

Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza*

Teaching practices of students of education in teaching practicum

LUIS GUZMAN PALACIOS**

RESUMEN

La calidad de la formación inicial de docentes sigue siendo un tema crítico y debatido en el campo de las actuales demandas sociales. Si bien han existido avances notorios, uno de sus aspectos controversiales lo constituyen las prácticas de enseñanza – prácticas docentes– de los estudiantes de pedagogía, puesto que se carecen de suficientes estudios e investigaciones que develen detenidamente la naturaleza, sentidos, lógicas e impactos en que se sostienen dichas actividades de formación profesional. El presente artículo reporta los resultados de una investigación desarrollada en un programa de formación de profesores y de manera particular en una cohorte de estudiantes de pedagogía. En el marco de un diseño metodológico etnográfico y a partir de registros audiovisuales de clases en establecimientos escolares, la investigación devela las prácticas pedagógicas construidas por los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza, los modos de entender y orientar los procesos de enseñanza para el aprendizaje y las lógicas que informan y fundamentan el ejercicio temprano de la profesión docente. Los resultados muestran la recurrencia por un enfoque de enseñanza *transmisivo-directiva* sostenida bajo una *racionalidad* de carácter *instrumental*. En este contexto, se discute la necesidad de trastocar los supuestos ideológicos y racionales que subyacen a las prácticas de enseñanza como actividades curriculares y la necesaria resignificación de los estudiantes de pedagogía como sujetos productores de un saber y un saber hacer en sus procesos de formación profesional.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, prácticas de enseñanza, estudiantes de pedagogía, educación religiosa.

ABSTRACT

The quality of initial teacher training still constitutes a critical issue in the field of the current social demands. One of the controversial aspects of the initial teacher training is the

* Proyecto de Investigación DII 281762/2007, financiado por la Dirección de Investigación e Innovación de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

** Magíster en Educación, DEA © Doctor en Educación, Universidad de Cádiz, España. Profesor Asociado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Errázuriz 2734, Casilla 4059, Valparaíso, Chile. E-mail: lguzman@ucv.cl

practicum of the students of education. Although there has been a significant progress, these teaching practices still present flaws in their processes and outcomes and lack significant studies or research to account for their nature, sense, logic, and impact on which the formative activities of the students of education are based. This article shows the outcomes of a research developed in a teacher training program and, more specifically, by a group of students of education. In the framework of an ethnographic methodological approach and based on videotape recordings of the classes at school, the research reveals the teaching practices of the students of education in their practicum, the ways of understanding and orienting the teaching processes for the learning and the logic underlying the early performance of the teaching profession. The results show a preference for a *transmissive-directive* teaching approach, supported by a *rationality of instrumental* character. In this context, it is necessary to discuss the reformulation of the ideological and rational assumptions underlying the teaching practices as curricular activities, as well as the necessary resignification of the students of education as subjects capable of producing knowledge in their professional training processes.

Keywords: Teaching practices, education practices, students of education, religious education.

Recibido: 16/05/08. Aceptado: 24/06/08.

INTRODUCCION

Una de las transformaciones más valoradas en los procesos de formación inicial de docentes ocurridos a fines de la década de los noventa, a propósito del desarrollo del Programa de Formación Inicial de Docentes auspiciado por el Ministerio de Educación de Chile, ha sido la implementación de un sistema de prácticas de enseñanza progresiva desde los primeros años de la formación, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos al ejercicio de la profesión docente en los establecimientos educacionales (Mineduc, 2005).

Ciertamente, el sistema de prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía en los distintos momentos de su carrera se ha ido consolidando como un elemento central de su proceso formativo, pasando a constituirse en un eje articulador de la formación pedagógica y de la especialidad en las instituciones formadoras de docentes. Un estudio sobre el sistema de prácticas de enseñanza desarrollado por el Consejo de Rectores de las universidades chilenas indica que las instituciones formadoras han conformado sólidos grupos de trabajo interdisciplinario entre académicos responsables de la formación pedagógica y de la especialidad o nivel. El proceso formativo del futuro docente ha involucrado a los estudiantes de pedagogía, a los académicos de las instituciones formadoras y, a través de las prácticas de enseñanza, a los profesores mentores –guías o colaboradores– de los establecimientos educacionales. La interacción de estos tres actores en el proceso de aprendizaje profesional ha recibido el nombre de tríada formativa (Avalos, 2002).

No obstante los avances considerables, las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía evidencian nudos críticos que se develan como prioritarios para alcanzar una resignificación y cualificación en su dimensión pedagógica. En efecto, uno de ellos da cuenta de la inexistencia de procesos sistemáticos y suficientes evidencias empíricas de evaluación crítica que demuestren el impacto de la vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Las instituciones formadoras y los formadores de profesores desconocen, de manera más o menos generalizada, la calidad de estas experiencias de formación que, estructuradas como instancias de reflexión, se orienten a que los estudiantes de pedagogía construyan conocimientos profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, espacio desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión (Mineduc, 2005).

Tal situación adquiere relevancia significativa en tanto cuanto los estudiantes en prácticas de enseñanza, situados en los contextos áulicos, desarrollan y configuran unas determinadas prácticas pedagógicas entendidas como un proceso que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones y expectativas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela focalizada en el proceso de enseñar y aprender (Prieto, 2001a). En efecto, dadas las intencionalidades formativas de las prácticas de enseñanza, los estudiantes de pedagogía desarrollan en un contexto situacional un conjunto de acciones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, sobre la base de sus conocimientos especializados y pautas de actuación que ha aprendido en su formación profesional. Desarrollando y ejecutando acciones asociadas a la enseñanza para el aprendizaje, los estudiantes en prácticas de enseñanza deben asumir tareas profesionales que caracterizan el quehacer diario de los docentes, no sólo estableciendo relaciones con todos los actores en la escuela, antes bien orientando su actuación profesional a responder a las necesidades, intereses y aspiraciones del estudiantado (Prieto, 2005). Sin embargo, como señalan García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2001) los estudiantes en prácticas de enseñanza no sólo han de responder como demanda profesional a qué y cómo enseñar, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto, desempeñando actuaciones profesionales como experto conocedor de una disciplina, sino también como especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

Es posible sostener que si bien existen diferentes enfoques de práctica de enseñanza que pueden configurar los modos de entender y orientar las prácticas pedagógicas en las aulas por parte de los estudiantes, los procesos y consecuencias con resultados críticos para el aprendizaje que efectivamente ocurren, son elaborados por todos los actores presentes, transformando las prácticas pedagógicas en situaciones únicas y diferentes, con un ethos cultural propio y específico (Prieto, 2001a). En tal sentido, las prácticas pedagógicas que desa-

rollan los estudiantes en prácticas de enseñanza constituyen procesos complejos que para conocerlos en toda su dimensión es necesario reconstruirlos a partir de las experiencias en las aulas reales. Sólo de esta manera es posible visualizar sus rasgos recurrentes pero distintivos que las determinan y que posibilitan referenciar a las lógicas que las informan y a los supuestos teóricos que las fundamentan.

La literatura y las investigaciones existentes en este campo dan cuenta que existe un desconocimiento de las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes en prácticas de enseñanza en sus contextos de aula. Tal desconocimiento deviene de la progresiva deformación y alejamiento sustantivo de los fines del proceso de formación inicial de docentes, dado que los enfoques epistemológicos técnico-racionales siguen sosteniendo los modelos de enseñanza de los estudiantes de pedagogía, conformándose en la experiencia central en la mayoría de los procesos de formación de profesores y, en lo que respecta a las prácticas de enseñanza, a la adquisición de meros aprendizajes técnicos. Por consiguiente, conocer y comprender cómo son las prácticas pedagógicas que los estudiantes en práctica de enseñanza configuran en conjunto con los sujetos formativos en las escuelas, representa una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar que sostienen los estudiantes de pedagogía y una oportunidad para construir sostenidamente comprensiones profundas sobre cómo se desarrollan y qué resultados consiguen los estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial.

MARCO REFERENCIAL DEL ESTUDIO

Las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial

Las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial han sido consideradas como un importante contexto de aprendizaje profesional, dado que proveen a los estudiantes de pedagogía de una experiencia valiosa en aulas reales, son particularmente propicias para desarrollar y evaluar inicialmente las capacidades y destrezas para la enseñanza y ayudan al proceso de socialización dentro de la profesión. Por otra parte, propician un campo para la investigación que permite la comprensión de nuevas perspectivas acerca de la profesión docente y favorecen en los estudiantes la motivación para continuar estudiando en su área profesional (Brouwer & Brinke, 1995; Jones & Vesilind, 1996; Nieto, 2002).

Existe un relativo consenso en considerar las prácticas de enseñanza como el conjunto de observaciones, experiencias y actuaciones de enseñanza que debe ejecutar el futuro profesor a lo largo de su formación profesional. Liston y Zeichner (1992) –citado por Vaillant (2002)– las definían como un conjunto de

experiencias de campo y de observación que preceden el trabajo en los cursos académicos y asumen las características de experiencias tempranas en el conjunto de los programas de iniciación. Schön (1992) adicionalmente señalaba que las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para aprender, caracterizándolas como una situación pensada y dispuesta en la tarea de aprender una práctica. En efecto, las prácticas de enseñanza se constituyen en un eje esencial en la formación docente inicial puesto que facilitan el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, les permiten vincular en forma personal la teoría y práctica de la enseñanza y, sobre todo, desarrollar el oficio de aprender a enseñar (Deulofeu, 2003).

Las prácticas de enseñanza en la institución en estudio

Las prácticas de enseñanza en la formación de profesores en el contexto de este estudio, se conciben como parte fundamental de la formación práctica del currículum de pedagogía. Estas son conceptualizadas como un nuevo modelo de aprendizaje según el cual los estudiantes de pedagogía deben vincular necesariamente teoría y práctica, acción y reflexión, realidad escolar y universitaria, dado que articulando e integrando estos aspectos, se influiría fuertemente en su futuro quehacer, definiendo, en parte, su identidad profesional (Universidad Católica de Valparaíso, 1999). Sobre la base de algunas investigaciones respecto de la acción de los profesores en el ámbito escolar, se sostiene que los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza construyen conocimientos pedagógicos y didácticos a partir de su interacción cotidiana con situaciones del ejercicio pre-profesional. En tal sentido, se reafirma que en la formación de profesores, el saber ser maestro implica apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de un sinnúmero de elementos más sutiles e implícitos, donde se cruza lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual. Se asume, por consiguiente, que los conocimientos sólo se construyen en relación con la experiencia y la reflexión, pues básicamente cualquier proceso reflexivo se relaciona con un cambio en la dirección de un acto intelectual de manera que éste se vuelve hacia el propio sujeto (Universidad Católica de Valparaíso, 1999).

Las orientaciones de las prácticas de enseñanza en la formación de profesores en la institución investigada, se fundamentan en un paradigma denominado *práctico-reflexivo*. Dicha orientación define la reflexión como una reorganización de lo que se está haciendo en la acción misma, distinta de otros tipos de reflexiones por su relevancia para la acción presente; como una manera diferente de pensar los asuntos educativos que implica la posibilidad de hacer elecciones racionales y asumir su responsabilidad (Universidad Católica de Valparaíso, 1999). Desde la perspectiva de la articulación curricular, las prácticas de enseñanza comprenden tres actividades curriculares que se denominan *prácti-*

cas de enseñanza inicial, intermedia y final. Concebidas como un sistema de experiencias de tipo practico-reflexivo, que introducen al futuro profesor en las actividades de enseñanza y aprendizaje propias de la especialidad en la dinámica del aula, los estudiantes de pedagogía se integran a los centros educativos en calidad de practicantes activos y desarrollan procesos de intervenciones pedagógicas progresivas bajo la orientación de profesores de aula denominados mentores y profesores de la universidad llamados tutores, con el propósito de construir conocimientos profesionales, pedagógicos y didácticos. La reflexión sobre su acción, la resolución de problemas y la relación entre teoría y práctica, constituyen los elementos fundamentales desde los cuales los estudiantes se inician en la construcción del saber pedagógico (Universidad Católica de Valparaíso, 1999).

Las prácticas de enseñanza de nivel intermedio en la institución en estudio incorporan al futuro profesor a las actividades de enseñanza y aprendizaje propias de la especialidad. El profesor en formación se integra a un curso de un centro educativo a través de un proyecto de práctica didáctica de enseñanza religiosa escolar, con el propósito formativo-profesional de integración de conocimientos teóricos y prácticos relativos a procesos de enseñanza y de aprendizaje de su subsector curricular, para desarrollar conocimiento sobre la diversidad de acciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en base a experiencias de aula, adquirir competencias de enseñanza en el marco de los contextos escolares específicos, desarrollar habilidades de investigación sobre su propia práctica a partir de la experiencia de aula y finalmente, construir conocimientos profesionales en los espacios de relación con tutores y mentores (Instituto de Ciencias Religiosas, 2006).

EL ESTUDIO DESARROLLADO

La investigación se orientó a la comprensión de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los estudiantes en prácticas de enseñanza de la carrera de pedagogía en educación religiosa escolar. Los propósitos estuvieron orientados a develar dos preguntas indagativas: *¿Cómo son las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes de pedagogía en sus prácticas de enseñanza de formación inicial docente?* y *¿qué supuestos y racionalidades subyacen a las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía como parte de sus procesos de formación profesional?*

Dado que el objeto de estudio es de gran complejidad como fenómeno educativo, la indagación consideró una perspectiva cualitativa-interpretativa que permitiera desentrañar los múltiples procesos, objetos e interacciones intervinientes (Prieto, 2001b). Para tal efecto, se diseñó un estudio a través de un enfoque metodológico etnográfico con la finalidad de penetrar en el mundo personal de los sujetos y estudiar las situaciones en el ámbito de los significados

(Rodríguez, Gil y García, 1996), desarrollando un análisis profundo de los comportamientos en la interacción cotidiana (Del Rincón y Latorre, 1993 citado por Prieto 2001b) que revelara el fenómeno de modo natural y cotidiano, registrando el modo de actuar de los actores en su relación con el contexto en el cual se sitúan.

Las etapas de investigación contemplaron la recolección de la información por medio de observaciones no participantes a través de grabaciones audiovisuales, recuperando las prácticas pedagógicas de los sujetos del estudio en veintisiete registros con sus respectivas notas de campo de lo que acontecía en las aulas de prácticas de los estudiantes de pedagogía. Posteriormente, se procedió a la estructuración de categorías interpretativas a partir de la revisión de los datos obtenidos y posterior organización temática de la información. Una primera formalización de los datos permitió generar los primeros tópicos o temas de los diferentes aspectos identificados en las prácticas pedagógicas de los estudiantes en estudio. En una segunda formalización se procedió a estructurar una clasificación temática o categorial, que permitiera no sólo organizar, sino también simplificar la complejidad de los mismos, para transformarlos en temas significativos e interpretativos. En la etapa de interpretación, se estructuró un discurso que permitiera revelar una comprensión del problema planteado, explicando y sistematizando los elementos que lo componían a fin de explicitar las significaciones profundas inmersas en las prácticas pedagógicas de referencia. Finalmente, se procedió a la búsqueda de referentes teóricos que permitieran fundamentar el discurso analítico-interpretativo construido en las etapas anteriores.

SUJETOS DEL ESTUDIO

Dada la naturaleza cualitativa del estudio no se trabajó con una muestra estadística de estudiantes de pedagogía, sino que participaron todos los alumnos que conformaron el curso de Práctica de Enseñanza de nivel intermedio y que ascendió a nueve futuros profesores de Educación Religiosa Escolar. Los participantes realizaron sus prácticas de enseñanza en cinco establecimientos educacionales de la región con el propósito de cumplir con las exigencias académicas de la asignatura, permaneciendo nueve de catorce semanas realizando docencia de su especialidad en un curso de enseñanza media con clases de noventa minutos.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los hallazgos alcanzados en torno a las prácticas pedagógicas sostenidas por los sujetos en estudio dieron cuenta de dos grandes aspectos o tópicos subya-

centes. El primero refiere al cómo los futuros docentes realizan sus prácticas en aula en el ámbito de la enseñanza y, de manera particular, a las formas de hacer enseñables los contenidos escolares. El segundo remite a las rutinas pedagógicas que los estudiantes en prácticas de enseñanza construyeron recurrentemente como ordenamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Formas de hacer enseñables los contenidos

Ha sido posible evidenciar dos formas de hacer enseñables los contenidos que representan visiones paradigmáticas divergentes y diferentes, a saber, una enseñanza para un aprendizaje por recepción y otra, caracterizada por una enseñanza para un aprendizaje de aproximación constructivista.

1.1. Enseñanza para un aprendizaje por recepción

Las prácticas pedagógicas observadas dieron cuenta de una enseñanza para un aprendizaje por recepción como una de las formas más utilizadas para hacer enseñables los contenidos de la disciplina por los estudiantes en prácticas, a través del uso frecuente y reiterativo de la exposición oral, el dictado de contenidos, los repasos, las interrogaciones y recapitulaciones de los contenidos curriculares. Por otra parte, las actividades de los alumnos/as en las aulas se inscribieron bajo la lógica prescriptiva y sujeta al permanente control y supervisión de parte de los estudiantes en prácticas de enseñanza.

La exposición oral de los contenidos

La exposición oral de los contenidos corresponde a una de las formas que caracteriza la enseñanza de los estudiantes en prácticas y viene a representar el eje central desde donde se deducen, posteriormente, otras experiencias y actividades áulicas. Orientada específicamente a que los alumnos/as puedan recepcionar los contenidos bajo las conceptualizaciones disciplinarias, la exposición oral es frecuentemente utilizada al inicio de las actividades áulicas. En algunos casos, ocupa toda la extensión del trabajo en aula por medio de monólogos discursivos del profesor, como se presenta en la siguiente referencia:

P: [La profesora comienza a exponer leyendo desde unas diapositivas] (...)
¡Yá!... el hombre tiene una ley escrita por dios en su corazón en cuya conciencia radica la dignidad humana esta conciencia es la ley natural (...) también es una palabra importante ¿Qué es la ley natural? Santo Tomas la va a definir así...

- P:** [La profesora comienza una nueva diapositiva] *La ley natural no es otra cosa que la luz de la inteligencia puesta en nosotros por dios, por eso sabemos lo que es preciso hacer (...) contiene preceptos fundamentales que contiene la vida moral, el primero de los cuales debe hacerse el bien y evitarse el mal y en el que se fundan todos los demás preceptos.*
- Al(a):** ¡Profesor! ¿Qué dice? [Haciendo referencia a una palabra ilegible en la presentación Power Point].
- P:** *Dice que cuando nosotros hablamos de la ley natural, se refiere a de nuestra parte fundante que es hacer el bien y evitar el mal (...) cuando nosotros hacemos el mal aún sabiendo que esta mal, tenemos un problema serio (...)* **(Estudiante 6/ Registro 3).**

Por otra parte, la exposición oral de contenidos se manifiesta como un mecanismo que permite volver a fijar y consignar la transmisión de la información, a fin que sea recepcionada de manera correcta y pertinente de acuerdo a los cánones establecidos por quienes asumen la responsabilidad de la enseñanza. Cumple también con el propósito de resolver y aclarar dudas, cuestionamientos e interrogantes surgidos en el procesamiento de la información de los alumnos/as en sus procesos de aprendizaje. Así se manifiesta en el siguiente fragmento:

- P:** *¡Ya!, o sea estaban?... [En este momento una alumna levanta su mano]... ¿sí?* [señalando a la alumna] dígame.
- Al(a):** *¿Qué es la fracción del pan?*
- P:** *La fracción del pan, se llama cuando tú eeh... tomas el pan, tienes un pan y lo repartes y lo entregas a cada uno en partes iguales y se lo comen. Por ejemplo, Jesús siempre lo hacía cuando estaba en el monte e iba a predicar, por ejemplo, y no había pan y no había nada, él hace un milagro, la multiplicación de los panes y ahí reparte el pan a todos. O sea el pan que había, él lo aumentaba para que todos lo tengan. En el fondo, eso nos indicaba que todos tenemos que tener el pan todos los días, no debe haber diferencia.* **(Alumna 9/Registro 5).**

Finalmente, la exposición oral de contenidos se presenta con propósitos de reforzamiento de la información presentada en las aulas, como también de reubicación en el discurso transmisivo desarrollado por quienes ejercen el rol de profesor, en relación a aquellos aprendizajes incidentales construidos por los escolares fuera de los procesos áulicos. En efecto, tratando el tema de las cinco grandes religiones fue posible, entre otras, observar el siguiente diálogo que refiere a lo anteriormente señalado:

- P:** *¡Shuuu!.. haber una cosita, ese signo si ustedes se fijan, casi todos los hindúes lo tienen ¿y saben lo que significa?*
- Als:** *Noooo.*
- P:** *Ellos con eso representan... [En ese momento un alumno levanta su mano]... ah ¿sí?*

Al(o): *Yo leí en una parte que los seres humanos en distintas partes del cuerpo tenemos un chacra y que en la zona de la cabeza estaba la columna más principal de esto y en una parte leí que Buda tenía ese punto afuera porque la cabeza era el principal punto.*

P: *Si puede ser eso, pero en Buda, en general los hindúes, lo utilizan por el tema de diferenciar las castas, los colores son distintos ¿ya? Ustedes saben que en esa región es súper importante el tema de las castas y se mantiene para los que son de clase alta o clase baja son siempre y se supone que ese colorcito distingue...*

Al(a): *Pero se supone que Buda tenía un color diferente a los demás, ¿porque era Buda?*

P: *Claro, claro exacto. Ya ¿alguna otra pregunta al grupo que expuso? (Estudiante 2/ Registro 2).*

El dictado como medio de transmisión de información

Los estudiantes en prácticas de enseñanza utilizan el dictado como otra forma de hacer enseñables los contenidos disciplinarios. El dictado se transforma en el medio de transmisión de las informaciones que pretenden ser consignadas y fijadas en la memoria de los alumno/as. Como medio relevante en la enseñanza, viene a representar el carácter reproductivo con que se recepcionan los saberes escolares propios de la asignatura. La siguiente referencia muestra uno de los tantos eventos asociados al dictado. En una de las clases desarrolladas por los estudiantes en sus prácticas de enseñanza, tratando el tema de la Doctrina Social de la Iglesia, se señala:

P: *(...) ahora les voy a dictar una cosa... ¿no tienen sus cuadernos abiertos? ¡ahí sí! [se refiere a un par de alumnas]... Les voy a dictar una definición... la doctrina social de la Iglesia, dos puntos, ¿saben como se abrevia doctrina social de la Iglesia? [Toma un plumón y escribe en la pizarra D.S.I.] ¿Qué es la doctrina social de la iglesia? Dice así, esto es importante por eso quiero que lo anoten bien dice así, comillas, la Conferencia de Puebla en 1979 se refirió a la doctrina social de la Iglesia como... ¿Elizabeth estás anotando?*

Al(a): *¡Señor, más lentito!*

Al(a): *No, es que no traje el cuaderno.*

P: *Pero puedes sacar una hoja y ponerte a escribir, ¿y tú? [Le habla a la alumna que está sentada al lado de Elizabeth].*

Al(a): *[no responde].*

P: *La Conferencia de Puebla en 1979 se refirió a la doctrina social de la Iglesia como, comillas, con los siguientes términos...*

Al(a): *Señor, ¿puede repetirlo de nuevo?*

P: *La Conferencia de Puebla en 1979 se refirió a la doctrina social de la Iglesia como, entre comillas, conjunto de orientaciones, doctrinas y cri-*

terios de acción que tienen su fuente en las Sagradas Escrituras, en la enseñanza de los Padres...

Al(a): *¿Cómo?*

P: *... en la enseñanza de los Padres y grandes teólogos de la Iglesia y en el Magisterio, especialmente, de los últimos Papas y ponen entre paréntesis 472, bien entonces ahora les voy a repartir esta hoja y van a responder es sus casas la pregunta que les voy hacer [suena el timbre para ir a recreo]. Esta pregunta la van a escribir para responderla en sus casas: ¿Qué cosas tiene en cuenta la D.S.I. para llamarse justamente de esta manera? (Estudiante 7/Registro 7).*

Los repastos de contenidos curriculares

Los repastos de contenidos curriculares tienen por objetivo la recuperación de la información que se ha transmitido con anterioridad. Esta acción se lleva a cabo a través de preguntas que la evocan, formando parte del proceso de cómo los estudiantes en prácticas de enseñanza constatan su recepción. Una de las tantas evidencias encontradas en el estudio, nos muestra como a través de preguntas se verifica la retención de las informaciones transmitidas:

P: *¡Bueno! [La profesora se acerca su escritorio y saca una hoja].*

P: *¡Chiquillas!, hoy día debemos hablar... de la clase anterior sobre la primera comunidad.*

P: *¿Quién me podría decir o quién se acuerda de las personas que más recordábamos la semana anterior de la primera comunidad? [Una alumna levanta su mano].*

P: *¡Sí!*

Al(a): *Pedro.*

P: *Pedro, ¿ya?*

Al(a): *Los apóstoles.*

P: *Los apóstoles. (Estudiante 9/Registro 1).*

La interrogación

La interrogación está vinculada a una las formas por medio de las cuales se desarrolla la comprobación, por parte de los estudiantes en prácticas de enseñanza, de las respuestas construidas por los alumnos/as en los trabajos solicitados previamente. Los profesores, en tales casos se sitúan como eje central al momento de corregir, aclarar y recordar contenidos: guían la interrogación, en una estructura de diálogo, con un marcado condicionamiento hacia las respuestas requeridas, excluyendo otras interrogantes que los alumnos sostengan a propósito de los contenidos escolares que han sido desarrollados:

Al(a): *¡Ya!, estas eran las bases de la doctrina social de la iglesia [con el plumón indica una parte del dibujo] y la dimensión social es la dignidad de la persona humana y tenía unos pilares que se ven aquí [indica pizarra] en los que se mantengan.*

P: *¡Sostengan!*

Al(a): *¡Ya! y es el bien común, la solí... [Indica lo escrito en la pizarra].*

P: *¿Cómo se llaman esas columnas?*

Al(a): *Los principios*

P: *Los cimientos que también son principios ¿y?*

Al(a): *... y ... los pilares*

P: *¿Que también son?*

Al(a): *Principios también, que son el bien común, la solidaridad, el principio porque la solidaridad es un valor también la participación y el destino universal y estos de aquí [Indica la pizarra a medida que va hablando]... son los valores que son la verdad, la libertad, la caridad, la justicia*

P: *Muy bien.*

Al(a): [se va a sentar] **(Estudiante 7/ Registro 3).**

Recapitulaciones

Las recapitulaciones, en contextos de plenarios o disertaciones colectivas, vienen a constituirse en una forma de verificación de las informaciones que los alumnos/as sostienen sobre las materias trabajadas. En efecto, como se señala en el siguiente fragmento, los estudiantes en práctica frecuentemente recogen por medio de revisiones de trabajos, actividades y pruebas, evidencias respecto de lo que los alumnos/as han adquirido o retenido en sus procesos de aprendizaje:

P: *¡Haber!, se dieron cuenta, al responder esas preguntas, qué paso, qué les pasó... [Un alumno la interrumpe].*

Al(o): *No sabía qué poner.*

P: *No sabía qué poner, yaaa. ¿Hubo cosas que les costó responder?*

Al(a): *Síii.*

P: *Como cuáles (apuntando a la alumna que le respondió la pregunta).*

Al(o): *Que nosotros somos sólo (...).*

P: *Ya, a ver; qué pusiste tú en la primera (apuntando a un alumno).*

Al(o): *Dios.*

P: *Ya, bien. ¿Todos pusieron lo mismo?*

Als: *Síii.*

Al(o): *Yo puse no sé.*

P: *No sabe, yaaa.*

Al(o): *Yo puse (...)*

P: *Ya, bien, son posibles respuestas. Súper bien. ¡La segunda! [Apunta a un grupo de alumnos que está conversando entre ellos].*

- Al(o):** *Para poder superarnos y (...)* [Los alumnos comienzan a elevar su tono de voz].
- P:** *No, poh, la pregunta decía (...)* [Un alumno interrumpe a la profesora].
- Al(o):** *(...) ¿se siente ante la enfermedad y el dolor?*
- P:** *Ya (...)* [Los estudiantes suben su tono de voz y conversan entre ellos].
- Als:** *(...)*
- P:** *¡A ver!* [Levanta sus brazos y los comienza a mover]. *Shhh!* [Apunta a un alumno y se coloca la mano en la oreja]. *A ver, qué dijo usted, ¡shhh!*
- Al(o):** *Porque el hombre no se cuida.*
- P:** *Porque el hombre no se cuida, ¡bien!* [Apunta a otro alumno].
- Al(o):** *Para hacer sufrir a la gente..*
- P:** *¡Para hacer sufrir a la gente!*
- Al(o):** *(...) por un castigo.* [Los estudiantes suben su tono de voz y hablan entre ellos].
- P:** *(...) ¡Shhh! Ya..., bien, alguien más o que tenga algo distinto. (Estudiante 2/ Registro 4).*

Instrucción de trabajos prescriptivos

Las instrucciones de trabajo asociadas a la facilitación del aprendizaje que los estudiantes en práctica realizan frecuentemente con los alumnos/as en el aula adquieren un carácter prescriptivo. Las evidencias recolectadas nos muestran que los estudiantes de pedagogía desarrollan acciones que preceptúan, ordenan y determinan exclusivamente lo que ha de hacerse en el aula, haciendo que este carácter marcadamente estructurado excluya otras posibilidades alternativas para sus alumnos/as:

- P:** *En la pizarra yo les voy a colocar muchos valores y ustedes los van a asociar con su propia historia, con su propia historia de vida personal.*
- Al(a):** *¿Cómo?*
- P:** *¿Cómo? Yo les voy a poner aquí muchos valores, muchos valores en orden y ustedes, por ejemplo yo en mi vida, personalmente en mi vida yo creo que uno de los valores es (...)*
- Als:** *Ja, ja, ja.*
- P:** *(...) cuida la naturaleza y no tiro papeles en la calle. Y porque no tiro papeles en la calle, porque yo tengo la convicción de mis hijos y los que vienen después no tienen por qué vivir en un planeta sucio y yo no tengo el derecho de contaminar.*
- Als:** *(...)*
- Al(a):** *¿Hay que poner uno solo?*
- P:** *No (...)*
- Als:** *(...) [Las estudiantes comienzan a conversar entre ellas].*
- P:** *¡A ver!, Julio, no van a entender así. Van a poner en su hojita.*
- Al(a):** *¿Qué hojita?*

- P:** *En su hojita de cuaderno, donde estaban escribiendo.*
Al(a): *No va a ver que entregársela.*
P: *No. Van a tener que escribir cinco valores que de alguna forma (...)*
Al(a): *No se ve.*
P: *Yo se los voy a decir. Cinco valores que vayan de acuerdo con su vida. Se los voy a leer mejor. La primera es la abnegación... (Estudiante 8/Registro 1).*

La supervisión del trabajo de los alumnos como expresión del control

La supervisión constante del trabajo viene a reflejar el persistente control y el deseo de manejo de las actividades de los alumnos/as por parte de los estudiantes en práctica de enseñanza. Este control del trabajo de los alumnos/as en las aulas se manifiesta tanto para el cumplimiento irrestricto de lo que se plantea explícitamente como producto-aprendizaje a alcanzar por los sujetos, como también respecto de la adecuación del contenido al discurso instruccional planteado por el estudiante en práctica.

- P:** *(...) Ya, ¿cómo van? [Comienza a pasearse por los bancos de las alumnas mirando sus cuadernos] ¡Cualquier cosita, me preguntan!*
Al(a): *Señor, ¿significa que una persona debe ser un grano de mostaza?*
P: *[se acerca donde la alumna] El grano de mostaza estaba contextualizado en esa época, ahora piénsenlo ahora el 2007 [Sigue conversando con la alumna luego sigue paseándose por la sala y se detiene donde otra niña].*
Al(a): *¿Qué dice en la 4?*
P: *¿Qué puedo hacer para que la semilla de frutos? Ya, ¿cómo vamos? [Se pasea por los bancos] ¿Ustedes leyeron la lectura? [Se dirige a un grupo].*
Al(a): *Sí, pero yo no la entiendo.*
P: *¡Ya! ¿Qué no entiendes?*
Al(a): *Es que es muy cortita.*
P: *[Se acerca donde la alumna y le habla] [Sigue paseándose por la sala y deteniéndose en algunos puestos hablando con las alumnas].*
P: *¿Cómo vamos? Deben realizar todas las preguntas... vayan terminando. (Estudiante 3/Registro 1).*

1.2. Enseñanza para un aprendizaje de aproximación constructivista

En contraposición a la enseñanza para un aprendizaje por recepción, las prácticas pedagógicas estudiadas se presentan caracterizadas con algunos elementos o aspectos que responden a una visión constructivista del aprendizaje. El estu-

dio ha podido evidenciar la presencia de una enseñanza para un aprendizaje de aproximación constructivista, a partir del establecimiento de relaciones con los conocimientos y experiencias previas y de referencia a contenidos asociados a la vida cotidiana de los alumnos/as.

Conocimientos previos de los estudiantes

La apelación a los conocimientos previos de los estudiantes constituye una perspectiva de carácter constructivista frecuente en las prácticas pedagógicas de los futuros docentes en sus prácticas de enseñanza. Utilizada para poder iniciar y/o vincular a los alumnos con los contenidos propuestos y sobre la base de preguntas, cumplen el propósito de hacer visibles los conceptos o conocimientos que poseen los alumnos/as en las respectivas aulas:

P: *¡Dígame!* [señalando a la alumna que levantó su mano].

Al(a): *Esteban, diácono de la primera comunidad cristiana de Jerusalén, acusado por (...) fue lapidado.*

P: *¡Bien!, fue diácono...*

Al(a): *Fue uno de los siete elegidos entre los apóstoles para ser diácono.*

P: *Ya, uno de los 7 diáconos. Tenía mucha fe ¿Cómo fue eso que dijiste tú, Constanza, que tenía mucha fe y que...?*

Al(a): *Su nombre significa coronado y dio honra a su nombre siendo un mártir. (Estudiante 9/Registro 2).*

Referencia a los contenidos asociados a la vida cotidiana de los estudiantes

Las experiencias que los alumnos/as de las escuelas han tenido durante su vida, también quedan manifestadas durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticas de enseñanza. Ciertamente, los estudiantes de pedagogía favorecen las instancias que permiten que los alumnos/as de sus respectivos cursos puedan expresar la propia experiencia cotidiana traducida en conocimientos de sentido común. La apelación a la vida cotidiana de los alumnos/as, por consiguiente, constituye otro modo de contextualizar el contenido disciplinario, como se aprecia en el siguiente fragmento:

P: *¿Acá está legalizada la marihuana?*

Als: *¡No!*

P: *¿Ustedes salen a carretear o no?*

Als: *¡Sí!*

Al(a): *¡No!, ¿Qué es eso? [Risas]*

P: *¿A qué lugares salen a bailar?*

Al(a): *A muchos.*

P: ¿A cuáles? A ver..., pero escuchemos y ordenémoslos.

Al(a): Al puerto.

Al(a): Al centro.

P: Y ustedes ¿saben si en los locales que ustedes van venden drogas?

Al(a): ¡No!

P: ¿No ven a gente fumando marihuana?

Als: ¡Sí!

Al(a): ¡Sí, en la plaza Italia!

Al(a): ¡Sí, al lado de mi casa venden drogas!

P: Ya es una realidad.

Al(a): Sí, poh, si por eso elegimos esta temática porque es una realidad en Valparaíso (**Estudiante 7/Registro1**).

2. RUTINAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

Un segundo hallazgo en el estudio lo constituyen las rutinas pedagógicas implementadas en las aulas. Las rutinas pedagógicas que los estudiantes en prácticas de enseñanza construyen recurrentemente en las propias prácticas pedagógicas, han de entenderse como el hábito adquirido para realizar determinados procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto secuencias invariables de acciones utilizadas repetidamente como parte del programa formativo en los contextos áulicos. En tanto elemento normalizador de las prácticas de aula, las rutinas pedagógicas develadas en el estudio se orientan a dotar de lógica, ordenamiento, secuencialidad e intencionalidad a las acciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, ha sido posible advertir tres tipos de rutinas pedagógicas que se encuentran asociadas a tres estadios de desarrollo de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula: aquéllas asociadas al inicio de las experiencias en aula –*rutinas pedagógicas de inicio*–, las que desarrollan procesos de enseñanza –*rutinas pedagógicas de desarrollo áulico*– y finalmente aquellas que cierran los periodos de trabajo con los estudiantes, denominadas *rutinas pedagógicas de cierre*.

2.1. Rutinas pedagógicas de inicio

Las rutinas de inicio forman parte de la gestión inicial de la clase y contribuyen a ser nexos con los diseños de trabajo que los estudiantes en práctica han considerado para las experiencias en etapas de desarrollo posterior. Estas ponen énfasis en la formalización y codificación de los conocimientos escolares transmitidos con antelación y responden a la intención de suscitar el interés y la atención de los alumnos/as en cada aula con el propósito de disponerlos a la escucha y a la enseñanza de los contenidos. Las rutinas pedagógicas de inicio

están constituidas preferentemente por repaso de contenidos escolares y actividades de motivación, traducidas estas últimas preferentemente en formato de preguntas y cuestionamientos.

Repaso de contenidos escolares

Los repasos de contenidos escolares forman parte de las rutinas pedagógicas de inicio en las prácticas pedagógicas de los sujetos observados. Estos repasos tienen la finalidad de formalizar los saberes escolares oficialmente transmitidos. Adquieren, como se aprecia en la siguiente referencia, un formato de preguntas y de completación de oraciones.

P: *¿Yá? Muy bien, vamos a empezar la clase de hoy con... [Se acerca a su escritorio saca un plumón y comienza a anotar en la pizarra tener fe y ser bautizado]... el bautismo y tener fe, ¿ya? Eso lo vimos la clase anterior, usted lo que va a tener que repasar, veamos qué se recuerdan, para que lo recuerde ese día ¿cuál fue el personaje más importante?*

Al(a): *¡Pablo!*

Al(a): *¡No, Pedro!*

P: *¿Por qué Pedro?*

Al(a): *Porque fue el primer Papa de la Iglesia de Cristo.*

P: *Yá, bien, y ¿quién era Pablo?*

Al(a): *Un apóstol.*

Al(a): *Un discípulo.*

P: *A ver, qué era, ¿un discípulo o un apóstol?*

Al(a): *Apóstol. (Estudiante 9/Registro 2).*

Actividades de motivación

Las actividades de motivación son percibidas dentro de las rutinas pedagógicas de inicio, como acciones que tienen por intención suscitar y estimular preferentemente la atención de los alumnos/as en orden a la recepción de la información o para dar inicio a las actividades de aprendizaje en el contexto áulico. Asociadas en el orden del estímulo y la respuesta, se materializan frecuentemente bajo la dinámica de la pregunta del profesor y la respuesta de los alumnos/as.

P: *Entonces, cuando hablamos de una posición que percibimos como obligatoria para nosotros mismos, ¿qué quiere decir con eso?, ¿que es algo que a nosotros nos están obligando a comportar moralmente?*

Al(a): *Es algo que nosotros mismos nos hemos impuestos para poder respetarnos y que no nos pasen a llevar.*

- P:** *Ya, pero nosotros mismos nos hemos puesto ahí o alguien también nos ha ayudado a eso, o nosotros...* [En este momento una alumna levanta su mano y la profesora con su mano la señala].
- Al(a):** *Yo creo que hay varios factores, tanto individual, cultural, material.*
- P:** *Ya.*
- Al(a):** *Los valores que nos inculquen influyen.*
- P:** *¿Qué influye?*
- Al(a):** *Los valores.*
- P:** *¿Por qué?*
- Al(a):** *Porque (...) a mí me inculcaron valores, por ejemplo nuestras mamás no son las mismas pero de una u otra forma nos inculcaron valores.*
- P:** *Yo creo que la diferencia radica* (En este momento una alumna levanta su mano).
- P:** *¿Perdón?* (señala a la alumna con su mano).
- Al(a):** *Son los mismos valores, pero te los enseñan de distinta forma.*
- P:** *Lo mismo, pero de distinta forma.*
- Al(a):** *Son los mismos, pero los asumimos de forma diferente.*
- P:** *Ya, y qué es lo que hace que nosotros asumamos los valores de forma diferente.*
- Al(a):** *La personalidad.*
- P:** *La personalidad y ¿las opciones?*
- Al(a):** *También.*
- P:** *También.*
- Al(a):** *Pero influye la personalidad.*
- P:** *A nosotros nos inculcan y nos enseñan valores desde que somos chicos, ¿cierto?*
- Al(a):** *¡Sííí!*
- P:** *Ya a medida que vamos creciendo vamos optando si realmente, haber es como yo les hablaba hace tiempo, es como cosas que nos enseñan como por herencia, pero a medida que pasa el tiempo, que vas creciendo que han pasado cuatro o cinco años ya no es por herencia, sino que por convicción. ¿Les pasa eso?*
- Al(a):** *A lo mejor por una moda puede que deje de lado lo que uno cree, uno piensa que se pueden reír o verte mal relacionado con el entorno social.*
(Estudiante 8/ Registro 1).

2.2. Rutinas pedagógicas de desarrollo áulico

Las rutinas pedagógicas de desarrollo áulico están asociadas a las estructuras didácticas que recursivamente los estudiantes en prácticas de enseñanza implementan en sus prácticas pedagógicas. Estas se visualizan en directa relación a las acciones o experiencias orientadas al aprendizaje de los alumnos/as en las aulas. Dependiendo de los propósitos formativos propuestos por los estudiantes en prácticas de enseñanza, algunas pretenden el procesamiento de los

contenidos escolares por medio de trabajos individuales o colectivos, la evaluación de la adquisición de la información utilizando el diálogo como vehículo de contrastación y, finalmente, la manipulación de determinados recursos didácticos que facilite la socialización de los contenidos objeto de enseñanza.

Los trabajos individuales y grupales de los estudiantes

Las formas de trabajo individual y grupal dentro de las prácticas observadas se presentan como eventos recurrentes de las rutinas pedagógicas de desarrollo áulico. Estas formas de trabajo se perfilan como parte de los procesos de socialización de los contenidos transmitidos de manera personal y colectiva por parte de los estudiantes en las escuelas. Dirigidos de manera directa o apoyada por pautas predeterminadas por los estudiantes en prácticas de enseñanza, persiguen que los sujetos formativos desarrollen procesos de reflexión, discusión y formulación de preguntas e inquietudes durante y después de cada uno de ellos.

Trabajos individuales

El trabajo individual es parte de la estructura de las rutinas pedagógicas de referencia. Por una parte da prioridad a lo vivencial sobre la base de la construcción, argumentación y validación del resultado de la propia actividad de los alumnos/as. Por otra, se constituyen en una instancia de reflexión y análisis que cada alumno/a realiza a partir de las instrucciones que los estudiantes en prácticas de enseñanza prescriben.

- P:** (...) *ahora vamos hacer un trabajo personal y por eso les pedí que fueran tomando nota de lo que fuimos viendo y recuerden que estas relaciones son importantes, con Dios con el mundo y con los demás, pero la más importante es la relación con Dios, porque a partir de cómo nos relacionamos con Dios, nos relacionamos con los demás; si yo estoy agradecida de la vida que Dios me dio también vamos a estar agradecidos del cariño y cuidado que me dan los demás.*
- P:** *Entonces en este trabajo personal primeramente vamos hacer una lista de aquellas personas con las que se relacionan en su vida diaria, o sea en la casa en el colegio, en el barrio, en la villa, con los amigos en donde viven y luego (...) cómo es su relación con esa personas, cómo (...), para que no te salga tan largo, hacer una lista y elegir de esas personas siete y (...) y este es el ejemplo. Por ser si ustedes eligen a su abuelita, cuando te corrige tú lo aceptas le pones no o sí, le cuentas tus problemas, la escuchas, peleas con ella, un siete y luego le sacas el promedio, lo haces ahora ya. (Estudiante 1/ Registro 2).*

Trabajos grupales

Esta segunda forma de trabajo de los alumnos/as en las aulas estudiadas representa un modo de socialización de los saberes escolares entre pares. De carácter reproductivo se manifiesta en una secuencia lineal que comprende la organización de los equipos de trabajo, la distribución de temas o trabajos a realizar –resúmenes, cuestionarios entre otros– para dar paso a la presentación del resultado obtenido por el grupo ante el curso y, finalmente, recibir el juicio de calidad de manera oral por parte de los estudiantes en prácticas de enseñanza:

P: *Bueno, entonces [borra la pizarra] espero que esto todas lo hayan copiado, como ustedes tienen prueba la próxima semana vamos hacer un repaso de lo que vimos hasta ahora, vamos hacer de la siguiente manera, escuchen con atención, vamos a jugar y vamos a tener reglas también, entonces lo vamos hacer así, vamos a juntarnos, todavía no se van a mover, vamos a formar cinco grupos, primero cinco grupos, formen los cinco grupos y después les digo qué tienen que hacer mejor [se acerca donde algunas alumnas y comienza a conversar con ellas].*

Al(a): *¿Grupos de a cuántos?*

P: *¡Silencio!, cinco grupos, cinco grupos.*

Al(a): *¿Pero de a cuántos?*

P: *De a seis o cinco personas, armen el grupo ustedes, junten las sillas y las mesas [se pasea por la sala juntando a las alumnas].*

P: *Bueno, escuchen con atención lo que van hacer, ¡chicas, silencio!, cada grupo de acuerdo a los temas que hemos visto en la clase, por eso van a poder usar los cuadernos, tiene que diseñar y cada grupo hará uno distinto, un juego didáctico, un juego donde el grupo uno por ejemplo va hacer un juego con los contenidos que vimos, mientras más contenidos tengan más puntos tendrán, por ejemplo puede ser una sopa de letras, van a tener que hacer el juego con sus indicaciones, los juegos no se pueden repetir, cada grupo es un juego distinto; silencio, a ver si me escuchan [Se queda parada mirando a las alumnas hasta que bajan el volumen de la voz].*

P: *Viendo el material que les entregue, las fotocopias, yo no seguiré hablando si ustedes siguen hablando, viendo por ejemplo el material que les entregue hay algunas fotocopias... dignidad humana, principios y valores, principales documentos de las encíclicas, etc., van a crear un juego y cada juego van a tener que repetirlo en el grupo cuatro veces para que el resto también lo pueda hacer; entonces van a tener un determinado tiempo, arman el juego teniendo en cuenta los contenidos que vieron se termina el tiempo y empezamos a resolver y a mezclar los juegos para que cada grupo responda los juegos, grupo que responde primero gana; entonces, acuérdense primero, entonces, silencio, escuchen, son las 13:10 hrs., tienen que terminar 14:35 hrs. el juego [Escri-*

be en la pizarra los pasos a seguir del trabajo y luego se pasea por los grupos].

P: *Pongan atención, cada grupo no se van hacer todos los grupos a la vez y tampoco se van a entregar todos los juegos a la vez; por ejemplo, vamos a empezar por el grupo del quemadito, este grupo va a entregar una copia a cada grupo.*

Al(a): *¡Aaah! ¿A cada grupo?*

P: *El grupo que termina primero levanta la mano y gana, ese grupo gana, y luego vamos al grupo dos, ese grupo reparte el juego y, lo mismo, el grupo que gana es el que levanta primero la mano y lo tiene todo bien resuelto. (Estudiante 7/Registro 3).*

El diálogo en base a preguntas y respuestas

El diálogo en base a preguntas y respuestas se enmarca dentro de las rutinas pedagógicas de desarrollo áulico. En efecto, el diálogo como interacción que se establece entre el profesor y el alumno o entre pares, mediado por códigos expresados en la dinámica de preguntas y respuestas, representa una forma de trabajo claramente vinculada con la evaluación de los saberes escolares y con la productividad esperada a partir del trabajo asignado a los alumnos/as en el aula. Las preguntas y respuestas se evidencian como la forma estructurante del diálogo utilizado por los estudiantes en prácticas de enseñanza y responde a una lógica de participación que los estudiantes en práctica pretenden dotar a las interacciones entre los sujetos implicados en los procesos de aula. De talante interrelativo por parte del profesor en el plano cognitivo y emocional de los alumnos/as, se manifiesta en torno a los contenidos transmitidos, en el contexto de disertación y exposición por parte del profesor, entre otros.

P: [La profesora comienza a leer la historia de un hombre bastante correcto tanto en su trabajo como con su familia, pero se ve envuelto en una especie de dilema moral].

P: *Vamos a responder estas dos preguntas que dicen: ¿Debe el señor González denunciar a Simón a la policía para que vuelva a prisión? ¿Qué debe hacer el señor González? Ustedes ya escucharon la historia, fácil. ¿Qué creen ustedes?*

Al(a): *Yo creo que legalmente debería denunciarlo (...)*

Al(a): *¿Por qué fue detenido?*

P: *Fue detenido porque era un estafador y por fraude y por estafas reiteradas. ¿Qué piensa el resto? Yo creo que hay que denunciarlo, ¿ustedes?*

Al(a): *Yo también creo que sí, porque o sí no se va a ser cómplice de él.*

P: *Se va a ser cómplice de él, ¿pero por qué cómplice de él?*

- Al(a):** *Porque al no denunciar algo, se está haciendo cómplice de...*
P: *Sería entonces decir ¿todos tenemos derecho a otra oportunidad?*
Als: ¡Ah! ¡Sí!
Al(a): *Pero, ¿qué derecho tiene él a destruir todo lo que el otro caballero armó?*
(Estudiante 8/ Registro 1).

Uso de materiales visuales de presentación de contenidos

Los materiales visuales surgen como un apoyo al discurso instruccional del estudiante en práctica de enseñanza. Estos materiales tienen por finalidad la presentación de información teórica acompañada frecuentemente de imágenes que permitan suscitar en los alumnos diferentes actitudes y disposiciones respecto de los contenidos curriculares.

- P:** *También nos relacionamos con el mundo [se proyecta en una diapositiva una imagen del mundo y los alumnos la observan], nuestra manera de relacionarnos con el mundo debería ser de una manera de esperanza y de cariño, eso significa que hay que cuidar la naturaleza, cuidar lo que tenemos, ¿ya?, y también en nuestra relación con los demás (...) disponibles a sí mismos. A ver, cuando ustedes disponen de sí pueden entablar relaciones como las que tienen aquí con sus compañeras y compañeros, pueden conversar, respetarse y cuidarse entre ustedes, escucharse, ser amigos y sobre todo ser hermanos, por el hecho de que somos creados a imagen y semejanza de Dios (...) [los alumnos conversan], nos hacen ser más humanos, ¿A ver? **(Alumna1/ Registro 2).***

Guías y pautas de trabajo

Las guías y pautas de trabajo representan el recurso utilizado por los estudiantes en prácticas de enseñanza con carácter de apoyo a las experiencias individuales o colectivas de aprendizaje. Su uso recurrente permite inferir que junto con prescribir los procesos de los alumnos/as en las aulas, representa la forma de verificación de la apropiación de los contenidos escolares a los cuales sirven:

- P:** *¡Chiquillas! La hojita que tienen ustedes [se acerca a su escritorio, saca una guía y la levanta] la vamos a leer todas para que podamos tener claro de qué se trata. Tiene una descripción de lo que es Pentecostés según los judíos, ¿ya? Ustedes lo van a poder confirmar en Exodo 19, 1-6 y Levíticos 23,15-21. Viene la definición, no definición, sino que cómo es nuestra fiesta, cómo nosotros celebramos esta fiesta de Pentecostés y cuál es su importancia, que es la llegada del Espíritu Santo. Y tenemos claro que el Espíritu Santo provoca cosas, ¿qué es lo que provoca?, vean en la hojita.*

Al(a): *Entusiasmo.*

P: *Entusiasmo, ¿qué más?*

Al(a): *Decisiones. (Estudiante 9/Registro 5).*

2.3. Rutinas pedagógicas de cierre

Las rutinas pedagógicas de cierre se sitúan como la etapa de finalización de las experiencias de aulas implementadas por los estudiantes en práctica de enseñanza. Dentro de las estructuras pedagógicas estudiadas, ha sido posible identificar un conjunto de acciones docentes de intencionalidad conclusiva de las actividades de aula. No obstante, si bien algunas se presentan a modo de síntesis teórica del contenido escolar trabajado, otras apuntan a un cierre de carácter práctico o de aplicabilidad y transferencia a contextos concretos.

Rutinas de síntesis teórica de los contenidos escolares

Las rutinas de síntesis teórica de los contenidos escolares representan la forma de cierre de las experiencias de aula sostenidas como compendio de los contenidos trabajados en el aula a través del discurso instruccional del profesor o de algunos trabajos desarrollados por los estudiantes en las aulas de referencia. Un ejemplo de lo anteriormente expresado, lo constituye el siguiente fragmento:

P: *A ver, chiquillos, lo que viene a continuación, shh, lo van anotar en su cuaderno porque es muy importante, es la conclusión del contenido visto que además va a entrar en la prueba, ¿ya? Primeramente, como síntesis de lo que hemos visto tenemos, Dios no creó al hombre como ser solitario, desde el inicio los creó hombre y mujer.*

Al(a): *Los creó como pareja.*

P: *¡Sí! Vamos anotando, que ya se acaba la clase, dice que (...) anoten desde los power point [los alumnos comienzan a anotar las diapositivas, la profesora las cambia] (Estudiante 1/Registro 2).*

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Dado el propósito de este estudio y los resultados alcanzados en el mismo, es posible sostener que las prácticas pedagógicas de los estudiantes de pedagogía, en el contexto de sus prácticas de enseñanza, están caracterizadas por un enfoque de enseñanza *transmisiva-directiva* sostenida bajo la lógica de una *racionalidad* de carácter *instrumental*.

Prácticas pedagógicas transmisivo-directivas

Las prácticas pedagógicas deberían constituirse en situaciones de interacción situada entre sujetos –profesor y alumno–, orientadas a la producción de saberes y significados a través de procesos de comunicación y entendimiento intersubjetivo. Según Therrien (2004), los procesos áulicos proceden por las interacciones de sujetos en contexto de cognición situada. La praxis del sujeto-profesor en interacción situada con otro sujeto –alumno– en el marco de la producción de saberes y significados, se caracteriza y direcciona hacia procesos de comunicación y entendimiento mutuo, reconociendo que los sujetos construyen sus formas de acción en las actividades y su conciencia en las relaciones sociales. Así, el aprendizaje –como elemento central de las prácticas formativas en las aulas– es posible sólo a partir de la acción entre sujetos en el contexto social (Rego, 1995; Pastré, 1994; Guzmán, 2006).

Bajo esta óptica, los resultados de este estudio han permitido develar que las prácticas pedagógicas implementadas por los estudiantes de pedagogía dan cuenta de procesos *transmisivos* que desconocen que los alumnos/as construyen y reconstruyen significados de ciertos contenidos culturales en contextos situados y mediados socialmente (Bustillos, 1998). Ciertamente, las evidencias revelan la existencia de *prácticas pedagógicas* de talante *transmisivo-directiva*, representadas tanto por una enseñanza para un *aprendizaje por recepción* como una de las formas más utilizadas para hacer enseñables los contenidos de la disciplina, la sobrevaloración de los contenidos escolares olvidando la centralidad de los sujetos de aprendizaje y el desconocimiento de la necesidad de fomentar en los educandos las capacidades para modificar, aplicar, problematizar, descomponer y recomponer las informaciones a través de procesos personales e intersubjetivos de comprensión conjunta.

En efecto, el estudio viene a indicar que las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes en prácticas de enseñanza asumen un carácter *transmisivo* expresado en una serie de acciones pedagógicas orientadas a la aceptación y fijación de los contenidos, la recurrencia tanto a instrucciones de trabajo de naturaleza prescriptiva, a las formas de control caracterizadas por una constante supervisión del trabajo de los estudiantes en las escuelas y la aplicación de metodologías y estrategias de carácter instruccional que impide desarrollar en los alumnos/as la autonomía, incorporar las dudas y las significaciones de los contenidos (Giroux, 2003).

Esta perspectiva transmisiva de las prácticas pedagógicas observadas pone a los alumnos/as en relación con un mundo objetivo y tiene el propósito de hacerles acreedores de un saber acumulado en teorías. En efecto, la idea del actor frente a un mundo objetivo de cosas existentes se transporta a la idea de un alumno/a capaz de conocer una realidad independiente y objetiva con saberes sistematizados de carácter universal. Los resultados de referencia nos dan cuenta

que las diversas experiencias formativas desarrolladas en las aulas persiguen que los alumnos/as desarrollen aprendizajes de carácter reproductivo en relación con un mundo objetivo, a fin de hacerlo acreedor mayoritariamente de un saber de cosas existentes, sobre la base de la determinación de metas o fines a alcanzar. El enjuiciamiento objetivo que realizan los estudiantes de pedagogía como profesores/as, por una parte, utiliza criterios de verdad para determinar si alumnos/as manifiestan correctamente los conocimientos requeridos que han sido transmitidos mediante la acción educativa. En tal sentido, se determina si las manifestaciones de su saber son verdaderas o falsas. Por otra, la utilización de criterios de eficacia determina si las formas con que se han llevado a cabo las acciones educativas son erróneas o acertadas; el éxito o fracaso en el aprendizaje de tales conocimientos se demuestra empíricamente por las destrezas adquiridas. El saber materializado corresponde por tanto a un saber utilizable en técnicas y estrategias y forma parte del total de conocimientos exigidos al estudiante (Habermas, 1987).

Por otro lado, ha sido posible constatar que las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticas de enseñanza revelan la presencia de un *directivismo docente* derivado de la preponderancia de la enseñanza por sobre el aprendizaje y la asignación de un rol receptivo de los alumnos/as. Tales acciones directivas posicionan la centralidad del docente sobre la base del establecimiento de las motivaciones del estudiante y el refuerzo en el desarrollo de habilidades para el ejercicio de su individualidad. Manifestada frecuentemente en la manera de enseñar por medio de determinadas estrategias metodológicas o técnicas concretas, tal directivismo docente en las prácticas pedagógicas se ha manifestado con la recurrente exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades muy detalladas y dirigida por los estudiantes de pedagogía como profesores/as; ha respondido a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados y que pueden incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con la adquisición del conocimiento escolar pretendido (García, 2000). En este marco es posible sostener que las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticas de enseñanza se configuran en conceptualizaciones y visiones que tienen implícitas formas de imposición social de significados que impiden un proceso autónomo en el estudiante, puesto que éste no asume el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Estas prácticas pedagógicas estarían dando cuenta, por una parte, de ciertas representaciones asociadas a una enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte de los estudiantes de pedagogía como profesores/as y de subestimación de los alumnos/as; por otra, de ciertos procesos de socialización personal y de cultura personal que develan el establecimiento de relaciones verticales, ausente de respeto mutuo e igualdad entre los participantes del proceso formativo (Porlan, 1995).

El estudio ha permitido, por consiguiente, develar prácticas pedagógicas de carácter transmisivo-directivas en que la formación de los alumnos/as se confunde con la información y la instrucción, distanciándose de su significado más amplio de humanización (Scheibe, 2002). El carácter academicista y directivo nos remite a una educación de carácter bancario. Los alumnos/as pasan a ser una suerte de recipientes en los que se deposita el saber, conformándose en objetos del proceso cuyo único margen de acción posible es el de aceptar dócilmente los saberes escolares transmitidos (Freire, 1999). Los resultados del estudio ponen en evidencia una relación unidireccional en la que uno enseña y otro aprende, adquiriéndose la falsa idea de que hay sabios absolutos e ignorantes también absolutos. Tales formas llevarán indudablemente a la pasividad y al fatalismo en los alumnos/as, domesticándolos a repetir verdades que son supuestamente universales, que los alejará de la comprensión de las circunstancias sociales en que el conocimiento se produce (Cerdea, 2000).

La racionalidad instrumental: El referente de configuración de las prácticas pedagógicas estudiadas

Los resultados muestran que las prácticas en las aulas de referencia constituyen procesos lineales de entrega de insumos y obtención de productos y el aprendizaje de los estudiantes en simples procesos de acopio de datos e informaciones para ser reproducidas lo más fielmente posible, asumiendo que todo lo que se enseña se aprende. Los estudiantes de pedagogía como profesores/as son los encargados de entregar y distribuir las informaciones, de manera tal que les permita realizar un adecuado control de su apropiación. Los alumnos/as son considerados meros receptores pasivos de información, la que deben reproducir lo más fielmente posible, constituyéndose, por lo tanto, en simples objetos de acciones técnicas planificadas (Prieto, 2005).

En este contexto, las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticas de enseñanza están respondiendo a una racionalidad en tanto conocimiento, habla y acción de los sujetos de *orden instrumental* (Habermas, 1987) que impone un discurso prescriptivo, asociado al deber ser, prevaleciendo una impronta formal en las prácticas de enseñanza por la ausencia del cotidiano escolar (Edelstein, 1996; Vitarelli, 2007). Desde esta racionalidad, las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticas de enseñanza se conforman en un camino para solucionar los problemas educativos mediante la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir efectos y resultados deseados. El conocimiento es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reducible a resultados predecibles. Así, los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza operan en las aulas, libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acrílicos. Nos encontramos en la presencia de la representación de un profe-

sor aplicador de saberes producidos por otros, que los posiciona en una visión científicista radical que reduce al sujeto docente a un técnico. En definitiva, una racionalidad instrumental en que las acciones se miden por la eficacia en la planificación del empleo de medios para fines dados (Habermas, 1987).

CONCLUSIONES

El desafío que se tiene hoy por mejorar la calidad de la educación exige un profundo análisis crítico de la formación inicial docente, puesto que en las responsabilidades y el ejercicio profesional de los futuros profesores está uno de los enclaves fundamentales del mejoramiento sustantivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación integral de los alumnos/as en las escuelas. Dada la importancia que tienen los docentes en el mejoramiento de la educación, resulta basal comprender y resignificar las prácticas pedagógicas que los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza realizan en su trayectoria formativa, ya que permite identificar tanto los referentes ideológicos que las están informando y orientando profesionalmente como las representaciones que los sujetos construyen en las instituciones de formación superior. Mejorar la calidad de la educación exige, entre otros, reposicionar las prácticas de enseñanza en la formación inicial docente como eje central de los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía, puesto que éstas no sólo son de vital importancia para la construcción de los saberes docentes, sino también para la configuración de una identidad profesional que permita un genuino desarrollo de la profesión de enseñante y, por ende, una transformación y cualificación de la educación en las instituciones escolares.

He aquí la importancia de indagar sobre las prácticas de enseñanza de los estudiantes en contextos situados. Conociéndolas se podrá responder adecuadamente a las necesidades que los mismos alumnos van experimentando en sus prácticas áulicas. Esto tiene una doble implicancia; por un lado, permitiría hacerse consciente de las motivaciones y las expectativas de los mismos estudiantes, sus logros y esfuerzos para responder adecuadamente a ellas y, por otro, posibilitar la cualificación de estas experiencias en los programas de formación docente, a fin de dotarlos de las necesarias transformaciones para enfrentar su práctica laboral con las exigencias que estas mismas traen. En palabras de Zabalza (1998),

el período de prácticas es una pieza importante dentro de la formación inicial, toda vez que en él se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que tienen varios propósitos a la vez, sirven de punto de referencia y contraste, para aplicar y revisar conocimientos teóricos ofrecidos desde las diversas disciplinas del plan de estudios.

Esto cobra el mejor de los sentidos si aceptamos como válido que las prácticas de enseñanza en la formación inicial docente se construyen en estrecha interrelación con los contextos educativos, en conjunto con sus problemáticas, aciertos y desaciertos y con las condicionantes que ellos suponen para el futuro ejercicio profesional.

No obstante, por los resultados evidenciados desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticas de enseñanza, es de imperiosa relevancia trastocar los supuestos ideológicos y racionales que actualmente las están informando: un nuevo orden que las configuren requiere transitar de procesos formativos de los estudiantes de pedagogía informados por una racionalidad técnica-instrumental hacia procesos formativos que permitan formar a personas emancipadas y con autonomía reflexiva y con su consecuente transferencia a las prácticas pedagógicas en las escuelas. Esta necesidad se hace evidente, dado que la formación de personas no puede remitirse a ninguna forma de alienación de los sujetos, ni menos convertirlos en meros receptores de saberes y personas carentes de autonomía moral y cognitiva (Freire, 1999).

Para transformar y reposicionar este nuevo orden, es necesario algunas condiciones de configuración de las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía que permitan genuinos procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares. Por una parte, se requiere que tales sean dotadas de una estructura de flexibilidad y adaptación a las posibilidades y necesidades individuales de aprendizajes de los alumnos/as en las instituciones escolares. Por otro lado, orientar a la resignificación del sentido de la participación de los alumnos/as en el aula y de las tareas del profesor en las mismas. En consecuencia, se requiere reconstruir sustantivamente el rol y las tareas del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje que signifique en los alumnos/as, la persona que facilite y ayuda en el proceso de desarrollo integral más que el que transmite informaciones. Lo anterior implica que el mejoramiento de la formación inicial docente se reoriente a la construcción conjunta de prácticas de enseñanza de talante reflexivo, dialógicas y críticas, que tengan una connotación emancipadora, un interés y potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surja de intuiciones auténticas y críticas, y no del carácter meramente instrumental (Grundy, 1998).

En efecto, la literatura y las investigaciones nos presentan dos concepciones básicas para entender la actividad docente, las cuales determinan las imágenes de profesor y las consecuentes actuaciones en los contextos áulicos-escolares: la del profesor como técnico especialista, que aplica con rigor las reglas de conocimiento científico, y la del profesor como práctico-autónomo, que reflexiona y crea su propia acción (Schön, 1992). La primera sustenta su conocimiento en la racionalidad instrumental y en un saber técnico guiado por objetivos especificados en comportamientos observables. La segunda constituye un nuevo entendimiento de la profesión docente, donde la epistemología de la práctica emerge de

una construcción de saberes que se articulan en el ejercicio de su profesión, o sea, en saberes producidos por la práctica cotidiana del docente (Tardif, 2000). Esta segunda orientación en la formación inicial docente y en específico en las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía, posibilitaría la configuración de prácticas pedagógicas plausibles de crear nuevos objetos como el cotidiano y los juegos de lenguajes en el contexto de acción. Fruto de la interacción intersubjetiva entre los sujetos en una dimensión transformadora, su potencialidad está en la posibilidad de romper con la racionalidad instrumental (Huberman, 2000; Goodson, 2000). Transferido a las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial, lo anterior significaría generar procesos de formación profesional concibiendo al estudiante de pedagogía como un productor de saber y saber hacer, es decir, un sujeto que construye una *epistemología social* (Popkewitz, 1997).

Sin duda la formación inicial docente no es un tema acabado y el conocimiento indagativo sobre las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía es amplio y promisorio. Las proyecciones futuras del presente estudio proponen a futuro diversos temas pertinentes y en estrecha relación con nuestros resultados. La inmersión investigativa en otros cuestionamientos pueden dar lugar a aportaciones valiosas para una formación inicial que responda a las expectativas de formación genuina de un profesional de la enseñanza y una aportación a la construcción de una educación de calidad en nuestro país.

REFERENCIAS

- Avalos, B. 2002. *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Santiago: Mineduc.
- Brouwer, N. & Brinke, S. 1995. "Integrando las prácticas de enseñanza con las competencias docentes", *Revista Pedagogía Empírica*, 9, 289-330.
- Bustillos, G. 1998. *Ensayo sobre pedagogía del oprimido*. México: Ediciones CIE.
- Cerda, A.M. 2000. *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sectores populares*. Santiago: Ediciones PIIE.
- Del Rincón, A. y Latorre, A. 1993. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ediciones Labor.
- Deulofeu, J. 2003. *Las prácticas de enseñanza en el marco del CQP de matemáticas: Reflexiones sobre una experiencia*. En: www.ugr.es [Consultado: 22.01.2008].
- Edelstein, G. 1996. "Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni, A.; Davini, M. y Elderstein, G., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Freire, P. 1999. *Pedagogía del oprimido*. Guadalajara: Editorial Siglo Veintiuno.
- García, F. 2000. "Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa", *Biblio3w Revista Virtual Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 207. En: www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm [Consultado: 15.05.2008].

- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. 2001. "La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional". En García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Giroux, H. 2003. *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.
- Goodson, I. F. 2000. *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Vidas de professores*. Porto Alegre: Ediciones Porto.
- Grundy, S. 1998. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Guzmán, L. 2006 "La participación de los estudiantes en sus procesos formativos: un desafío para las escuelas". *Paideia* 40, 49-70.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Huberman, M. 2000. *O ciclo de vida profissional dos professores*. En: A. Novoa, *Vidas de professores*. Porto Alegre: Ediciones Porto.
- Instituto de Ciencias Religiosas. 2006. *Eje de práctica*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jones, M. & Vesilind, E. 1996. "Putting practice into theory: Changes in the organization of pre-service teachers' pedagogical knowledge", *American Educational Research Journal*, 33, 91-117.
- Listón, D. y Zeichner, K. 1992. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Editorial Morata.
- Mineduc. 2005. *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: Mineduc.
- Nieto, J. 2002. *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanzas en la formación inicial del maestro*. Tesis doctoral no publicada: Universidad Complutense de Madrid.
- Pastré, P. 1994. "Variations sur le developpement des adultes et leurs representations", *Revista Educación Continua*, 1, 33-63.
- Popkewitz, T. 1997. *Reforma educacional: Uma política sociológica poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prieto, M. 2001a. *Mejorando la calidad de la educación: Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- 2001b. *La investigación en el aula, ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- 2005. "La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?", *Theoria*, 14 (1), 27-36.
- Porlan, R. 1995. *Constructivismo y escuela*. Madrid: Ediciones Diada.
- Rego, T. 1995. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Ediciones Vozes.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Scheibe, L. & Amaral, A.L. 2002. *Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. Formação de professores: políticas e debates*. Sao Paulo: Ediciones Papirus.
- Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Tardif, M. 2000. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério", *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Therrien, J. 2004. "Pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea: Os saberes da racionalidade de uma profissão". *Anais do II Fórum Nacional de Pedagogia*. Belo Horizonte-Brasil.
- Universidad Católica de Valparaíso. 1999. *Eje de prácticas de la Universidad Católica de Valparaíso*. En: www.pucv.cl [Consultado: 15.05.2008].
- Vaillant, D. 2002. *Formación de formadores: Estado de práctica*. En: <http://caedofu.tripod.com> [Consultado: 15.05.2008].
- Vitarelli, M. F. 2007. *Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo*. En: <http://site.ebrary.com> [Consultado: 02.01.2008].
- Zabalza, M. 1998. *El practicum en la formación de los maestros*. Madrid: Editorial Narcea.