

La asociación escuela-universidad: percepción de los profesores colaboradores de carreras de primaria en Chile¹

Lady Sthefany Bastías Bastías²

ORCID: 0000-0002-6228-1894

Resumen

Durante los últimos diez años los organismos educativos internacionales han señalado la importancia de entablar asociaciones entre las universidades y las escuelas durante la formación práctica del futuro profesorado con énfasis en mejorar de la calidad de aprendizajes durante su formación inicial. Por lo anterior el objetivo del estudio es describir la relación escuela-universidad durante la formación práctica de pedagogía en Educación primaria desde la percepción de los docentes colaboradores de los centros de práctica. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa que comprendió el análisis de entrevistas semiestructuradas de once profesores colaboradores de los centros de práctica. Para el análisis del material empírico se siguieron algunos lineamientos de la Teoría Fundamentada. Los principales resultados señalan que la relación escuela-universidad se caracteriza por las responsabilidades que asume la escuela y la universidad durante el prácticum, las condiciones para que exista una asociación exitosa, así como también refleja aspectos aún pendientes en la organización de las experiencias prácticas. Finalmente, se discuten estos hallazgos sobre la creciente evolución de responsabilidades que han asumido las escuelas y los profesores colaboradores, sumado a las insuficientes instancias de diálogo entre los docentes formadores durante las experiencias prácticas, aludiendo brechas de reciprocidad entre las instituciones.

Palabras clave

Formación inicial de profesores – Educación superior – Relación escuela-universidad – Prácticum – Educación primaria.

1- Agradecimientos: Lady Sthefany Bastías Bastías agradece el apoyo para este trabajo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Beca Doctorado Nacional 2020 - 21200719.

2- Universidad de Talca. Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Humanísticos Juan Ignacio Molina. Talca, Chile.
Contacto: lady.bastias@utalca.cl; lsbastiasb@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282919es>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



*The school-university association: collaborating teachers' perceptions of primary education degree programs in Chile**

Abstract

Over the last ten years, international educational organizations have emphasized the importance of establishing partnerships between universities and schools during the practical training of future teachers, with an emphasis on improving the quality of learning during their initial training. Therefore, the objective of the study is to describe the school-university relationship during practical training in primary-education pedagogy from the perception of collaborating teachers in practice centers. To achieve this, a qualitative methodology was used, which included the analysis of semi-structured interviews with eleven collaborating teachers. For the analysis of the empirical material, some guidelines of Grounded Theory were followed. The main results indicated that the school-university relationship is characterized by the responsibilities assumed by the school and the university during the practicum, the conditions for a successful partnership, as well as aspects still pending in the organization of practical experiences. Finally, these findings are discussed in terms of the growing evolution of responsibilities that schools and collaborating teachers have assumed, coupled with the insufficient instances of dialogue between training teachers during practical experiences, pointing to gaps in reciprocity between the institutions.

Keywords

Initial teacher training – Higher education – School-university relationship – Practicum – Primary education.

Introducción

En los últimos años, los organismos educativos internacionales han sugerido la importancia de establecer asociaciones entre la escuela y la universidad para la formación inicial del profesorado (OECD, 2009, 2017; OEI, 2015). En concordancia con lo anterior, especialistas en el área han sostenido que la formación de profesores y profesoras y en particular la formación práctica, requiere de relaciones sólidas entre ambas instituciones con actores que se encuentren en el ámbito académico universitario y fuera de él (Darling-Hammond, 2006; Engeström, 2008; Gutiérrez; Nailer, 2021; Huong *et al.*, 2020; Smith, 2016; Toe *et al.*, 2020). Como consecuencia, las experiencias de asociación entre la escuela y la universidad han ido emergiendo con mayor fuerza. La discusión norteamericana, por ejemplo, resalta la distancia entre la formación práctica y la teórica, así como también advierte sobre la necesidad de establecer relaciones sólidas con los centros escolares para mejorar la calidad de la formación del profesorado (Darling-Hammond, 2006; Furlong

et al., 2005; Zeichner, 2019). Inglaterra lleva una década trabajando bajo un modelo de práctica basada en la escuela que exige a las universidades asociarse con los centros escolares (Buhagiar; Attard, 2015; Hobson, 2002, 2009; Jacques, 1992; White; Timmermans; Dickerson, 2022). Asimismo, Noruega ha ido transitando hacia investigaciones acerca de la asociación escuela-universidad (Daza; Gudmundsdottir; Lund, 2021; Farrell *et al.*, 2023; Jakhelln; Postholm, 2022; Smith, 2016); y Nueva Zelanda también desde el año 2013 ha financiado investigaciones para que los programas de formación inicial del profesorado trabajen en mecanismos innovadores de articulación con las escuelas para mejorar los perfiles de egreso (Bernay, 2020). Todos estos países trabajan con el fin de comprender las condiciones y delinear posibles modelos de articulación escuela-universidad que contribuyan a una educación de calidad en la formación del profesorado.

Por lo tanto, acerca de los tipos de asociación entre la escuela-universidad, han surgido propuestas que reflejan niveles de separación total hasta llegar a una articulación profunda y colaborativa entre las instituciones (Farrell, 2023; Jones *et al.*, 2016; Smith, 2016). En el caso del nivel de separación total, la escuela es considerada un recurso utilitario para el proceso de formación del futuro profesor cuya unión es a corto plazo (Huong *et al.*, 2020). En cambio, los niveles más colaborativos se sustentan en la creencia que aprender a enseñar es una tarea tanto de la universidad como de la escuela, y donde los futuros docentes necesitan “un apoyo académico, práctico y personal adecuado para desenvolverse sin problemas en los distintos entornos de la formación del profesorado” (Mauri *et al.*, 2019, p. 2). Chile también ha sido receptivo a las sugerencias propuestas por la OECD sobre la necesidad de asegurar “un contacto más estrecho con las escuelas” (OECD, 2017, p. 24). Asimismo, otros informes nacionales, producto de procesos de reformas escolares implementadas en el país, levantaban la necesidad de un trabajo colaborativo entre las escuelas y las universidades durante la formación del futuro profesorado (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad [PEEC], 2010; Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018). Tal importancia alcanzó estas sugerencias que en la actualidad es una de las tres dimensiones que contempla la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía en Chile. El origen de este cambio se remonta al año 2022, cuando se inició el proceso de actualización de los estándares para la acreditación de las carreras de pedagogía. Durante esta revisión, se introdujo un criterio centrado en la formación práctica. Este criterio destaca la progresión de dicha formación haciendo hincapié en el monitoreo y acompañamiento de los estudiantes durante sus prácticas en las escuelas, así como acentúa la importancia de establecer una conexión sólida con las instituciones escolares (CNA, 2023).

El rol del docente colaborador en la Formación de profesores

Por lo demás, las experiencias en el terreno son parte importante de la formación inicial del profesorado, y los docentes colaboradores que reciben a los futuros profesores en sus aulas desempeñan un rol fundamental en el apoyo y orientación durante esta etapa formativa (Betlem *et al.*, 2018; Clarke; Winslade, 2019; Hankey, 2004), sobre todo considerando la alta presencia de los estudiantes en práctica desde los primeros años de



formación en el caso de los modelos concurrentes (Buhagiar; Attard, 2015; Nevins-Stanulis; Russell, 2000; Gutierrez; Nailer, 2021). Entre algunas de las tareas del profesor colaborador, se encuentran monitorear el proceso de enseñanza (Daza; Gudmundsdottir; Lund, 2021), evaluar el desempeño del futuro docente, y modelar una buena práctica profesional (White; Timmermans; Dickerson, 2022; Crasborn *et al.*, 2011; Mauri *et al.*, 2019). Sin embargo, pese a la relevancia que adquiere el profesor colaborador en la formación práctica del estudiante de pedagogía de primaria, existen escasos artículos que señalen la relación que mantienen con las instituciones de educación superior desde su propia percepción (Andreasen, 2023; Clarke; Winslade, 2019; Betlem *et al.*, 2018;). Por lo tanto, considerando que el docente colaborador de los centros de práctica es un actor central durante las experiencias prácticas que realiza el futuro profesorado, este estudio tiene por objetivo comprender la relación escuela-universidad durante la formación práctica de pedagogía en Educación Básica desde la percepción de los docentes colaboradores de los centros de práctica.

Método

Para esta investigación se utilizó un estudio de caso múltiple en dos instituciones con distintas características organizacionales. Esta metodología permite conocer condiciones diferentes en las que ocurre un fenómeno (Coller, 2005). Estas dos universidades (caso 1 y caso 2) presentan diversidad en la naturaleza jurídica (estatal y privada); tamaño según cantidad de matrícula (mediana y grande); y aseguramiento de calidad según años de acreditación de las universidades (avanzada y de excelencia).

Instrumentos y validación

Se utilizó como técnica de levantamiento de la información la entrevista semiestructurada, la que permitió acceder a la perspectiva de los sujetos para comprender sus interpretaciones y sus percepciones (Gainza Veloso, 2006; Taylor; Bogdan, 1994; Wengraf, 2004). La pauta de entrevista estuvo compuesta por seis dimensiones: Roles, colaboración, actividades de la práctica, colaboraciones, retribuciones, y dificultades de la práctica. Además, se emplearon dos procedimientos para validar la pauta de entrevista. El primer procedimiento correspondió a la revisión de juicio de expertos, en el que participaron doce académicos y profesores con trayectoria en el área de estudio (Escobar-Pérez; Cuervo-Martínez, 2008). El segundo proceso de validación correspondió al pilotaje de la pauta de entrevista.

Participantes y procedimientos

Los participantes fueron contactados a través de correo electrónico según un listado enviado por los directivos de las carreras de pedagogía de las universidades participantes. En esa comunicación se detallaba el propósito de la investigación y el tratamiento anónimo de los datos. Los participantes que aceptaron ser parte del estudio accedieron de manera voluntaria a participar de él, firmando un consentimiento informado. El periodo de



recogida de datos se realizó entre los meses de septiembre del año 2021 hasta noviembre del año 2022, tal como señala la tabla 1. Cabe señalar que esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de ética de la universidad (Folio: 09/2021), la autorización de la Universidad 1 para el trabajo de campo, y la aprobación de Comité de ética de la Universidad 2. El total de la muestra estuvo compuesta por 11 participantes, tal como se observa en la tabla 1. Entre otros elementos, 10 profesores desempeñan este rol entre 0 a 9 años; y solo 1 docente en el tramo de 10 a 19 años ha asumido el rol de colaborador. Finalmente, no existen docentes entre los tramos de 20 a 29 años y de más de 30 años.

Tabla 1- Caracterización de los docentes colaboradores

Código de entrevista	Fecha de entrevista	Tramo de años de experiencia profesional	Tramo de años en el rol colaborador
CASO1_C1	oct-21	0 a 9	0 a 9
CASO1_C2	oct-21	0 a 9	0 a 9
CASO1_C3	oct-21	10 a 19	0 a 9
CASO1_C4	dic-21	10 a 19	0 a 9
CASO1_C5	nov-21	0 a 9	0 a 9
CASO1_C6	nov-21	10 a 19	0 a 9
CASO1_C7	sept-21	0 a 9	0 a 9
CASO2_C1	may-22	0 a 9	0 a 9
CASO2_C2	nov-22	30 o más	10 a 19
CASO2_C3	nov-22	10 a 19	0 a 9
CASO2_C4	nov-22	30 o más	0 a 9

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

Los datos se analizaron siguiendo algunos de los procedimientos de la teoría fundamentada, utilizando las tres etapas para la codificación (Saldaña, 2016) o codificación abierta, axial y selectiva (Strauss; Corbin, 1998). Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Nvivo Release 14.23. En la primera etapa de codificación se generaron 28 códigos en el caso 1, y 30 códigos para el caso 2. En una segunda etapa, se procedió a la codificación axial. Durante este procedimiento se obtuvieron cuatro categorías. Finalmente, en la tercera etapa de codificación selectiva se identificó la categoría central “Relación escuela-universidad durante el prácticum” a través de la cual se relacionan las categorías (Gibbs, 2012).

Resultados

Los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes colaboradores de los centros de práctica entregan un primer acercamiento que permite comprender la relación

escuela-universidad durante la formación práctica en la carrera de educación primaria de dos universidades chilenas. Sobre esta relación se distinguen tres categorías como se visualiza en la figura 1: Condiciones de la asociación, Desorganización en el prácticum y Asociación entre las instituciones.

Figura 1- Codificación selectiva



Fuente: Elaboración propia.

Condiciones de la asociación entre las instituciones

La categoría condiciones para la asociación entre las instituciones recoge los códigos que aluden a los compromisos que asumen tanto las escuelas como las carreras durante la formación práctica. Asimismo, refleja aspectos de comunicación que serían importantes tener en cuenta en el trabajo en conjunto entre las instituciones y los docentes formadores de ambas instituciones. A continuación, se explican estos elementos.

Los resultados reflejan diferencias acerca de las responsabilidades que asumen las carreras de pedagogía de educación básica entre el caso 1 y el caso 2. Para los docentes colaboradores del caso 1, la responsabilidad fundamental de la carrera es asegurar que los futuros profesores adquieran los saberes disciplinares y habilidades para el ejercicio profesional. Sobre este aspecto, las investigaciones en el área reafirman esta idea como un aspecto fundamental de la formación del futuro profesorado (Van Velzen; Timmermans,

2014; White; Timmermans; Dickerson, 2022). Sobre esta adquisición de saberes, los profesores recalcan la importancia de asegurar que se cumplan: “La carrera tiene que entregarles a los estudiantes las habilidades, las competencias, los aprendizajes, para que sean capaces de desenvolverse, entonces, el rol [de la carrera] es fundamental” (ENT06_CAS01_C6). Sin embargo, para los docentes colaboradores del caso 2 existe confianza en la formación que está recibiendo de la carrera el futuro profesorado, añadiendo que la labor de la carrera radica especialmente en la responsabilidad de formar profesores integrales. La siguiente cita así lo refleja:

Yo creo que el rol principal que tiene la carrera es, eh... que despierte este compromiso por la pedagogía, este compromiso con los seres humanos que estamos formando, que se entienda siempre que es un rol formador integral, porque no es solo que yo voy solo a entregar la disciplina que aprendí en la especialización (ENT08_CAS02_C1).

Los relatos de los profesores colaboradores del caso 1, señalan directamente que la formación didáctica y disciplinar es uno de los elementos principales de las responsabilidades de la carrera. Sin mencionar otros sellos formativos o elementos de la identidad profesional que podrían ser relevantes. Esta situación sí es resaltada por los colaboradores del caso 2, donde tienen una mirada amplia sobre la responsabilidad de la carrera de pedagogía en la formación de los futuros profesores.

Ahora bien, los docentes colaboradores de ambos casos también hacen eco de los compromisos a los que ellos se ven enfrentados cuando reciben al futuro profesorado en sus aulas. Sobre estas experiencias ellos describen el innegable proceso de acompañamiento y formación que ejercen con los docentes en formación, tal acción es revelada como una de las principales funciones (Clarke; Winslade, 2019). Acciones como retroalimentar o modelar la enseñanza son aspectos claves para esa formación profesional (Vaillant; Marcelo, 2015). Sobre estas tareas los siguientes extractos de citas así lo mencionan:

Entonces yo ejecutaba las clases y entonces ellas podían ver cómo se ejecutaba su planificación, como se desarrollaba la clase, que problemas había. Entonces después de cada clase nos quedábamos conversando. Entonces conversábamos sobre en realidad que cómo salió de la clase, algún detalle (ENT01_CAS01_C1).

Siempre voy diciendo: “mira, falta esto”, “esto lo podríamos mejorar de tal manera”, y siempre haciéndose parte, porque yo creo, como te decía, que... un estudiante que se transforma en un buen profesor tiene que ser consciente de que solo no puede, y en estos tiempos menos (ENT09_CAS02_C2).

No obstante, los datos también plantean desafíos en la gestión de los tiempos dedicados a la función que asumen los profesores colaboradores (Gutiérrez; Nailer, 2021). Frente a ello es lícito preguntar si estas “nuevas responsabilidades” que asumen estos



profesores están siendo consideradas por las universidades o por las escuelas como parte de su desempeño profesional y en la carga de su contrato profesional.

Un elemento trascendental en el trabajo en conjunto entre las instituciones educativas que deciden emprender trabajos en conjunto es la comunicación. Por lo tanto, el encuentro entre los tutores de la universidad y los docentes colaboradores de las escuelas es uno de los aspectos relevantes para el aprendizaje de calidad mientras se desarrolla el prácticum (Sarmiento-Márquez *et al.*, 2023). Sin embargo, los datos tanto para el caso 1 como para el caso 2 coinciden en destacar que durante el desarrollo de las experiencias prácticas se desarrolla una comunicación ocasional entre el docente colaborador y el tutor universitario. De los relatos se desprende que luego que la carrera instala al futuro profesorado en las escuelas, no existe mayor interacción entre los docentes formadores, salvo que existan algunas dificultades que amerite comunicarse con la carrera o con la universidad. Como señalan los docentes colaboradores representantes de ambos casos, la comunicación que se realiza entre ellos con los tutores universitarios es eventual y solo responde a situaciones puntuales:

Ella [la tutora de la universidad] me dio el correo, me dio el número en caso de alguna situación importante, y de ahí yo no he sabido nada más. No he hablado con nadie más, no he recibido correos, así como, ¿cómo van los chicos?, ¿alguna cosa, me quieres comentar algo? No. No he recibido nada, y en el caso mío personal, eh, tampoco me he comunicado con ellos (ENT03_CASO1_C3).

Esa parte es más fría; esa parte del contacto con la universidad con uno no es tan ¿Cómo se llama? continua, sino que solamente, eh, en la ocasión que ellos tienen que venir me llaman o vienen nomás. Los alumnos me dicen que van, que les toca hoy día, los van a supervisar así que... Esa parte a mí, eh... Creo que debería ser un poquito más, digamos, de contacto (ENT11_CASO2_C4).

Esta falta de interacción entre ambos docentes formadores podría obstaculizar relaciones exitosas entre las instituciones durante el prácticum (Green; Tindall-Ford; Eady, 2020; Jakhelln; Postholm, 2022) que dificultan no solo la comunicación, sino también los puntos de acuerdo, y el aprendizaje que se desarrolla durante las experiencias prácticas. Por otra parte, la falta de comunicación en los dos casos situaría la relación entre ambas instituciones bajo un modelo de Escuelas de práctica (*Practice school*). En este modelo la comunicación entre las partes se caracteriza por ser presencialmente escasa y se realiza preferentemente utilizando medios escritos para comunicarse (Smith, 2016), lo que señala una relación entre las instituciones ocasional y utilitaria.

Desorganización del prácticum

La segunda categoría, desorganización del prácticum detalla las dificultades que enfrenta la universidad en su función como institución encargada de velar y gestionar la experiencia práctica del futuro profesorado de educación básica. Los relatos reflejan el contexto desregulado en el que se implementa la práctica en la formación de profesores de Educación Básica. Por ejemplo, existen escasos niveles de decisión por parte de la carrera

a la hora de seleccionar a los docentes colaboradores durante las experiencias prácticas. Como consecuencia de la insuficiente gestión, es posible evidenciar una sensación de abandono hacia el futuro profesorado por parte de los docentes colaboradores.

Tal como lo señala Aguerrondo (2004) y Hobson *et al.* (2002, 2009) la importancia de contar con profesores en ejercicio y con experiencia en su quehacer profesional es un tema indiscutido para la formación inicial de profesores. Sin embargo, ¿cómo se seleccionan a los docentes colaboradores que apoyarán la formación profesional del futuro profesorado?, es un tema aún con varios vacíos en su procedimiento y criterios de selección. Sobre este procedimiento, los datos reflejan que aún se trata de un proceso jerárquico y unilateral en el que intervienen los directivos de las escuelas con escasa participación de las carreras de las universidades. Según las experiencias de los profesores colaboradores de las escuelas, responde a una decisión directa de sus jefaturas, quienes los designan para asumir este rol. Los siguientes relatos describen este proceso:

Bueno nos comunicaron en una reunión previa cierto a la reunión de consejo de profesores, para indicarnos a mí y a mis colegas quiénes íbamos a recibir en este caso a los docentes en formación. Y lo hicieron por la disponibilidad de nuestros cursos para la formación de los profesores. Al menos así supe yo (ENT05_CAS01_C5).

Ya. Bueno, por una cuestión administrativa, llegaron de la universidad a solicitar, eh estas prácticas, ¿ya? Y la jefa de unidad técnica nos asignó a los, a las niñas que venían a hacer las prácticas. No nos preguntaron en esa ocasión (ENT10_CAS02_C3).

Asimismo, los colaboradores distinguen al menos dos criterios con los que ellos son llamados a desempeñar este rol. El primero obedece a criterios de excelencia de los procesos de evaluación internos que realiza la escuela y quienes obtienen altos puntajes son considerados para recibir a estudiantes en práctica.

En el colegio, generalmente a los profesores que teníamos un alto desempeño nos asignaban estudiantes en práctica. Entonces, nosotros tenemos un proceso de evaluación docente en el colegio, que es bien intenso, que es tanto cuantitativa como cualitativa. Entonces los profesores que nos encontramos por sobre 4,5 somos aquellos que podemos recibir estudiantes en práctica (ENT07_CAS01_C7).

También la iniciativa personal para ser formador o formadora es mencionada en los relatos como un elemento que se considera a la hora de asumir este rol. El siguiente relato lo deja de manifiesto: “escuché que requerían escuelas donde pudieran, eh... asistir alumnos que estaban en práctica, ¿ya? Entonces a mí me surgió también esa idea porque yo pensé “bueno, son chiquillos jóvenes que están recién empezando, que a lo mejor traen otras ideas” (ENT11_CAS02_C4).

Como se desprende de los relatos, la selección de los profesores colaboradores para la carrera de Pedagogía básica de estos dos casos aún es un tema incipiente y que requiere de mayor indagación. Los relatos evidencian que su elección pareciera estar supeditada



a las direcciones de las escuelas, sin que tengan los profesores entrevistados mayor claridad sobre los criterios para la dicha selección. Los resultados tampoco evidencian un diálogo en torno al perfil de este formador con las carreras de las universidades, cuestión relevante para un trabajo colaborativo en la formación práctica (Andreasen, 2023; Gravett; Petersen; Ramsaroop, 2019; Mauri *et al.*, 2019). Lo anterior refleja una oportunidad valiosa a considerar en torno al rol y sobre los perfiles que se requieren para el acompañamiento de los docentes en formación en el trabajo asociado entre la escuela-universidad durante las experiencias prácticas.

Por otra parte, el procedimiento para informar a los docentes colaboradores sobre las funciones en las que deben apoyar al futuro profesorado muestra distintos niveles de desarrollo según el tipo de gestión que desarrolle la carrera (Andreasen, 2023; Gravett; Petersen; Ramsaroop, 2019). Lo anterior, marca un hito importante en la claridad sobre el procedimiento que se requiere para acompañar al profesorado en formación. Por ejemplo, los profesores del caso 1 demuestran cierta disconformidad con relación a los procedimientos que realiza la carrera para dar a conocer el rol que se espera de ellos y las tareas que deben realizar durante la práctica de los estudiantes que reciben:

[...] mira, he participado de muchas, muchas, muchas, eh, posibilidades de acompañamiento de práctica siendo profesora guía, y la verdad es que, eh, siempre me pasa lo mismo, o sea, es como, ellos o ellas [los estudiantes de pedagogía] le tienen que contar a usted lo que ellos tienen que hacer. Y de verdad que siento que el proceso es súper informal o sea, no hay un tema de decir, ¿sabe qué, profesora? Mire, esta es la pauta que a ellos se les va a evaluar, eh, usted, ¿sería tan amable de ver esos aspectos, fortalecerlos, ver cómo están? No hay nada (ENT03_CAS01_C3).

En el caso contrario, las experiencias de los y las docentes colaboradores del caso 2, señalan que existe mayor conocimiento de aquellos quehaceres y protocolos que implica recibir a estudiantes en práctica. Los relatos evidencian que existe un procedimiento recurrente en la toma de contacto. El siguiente relato lo refleja:

Así que yo trabajé con dos profesoras guía y siempre fue, eh, el mismo procedimiento. Que la alumna “dice: tengo que empezar un segundo semestre”. El colegio lo autorizará y la universidad se contacta con nosotros para todos los debidos permisos, y luego hay reuniones de, de acuerdos, de análisis, etcétera (ENT08_CAS02_C1).

Ahora bien, para que existan asociaciones exitosas entre la escuela-universidad en la formación inicial de profesores, la construcción de un espacio relacional que genere vínculos entre los docentes formadores –tutores universitarios y los profesores de los centros de práctica– es un elemento significativo para el desarrollo del prácticum (Arhar *et al.*, 2013; Mauri *et al.*, 2019). En consecuencia, los datos analizados evidencian diferencias entre los casos que participaron del estudio donde en uno de ellos prima la reciprocidad y en el otro una sensación de abandono. Así, en el caso 1, los relatos evidencian escasos puntos de asociación en la relación entre los tutores universitarios y los docentes colaboradores durante las experiencias prácticas. Como consecuencia de ello,

palabras como el abandono y la soledad son dos de los adjetivos con los que los docentes colaboradores describen la relación con la universidad. Sobre esta percepción, los relatos dejan ver que la carrera tiene escasas o nulas instancias de presencia en los centros de práctica una vez que los futuros pedagogos se encuentran insertos, lo que Gravett et al. (2019) define como desaparición de la universidad en las escuelas. Lo anterior es expresado por los profesores de las escuelas: “yo sentí como que las abandonaron, como que las dejaron acá y después las venimos a recoger” (ENT01_CASO1_C1). Esta sensación de soledad en las relaciones con las contrapartes de la universidad no solo es percibida en cuanto al acompañamiento al futuro profesorado, sino también en la orientación y acompañamiento que los profesores colaboradores deberían tener:

[...] ehhh yo siento que las chiquillas [estudiantes] estuvieron un poco muy solas en el proceso de prácticas por parte de la universidad, por lo que yo veía, no es que ellas me lo hayan dicho, es por lo que yo veía. Entonces al igual que yo también me sentí poco acompañada por parte de la universidad, pero yo no tengo problema en hacer mi trabajo de igual forma (ENT04_CASO1_C4).

Sin embargo, y en contraparte a la soledad que manifiestan los docentes colaboradores del caso 1, los profesores del caso 2 señalan que tanto el diálogo como la acción de acoger sugerencias son dos elementos que caracterizan el tipo de relación que mantiene la carrera del caso 2 con los profesores de los centros de práctica. Sobre estos dos elementos, es posible distinguir que la disposición que demuestra la universidad, así como la acogida de las sugerencias y opiniones que expresan los colaboradores, reflejarían que existe un reconocimiento al trabajo conjunto, elemento que, para autores como Kruger *et al.* (2009) y Bernay (2020) es clave para desarrollar relaciones recíprocas. Las citas de los profesores colaboradores así lo señalan: “Entonces, en ese sentido nosotros podemos dar opiniones o dar nuestro parecer, digamos, una sugerencia y la universidad va como acogiendo eso” (ENT09_CASO2_C2); “Sí, sí, de hecho, era bastante fluido y la disposición que ellos [los tutores universitarios] tienen de siempre a... a estar atentos a lo que ellos puedan necesitar, o las orientaciones, siempre están ahí” (ENT10_CASO2_C3).

Asociación entre las instituciones: del escenario real al ideal

La categoría de asociación entre las instituciones detalla las condiciones reales y supone también ideales de un trabajo en conjunto entre la escuela y la carrera durante las experiencias prácticas. Sobre este vínculo desde la perspectiva de los profesores colaboradores destaca la descripción de acciones reales de asociación que se realizan durante el desarrollo de las experiencias prácticas entre la escuela y la universidad; y en segundo término, se esbozan posibles escenarios ideales de articulación para un mejor desarrollo de la formación práctica y de los aprendizajes del estudiantado en formación.

En cuanto a elementos de la asociación real que experimentan los profesores colaboradores con las carreras destaca una percepción que sitúa a la universidad como una entidad generadora de conocimiento en detrimento del saber profesional que le otorga el ejercicio de la docencia en el aula a los profesores colaboradores. Lo anterior se explica



porque, desde las percepciones de los profesores de los centros de práctica, la asociación entre las instituciones radica en invitaciones a diversas actividades de formación continua y de extensión, encabezadas exclusivamente por la universidad. Actividades como congresos, cursos y seminarios, son vistos como acciones de actualización y en los que ellos y sus centros de práctica están siempre considerados. Las siguientes citan reflejan este tipo de trabajo: “A nosotros por ser colaboradores siempre nos invitan a eventos, a encuentros, a charlas, a cursos... cursos gratuitos”. (ENT09_CASO2_C2). Lo anterior se refuerza con el siguiente extracto:

Sí. Mira, sí hay invitaciones. Cuando hay actividades de la universidad siempre se invitan a los profesores. Entonces, en cuanto a seminarios, algunos cursos, talleres, todo eso, siempre... Está el correo corporativo en que llegan todos los correos de invitaciones de la universidad y somos considerados (ENT07_CASO1_C7).

Estos ejemplos permitirían señalar que la noción de asociación radicaría en un tipo de vínculo utilitario y cortoplacista. Como señalan los modelos de asociación universidad-escuela estas percepciones no hacen más que situar este tipo de relación durante el prácticum en un primer nivel de asociación (Bernay *et al.*, 2020; Green; Tindall-Ford; Eady, 2020; Jones *et al.*, 2016). Por otra parte, la universidad es situada exclusivamente como generadora de conocimiento, mientras que la experiencia del ejercicio profesional de la docencia y los saberes aprendidos en la práctica diaria del ejercicio de ser profesor, no son considerados por los propios docentes colaboradores como portadores de saberes y generadores de conocimientos profesionales. Lo anterior podría dar señales también de una nula consciencia del rol formativo que tienen los profesores colaboradores para la formación inicial de docentes de primaria.

Ahora bien, los profesores colaboradores muestran de manera transversal posibles escenarios ideales de articulación entre la escuela y la universidad. El primero referente al acceso y uso de la infraestructura universitaria como un elemento central del vínculo. Contar con espacios abiertos y organizados que les permita a los escolares acudir, visitar la universidad, y hacer uso de sus dependencias y laboratorios, es una de las características más importantes que permitiría hacer visible una asociación activa entre ambas instituciones:

O sea, ¿sabe qué?, la carrera va a hacer, eh, no sé, estoy, ya, estoy inventando cabezas de pescado. La carrera va a hacer una muestra de, de arte. ¿Le interesaría traer un curso para acá? Y eso es universidad. Eso es vinculación con el medio. Porque les da la posibilidad a chicos de colegios municipales [escuelas públicas], ¿ya? que sabemos que tienen más, eh, muchas veces desprovistos culturalmente, a un universo distinto que a lo mejor no van a tener acceso hasta quizá cuánto tiempo más, o a lo mejor nunca (ENT03_CASO1_C3).

Por ejemplo, eh, de visitas que podrían hacer los niños con la misma universidad... pero sí fui varias veces con mis alumnos a hacer experimentos allá, a la [Nombre de la Universidad]. Entonces, de repente igual sería bueno eso, más acercamiento de que los niños pudieran ir o la misma universidad viniera (ENT11_CASO2_C4).

La necesidad de uso de los espacios físicos de la universidad, así como de la implementación de sus salas y laboratorios podría ser entendidos también como una señal de fidelización hacia los centros de práctica. Lo anterior, también podría revelar la necesidad de un intercambio bidireccional de aprendizaje del espacio universitario por parte de las escuelas. Esta condición es una de las características de las escuelas que están en un nivel de asociación intermedio de compromiso, donde el aprendizaje de los integrantes de las escuelas y los docentes universitarios es visto como un espacio de encuentro, e innovación profesional (Bernay *et al.*, 2020; Kruger *et al.*, 2009).

En segundo término, una asociación ideal debería propender a generar espacios de encuentro entre los docentes formadores tanto de la carrera como de la escuela. En particular, los resultados dejan en evidencia que existen nulas o escasas instancias de espacios comunes para la toma de acuerdo entre los docentes formadores de la escuela y la carrera durante el desarrollo de las experiencias prácticas. Sobre esto último, la relevancia de tomar acuerdos compartidos que generen beneficios mutuos entre los actores, es un elemento significativo para que las alianzas entre ambas instituciones prosperen (Smith, 2016; Kruger *et al.*, 2009; Bernay *et al.*, 2020). Los participantes del estudio de ambos casos explican esta necesidad:

Ejemplo, con algo súper simple que... una vez al mes, al igual que la comunidad académica de la universidad, que se invite al docente —con pago para que pueda tener un sentido de que no sea más gasto— Y que se pueda invitar a esta comunidad académica de prácticas profesionales, por ejemplo; en donde el docente de aula [docente colaborador] tenga alguna participación o pueda establecer estrategias en conjunto con los docentes de la universidad (ENT07_CASO1_C7)

Sería ideal que, por ejemplo, cuando nos llaman o nos solicitan este servicio de ser profesor colaborador, nos llamen a una capacitación y nos digan: “¿sabes qué?, esperamos esto y esto otro de estos niños”, entonces uno también los puede orientar de mejor manera porque a veces uno cree que lo está haciendo bien y, sin embargo, está errando en el camino (ENT10_CASO2_C3)

Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación fue comprender la relación escuela-universidad durante la formación práctica de pedagogía en Educación Básica desde la percepción de los docentes colaboradores de los centros de práctica. Los hallazgos derivados de este estudio señalan algunos desafíos importantes en torno al prácticum en la formación inicial del profesorado. El primer desafío que se desprende del estudio corresponde a la creciente evolución de las responsabilidades que han asumido las escuelas o centros de práctica. Estos compromisos se han ido desplazando cada vez más hacia las escuelas producto de los cambios o sugerencias impulsadas por los organismos educativos internacionales (OECD, 2005, 2017) en torno a la importancia de una asociación más estrecha entre la escuela y las carreras de pedagogía, así como una mayor presencia de los docentes en formación en las escuelas durante el prácticum. (Andreasen, 2023; White; Timmermans; Dickerson, 2022). Sin embargo, las responsabilidades de las que se deben hacer cargo los



docentes colaboradores que son quienes reciben a los futuros profesores en las aulas, ha ido generando una cierta dualidad en torno al rol, ya que éste debería estar enfocado en los procesos de enseñanza de los escolares de sus aulas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo también han debido asumir responsabilidades asociadas al proceso de formación del futuro profesorado, que antes era de exclusiva responsabilidad del tutor universitario. (Daza; Gudmundsdottir; Lund, 2021).

A través de la percepción de los docentes colaboradores de las escuelas, este estudio también ha entregado algunos elementos que permiten comprender con mayor profundidad la relación que existe entre la escuela y la universidad durante las experiencias prácticas. Uno de los elementos que merece atención es la comunicación esporádica que mantienen ambas instituciones durante el tiempo en el que se desarrolla el prácticum. Este tipo de comunicación refleja que, pese a que las escuelas han sido en diversas ocasiones centros de práctica, no existe un diálogo fluido entre ambas instituciones, ni entre los docentes formadores. Lo anterior refleja una brecha considerable a la hora de pensar en relaciones recíprocas entre la escuela y la universidad en la formación práctica de los estudiantes de primaria. A su vez, los resultados señalan que dependería exclusivamente de la gestión de las carreras establecer contactos más cercanos con los profesores colaboradores para hacerlos sentirse parte de este proceso formativo, marcando aún la supremacía de la universidad en esta relación.

Asimismo, un aspecto por destacar es el significado de “colaboración” que los docentes colaboradores atribuyen al trabajo conjunto con las carreras de educación primaria, destacando dos formas: una real, enfocada en difusión y formación, y otra ideal, que plantea desafíos no abordados. En este sentido, los profesores de las escuelas señalan que la colaboración con las universidades aún carece de espacios formales o institucionalizados que permitan participar en decisiones sobre la formación práctica. En línea con ello, Zeichner (2010, 2015) propone crear los “Third spaces” como una instancia que permita a los profesores atravesar las fronteras pedagógicas e institucionales para mejorar la formación del profesorado, promoviendo una relación igualitaria entre el conocimiento académico universitario y el saber práctico que poseen los profesores en ejercicio (Andreasen, 2023). Esta asociación sería un desafío interesante en la formación práctica universitaria de las universidades que participaron del estudio, y de otras que podrían estar en las mismas condiciones de asociación.

Ahora bien, una cuestión que también pareciera un desafío en la formación práctica del profesorado chileno es la selección del profesor colaborador de la escuela que recibirá al docente en formación. Los datos señalan que la elección de este profesor depende exclusivamente de los equipos directivos de las escuelas, sin que la carrera de pedagogía tenga mayor injerencia en la decisión. Lo anterior reflejaría que existen escasas instancias en las que ambas instituciones (escuela-universidad) toman acuerdos sobre los requerimientos y perfiles en las experiencias prácticas. Esta situación sitúa la relación entre ambas instituciones en una relación inicial o de *Practice school* (Escuelas de práctica), que se caracteriza por ser considerada un prestador de servicio (Smith, 2016). Así, el desafío entonces es tener una visión y plan a medio y largo plazo que apoye un trabajo articulado entre ambas instituciones. En este sentido las políticas educativas o de



aseguramiento de la calidad para la acreditación de las carreras, deberían poner mayor énfasis en la calidad y proyección de los convenios de colaboración que se establecen entre las casas formadoras con las escuelas que funcionan como centros de práctica para los y las docentes en formación.

Finalmente cabe señalar que las percepciones que tienen los profesores colaboradores en torno al trabajo que realizan con las carreras de pedagogía reflejan la realidad aún diversa con la que se gestiona y organiza la formación práctica en Chile. Pese a que el país ha adoptado prácticas progresivas en los cinco años de formación, aún pareciera ser necesario ajustar ciertos procesos para que ambas instituciones tomen acuerdos bajo un objetivo compartido, establecer las necesidades y expectativas de ambas partes, así como los espacios que propicien un diálogo y co-construcción de la formación práctica entre ambas partes.

Referencias

AGUERRONDO, Inés. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *In: PEARLMAN, Mari et al. (coord.). Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.* Santiago de Chile: BID-PREAL, 2004. p. 97-141.

ANDREASEN, Johan Kristian. School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Oxford, v. 122, n. 103960, p. 1-10, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960>

ARHAR, Joanne; NIESZ, Tricia; BROSSMANN, Jeanette; KOEBLEY, Sarah; O'BRIEN, Katherine; LOE, David; BLACK, Felicia. Creating a 'third space' in the context of a university–school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. **Educational Action Research**, Abingdon, v. 21, n. 2, p. 218-236, 2013. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789719>

BERNAY, Ross; STRINGER, Patricia; MILNE, John; JHAGROO, Jyoti. Three models of effective school-university partnerships. **New Zealand Journal of Educational Studies**, Cham, v. 55, n. 1, p. 133-148, 2020. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3>

BETLEM, Elisabeth; CLARY, Deidre; JONES, Marguerite. Mentoring the mentor: professional development through a school-university partnership. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 47, n. 4, p. 327-346, 2019. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>

BUHAGIAR, Michael; ATTARD Michelle. **School-based mentoring in initial teacher education: the exploratory phase.** Malta: University of Malta, 2015. Disponible en: https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/28080/1/School-based_mentoring_in_initial_teacher_education.pdf. Acceso en: dic. 2023.

CLARKE, Deb Kaye; WINSLADE, Matthew. A school university teacher education partnership: reconceptualising reciprocity of learning. **Journal of teaching and learning for graduate employability**, Geelong, v. 10, n. 1, p. 138-156, 2019. <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no1art797>



CNA. Comisión Nacional de Acreditación. **Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía**. Santiago de Chile: CNA, 2023. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGÍA.pdf>. Acceso en: dic. 2023.

CNA. Comisión Nacional de Acreditación. **Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual**. Santiago de Chile: CNA, 2018. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17457>. Acceso en: dic. 2023.

COLLER, Xavier. **Estudio de casos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe del consejo asesor para la calidad de la educación**. Santiago de Chile: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006. Disponible en: <http://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>. Acceso en: nov. 2023.

CRASBORN, Frank; HENNISSSEN, Paul; BROUWER, Niels; KORTHAGEN, Fred; BERGEN, Theo. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. **Teaching and Teacher Education**, Oxford v. 27, n. 2, p. 320-331, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>

DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

DAZA, Viviana; GUDMUNDSDOTTIR, Greta Björk; LUND, Andreas. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 102, n. 103338, p. 1-14, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>

ENGESTRÖM, Yrjö. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

ESCOBAR-PÉREZ, Jazmine; CUERVO-MARTÍNEZ, Angela. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en Medición**, Bogotá, v. 6, n. 1, p. 27-36, 2008. Disponible en: https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf. Acceso en: dic. 2023.

FARRELL, Rachel. The school-university nexus and degrees of partnership in initial teacher education. **Irish Educational Studies**, Abingdon, v. 42, n. 1, p. 21-38, 2023. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>

FURLONG, John. New labour and teacher education: the end of an era. **Oxford Review of Education**, Abingdon, v. 31, n. 1, p. 119-134, 2005. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4618608>. Acceso en: dic. 2023.

GAÍNZA VELOSO, Álvaro. La entrevista en profundidad individual. *In*: CANALES CERÓN, Manuel (ed.). **Metodologías de investigación social: introducción a los oficios**. Santiago de Chile: LOM, 2006. p. 219-263.



GIBBS, Graham. **El análisis de datos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

GRAVETT, Sarah; PETERSEN, Nadine; RAMSAROOOP, Sarita. A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2019. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00118>

GREEN, Corinne; TINDALL-FORD, Sharon; EADY, Michelle. School-university partnerships in Australia: A systematic literature review. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 48, n. 4, p. 403-435, 2020. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>

GUTIERREZ, Amanda; NAILER, Sarah. Pre-Service teachers' professional becoming in an extended professional experience partnership programme. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 49, n. 5, p. 517-532, 2021. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789911>

HANKEY, Jenny. The Good, the bad and other considerations: reflections on mentoring trainee teachers in post-compulsory education. **Research in Post-Compulsory Education**, London, v. 9, n. 3, p. 389-400, 2004. <https://doi.org/10.1080/13596740400200185>

HOBSON, Andrew. Student teachers' perceptions of school- based mentoring in initial teacher training (ITT). **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, Abingdon, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2002. <https://doi.org/10.1080/13611260220133117>

HOBSON, Andrew; ASHBY, Patricia; MALDEREZ, Angi; TOMLINSON, Peter. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, Oxford v. 25, n. 1, p. 207-216, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

HUONG, Vu Thi Mai; TUNG, Nguyen Thi Thanh; HONG, Tieu Thi My; HUNG, Duong Hai. Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam. **International Journal of Higher Education**, Ontario, v. 9, n. 5, p. 134-152, 2020. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p134>

JACQUES, Kate. Mentoring in initial teacher education. **Cambridge Journal of Education**, Abingdon, v. 22, n. 3, p. 337-350, 1992. <https://doi.org/10.1080/0305764920220306>

JAKHELLN, Rachel; POSTHOLM, May Britt. University–school collaboration as an arena for community-building in teacher education. **Educational Research**, Abingdon, v. 64, n. 4, p. 457-472, 2022. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2071750>

JONES, Mellita; HOBBS, Linda; KENNY, John; CAMPBELL, Coral; CHITTLEBOROUGH, Gail; GILBERT, Andrew; HERBERT, Sandra; REDMAN, Christine. Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 60, n. 1, p. 108-120, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>

KRUGER, Tony; DAVIES, Anne; ECKERSLEY, Bill; NEWELL, Frances; CHEREDNICHENKO, Brenda. **Effective and sustainable university-school partnerships: beyond determined efforts by inspired individuals**. Canberra: Australia, 2009. Disponible en: <http://hdl.voced.edu.au/10707/144200>. Acceso en: dic. 2023.



MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; CLARÀ, Marc. Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. **Teachers and Teaching**, Abingdon, v. 25, n. 4, p. 469-485, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>

NEVINS-STANULIS, Randi; RUSSELL, Dee. Jumping in: trust and communication in mentoring student teachers. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 16, n. 1, p. 65-80, 2000. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD, 2005. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Education in Chile, reviews of national policies for education**. Paris: OECD, 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Los docentes son importantes**. Paris: OECD, 2009. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. **Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos**. Santiago de Chile: OEI, 2015. Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1826/investigaciones-formacion-practica-chile-tensiones-desafios>. Acceso en: dic. 2023.

PEEC. Panel de Expertos para una Educación de Calidad. **Informe final: primera etapa. propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno**. Santiago de Chile, 2010. Disponible en: <https://brunner.cl/2010/07/panel-de-expertos-texto-de-la-propuesta-para-fortalecer-la-profesion-docente-en-chile/>. Acceso en diciembre 2023.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2016.

SARMIENTO-MÁRQUEZ, Edna Milena; PISHTARI, Gerti; PRIETO, Luis; POOM-VALICKIS, Katrin. The evaluation of school-university partnerships that improve teaching and learning practices: A systematic review. **Educational Research Review**, London, v. 39, n. 100509, p. 1-24, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100509>

SMITH, Kari. Partnerships in teacher education – going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. **Center for Educational Policy Studies Journal**, Liubliana, v. 6, n. 3, p. 17-36, 2016. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1998.

TAYLOR, Steve; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Madrid: Paidós Básica, 1994.

TOE, Dianne; URE, Christine; BLAKE, Damian. Final year preservice teachers' views of professional experience in partnership schools. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 45, n. 2, p. 104-127, 2020. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.6>



VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VAN VELZEN, Corinne; TIMMERMANS, Miranda. What can we learn from the shift towards a more school-centred model in the Netherlands? In: JONES, Kim; WHITE, Elizabeth (ed.). **Developing outstanding practice in school-based teacher education**. Northwich: Critical Publishing, 2014. p. 56-63.

WENGRAF, Tom. **Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods**. London: SAGE, 2004.

WHITE, Elizabeth; TIMMERMANS, Miranda; DICKERSON, Claire. Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. **European Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 45, n. 2, p. 282-298, 2022. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803272>

ZEICHNER, Ken. Moving beyond asset-, equity-, and justice-oriented teacher education. **Teachers College Record (1970)**, New York, v. 121, n. 6, p. 1-5, 2019. <https://doi.org/10.1177/0161468119121006>

ZEICHNER, Ken. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 61, n. 1-2, p. 89-99. 2010. <https://doi.org/10.1177/00224871093476>

ZEICHNER, Ken; PAYNE, Katherina; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Recibido en: 01.02.2024

Revisado en: 13.05.2024

Aprobado en: 11.06.2024

Editor: Prof. Dr. Hugo Heredia Ponce

Lady Sthefany Bastías Bastías es Doctora © en Ciencias Humanas de la Universidad de Talca (Chile). Ha realizado docencia e investigación aplicada en diversas universidades. Es especialista en temas relacionados con formación inicial docente y formación práctica.