el uso de tecnologías de y herramientas de comunicación. En esta línea, y como efecto de estas políticas públicas, se ha promovido tanto desde el Ministerio de Educación, como de las universidades, la instalación de enfoques formativos basados en competencias y resultados de aprendizaje. Lo anterior, implicó para las carreras universitarias, definir perfiles de egreso que establezcan con claridad las capacidades esperadas de los egresados al momento de titularse en coherencia a los estándares ya indicados. En relación a la formación práctica, lo anterior significó incluir experiencias prácticas en contextos profesionales reales, cuyos alcances aumentan en la medida que se avanza en el derrotero formativo,

dotando de una lógica de gradualidad y progresión a esta línea de formación. De esta manera, de acuerdo a los estándares, la formación práctica pasó de ser el último “escollo” antes de titularse, a adquirir un estatus estructurante en la formación del profesorado.

Otra de las políticas públicas relevantes para la formación docente, y en el esfuerzo también de moldear la profesionalidad docente, se elabora el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), constituye un referente que estableció ciertos consensos respecto de cuáles son los conocimientos, capacidades y competencias que los docentes deben dominar, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la que forman parte.

3. Marco metodológico

3.1. Paradigma y Enfoque Investigativo

La propuesta metodológica se inscribe en el marco de un paradigma comprensivo interpretativo, que busca construir información científica respecto de un fenómeno, y las interpretaciones u orientaciones que éste adopta. En lo particular se trata de indagar las orientaciones y perspectivas de la formación práctica del profesorado en historia, presentes en un conjunto de documentos curriculares universitarios y de la política pública que regulan la formación inicial docente en esta área en particular.

3.2. Métodos de Investigación

Dentro de la investigación comprensiva/hermenéutica el enfoque implementado asume un carácter cualitativo pues intentaremos develar las orientaciones e interpretaciones que los documentos institucionales universitarios otorgan a la línea de formación práctica. Para ello utilizaremos la investigación documental en base a la Teoría Fundamentada que nos proporciona las herramientas para generar un análisis de carácter inductivo de los datos, de modo de generar categorías que emanen de los propios documentos en análisis. Para estos fines utilizó el procesador Atlas Ti, versión 7.5. Lo anterior define que, si bien existen categorías de carácter apriorísticas que sostienen la búsqueda, se dará especial relevancia a los hallazgos encontrados en el campo que permitan construir datos relevantes.

3.3. Técnicas de producción de información

Respecto de la producción de información, se realizó un análisis cualitativo de contenido, en la medida que es una técnica que permite “leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos escritos” (Ruiz, 2012:192). Nos interesa fijar la atención en los mensajes que subyacen en los documentos en estudio, en base al establecimiento de relaciones respecto a ideas esenciales y la articulación entre los mismos. Esto se materializó a través de un proceso de lectura intensiva de cada uno de los documentos analizados, de los que a su vez se fueron extrayendo las unidades de escritura que daban sentido a cada una de las categorías señaladas.

Lo anterior operó tanto para los documentos universitarios de la formación práctica, como los analizados respecto de la política pública.

4. Documentos en Estudio

Los documentos fueron seleccionados con un criterio de pertinencia a los objetivos de la investigación. Las universidades seleccionadas son parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, instituciones formadoras con un dilatado prestigio y trayectoria lo que les provee de amplio reconocimiento en la sociedad. En ellas se puede distinguir Universidades Estatales, que dependen directamente del estado respecto de su funcionamiento y provisión de recursos, y las universidades privadas con una profunda e histórica vocación pública, llamadas también tradicionales, que reciben apoyo estatal.

Tabla 1.

Universidad	Código	Documento
Universidad Público-Privada 1	UPP-1	Manual de prácticas del Tutor (2018)
Universidad Estatal -1	UE-1	Reglamento de prácticas profesionales para las carreras de pedagogía (2017) Expediente de práctica profesional (2018)
Universidad Estatal - 2	UE-2	Bases Modelo Pedagógico (2012) Reglamento de línea de prácticas para las carreras de pedagogía (s/f)
Universidad Público-Privada-2	UPP-2	Modelo de desarrollo de Prácticas Pedagógicas. (s/f-a) Reglamento de Prácticas Pedagógicas (s/f-b)
Universidad Estatal-3	UE-3	Propuesta de modelo de prácticas pedagógicas (2017)

Universidades y documentos curriculares vinculados al ámbito de formación práctica del profesorado en historia.
Elaboración propia.

Además, fueron analizados los documentos de las políticas públicas que orientan la formación del profesorado de historia a nivel nacional, que se resumen en la Tabla 2

Tabla 2.

Origen	Documento
Ministerio de Educación - Chile.	Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación media (2012) Marco para la Buena Enseñanza (2008)
Consejo Nacional de Educación - Chile Gobierno de Chile	Marco nacional de cualificaciones (2014) Sistema desarrollo profesional docente. Ley 20.903(2016)

Documentos de política pública educativa asociados de la FID asociado a la formación del profesorado en historia.
Elaboración propia.

5. Resultados

A partir del análisis de los documentos se presentan los resultados del estudio, cuyo abordaje se realiza siguiendo la secuencia establecida en la codificación, en base a la elaboración y distinción de categorías a partir de los que se recoge y organiza la información. Considerando, además, la presentación de categorías emergentes.

5.1. *Objetivos del ámbito de la Formación Práctica*

La formación práctica constituye una instancia muy significativa para la formación de profesores, en la medida que permite situar progresivamente a los estudiantes con los escenarios profesionales. Esta postura, se encuentra en los documentos analizados, con enunciados como “asumir el ejercicio profesional en el centro educativo” (UPP-1, 2018:2), asimismo la UPP-2 (s/f-a) establece que el objetivo de este ámbito apunta al desarrollo de un proceso que fomente vínculos con las instituciones educacionales, acercando a los estudiantes a los espacios laborales donde se desempeñarán profesionalmente.

Lo anterior, se alinea con lo propuesto por Ávalos (2002) quien da cuenta que las universidades han ido situando sus instancias prácticas, en concordancia con lo “que se espera” del futuro docente, fomentando el permanente autoanálisis y reflexión respecto de la labor desempeñada. Así, se visibiliza en los objetivos a este respecto, la intención de “profesionalizar” al docente en formación. Esta profesionalización, en palabras de Barbier (2011) “se trata de la formación integrada al trabajo, refiere a la formación-acción. Implica también el análisis de las prácticas profesionales en el encuadre de la experiencia profesional” (Barbier, 2011:106).

Un segundo elemento presente en los objetivos de la formación práctica se encuentra relacionado con el desarrollo de competencias asociadas a la identidad profesional, competencias que Barbier (2011:37), considera como “elementos identitarios referidos al saber, saber hacer y saberes referidos a un campo de práctica. En esa dirección las propuestas de itinerarios prácticos en la FID, transitan desde el “desarrollo de competencias orientadas a contribuir con el mejoramiento del centro escolar” (UPP-1, 2018:14), a las que Barbier (2011) asocia con la identidad profesional; hasta lo que establece la UPP-2 (s/f-a: 6) “mediante procesos graduales de integración de las competencias disciplinares con los conocimientos pedagógicos (...), como preparación y proyección al ámbito profesional”. En el abanico de competencias que debe desarrollar el profesor en formación en el desarrollo de sus prácticas, la reflexión docente se posiciona como una competencia clave, tomado como referencia la teoría y práctica del aprendizaje reflexivo propuesta por Schön (1992), donde considera al profesional reflexivo, como alguien cuya acción se fundamenta en un conocimiento práctico y tácito que se despliega en la acción, Esto último se evidencia en el documento de la UE-1 (2017), que propone la necesidad de desarrollar una efectiva experiencia pedagógica, que permita interrelacionar los conocimientos teóricos, con aquellos que derivan de la reflexión en las situaciones concretas de los centros de práctica; actuando, las experiencias prácticas, como lo

señala Cerri (en Zavala, 2019) como una especie de galvanizador entre la teoría y la práctica.

5.2. *Rol triada formativa*

La búsqueda realizada en los documentos nos señala que el profesor mentor o guía, cumple fundamentalmente un rol un facilitador de la práctica (UE-3, 2017), restringiéndolo a aspectos específicos vinculados a su inserción en centros. Así la UPP-2 respecto de la función asignada al profesor guía, señala “acoger al practicante facilitándole la inserción en el centro de práctica, informar al estudiante sobre el reglamento interno del centro de prácticas, apoyar, retroalimentar y supervisar las actividades desarrolladas por el estudiante en práctica” (UPP-2, s/f-b: 7). Del mismo modo la propuesta de formación práctica de la UE-1 (2018), considera como parte de las funciones del profesor guía, recibir al docente en formación, asignarle responsabilidades, orientarlo y acompañarlo, facilitándole el acceso a la información. También se le pide supervisar y evaluar su desempeño. Llama la atención que mientras, por un lado, posiciona el rol del profesor guía como un facilitador, establece exigencias específicas para los docentes que asuman este rol. Así, el profesor guía debe “supervisar y evaluar el desempeño profesional del profesor en formación de acuerdo a las pautas propuestas por la Universidad” (UE-1, 2018, p. 6). Lo anterior da cuenta de una insoslayable tensión, ya que esta Casa de Estudios elabora un discurso que apunta a la figura de un mentor y fuente de inspiración como parte del rol del docente guía, sin embargo, dispone de exigencias que restringen sus aportes a las funciones pauteadas por la universidad.

En relación con el rol del docente formador de la universidad, los documentos centran las funciones específicas que debe desempeñar, en su mayoría de carácter administrativo, y supervisiones destinadas a mantener una comunicación permanente con el docente en formación, coordinar reuniones con la triada formativa, tomar contacto permanentemente con el centro de práctica, realizar actividades de supervisión en los centros educativos (UE-1, 2018; UPP-1, 2018; UE-3, 2017). Llama la atención la escasa mención orientada al acompañamiento y fomento de la reflexión del profesor en formación, cuestión que sabemos se posiciona como la principal competencia demandada por los programas de las universidades formadoras. Esporádicamente encontramos referencias a la generación de espacios de diálogo entre los actores, como lo establece UE-1 (2017) en el cual, el docente formador “debe resguardar el trabajo reflexivo que el estudiante desarrolle durante los talleres y que se evidencian en un portafolio personal de la línea de práctica” (UE-1, 2017:20). Lo anterior, se encuadra en los cuestionamientos de Zavala (2017) en cuanto al condicionamiento del análisis de la práctica docente, en la medida que se despliega en el marco de mecanismos o pautas de carácter institucional, como el caso del característico portafolio, en que es muy probable que las respuestas o el desempeño de los profesores en formación, se oriente a los estándares requeridos, y no sobre lo que realmente está sucediendo o emergiendo en la práctica.

En este sentido y a partir del rol declarado desde los documentos para el docente universitario formador, apreciamos la construcción de una narrativa probablemente distanciada de la realidad educativa, de carácter unidireccional y

alejada de la complejidad del aula. Se deja ver que la implicancia en el proceso de práctica, para este actor en particular, se encuentra condicionada a orientar funciones de carácter específico – como la elaboración de portafolios y asistencia a reuniones - que condicionarían los espacios de reflexión.

En cuanto al rol del profesor en formación en contexto de práctica, es necesario señalar que en concordancia con la visión de formación práctica propuesta por Acosta (2015), conviven dos elementos que terminan configurando las experiencias de los aspirantes a profesores. Por un lado, están los planes formativos bajo una mirada de linealidad y causa efecto, por lo cual “basta con la sumisión a un plan o programa para que la formación profesional de sus estudiantes se consolide en la forma deseada y esperada” (Acosta, 2015:54). Por otro lado, el profesor en formación se encuentra en un espacio de toma de decisiones en el desarrollo de sus experiencias prácticas, por la propia naturaleza del ejercicio docente, el cual involucra una serie de elecciones de carácter pedagógico, que necesariamente debe ir asumiendo en el cotidiano de los escenarios reales de su ejercicio profesional.

En algunas propuestas documentales (UE-1, 2017), se incorporan otros elementos, asociados al desarrollo de habilidades que el futuro profesor debe alcanzar, por ejemplo, “el profesor en formación asume el rol de la docencia tanto en la carga horaria, como en el nivel de participación en el centro educativo. Debe desempeñar labores y procesos propios de su disciplina tales como: planificar, diagnosticar, ejercer y evaluar” (UE-3, 2017:16). Esta propuesta formativa, apunta al despliegue de una serie de habilidades superiores vinculadas con el análisis y evaluación, estableciendo que el docente en formación debe “analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que se ponen en marcha cuando se enfrenta a la enseñanza de un grupo de alumnos” (UE-3, 2017:20). Por otro lado, UE-2 (2012) propone una mixtura de roles para el profesor en formación, donde se entrecruzan, según las características de las prácticas, algunas cuestiones específicas, tales como interiorizarse de las normas y valores propios de la cultura de los establecimientos educativos, o la implementación y desarrollo de actividades pedagógicas como un espacio de crecimiento cognitivo. Todo lo anterior le permitiría tomar conciencia de su rol profesional, “la práctica profesional integrada comprende la diversidad de actividades que el docente realiza en las instituciones educativas en el ejercicio de su rol profesional (UE-2, 2012:9).

5.3. La formación práctica y la política pública de FID

La estructura proveniente desde la política pública define y orienta las habilidades fundamentales que debe obtener un profesor para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando y teniendo en consideración la heterogeneidad y sello propio que caracterizan a cada uno de los proyectos de las instituciones universitarias en la formación de profesores.

En esta área los documentos revisados coinciden en que las propuestas formativas y particularmente los itinerarios de formación práctica de las universidades, estén dispuestos para que el docente en formación adquiera las competencias demandadas y reflexione respecto de las complejidades del quehacer docente, “los estándares tienen la finalidad de comunicar a la sociedad, y

en especial al campo de las profesiones, una visión de cuáles son las competencias que el profesional de la docencia debe poseer al ingresar a la enseñanza en la Educación Media” (MINEDUC, 2012:9) Lo anterior se refleja en los énfasis respecto de algunos dominios o actitudes claves, como la reflexión sobre la acción y el asumir progresivamente los distintos niveles del ejercicio docente. Asimismo, se reconocen distintas vías o trayectorias para alcanzar los estándares requeridos para el ejercicio profesional, coincidiendo por cierto en la necesidad de establecer competencias fundamentales para desempeñarse profesionalmente en la enseñanza, “los indicadores corresponden a desempeños de los futuros profesores y profesoras, que muestran que han logrado el estándar, pero también, en algunos casos, se incluyen indicadores que describen disposiciones y valoraciones (MINEDUC, 2012:12). De esta forma, las propuestas de formación práctica, se hacen cargo de las habilidades básicas para ejercer la profesión docente, las que se pueden ordenar y expresar bajo el paradigma de las competencias en cuanto a lo que es necesario saber; saber hacer, y reflexionar sobre los elementos constitutivos del ejercicio profesional. En este último plano se observa que las orientaciones de la política pública FID han logrado permear los planes universitarios de formación, instalándose los criterios señalados en todas las universidades estudiadas.

Sin embargo, en consonancia con lo anterior se han detectado algunas tensiones asociadas con los énfasis que se le da a la consecución de algunas competencias claves. Mientras que para algunos la reflexión pedagógica es un camino y un fin en sí mismo, la UE-3(2017:6) concibe las instancias de prácticas pedagógicas como “un espacio que articule pedagogía y disciplina, orientado a la práctica crítico-reflexiva para crear saber pedagógico” para otros es un elemento más dentro del engranaje de la formación práctica, así la UPP-2 (s/f-a: 155) señala que “se proyecta un modelo de formación docente sustentado en un contexto y texto de vinculación temprana con la realidad escolar, favoreciéndola participación en estrategias reflexivas y colaborativas que permitan(...) desafiar las creencias sobre “la buena enseñanza”.

Asimismo, hay competencias y habilidades cotizadas y demandadas desde los discursos y orientaciones asociados a la política pública, y que en las currículas formativas son escasamente considerados. En este último caso se encuentra lo referido con la autonomía y flexibilidad del docente en formación, lo que tensiona con las exigencias y rigidez expresada en los itinerarios formativos de las universidades para la formación práctica. Estos se caracterizan por la prescripción de acciones y requerimientos específicos, que tienden a homogenizar las respuestas y aprendizajes de los docentes en formación, en esa dirección, la UPP-2 (s/f-a: 3) señala “las diversas instancias de práctica deben estar en congruencia con las competencias señaladas en los perfiles de egreso de cada carrera”, asimismo UE-3 (2017:16) da cuenta que el “profesor en formación asume el rol de la docencia tanto en la carga horaria como en el nivel de participación en el centro educativo. Debe desempeñar labores y proceso propios de su disciplina tales como: planificar, diagnosticar, ejercer y evaluar”.

Por otro lado, vemos que la política pública a este respecto es clara en señalar que el docente debe configurar una práctica pedagógica fundada en la transformación de las realidades y en la autonomía docente, para lo cual las entidades formadoras debieran instalar en sus proyectos formativos, acciones

que tiendan a construir este tipo de apropiación identitaria en el ejercicio profesional. Sin embargo, se advierte que, en las propuestas de formación práctica universitaria, subyace una relación unidireccional en cuanto al valor asignado a las realidades escolares. Así, los “expertos” prescriben procedimientos y normas que se plasman los planes de formación práctica de las universidades. Lo anterior privilegia el alcanzar las competencias pedagógicas y los deberes propuestos para los docentes en formación, omitiendo lineamientos explícitos respecto de la necesidad de asumir una actitud proactiva y transformadora frente a los desafíos que se manifiestan a diario en la complejidad del aula y de la escuela.

En tanto y fruto de categorización resultante de la codificación en base a la Teoría Fundamentada como herramienta auxiliar de este trabajo, presentamos las categorías emergentes de la investigación, que creemos de especial relevancia por constituirse en la expresión inductiva de la búsqueda en los documentos trabajados.

5.4. Formación Práctica y conocimiento pedagógico

A partir del análisis del rol del profesor en los documentos en estudio, resulta interesante profundizar en lo que declaran respecto de lo que se espera de la formación práctica como aporte al conocimiento pedagógico. Como se señaló, los programas de formación práctica prescriben una serie de mecanismos, cuyo cometido según Acosta (2015), “sería formar un buen profesor y obtener en el egreso una serie de docentes muy parecidos en el nivel de sus desempeños profesionales, con independencia de la especificidad de la asignatura elegida” (Acosta, 2015:54). Lo anterior, queda de manifiesto en toda su amplitud en las palabras de Ferry (1990) quien establece la primacía de los procesos institucionalizados en la formación de profesores y respecto de ella señala, “es un dispositivo organizacional que está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones” (Ferry, 1990:47). Lo planteado se torna entonces en una hoja de ruta de las instituciones formadoras, de la cual no escapan los planes de formación práctica, quienes están bajo esta hegemonía de lo institucional. Así, como se señaló, junto con prescribir acciones formalizadas tendientes a lo administrativo para los docentes en formación, incorporan también los componentes relacionados con la enseñanza y el saber pedagógico. Estos ámbitos involucran tareas con un fuerte componente de autoformación e implica, por lo tanto, la transformación del sujeto que las realiza (Pastré, 2006).

Lo anterior, vincula al acto y proceso de reflexión pedagógica como característica y vehículo fundamental para la construcción del conocimiento y saberes docentes. En este sentido, la UPP-1 (2017) establece que, durante las instancias prácticas, el docente en formación debe desarrollar actividades propias de la docencia “asumiendo con creciente autonomía y complejidad la responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes en los centros escolares” (UPP-1, 2017:6), lo que involucra que el docente en formación debe tomar decisiones ya como un profesor en funciones, poniendo en práctica lo que sabe y es capaz de hacer. Por su parte y en esta misma línea, la UPP-2 incorpora el concepto de dominios, los cuales se encuentran asociados con la identidad y rol profesional teniendo como base una formación situada y reflexiva; invita al docente en formación a “desafiar las creencias sobre la buena enseñanza,

facilitando el desarrollo de un conocimiento pedagógico del contenido a enseñar (UPP-2, s/f-a: 155). Además, incorpora la necesidad de conjugar o articular en un espacio de práctica, principalmente las profesionalizantes, lo pedagógico y lo disciplinar. Lo anterior debiera darse en el marco de una práctica crítica-reflexiva que genere y vaya transformando el saber pedagógico en los futuros docentes, asumiendo que este tipo de saber constituye una entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

5.5. Racionalidades de la formación práctica del profesorado en historia

Los fundamentos o racionalidades curriculares que subyacen en los planes asociados a la formación práctica en la FID del profesorado en historia, de acuerdo a lo visto en los documentos en estudio, adscriben a un paradigma sociocrítico. Propician la discusión y retroalimentación permanente entre los distintos actores que intervienen en el proceso, y privilegian la instalación y consolidación de acciones vinculadas a la reflexión crítica sobre la práctica. Esto pasa a constituirse en el insumo fundamental para el ejercicio docente, que nutre y fomenta el desarrollo del potencial heurístico en el profesor en formación.

A este respecto, el Manual de Prácticas de la UPP-1 (2017) señala que el modelo de prácticas, se “enmarca en una corriente socioconstructiva dado que favorece la observación y comprensión del proceso de construcción del saber enseñar (...) el cual ocurre en una interacción constante entre los actores” (UPP-1, 2017:15). En este contexto actividad de reflexión es transversal en los documentos, como un fundamento relevante en los itinerarios de formación práctica, por ejemplo, la UPP-2 (s/f-a) incorpora cuatro ejes transversales que constituyen los ejes de su propuesta, a saber: políticas educativas y articulación con los actores; vinculación disciplinaria; lectura crítica y acción ecosocial; e integración reflexiva teórico-práctica. Por otro lado, la UE-3 (2017), señala que la práctica pedagógica estará circunscrita a una dinámica que implica un plan de acción-acción-reflexión-observación de la acción, en donde subyace la necesidad de instalar la convicción para el desarrollo de acciones que permitan transformar realidades.

Otro fundamento presente en los dispositivos de formación práctica, se encuadra dentro del concepto de integración entre los distintos campos de la preparación de un profesor. Estas instancias integran las competencias asociadas a las disciplinas específicas con los conocimientos pedagógicos, incorporando una racionalidad instrumental centrada en los resultados, asociados principalmente con las competencias señaladas en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía, “el profesor y profesora de la Universidad de la Frontera, serán profesionales de la enseñanza que interpretan crítica y reflexivamente el conocimiento y la cultura en el desarrollo de su función docente, a partir de sólidos y actualizados conocimientos teóricos y prácticos”(UE-2, 2012:5). En particular para el caso de la formación del profesorado en historia, la preparación en el campo disciplinar es mucho más abundante e intensa destacando la preparación en las distintas líneas del conocimiento histórico e historiográfico (Plá y Pages, 2014). A este respecto, la preparación en el campo pedagógico, que incluye los aspectos prácticos, por lo general corre por carriles distintos, disociados de la formación en las disciplinas. La integración de los campos es declarada continuamente en los documentos

universitarios que norman y orientan la formación pedagógica y práctica del profesorado en historia.

Así, por ejemplo, el modelo de la UPP-2 (s/f-b) en busca de esta integración, dispone de un itinerario práctico de formación que se organiza en base a tres dimensiones, a saber: inserción progresiva y secuenciada de los estudiantes en el contexto escolar, desarrollo de aspectos pedagógicos en la elaboración de productos educativos y finalmente enfatiza que aspira una articulación disciplinar e interdisciplinar en el proceso de práctica.

6. Discusión

Es clara la importancia que desde los conjuntos documentales se le asigna al ámbito práctico de la formación de profesores en cuanto a sus objetivos y aporte en el desarrollo de competencias profesionales. De este modo se ha ido asumiendo por parte de las universidades formadoras los preceptos y categorías que ponen de relieve el rol formador estratégico que juegan las experiencias prácticas en la formación de un profesor, en este caso particularmente de historia, dado básicamente por ser estas las instancias que ponen en contacto al profesor con los contextos reales de actuación pedagógica, construyendo así los primeros cimientos de su identidad profesional (Avalos 2003; Barbier, 2011). Dicha importancia está anclada al objetivo de la profesionalización vinculada a la categoría de competencia, aunque ambas nociones han sido puestas en tela de juicio por distintos análisis que las vinculan a aspectos técnicos e instrumentales de la formación de profesores pues tiende a la estandarización y normalización de los procesos formativos, perdiendo el foco en aspectos esenciales de la formación de docentes, a saber, la naturaleza principalmente situada del ejercicio pedagógico y el carácter provisional de su conocimiento.

Por otro lado, este ámbito de la formación docente se caracteriza, a partir de los documentos estudiados, por intencionar escenarios que orienten la reflexión pedagógica, cuestión que, a pesar de estar declarada explícitamente en los documentos institucionales, no termina de configurarse. Es decir, los documentos estudiados la sitúan transversalmente pero no se visualiza una narrativa que oriente un proceso sistemático que genere y potencie escenarios de reflexión, tanto en los centros escolares, como desde las aulas universitarias. Esto, sin duda, genera señales confusas y contradictorias respecto a lo planteado por la política pública y el conocimiento disponible en orden a la importancia de generar profesores reflexivos. (MINEDUC, 2012; Schön, 1992)

Otro elemento a discutir tiene que ver con el rol asignado a los profesores guías o mentores que acompañan la formación práctica desde los centros escolares. Aquí, tanto en la política pública y sus orientaciones para la formación práctica de los profesores, como en las declaraciones documentales de las universidades estudiadas, se aprecia la asignación de un rol secundario a este actor, a nuestro juicio, fundamental. Hemos constatado que las declaraciones documentales tienden a invisibilizar al profesor guía considerando su papel ligado a cuestiones administrativas y procedimentales, con un distanciamiento del proceso formativo práctico y siguiendo lineamientos pensados y contruidos desde la universidad y en donde este actor no tiene mayor participación en las orientaciones académicas y formativas que implica este proceso. Se advierte, con

preocupación, que en esta relación las universidades tienden a externalizar el rol del profesor guía de los centros escolares. Lo anterior es atribuible a la fragilidad del vínculo entre las entidades formadoras y las comunidades educativas y estos profesores expertos, teniendo como telón de fondo la distancia epistémica entre el conocimiento producido en la academia y el conocimiento pedagógico producido y generado en la escuela por sus actores, instalando una piedra de tope al momento de armonizar el funcionamiento de la tríada formativa, presente abundantemente en los documentos analizados. Frente a esto no se aprecia en los documentos estudiados una presencia sistemática y específica de la tríada formativa.

Una situación similar se registra respecto de los docentes formadores de las universidades en estudio. Para este actor, se aprecia una orientación de carácter formal de vinculación con los centros y profesores guías, quedando en un segundo plano el necesario acompañamiento al profesor en formación que tienda a la reflexión como orientación principal del conocimiento adquirido en estos procesos formativos. Se aprecia aquí, nuevamente, la debilidad en la concepción y desarrollo de un actor importante de la tríada formativa.

Lo mismo ocurre con la llamada integración de los espacios de formación, disciplinares y pedagógicos, en los cuales, tampoco se aprecia con nitidez que los documentos formativos que regulan la formación práctica, orienten explícitamente esta llamada integración. Este problema permite la continuidad de la hegemonía del saber disciplinar en historia, por sobre la reflexión pedagógica e integración de las disciplinas. Lo que ciertamente atenta contra la identidad docente y el rol asignado a la enseñanza de la historia escolar fundado en habilidades ciudadanas y pensamiento crítico, lo que, al parecer, no ha logrado posicionarse ni superar el enciclopedismo clásico de esta asignatura escolar.

En definitiva, se detecta una tensión muy fuerte en los modelos dispuestos para la formación práctica presentes en los documentos analizados, ya que si bien es cierto la política pública es clara en atender a la necesidad de concebir estas instancias como estratégicas, lo anterior se refleja escasamente en los documentos institucionales de las universidades en estudio, lo que conspira contra la reflexión sobre la práctica como elemento base de la formación del profesorado en historia.

Conclusiones

A partir del posicionamiento de la formación práctica, como un componente clave y fundamental en la Formación Inicial Docente, los hallazgos de esta investigación permiten replantearse la comprensión y fundamentos pedagógicos y disciplinares de este importante ámbito de la formación del profesorado de historia en Chile. La reorientación de esta línea formativa debe proveer de mayor claridad a la arquitectura teórica de la formación práctica, lo que puede entregar mayores luces al rol de la tríada formativa y sus actores - profesores guía, docentes formadores en la universidad y profesores en formación - cuestión que requiere ser revisada con urgencia por las casas de estudios, ya que ellas siguen ancladas a visiones tradicionales, instrumentales y con énfasis en cuestiones administrativas, las que, al parecer, han hegemonizado históricamente este importante ámbito de la formación. Se aprecia, aquí, una clara tensión entre las propuestas planteadas por los instrumentos de política pública de formación de

profesores y la profundización y diseño de la formación práctica que plantean las universidades estudiadas a través de sus programas formativos.

La actualidad de los requerimientos del ejercicio docente, insta a superar los aspectos frontales y meramente academicistas de la preparación de estos profesionales. Existe un replanteo del saber pedagógico y su status epistemológico, en donde las realidades escolares y las situaciones emergentes y cotidianas a las que se enfrenta un profesor de historia son cada vez más complejas y requieren de habilidades que superen, el puro conocimiento disciplinar y su enseñanza estandarizada. Este conocimiento emergente en la praxis pedagógica de las realidades escolares al parecer aun no es asumido a cabalidad por las instituciones formadoras de profesores, reafirmando la distancia entre el saber universitario legítimo y hegemónico, respecto del saber escolar y pedagógico, inestable y de inferior status. Esto último se ha reflejado históricamente en la formación profesional de profesores de historia, y su demostración más palmaria la encontramos en la debilidad de los roles asignados al actor externo: los profesores guía de los centros escolares, a quienes se les asigna un rol periférico y secundario en esta instancia estratégica de la formación docente en historia. Estos profesionales, que cumplen un rol de co-actores en la formación, no han sido considerados en los diseños de la formación práctica, ni se les suma a los equipos de trabajo académico que, desde las universidades, dictan las normas que orientan la formación. Su labor, tal como lo reflejan los documentos trabajados, se limita a acompañar y verificar el cumplimiento de las exigencias y tareas impuestas unilateralmente por las facultades formadoras.

De ahí entonces, un escenario importante para una reconsideración de los fundamentos pedagógicos que sostienen la formación docente y la producción y status de su saber profesional, es el ámbito de la formación práctica. Esto, sin perjuicio de las reorientaciones y replanteos en otros ámbitos de la formación tales como: los enfoques en la preparación de las disciplinas pedagógicas como la evaluación, la didáctica y el curriculum y particularmente de la disciplina historiográfica, tradicionalmente concebida como hegemónica en la formación de profesores de historia. Todos estos campos, sus orientaciones y sentidos en la formación profesional universitaria de los profesores de historia abren muchísimas interrogantes a la luz de las exigencias y replanteos que el curriculum le entrega esta asignatura escolar para la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

Referencias

- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Acosta, M. (2015). El trayecto de la formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor de historia. Tesis de Magister en Psicología y Educación. Universidad de la República, Uruguay.
- Arrepol, C. (2019). Formación inicial de profesores de historia y geografía. Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clio y Asociados. La historia enseñada*, 28, 69-80.
- Ávalos, B. (2002). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Báez, J.; Fonseca, C., & Ulloa, V. (2016). Los roles narrativos en la interacción escolar: una mirada desde la práctica profesional docente. En Moreno, P. y Herrera, C. (Ed.) *Práctica profesional docente: Reflexiones y problematizaciones de la historia de maestros y maestras* (31-51). Bogotá: Kimpres/ Universidad de la Salle.
- Barbier J. M (2009). Voies pour la recherche en formation. *Revista Éducation e didactique*, 3, 119-129.
- Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Buj, A. (1996). El Plan de estudios de la diplomatura de Educación Social. En López, J. A. (coord). *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- CNED (2014) Marco nacional de cualificaciones. Santiago, Chile.
- Coiduras, J.; Gervais, C. & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El Prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.
- Cuesta, V. (2018). La formación del profesorado de historia en Argentina. En: Gil, C. Z. de V. y Massone, M. R. (orgs.) (2018). *Múltiplas Vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. Porto Alegre: EST.
- Cuesta, V. (2019). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. La Plata: UNLP.
- Diker, G. & Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Domingo, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as Evaluación de un modelo*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- González, M. & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40 (Especial), 127-143.
- MINEDUC. (2009). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor.
- MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2016). Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Santiago, Chile.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. En Bourgeois É, y Chapelle G. *Apprendre et faire apprendre* (109-121). Paris: Puf.
- Plá, S. & Pagés, J. (coord.) (2014). *La enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas.
- Rodríguez J. & González L. (1995). *Recursos humanos, educación y desarrollo en la perspectiva Latinoamericana y del Caribe*. Santiago: CEPAL/ CELADE.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 716-739.
- Zavala, A. (2019). *Enseñar historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Banda Oriental.

Notas

- 1 Artículo producido en el contexto del Proyecto de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción-Chile. 218162054-1, La Formación Práctica y su Contribución al Conocimiento Pedagógico en la Formación de Profesores de Historia y Geografía de las Universidades del CRUCH. Además forma parte del Proyecto de Investigación N° 1191075, “Caracterización del código disciplinar de la historia escolar ante las reformas curriculares recientes. Estudio desde el sistema escolar y formación del profesorado”, apoyado por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile.
- 2 El concepto de tríada formativa hace referencia a los tres actores de la formación práctica de los docentes: los profesores en formación, docentes formadores desde la universidad y profesores guías de los centros escolares. Es el concepto instaurado por la literatura pedagógica y asumido preferentemente por la institucionalidad formadora.
- 3 Formación Inicial Docente, en adelante.