

EL ESLABÓN PERDIDO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

The missing link of the initial teacher training

Guillermo Campos Cancino

Universidad de Valladolid
guillermocamposcancino@gmail.com

RESUMEN

En escenarios con constantes cambios y ante la necesidad de conseguir una educación de calidad y contar con docentes de calidad, resulta indispensable atender a los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado. Hoy en día, el profesor se enfrenta a varios requerimientos que van más allá de ser un experto en la disciplina que enseña.

En este documento se realiza una revisión teórica y reflexiva sobre la formación docente y se presenta de forma original la acción y la influencia de los agentes que conectan la formación inicial con el ejercicio de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO; INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA; APRENDIZAJE PROFESIONAL; PRÁCTICA DOCENTE;

ABSTRACT

In constantly changing scenarios and in view of the need to achieve quality education and quality teachers, it is essential to attend to the initial and permanent teacher training systems. Today, the teacher faces several requirements that go beyond being an expert in the discipline that teaches.

In this document, a theoretical and reflective review of teacher training is carried out and the action and influence of the agents that connect initial training with the exercise of the teaching profession are presented in an original way.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING; INITIATION TO TEACHING; PROFESSIONAL LEARNING; TEACHING PRACTICE;

Fecha de recepción del artículo: 15/05/2019

Fecha de Aceptación: 17/09/2019

Citar artículo: CAMPOS CANCINO, G. (2020). El eslabón perdido de la formación inicial docente. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

La tarea de educar a nuestros niños y jóvenes recae sobre dos pilares fundamentales: la familia y la escuela. Los responsables de ejecutar esa labor, por un lado son los padres y en el terreno educativo la responsabilidad recae en los maestros. Ahora bien, la colaboración entre estos dos agentes tiende a ser escasa y en la medida que se avanza en los niveles educativos la participación de la familia disminuye (Sánchez y Facal, 2018). De este modo, el profesorado, se transforma en un agente fundamental y su labor trasciende el plano de la transmisión de conocimientos y apunta a la formación integral del alumnado.

La labor docente es muy importante y pretender cualquier transformación o mejora educativa, exige fijar la mirada tanto en la formación inicial como en el propio desarrollo profesional del cuerpo docente. Según Serrano y Pontes (2017) en la actualidad, la tarea del profesor cada vez adquiere más responsabilidades y se ve enfrentado a nuevas exigencias, generando muchas veces en los profesores una sensación de agobio por no contar con las herramientas necesarias para responder a las demandas de una sociedad cada vez más dinámica y de un mundo en continuo cambio.

En este sentido, la formación inicial docente es un punto de interés y relevancia, debido a que es en esta fase en donde el profesor debería adquirir las competencias genéricas y específicas para desempeñarse en el futuro de

manera óptima y eficaz en su actividad profesional (Rodríguez, Artiles y Guerra, 2018).

En esta propuesta se desarrollará de forma novedosa, un seguimiento de la cadena formativa que las universidades entregan a los estudiantes de magisterio. Siendo un estudio plenamente original al plantear la búsqueda de los agentes perdidos o que han pasado a ser invisibles en la etapa de formación de los futuros docentes. Además de visualizarlos, se presenta lo determinante de su rol al conectar el mundo universitario y el contexto escolar, la formación inicial con el ejercicio de la profesión, la teoría y la práctica.

1.- LA FORMACIÓN DOCENTE

La universidad es señalada como la institución responsable de entregar los saberes necesarios para que los titulados puedan ejercer su profesión de manera eficaz. Este conjunto de saberes no solo se centra en la preparación de los estudiantes universitarios en competencias específicas, correspondiente a aspectos técnicos anclados al saber y saber hacer de cada profesión, sino que también en la preparación de competencias genéricas, las cuales tienen un carácter transversal y están orientadas por el saber ser y el saber estar. De este modo, una preparación de calidad exige formar a un profesional competente.

Según González y González (2008) algunos autores definen el concepto de competencia como conocimientos indefinibles, mezcla entre los conocimientos previos y la experiencia concreta que surge del desempeño del trabajo. No obstante, la delimitación conceptual del término de competencia exige tener una visión que aluda a su carácter complejo, ya que no hay un

consenso en sus definiciones y menos todavía en el plano de las competencias docentes. Sin embargo, se rescatan algunas características comunes en las diversas definiciones:

a) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, sino que los integran y armonizan; b) las competencias tienen la capacidad de ser transferibles a otros contextos distintos a los que se adquirieron; c) el desarrollo de competencias implica el desarrollo de operaciones mentales complejas de pensamiento. (Bellver, 2016, p.88)

De este modo, una competencia se expresa en dos dimensiones; por una parte, una dimensión estructural y de contenido, la cual corresponderá a unidades cognitivas, y por otra, una dimensión funcional, donde influirán las características personales de cada sujeto. En este mismo sentido, González y González (2008) señalan que las competencias se clasifican en dos grupos: a) Competencias genéricas (de carácter transversal a todas las profesiones o áreas, las cuales integran componentes cognitivos, personales y sistemáticos), y b) Competencias específicas (de carácter técnico y correspondientes a una determinada profesión).

Ahora bien, cuando hablamos de formación docente el foco se centra en la transmisión, enseñanza y preparación del maestro en la adquisición de saberes. Durante algún tiempo atrás se pensaba que para ser profesor se necesitaba tener conocimiento sobre el área en la que se impartiría clases, sin embargo, el escenario actual exige un desarrollo de competencias por parte de los profesores para poder generar competencias en los educandos. Por lo tanto, la tarea

delegada al profesor no es nada simple, porque en la actualidad, se necesitan mayores competencias para dedicarse a la tarea de educar.

Según Tardif (2004), un profesor debe contar con una serie de saberes: a) Saberes disciplinarios (propios de la disciplina que enseña), b) Saberes pedagógicos (producidos por las ciencias de la educación), c) Saberes curriculares (relacionados con los programas escolares) y d) Saberes profesionales o experienciales (correspondientes a los que el mismo docente desarrolla en su práctica y en el cumplimiento de sus funciones).

En la formación inicial docente, el sujeto comienza a configurar y desarrollar su perfil como futuro profesor. Es decir, aquí deben brindarse las condiciones necesarias para que los estudiantes de pedagogía puedan construirse personalmente, ya que irán configurando sus creencias, pensamientos, habilidades y prácticas. Además, esta etapa es fundamental para que a largo plazo puedan mejorar las prácticas educativas y el desempeño docente, lo cual en resumen repercute en beneficio del alumnado (Martínez, Castillo y Granda, 2017).

La educación en general, incluida la universitaria, está sumergida en una crisis, ya que la preparación, los métodos de enseñanza, la evaluación y los objetivos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen siendo muy similares a los de hace 30 o 20 años atrás, respondiendo difícilmente a la realidad actual.

Según De La Torre (2009) el modelo trasmisivo, en el cual el maestro se restringe solo a repetir el contenido de un libro y en donde el conocimiento se limita a esas prácticas, ya no responde a las demandas actuales, principalmente

porque al conocimiento se puede acceder por distintos medios más atractivos y efectivos que ese. Vivimos en una sociedad donde priman los cambios y en donde el panorama en la enseñanza se ha transformado radicalmente: las demandas sociales, la influencia de las nuevas tecnologías, los avances de los nuevos conocimientos científicos, etc. exigen una renovación en las prácticas educativas.

La Comisión Mixta ANFHE¹-CUCEN² (2011) señala que la formación inicial docente se debe articular a partir de cuatro campos de formación: a) Formación General, b) Formación Pedagógica, c) Formación Disciplinar Específica y d) Formación en la Práctica Profesional Docente. En cada uno, se fusionan diferentes contenidos con los que debe egresar del sistema universitario un estudiante de pedagogía (ver figura 1).

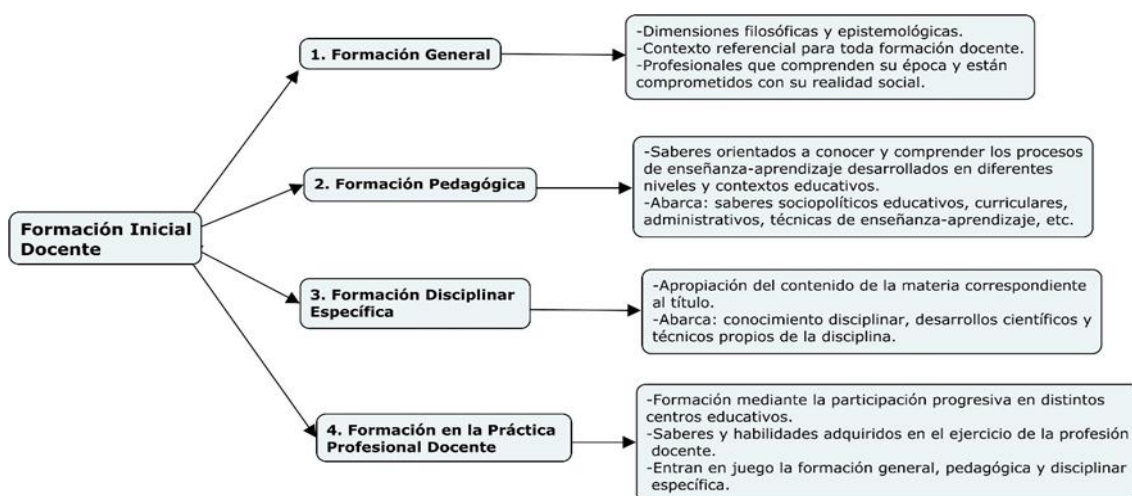


Figura 1. Campos de la formación inicial docente

Fuente: Adaptado de Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. (6-7 de abril de 2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores universitarios*. Obtenido de <http://www.fhuc.unl.edu.ar/anfhe/paginas/trabajo/autoevaluacion.html>

¹ ANFHE: Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (Argentina)

² CUCEN: Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (Argentina)

Como ya fue expresado, uno de los momentos más significativos en la formación de un profesor es la formación inicial. Esta no solo comprende la experiencia escolar de la persona, ni termina cuando este se incorpora a un cuerpo docente, sino que abarca toda su trayectoria de vida. Según Martín-Romera y García-Martínez (2018) la labor docente exige una formación permanente y un proceso de perfeccionamiento continuo de habilidades, técnicas y conocimientos que se encuentran presentes en el quehacer del maestro.

En este sentido, Prieto (2008) plantea que las funciones del profesor parten desde ser un especialista en la materia que imparte hasta suplir el afecto que las familias no entregan a los alumnos. Por lo tanto, el educador debe estar capacitado para instruir y formar al alumnado desde una perspectiva global, incluyendo también su desarrollo personal. Además de ser un solucionador de los conflictos que ocurren en la sala de clases y mediar con la familia cuando el alumno se encuentre en situaciones complicadas.

2.- ARTICULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En la formación inicial del profesorado dos de los focos prioritarios de atención son por un lado, la desvinculación entre la preparación universitaria y la práctica pedagógica que se desarrolla en las escuelas y, por otro, la ausencia de ejes articuladores de los saberes que constituyen los programas de formación universitaria.

En el centro de las relaciones entre teoría y prácticas, se sitúa el saber en uso. En este sentido, Castaño (2012) señala que el saber pedagógico del docente se constituye a partir de la aplicación de un proceso de valoración y autoexamen de la práctica docente, lo cual permite la construcción de un saber pedagógico alterno, propio y crítico del hacer del maestro. En la figura 2, se observa que el saber en uso implica la articulación que se produce entre los saberes vinculados a: 1) el campo del pensamiento de un sujeto (saberes teóricos y saberes procedimentales) y 2) el campo de la acción práctica (saberes prácticos y saber hacer).

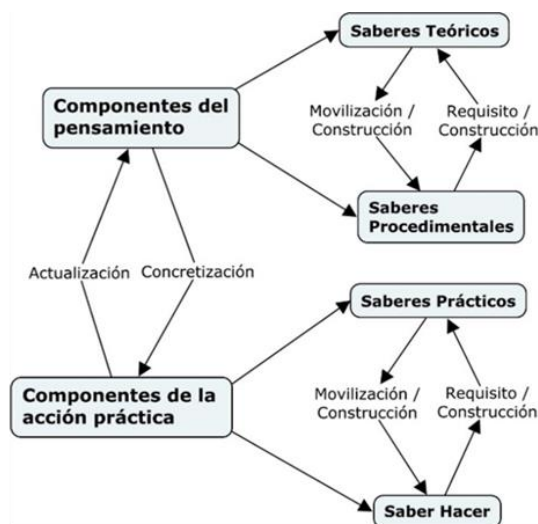


Figura 2. Saber en uso

Fuente: Adaptado de Zapata, A. (1996). La formación de profesores en Francia. *Revista Investigación en la Escuela*, (29), 39-46.

La definición del saber pedagógico en uso corresponde al proceso de reflexión del profesor sobre su práctica. Esto permitirá al maestro articular u oponer mediante la reflexión crítica los saberes que se ubican en los componentes del pensamiento y los que se ubican en la acción práctica. Según De Tezanos (2007) y Pedemonte (2009) es en esta reflexión sistemática donde el docente (entendido en su individualidad como en su colectivo) legitima su

profesión y establece una dirección a su desarrollo profesional y, en consecuencia, construye su identidad, autonomía y protagonismo.

El profesor del siglo XXI necesita reflexionar continuamente sobre su actuación educativa, donde someta a un análisis riguroso su praxis y su saber teórico pedagógico. Cada día estas dos dimensiones se van entrelazando, generando una respuesta adecuada del maestro ante determinadas situaciones (en la transposición didáctica, las condiciones del aula, las necesidades de aprendizaje, la relación con los alumnos, etc.). Esta continua experimentación realizada por el profesor en su día a día, supone la tarea de que esos resultados obtenidos de los procesos de reflexión sean sistematizados para que los maestros puedan recurrir a ellos cuando se requiera su aplicación en algún momento del desarrollo de la profesión (Castaño, 2012). Por lo tanto, el logro de una educación de calidad y apuntar hacia la mejora del sistema en general, exige la necesidad de propiciar espacios para que el profesor tenga un rol activo y también pueda desempeñar el papel de investigador de su práctica.

En contraste con lo anterior, la formación inicial docente, así como cualquier temática educativa (currículum, paradigmas, enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc.) se verá condicionado por las racionalidades que subyacen en los discursos educativos y evaluativos. En López (1999), la racionalidad científica se define como: “un concepto Meta-teórico, porque constituye una concepción teórica sobre la naturaleza de la teoría” (p.26). Esto quiere decir que a través de las distintas racionalidades (ver figura 3) se establece un marco conceptual en el que se delimita, organizan y afrontan las prácticas escolares.

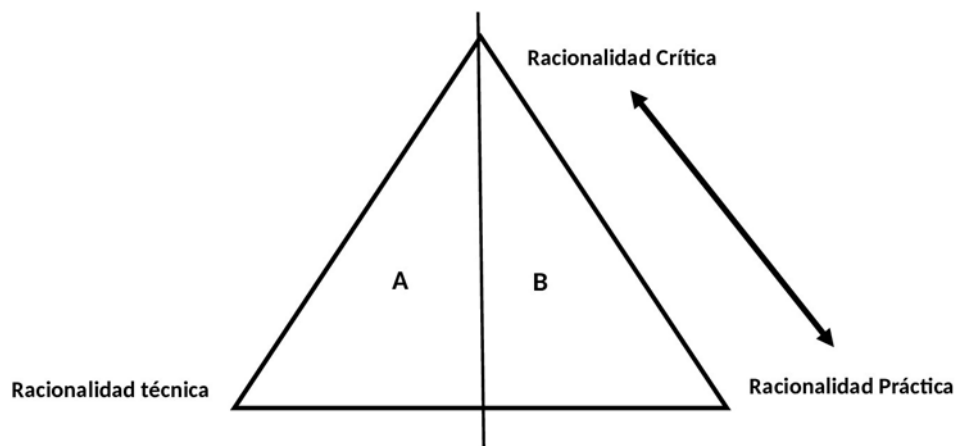


Figura 3. Las diferentes racionalidades

Fuente: Elaboración propia.

He intentado esbozar el carácter dualista entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, representados por A y B. Ahora bien, el triángulo se compone de tres concepciones, sin embargo, debido a que los postulados prácticos como críticos comparten más aspectos en común que discrepancias, las he situado en el mismo lado, ya que la suma de una y otra incentiva la autocomprensión del docente sobre su praxis. Es decir, el profesor es un actor activo y su rol es muy importante en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Portilla (2002), la racionalidad técnica en cambio, postula que la función que desempeña el docente es instrumental, este se encontrará con problemas que deberá ir resolviendo a partir de la aplicación de principios generales y de conocimiento científico, asumiendo un rol de subordinación. Si la formación inicial del docente se organiza bajo el paradigma de la racionalidad instrumental, el profesor se verá como un ejecutor de procesos ya establecidos en los cuales no entiende realmente la función que desarrolla, puesto que la

práctica y la teoría no se encuentran vinculadas. No hay espacio para la crítica, reflexiones y adaptaciones que se puedan realizar según las necesidades reales. En la figura 4 se recogen una serie de características de cómo se concibe la formación docente según el tipo de racionalidad.

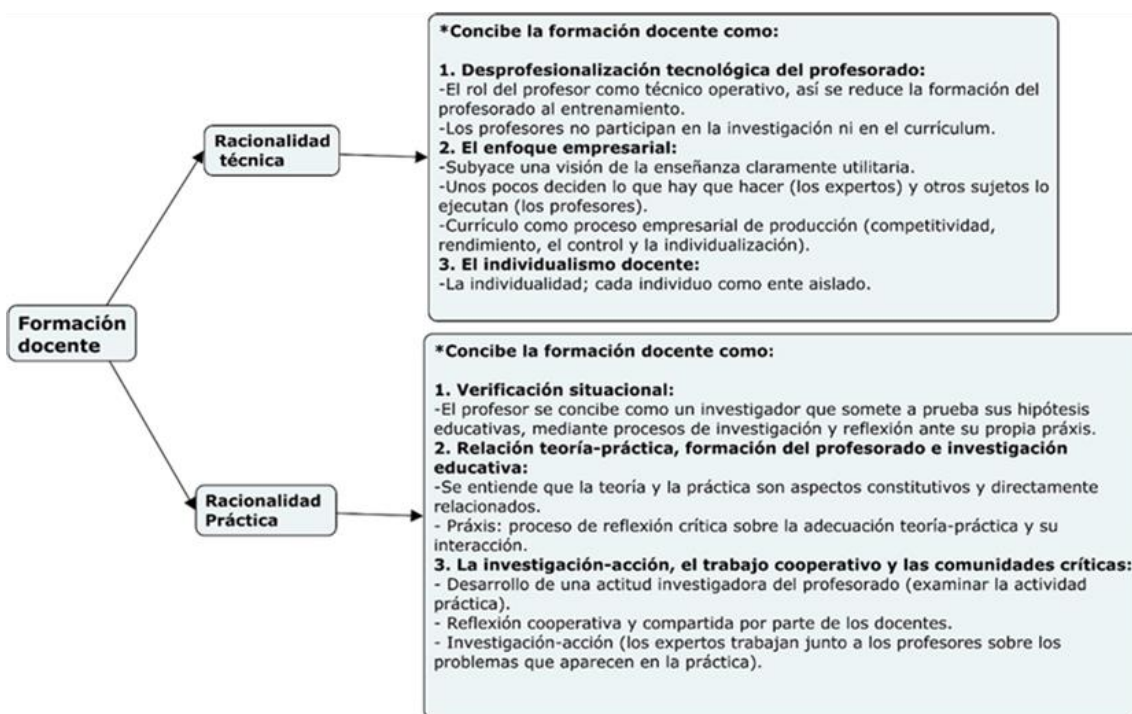


Figura 4. Influencia de las racionalidades en la formación docente

Fuente: Adaptado de López, V. (1999). En *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado* (págs. 25-37). Universidad de Valladolid.

Desde este último marco general, las instituciones que forman a los futuros docentes deben ser conscientes de dos desafíos muy relevantes: a) formar egresados competentes que en la práctica de su profesión sean capaces de desplegar no solo capacidades específicas, sino que también transversales o genéricas, y b) formar profesionales que son capaces de solucionar problemas que se presentan en la cotidianidad de su profesión (Martínez, 2006). No obstante, la experiencia laboral y social no puede ser transmitida en su totalidad

al ámbito de la enseñanza, porque intervienen factores como la formación o aprendizaje continuo, la práctica reflexiva, los saberes experienciales y los escenarios cambiantes. El proceso formativo da cuenta de un agente perdido y de una realidad incompleta, donde surge la interrogante sobre ¿qué ocurre entre dejar de ser un estudiante de pedagogía y egresar de la universidad siendo profesional?

La búsqueda de esa respuesta nos lleva al vacío existente entre la formación inicial y el desarrollo de la profesión. Marcelo (2008) señala que actualmente existe una insatisfacción por parte del profesorado en ejercicio y de los mismos profesores formadores en relación con la capacidad que tienen las casas de estudio para formar profesionales de calidad. Por lo tanto, la universidad seguirá llevando bajo su alero la responsabilidad de establecer lazos entre los escenarios teóricos y prácticos, la correferencia entre las calificaciones y las competencias, la mezcla entre los conocimientos previos y las experiencias concretas del trabajo.

3.- LA INSERCIÓN DEL DOCENTE AL MUNDO LABORAL Y EL SURGIMIENTO DEL ESLABÓN PERDIDO

El primer año de desempeño es el más importante. En él se marcan acontecimientos y situaciones significativas, siendo el periodo más complicado de la vida docente. Esto se debe a que cada profesor percibe esta etapa de distintas maneras, influidos exclusivamente por la experiencia particular de cada uno de los docentes con el contexto y las relaciones interpersonales. Según Avalos (2009): “El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas

experiencias como en una suerte de reconfiguración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial” (p.44). Por lo tanto, es un proceso en el cual se deberá superar un conflicto interno que marcará la transformación entre ser estudiante de pedagogía y pasar a ser profesor con todas las responsabilidades.

En el proceso de iniciación a la enseñanza es donde los profesores noveles enfrentan un mayor estrés. Debido a que deben establecer la búsqueda de su identidad profesional, asumir su nuevo rol, adaptarse al ambiente que los rodea, el cual puede ser cambiante o a veces hostil dependiendo del caso. La construcción de la identidad profesional no es muy diferente a los procesos de construcción de la identidad personal y social, las cuales se entienden a partir de un proceso intrínseco de la persona, pero también a través de la interacción con los otros (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014).

En este sentido, un acercamiento a la cimentación de la identidad profesional es su visualización como un entrettejido complejo de relaciones psicológicas, cognitivas, históricas, sociales y culturales que se integran en la reflexión continua realizada por el sujeto. Según Eirín, García y Montero (2009) la reflexión en esta fase es muy importante y los grupos de apoyo son fundamentales para que los profesores principiantes disminuyan el estrés inicial y tengan un modelo para orientar y apoyar las tareas de la profesión.

Ahora bien, el periodo inicial del docente en el centro escolar se puede abordar desde dos enfoques: a) como un proceso de crecimiento personal y b) como un proceso de socialización. Desde ambas miradas se recogen los cambios a los que deben hacer frente los profesores en su incorporación a un

cuerpo docente y al desempeño de sus funciones. No obstante, la diferencia entre una perspectiva y otra se caracteriza principalmente por el carácter del tipo de cambio, que puede ser interno o externo (ver figura 5).

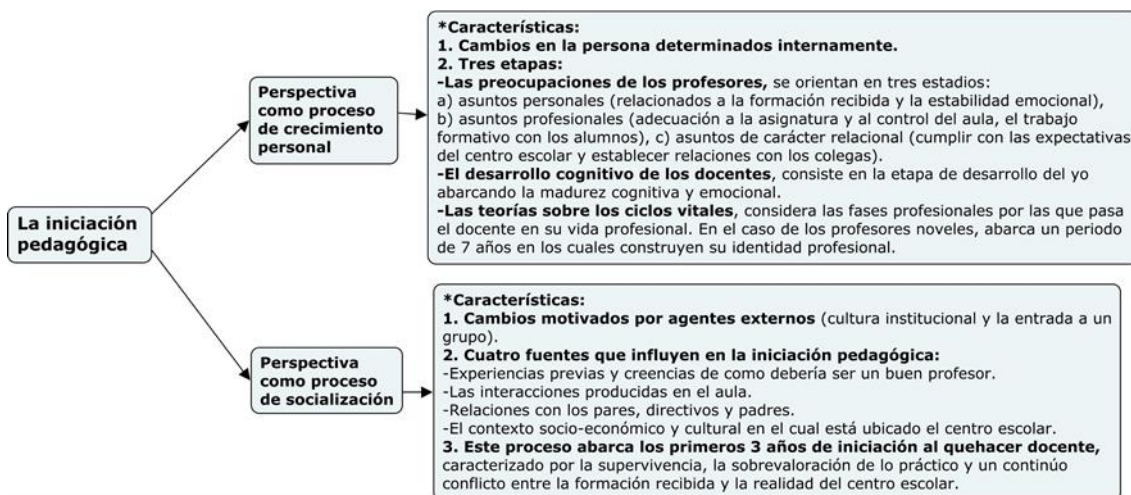


Figura 5. Enfoques en la iniciación pedagógica

Fuente: Adaptado de Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, (10), 65-106.

Por consiguiente y como se observa anteriormente, la inserción profesional del docente novel constituye una etapa clave en la configuración de su identidad como maestro. Según Molina (2001), la identidad profesional docente se podría concebir como un proceso de transformación personal influido por tres aspectos: a) la historia de vida, b) las relaciones sociales y c) las demandas institucionales. Es decir, los individuos guiarán su ejercicio profesional en una continua influencia mutua entre estos tres elementos y la formación inicial recibida.

La incorporación al mundo laboral de los profesores supone superar grandes conflictos y adaptarse a muchos cambios que en etapas previas probablemente ni se imaginaron. Se deja atrás la fase de preparación para enseñar, y es en este proceso donde se menciona a “un eslabón perdido” entre la formación inicial y la formación continua (Eirín et al., 2009). El vacío antes

descrito, se intenta responder desde la creación de un actor artificial: El profesor mentor; cuya función sería la inducción y acompañamiento a los maestros noveles al momento de incorporarse como profesores con plenas funciones y responsabilidades.

Según Bernal (1999); Avalos (2009); Eirín et al. (2009), los profesores guías o mentores son señalados como el nexo entre la formación inicial y el desarrollo profesional, asistiendo a los profesores noveles en las problemáticas de la profesión, favoreciendo de este modo la comprensión de la cultura escolar, la socialización profesional y el desarrollo adecuado de su rol.

No obstante, la consumación de este proyecto delega sobre la escuela una responsabilidad que debería ser compartida con la universidad. Además, exige al sistema educacional movilizar recursos humanos y materiales para la formación de mentores o guías, el seguimiento del rol que desempeñen esos mentores y la organización temporal para generar los espacios de interacción, así como alguna retribución a los profesores experimentados que participen del programa. Por lo tanto, aunque la implementación de este proyecto tiene ventajas indiscutibles para los profesores principiantes, también supone necesidades que en su ejecución pueden significar barreras para que el rol de los profesores mentores se realice adecuadamente, no desencadene procesos de resistencia o se distorsione y pase a formar parte de una segunda práctica profesional.

El fortalecimiento de este agente “el profesor mentor o guía” presenta inconvenientes, principalmente porque es un agente artificial, el cual se inserta de forma quirúrgica una vez terminada la formación inicial, y aunque puede dar

resultados positivos, no forma parte de la cadena formativa tradicional. Por consiguiente, no es un eslabón natural en el proceso formativo del docente.

Para incidir en la argumentación desde otro ángulo, Latorre y Blanco (2011); González y Fuentes (2011); Martín-Romera y García-Martínez (2018) se alejan de la perspectiva de la creación del rol de los profesores mentores y proponen en sus investigaciones la relevancia del prácticum. Lo consideran una de las materias clave que se pueden desarrollar en la formación inicial del profesorado, siendo indispensable para los futuros docentes como experiencia formativa y de aprendizaje de la profesión.

Por su parte González-Garzón y Laorden (2012) establecen que: “El Prácticum supone un momento de encuentro con la realidad, no sólo con los profesionales y los niños, sino también con los propios sentimientos, los miedos y las esperanzas futuras” (p.2). De este modo, el prácticum tiene un rasgo transformador y su rol es fundamental para desarrollar procesos de reflexión y adaptación, influyendo en aspectos como: la identidad profesional, la futura inserción laboral, la vinculación entre teoría y práctica, además de ser el nexo entre la universidad y la escuela. Entonces sería lógico preguntar: ¿es el prácticum el eslabón perdido natural en la formación inicial del docente? La respuesta es no, porque éste es en realidad el medio en el que actúa el agente que buscamos: el profesor tutor de la universidad, y principalmente; el maestro mentor de prácticas (ver figura 6).

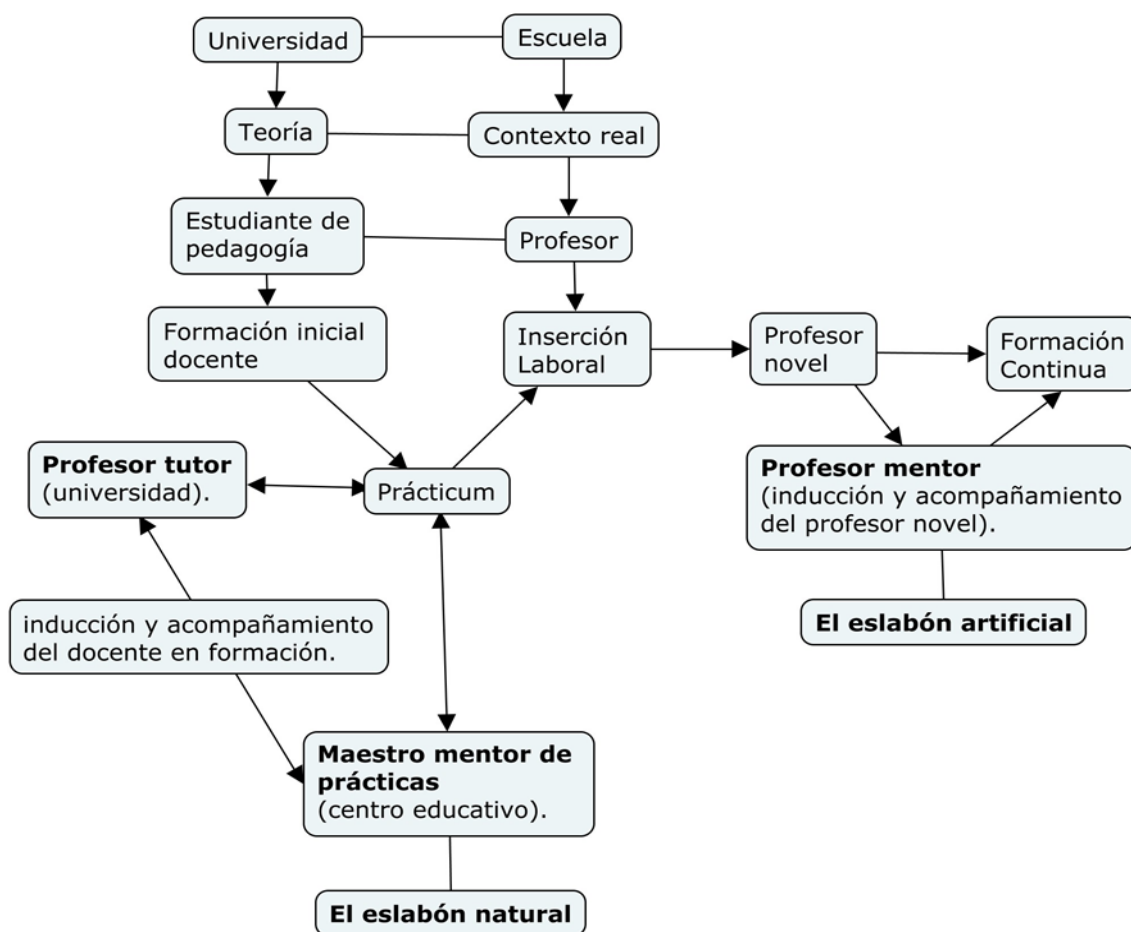


Figura 6. El eslabón perdido en la formación inicial docente

Fuente: Elaboración propia.

Desde este marco general, se debe señalar que los estudiantes de magisterio y futuros docentes a través de las etapas de prácticas persiguen el objetivo de la realización de un proceso de preparación e iniciación a las tareas que conlleva ser profesor y cuya finalidad principal es la cualificación profesional. Megia (2015) resalta que: “El periodo de prácticas de enseñanza, conocido como Prácticum, requiere del trabajo colaborativo de diferentes agentes formadores. Dentro de la universidad; profesores tutores y en los centros educativos; maestros mentores” (p.154).

Los agentes que están en las últimas etapas de la formación inicial docente son las piezas clave para que ocurra con éxito la transición entre la figura del estudiante de magisterio a maestro calificado. Cada agente formativo tiene una responsabilidad y un rol que desempeñar. Para el profesor tutor de la universidad, promover la práctica reflexiva y facilitar la comprensión de esos procesos reflexivos en los practicantes. Por su parte, los maestros mentores de prácticas tienen una tarea doble: a) formar en aspectos propios del quehacer docente; didáctica en el aula y directrices del centro y b) capacitación a nivel profesional.

Según Correa (2011) para que el cumplimiento de estas funciones se oriente con coherencia y sin contradicciones que pueden terminar perjudicando al futuro profesor (estudiante en práctica), debe existir una relación de intercomunicación entre el profesor tutor de la universidad y el maestro mentor de prácticas en el centro. De este modo, se podrá coordinar un plan de acción que una los dos mundos que estos agentes representan: Universidad-Centro educativo. Además, los agentes involucrados deben ser conscientes de su rol y de las funciones que les competen para que las disposiciones de acompañamiento de los estudiantes en prácticas sean significativas.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los trabajos de investigación en torno a la formación inicial docente son cada vez más numerosos. La preparación del profesorado es un foco de atención, ya que repercute directamente en la calidad de la enseñanza y la contribución al desarrollo de las escuelas y el alumnado.

En un primer aspecto, se observa que existe un desajuste entre las competencias que adquieren los profesores en su formación universitaria y las necesidades de aprendizaje actuales (González y González, 2008). Mayoritariamente, el sistema universitario sigue anclado en una formación basada principalmente en la adquisición de conocimientos específicos de una disciplina y, por consiguiente, en la escasa promoción de competencias genéricas y transversales. Una de las principales falencias en la formación inicial es la fragmentación del conocimiento y la poca contextualización que se tiene con la realidad en las escuelas, generando una división entre la teoría y la práctica (De La Torre, 2009). Por lo tanto, se sugiere que la planificación de la educación en general y particularmente la educación superior no sea diseñada solo desde el lente educativo y a partir de un currículo rígido y aislado. Es importante que exista una contextualización con las necesidades y requerimientos de los lugares de trabajo y organizaciones empleadoras.

En este artículo, se han revisado diferentes líneas de investigación sobre el agente faltante en la formación inicial docente, pero nos interesa recalcar el papel del prácticum y su incidencia en la formación inicial de los profesores. En este proceso ocurre el primer contacto por parte de los estudiantes de pedagogía con la realidad de un centro educativo y se origina un punto de encuentro entre la universidad y el mundo profesional (Martín-Romero y García-Martínez, 2018). Muchas veces es en esta etapa donde los practicantes experimentan circunstancias frustrantes. Sus creencias y expectativas respecto a su intervención en el aula terminan rompiéndose por la imposibilidad del desarrollo de una intervención que prime su autonomía o favorezca las iniciativas, ya sea

porque no es factible desarrollar ese tipo de propuestas -en este caso sería una instancia de aprendizaje- o porque su intervención es inhibida por los maestros mentores de prácticas, que imponen sus metodologías de trabajo al practicante, pues ellos controlan la evaluación.

Otro aspecto que es muy importante puntualizar es la necesidad de promover la comunicación recíproca entre las universidades y los centros educativos, debido a que es en ese dialogo mutuo en donde se le otorga coherencia al proceso formativo (Eirín, García y Montero, 2009). De lo contrario, el practicante se verá obligado a responder frente a dos realidades diferentes, que lo situarán en una etapa de sufrimiento para cumplir con las demandas de ambos medios y lograr buenas calificaciones. Centrado más en sobrevivir que en reflexionar sobre su actuación pedagógica y que en adquirir experiencias profesionales significativas. En este sentido, los responsables de propiciar la coherencia en este proceso son los profesores tutores de la universidad y los maestros mentores de prácticas en los centros educativos. Este es el momento exacto donde colisionan los dos mundos y es aquí donde se encuentra el punto estratégico ya sea para corregir problemáticas previas como para solucionar muchos de los conflictos actuales de la formación inicial de los docentes. Aquí actúan los eslabones perdidos, o mejor dicho invisibilizados, de la cadena formativa.

A modo de cierre, y a partir de la reflexión de las palabras de Fullan (citado en Marcelo, 2008), la formación docente es señalada como la mayor solución, pero también el principal de los problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, M., Demuth, P., y Quintana, M. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados: educación y sociedad*, (1), 155-167.
- Avalos, B. (2009). La Inserción Profesional de los Docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Bellver, M. (2016). La formación del profesorado en competencias. *Democracia y Educación en la formación docente*, 87-91.
- Bernal, A. (1999). La figura del mentor en la formación de profesores noveles. *Revista Padres y Maestros*, (243), 13-15.
- Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías Disciplinarias de la UCP*, (17), 37-50.
- La Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. (6-7 de abril de 2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores universitarios*. Obtenido de <http://www.fhuc.unl.edu.ar/anfhe/paginas/trabajo/autoevaluacion.html>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, (50), 77-91.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.
- De La Torre, S. (2009). La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17.
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.

- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, (10), 65-106.
- González, M., y Fuentes, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70.
- González-Garzón, M., y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, (35), 80-84.
- González, V., y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, (47), 185-209.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Latorre, M., y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- López, V. (1999). En *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado* (págs. 25-37). Universidad de Valladolid.
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.
- Martínez, J., Castillo, L., y Granda, V. (2017). Formación Inicial del Docente de Educación Física y su Desempeño Profesional. *Revista Digital de Educación Física*, (48), 83-95.

- Martín-Romera, A., y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.
- Megia, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza & Teaching*, (33), 151-170.
- Molina, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 31-154.
- Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, (18), 42-51.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Rodríguez, J., Artiles, J., y Guerra, M. (2018). Las ramas de conocimiento en la formación del profesorado de la institución superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 167-178.
- Sánchez, N., y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 63-74.
- Serrano, R., y Pontes, A. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo personal*. Madrid: Narcea.