

**Las experiencias de práctica en la formación de profesores de religión:  
aprendizajes y tensiones<sup>+</sup>**

Mg. Mónica Hernández del Campo  
Mg. Albertina Quezada Bravo\*

**Resumen**

Este artículo da a conocer resultados obtenidos de una investigación desarrollada en tres universidades chilenas que imparten programas de formación inicial de profesores de Religión Católica. Este estudio se enmarca en la formación inicial docente, específicamente en uno de los ejes fundamentales de los proyectos formativos de pedagogía que están siendo desarrollados en el país, a saber, las experiencias de práctica en el sistema escolar. Por medio de las estrategias metodológicas propias de un estudio de caso, de tipo cualitativo, fue posible identificar las percepciones de estudiantes y supervisores respecto de logros, dificultades, intencionalidad pedagógica, valoración e impacto de los procesos de práctica instalados en la formación de profesores de Religión en Chile. Este artículo focalizará el análisis en dos dimensiones encontradas en los resultados del estudio, que son los aprendizajes y las tensiones percibidas por estudiantes de Pedagogía en Religión y los tutores que supervisan sus procesos de práctica en el sistema escolar.

Los hallazgos demuestran que las percepciones de estudiantes y supervisores reflejan en general una valoración positiva respecto de los aprendizajes logrados a través de la formación práctica, aunque se visualiza una evidente tensión entre modelos pedagógicos propios de la formación universitaria y lo requerido en el sistema escolar. Esta tensión se enfatiza por un contexto educativo que implementa la clase de Religión bajo disposiciones normativas diferenciadas, que en muchos casos dificulta y problematiza la tarea del profesor de Religión, situación que es advertida por los estudiantes a través de las experiencias de práctica en su formación inicial.

**Palabras clave:** formación inicial docente, práctica profesional, prácticas pedagógicas, clase de religión

---

<sup>+</sup> En este artículo se exponen resultados parciales obtenidos de la investigación "Los procesos de práctica en la formación inicial docente: percepciones de estudiantes y supervisores de tres universidades que forman profesores de Religión.", Proyecto Interno N°434173/2015, Universidad Católica del Maule.

\* Universidad Católica del Maule. Contacto, respectivamente: [mhernandez@ucm.cl](mailto:mhernandez@ucm.cl), [aquezada@ucm.cl](mailto:aquezada@ucm.cl)

## Practical experiences in religion teacher training: learning and tensions

Mg. Mónica Hernández del Campo  
Mg. Albertina Quezada Bravo

### Abstract

This article discloses the results of a research conducted in three Chilean universities that offer programs pre-service Catholic religion teachers. This study is part of initial teacher training, specifically in one of the cornerstones of pedagogical training projects being developed in the country, namely practicum experiences in the school system. By means of a case study using qualitative methodological strategies, it was possible to identify the perceptions of students and supervisors regarding achievements, difficulties, pedagogical intention, assessment and impact of the practicum processes part of the pre-service religion teacher training in Chile. This article focuses on the analysis of two dimensions found in the survey results, which are learning and tensions perceived by Pedagogy in Religion students and tutors to supervise their practicum processes in the school system.

The findings show that the perceptions of students and supervisors generally reflect a positive assessment regarding the learning achieved through practical training, although an obvious tension between the university pedagogical models and the requirements of the school system. This tension is emphasized by an educational context that implements the Religion class under differentiated regulations, which in many cases hinders and problematizes the task of the Religion teacher, a situation that is noticed by students through the practicum experiences of their initial training.

**Keywords:** initial teacher training, professional practice, pedagogical practices, religion class

## **Las experiencias de práctica en la formación de profesores de religión: aprendizajes y tensiones**

Mg. Mónica Hernández del Campo

Mg. Albertina Quezada Bravo

### **Introducción**

En este artículo se presentan resultados parciales obtenidos de la investigación titulada “Los procesos de práctica en la formación inicial docente: percepciones de estudiantes y supervisores de tres universidades que forman profesores de Religión en Chile”. Uno de los propósitos de este estudio fue determinar la percepción que tienen los estudiantes y los supervisores respecto de procesos de práctica desarrollados en tres programas académicos de formación de profesores de Religión en universidades católicas del país. Estas casas de estudios superiores imparten la Pedagogía en Religión bajo modelos formativos que responden al sello particular que identifica a una universidad católica, que asume la formación profesional del profesor de Religión como una misión que contribuye a la tarea evangelizadora de la Iglesia.

El análisis del que da cuenta este artículo se centra particularmente en las percepciones que los académicos y estudiantes tienen sobre los aprendizajes logrados en esta actividad curricular de carácter práctico y las tensiones producidas en este proceso de acercamiento gradual al sistema escolar.

## **1. Marco de Referencia**

### **1.1 La formación de profesores en Chile**

Desde hace ya varios años se han venido implementando en el país una sostenida preocupación por la calidad de la formación profesional, especialmente respecto de la preparación de profesores. Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales presentan un escenario de desempeño profesional altamente dinámico, y por tanto, complejo. De parte del Ministerio de Educación importantes hitos dan cuenta de este esfuerzo por mejorar la Formación Inicial de Profesores, tal es el caso del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que tuvo como uno de sus logros el diseño y desarrollo de procesos de mejoramiento y modernización en los programas de pregrado de diecisiete universidades nacionales que forman profesores (Romero y Maturana, 2012). Se trata de un movimiento del desarrollo profesional de los académicos, de cambios y mejoras en infraestructura y especialmente de renovación curricular. A partir de este programa se comienza a dar una importancia cada vez mayor a la incorporación de experiencias prácticas en las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía, asumiendo que estas prácticas permiten a los futuros profesores el desarrollo de competencias profesionales que sólo son posibles de fortalecer en el acercamiento progresivo hacia el sistema escolar, espacio privilegiado para complementar la formación inicial de profesores.

Por otra parte, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en el año 2003 se transformó en la herramienta orientadora de carácter público que estableció criterios e indicadores respecto del desempeño esperado de un profesional de la educación en Chile. Tras una década de uso, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), producto de la revisión del Sistema de Evaluación Docente en Chile encargada por el Ministerio de Educación, decidió emprender un trabajo de

análisis y actualización de este marco regulatorio, con el fin de orientar y favorecer una mayor vinculación con la práctica docente y la mejora continua de la misma.

Otro hito relevante es la definición de los Estándares Orientadores de la formación de profesores (MINEDUC, 2011) y, sumado a esto, las universidades con financiamiento público establecen los puntajes mínimos de ingreso vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) a las carreras de Pedagogía. Pese a estos avances, aun es poco conocida la percepción de los estudiantes de pedagogía sobre la formación recibida, los aspectos mejor y peor logrados y las oportunidades de aprendizajes otorgados por sus programas de estudio (Sotomayor, Coloma, Parodi, Ibañez, Cavada y Gysling, 2013). Esto cobra relevancia cuando se comprueba que la percepción de la propia capacidad influye en el tipo de acciones que un profesor desarrolla en su quehacer profesional (Woolfolk y Burke, 2005). En otras palabras, la percepción de autoeficacia de los futuros profesionales incide sobre el desempeño de la capacidad profesional en contextos reales. Woolfolk y Burke (2005) afirman que a lo largo de la experiencia formativa los estudiantes van desarrollando un juicio sobre la educación recibida y sobre sus propias capacidades para ejercer la docencia. Por tanto, durante la formación se explicitan creencias y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje que configuran su saber profesional individual, y además se construye un sentimiento de seguridad y confianza sobre las propias competencias para el buen desempeño en docencia, factor que también ha sido influenciado por la percepción de la formación inicial.

Los estudios sobre la percepción de la formación inicial recibida por estudiantes de pedagogía a nivel internacional se enfocan en diversos aspectos de la misma. Interesante resulta el caso de Inglaterra, donde los estudiantes valoran fundamentalmente los conocimientos de tipo prácticos más que los disciplinares (Hascher, Cocard y Moser, 2004). En Dinamarca,

Lisa Coady (2010) plantea que los estudiantes en general muestran una positiva valoración de la formación en general, sin embargo las dudas surgen al momento de preguntar por elementos específicos del curriculum. Esta afirmación es también ratificada en otros estudios (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smess y Mujtaba, 2006; Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell, Kerr, Chambers, Tomlinson y Roper, 2006; Laursen, 2007) donde hay una valoración de conocimientos construidos en la práctica sobre contenidos más teóricos. Sin embargo, frente a los mismos contenidos disciplinares aparecen las inseguridades de los futuros profesores.

En el caso de Chile, particularmente, los aspectos más descuidados en la investigación en formación inicial son dimensiones específicas de la formación, como las prácticas profesionales, el aprendizaje sobre didácticas específicas y los factores asociados a las experiencias de práctica así como los roles de las mismas (Andreucci, 2013).

## **1.2 La formación práctica de los profesores**

Resulta interesante el aporte de Sharon Feiman al tema (cit. en Marcelo, 1995), quien determina que durante la formación de los profesores es necesario distinguir cuatro etapas bien definidas:

- Etapa 1: Preentrenamiento, que considera las experiencias vividas por el profesor durante su estadía en la etapa escolar;
- Etapa 2: Formación Inicial, que es la preparación formal específica donde se adquieren los conocimientos disciplinares y pedagógicos y se realizan algunas prácticas de enseñanza;
- Etapa 3: Iniciación, que corresponde a las primeras experiencias profesionales en aula y se desarrollan estrategias de supervivencia;
- Etapa 4: la Formación Permanente que considera la experiencia profesional para el perfeccionamiento de su desempeño, luego de tres años de experiencia.

De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que la incorporación de experiencias de prácticas tempranas en los curriculum de formación inicial docente en los centros escolares es considerada una oportunidad de aprendizaje (Avalos, 2009) para los futuros profesores, ya que permite articular significativamente la formación disciplinar en espacios reales de desempeño profesional, como es el caso de la escuela. El proceso de aprender a enseñar es extenso y difícil, e implica un conjunto de pautas de conducta incorporadas desde las primeras experiencias como alumnos en la trayectoria escolar, luego en la formación específica o de grado, y finalmente en la socialización (Flores, 2015), lugar donde se desempeñan los profesores principiantes.

Las prácticas en el sistema escolar, según el planteamiento de Mc Intyre, Virad y Foxx (cit. en Sánchez, 2010), son el ámbito profesional que condiciona posibilidades para tomar contacto con situaciones reales de enseñanza, de este modo es factible situar el aprendizaje desde la experiencia, lograr un alto grado de compromiso cognitivo y emocional, y provocar, finalmente, crecimiento en el futuro profesor.

Las prácticas tempranas y profesional, según Andreucci (2013), son componentes claves en los procesos formativos de los profesores, y constituyen una oportunidad para el aprendizaje de la profesión. De este modo la construcción del conocimiento profesional que se da en estos procesos permite valorar la confluencia del conocimiento académico, derivado de la investigación formal, y el conocimiento experiencial.

El profesor aprendiz, en las experiencias prácticas, se encuentra bajo la presión de múltiples y simultáneas exigencias provenientes de diversos actores (tutor, docente guía, grupo de estudiantes, apoderados y la comunidad educativa en general). Tales requerimientos exigen de parte del estudiante en práctica que active su repertorio intelectual, emocional y a

partir de él actúe en el contexto escolar, que al mismo tiempo le plantea sus contradicciones y aciertos (Escobar, 2007).

### **1.3 El profesor y la clase de Religión**

En la actualidad, la educación religiosa, en su expresión confesional y no confesional, vive diversos desafíos en un Chile que ha cambiado su configuración cultural, social, religiosa, y se enfrenta a crecientes procesos de secularización y globalización. En este contexto las instituciones afrontan la asignatura en distintas modalidades, tal como lo describe Araya (2014) existen colegios donde sus clases de religión son implementadas desde los Programas de Religión Católica vigente (EREC), en cambio otros establecimientos han desarrollado Planes y Programas propios según los idearios educativos particulares de las congregaciones religiosas sostenedoras; así también se han creado alternativas a la asignatura de Religión a través de clases de Religiones Comparadas, Historia de las Religiones, Cultura Religiosa o Educación en Valores, desplazando el elemento confesional de la asignatura.

Desde el año 1983, la asignatura de Religión se encuentra normada a través del Decreto Supremo N° 924 del Ministerio de Educación, válido para todos los establecimientos educacionales del país, incluidos los de administración municipal, particulares subvencionados y particulares pagados, tanto confesionales como laicos. Según la normativa vigente, la clase de Religión se ofrece a todos los estudiantes (se deben impartir dos horas semanales), sin embargo es optativa y son los padres o apoderados los que determinan si el estudiante asiste a la clase de religión; así también la calificación de la asignatura no incide en su promedio de notas general y se puede impartir cualquier credo religioso, bajo la condición de la elaboración de Programas de Estudios por parte de las autoridades religiosas competentes, que a su vez deben ser aprobados por el Ministerio de

Educación. En la misma normativa, se establecen los criterios que determinan las condiciones de quien ejerce la docencia en esta asignatura.

Según Díaz del Valle (2015), el Estado permite que haya clases de Religión en las escuelas (municipales, subvencionadas, particulares confesionales y no confesionales) porque espera que la asignatura sea un aporte a la formación integral de los educandos. En este sentido, la función de la asignatura es fundar una visión trascendente de la vida y una participación proactiva, responsable y respetuosa en la sociedad para la convivencia nacional más que el contenido específico de lo religioso.

Particularmente, desde la visión propia de la Iglesia Católica, se entiende la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) como un elemento fundamental de la acción educadora de la Iglesia dirigida a conseguir una adecuada síntesis entre la fe y la cultura, para ofrecer una óptica cristiana de la realidad. Se afirma que la EREC debe abrirse a una visión de los grandes problemas del mundo y debe invitar a los alumnos y alumnas hacia un mayor conocimiento e integración en la vida cívico-social y en la Iglesia universal” (CECH, 2005, p. 12).

Respecto del profesor de Religión, el programa EREC expresa el rol fundamental que asume el educador para el desarrollo de la clase, quien a imagen de Jesús Buen Pastor, y con fidelidad al estilo pedagógico de Jesús Maestro, es, ante todo, un evangelizador, el “alma de la educación de la fe no es un texto ni los métodos, por espectaculares que sean, sino la persona misma del educador. No basta con ser experto transmisor de cultura cristiana. El profesor de Religión es primero que todo, un evangelizador” (CECH, 2005 p.14).

De acuerdo a esta definición, el profesor de Religión debe desarrollar su tarea educativa considerando el objetivo principal de la enseñanza religiosa, para vivir coherentemente esa fe en la propia vida, tal como lo indica el programa EREC “tal enseñanza debe hacer conocer de manera

documentada y con espíritu abierto al diálogo, el patrimonio objetivo del cristianismo, según la interpretación auténtica e integral que la Iglesia Católica da de él” (CECH, 2005 p.12). De acuerdo a lo anterior, es posible garantizar el carácter científico del proceso didáctico propio de la disciplina, como el respeto de las opciones particulares de los alumnos, que tienen el derecho de aprender con autenticidad y certeza la religión a la que pertenecen. Se espera, por tanto, que el profesor de Religión, en su misión evangelizadora, transmita el mensaje de la Buena Nueva que es la persona de Jesucristo y no un mero conjunto de contenidos de tipo religioso, “es a Jesucristo a quien el profesor conoce, sigue y anuncia. De Él aprende su método de Buen Pastor que conoce, acompaña y lleva a buenos pastos a sus ovejas” (CECH, 2005 p.12).

En definitiva, estas orientaciones dadas desde la Conferencia Episcopal de Chile sobre lo que se espera del profesor de Religión más el conjunto de estándares propios de la profesión docente emanados desde el Ministerio de Educación, sitúan al docente en un escenario exigente y desafiante, donde es invitado a desplegar un conjunto de saberes disciplinares, creencias, actitudes y acciones que logren responder a estas expectativas generadas.

## **2. Aspectos metodológicos**

El perfil de egreso de un profesor en formación plantea un conjunto de competencias que deberá evidenciar en su desempeño profesional al término del proceso formativo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar saberes, que además de conocimientos y habilidades, incluyan actitudes y valores. El logro de los rasgos del perfil de egreso supone una tarea compartida, asumiendo que el proceso de aprender a enseñar requiere dos instancias formativas: la universidad y la escuela

(Marcelo, 1995;) siendo esta relación un espacio preferente para producir las innovaciones que el contexto escolar demanda.

La pregunta de investigación está formulada de manera que permita evidenciar el impacto real de esta instancia formadora: ¿cuál es la percepción que tienen los estudiantes y los supervisores respecto de los procesos de prácticas implementados en los programas de formación inicial docente de los profesores de Religión en Chile?

También se formulan otras preguntas que apoyan y orientan esta investigación con el fin de dar respuestas más acotadas a la pregunta central que da lugar a este estudio, tales como:

- ¿Cuál es el nivel de importancia en el perfil del futuro pedagogo, de su formación *in situ* y la relación dialógica que se establece entre el profesor supervisor y el profesor en formación?
- ¿Qué condiciones deben cumplir las prácticas y la relación supervisor-practicante para lograr un impacto positivo en los profesores en formación?
- ¿Cuál es la intencionalidad pedagógica de los profesores supervisores en su relación con el futuro profesor en el contexto de las prácticas en la formación de pregrado?

El enfoque utilizado en esta investigación es de tipo cualitativo en el que se busca una comprensión general de un determinado fenómeno explorándolo desde el punto de vista de los participantes, buscando posibles relaciones e interacciones entre discursos y situaciones para así entender un escenario social concreto (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este caso, el escenario son tres carreras de pedagogía que forman profesores de Religión en Chile. A través del diseño propio de un estudio de caso, estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Martínez, 2006).

Se obtuvo información de profesores supervisores y estudiantes de tres programas de Pedagogía en Religión; específicamente participó un total de siete docentes universitarios (denominados académicos tutores) y diez estudiantes de Pedagogía en Religión de las Universidades Católica de Valparaíso, Católica del Maule y Finis Terrae de Santiago. Los criterios para la selección de la muestra, en el caso de los docentes, fueron cuatro: que pertenecieran a las plantas académicas de los programas de Pedagogía en Religión, que supervisaran prácticas pedagógicas en el área de Religión con experiencia mínima de un año, que sean parte de la planta académica en una de las tres Universidades seleccionadas para este estudio: Católica de Valparaíso, Católica del Maule o Finis Terrae de Santiago y, finalmente, que sean académicos con experiencia en los equipos de práctica, en tareas como tutores, coordinadores, profesores guías. En el caso de los estudiantes se determinó que pertenecieran a programas de Pedagogía en Religión en una de las Universidades anteriormente identificadas, estén cursando el último semestre de su plan de estudios y estén desarrollando su Práctica Profesional.

La técnica utilizada para la obtención de las percepciones fue la entrevista grupal a estudiantes y entrevista en profundidad a los académicos tutores. La entrevista definida como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) y otras (entrevistados), en donde se construyen conjuntamente significados respecto de un tema” (Janesick, 1998, cit. en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Ambos instrumentos tienen la modalidad de pautas semi-estructuradas, las que se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales en caso que sea necesario precisar conceptos u obtener más información sobre algún tema en particular, esto quiere decir que no todas las preguntas de la entrevista están previamente determinadas. Los

instrumentos fueron validados a través de la metodología del juicio experto por académicos de la Universidad Católica del Maule y Universidad Católica de Temuco.

Para garantizar la credibilidad de la información y el análisis de la información, se utilizó como estrategia la triangulación de datos, los que han sido recogidos y analizados en espacios diferentes (Ruiz, 2003), puesto que los estudiantes de pedagogía y los académicos tutores pertenecen a tres universidades distintas, lo que implica diferencias en sus percepciones y conocimientos dados por la particularidad de los programas de estudio de las distintas escuelas de Pedagogía en Religión y las instituciones a las que pertenecen.

### **3. Resultados**

De acuerdo a lo ya señalado, los hallazgos seleccionados para esta publicación se centran en dos elementos resultantes de las percepciones de académicos tutores y los estudiantes en Práctica Profesional. Estos elementos son, por una parte, los aprendizajes que se perciben como logrados producto de las experiencias prácticas en la formación del profesor de Religión, y por otra, las tensiones derivadas de este proceso de inserción en el sistema escolar como profesores aprendices.

#### **3.1 Aprendizajes**

Para identificar la percepción de los aprendizajes se desarrolló un análisis de las respuestas de estudiantes y académicos tutores, donde fue posible establecer tres categorías:

### **Aprendizaje cognitivo – disciplinar**

La percepción de los estudiantes indica que los aprendizajes más relevantes tienen relación con el uso de programas de Educación Religiosa, lo cual les permitió una entrega más eficaz de los contenidos.

Así también se reconoce como un logro la apropiación de elementos teológicos, al momento de desarrollar los procesos de transposición didáctica, así lo expresa uno de los tutores *“los alumnos comprenden la teología no sólo como conocimientos, sino como una ciencia que llegó a su cabeza y se instaló en su corazón”* (Entrevista Tutor U2). Esto significa que los estudiantes en práctica son capaces de adecuar el contenido teológico a los distintos contextos, de acuerdo a las necesidades cognitivas, afectivas y espirituales de sus alumnos. En síntesis, que la experiencia práctica les permite ir fortaleciendo el conocimiento pedagógico del contenido.

Así también los supervisores reafirman esta misma apreciación de los estudiantes indicando que *“se desarrolla en los practicantes una toma de conciencia de la necesidad de contextualizar a los alumnos a la hora de entregar contenidos para que realmente cobren sentido para ellos y se vuelvan significativos”* (entrevista Tutor U1).

Adicionalmente, a través de las prácticas en el aula, los estudiantes, al asumir las tareas propias de un profesor, reconocen un significativo fortalecimiento de aprendizajes relacionados con las etapas del desarrollo de sus alumnos, tanto en dimensiones cognitivas como afectivas, sociales, religiosas y morales; tal como lo expresan algunos estudiantes en las entrevistas, *“con la práctica he tenido que profundizar en los conocimientos de psicología del desarrollo, y utilizar todo ese conocimiento para poder responder a lo que mis alumnos necesitan y así mis clases puedan ser mejores”* (entrevista Estudiante U3)

### **Aprendizaje técnico - pedagógico**

Tanto estudiantes como académicos tutores reconocen que a través de las experiencias prácticas, los estudiantes van afianzando competencias técnicas asociadas al rol docente, específicamente respecto de temas como el desarrollo de recursos para los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. Tal es el caso de planificaciones relativamente efectivas para las unidades y clases, y el diseño y desarrollo de recursos (guías, presentaciones, recursos informáticos, juegos) todo ello para una implementación de clases más innovadoras de acuerdo a los cursos y temas designados en las prácticas.

Los académicos tutores respaldan la afirmación anterior al señalar que *“la entrega de planificaciones y evaluaciones los practicantes la asumen con mayor compromiso, seriedad y profesionalismo”* (Entrevista tutor U1), especificando aún más este buen desempeño *“los alumnos han logrado elaborar distintas estrategias de evaluación y formular objetivos de aprendizajes claros y evaluables”* (entrevista Tutor U3). Así también, los mismos estudiantes reconocen que *“una buena planificación da por resultado una buena clase”* (entrevista Estudiante U1)

Se reconoce además que los profesores aprendices paulatinamente van logrando una mayor optimización del tiempo disponible para implementar la clase de acuerdo a su estructura *“en las primeras supervisiones, en general a los alumnos en práctica se les dificultaba regular eficientemente los momentos de la clase, respetando los tiempos de la planificación, pero en el transcurso del desarrollo de la práctica, se notó un mejor manejo del tiempo, logrando implementar inicio, desarrollo y cierre”* (entrevista Tutor U2). Este aprendizaje también es compartido en la percepción de los estudiantes, quienes manifiestan tener un mejor control sobre el recurso tiempo, y una intencionalidad explícita de respetar los momentos de la clase y su finalidad.

### **Aprendizaje socio-afectivo**

En general, los tutores y estudiantes coinciden en que las habilidades sociales se ven fortalecidas en el proceso de práctica, ya que de este modo pueden integrarse al contexto educativo con más facilidad, y sentirse parte de la comunidad escolar, especialmente en el rol de profesor.

Por otra parte, se establece una evolución positiva en la capacidad para establecer interacciones sociales eficaces con los estudiantes y con los profesores de la comunidad educativa. Esta comunicación facilita al estudiante en práctica promover un ambiente propicio para el aprendizaje.

Un aspecto importante de destacar en estos aprendizajes dice relación con la capacidad que los alumnos en práctica han demostrado para enfrentar situaciones adversas, y en general sobreponerse frente a emociones tales como la angustia, la ansiedad, el miedo, la incertidumbre y la frustración. Al hacer un análisis de su proceso personal en la Práctica, la percepción en la totalidad de los casos de los alumnos es que se fortalece en autoconcepto y se afianza la vocación profesional y por tanto su rol como profesores de Religión, tal como lo expresa un estudiante *“al final me queda una sensación de bienestar, de satisfacción de poder desarrollarme en lo que me gusta, aun cuando he tenido algunas dificultades, siento que mi trabajo ha dado buenos frutos y eso me hace feliz”* (entrevista Estudiante U3).

### **3.2 Tensiones**

Respecto de las tensiones tanto en los relatos de estudiantes y tutores de práctica es posible identificar tres aspectos relevantes:

#### **Evaluación – Resultado esperado**

En los procesos evaluativos los estudiantes se familiarizan de manera más concreta con los distintos tipos de evaluación de acuerdo a los modos, tiempos y agentes que participan de este proceso. Más específicamente, los

estudiantes en práctica son capaces de diseñar distintas estrategias e instrumentos de evaluación, pero la aplicación pierde su relevancia dado el contexto de la asignatura, que según la normativa vigente no lleva calificación cuantitativa que incida en el promedio general de los alumnos. En el estudiante en práctica se evidencia cierto nivel de frustración, al comprobar que las estrategias e instrumentos de evaluación que ha elaborado para su aplicación no revisten interés ni motivación para sus alumnos, ya que las calificaciones obtenidas en Religión se convierten en un concepto que no tiene incidencia en los resultados académicos de éstos. Así lo expresa un estudiante en práctica al señalar que *“siento que por mucho que prepare pruebas, trabajos o pautas para mis alumnos, no logro interesar a los alumnos, ya que la nota que puedan obtener para ellos no tiene validez alguna”* (entrevista Estudiante U2).

### **Estudiante de Pedagogía – profesor aprendiz**

Especialmente en la percepción de los tutores, se logra evidenciar una tensión en los alumnos en práctica respecto del rol que asumen al interior del centro educativo y su rol como estudiante universitario.

Al inicio del proceso, los estudiantes presentan dificultades de adaptación a los protocolos y normativas de la dinámica propia de la escuela, como por ejemplo en el trato formal con estudiantes, apoderados y profesores guías, el respeto de horarios, y el llenado de documentos oficiales (Libro de clases). Esto se evidencia en la percepción de tutor que relata *“a los jóvenes les cuesta mucho salir del rol de estudiante y asumir que en el colegio, no sólo en la sala de clases, sino en todo el ambiente escolar, ya está en el rol de profesor, aún cuando todavía no tenga el título profesional”*. Esta tensión no es percibida por la mayoría de los alumnos en práctica, ya que hay una tendencia a justificar sus acciones y comportamientos teniendo como argumento que desconocen dichas normativas y protocolos, *“no creía que era importante”,*

“yo no sabía”, “no me dijeron que...”, esto es reiterativo en el relato de los tutores.

### **Ser – ejercer**

Es necesario hacer notar una tercera tensión, que dice relación con las expectativas respecto del desempeño del alumno practicante. Se advierte que dependiendo del contexto del colegio, se determinan las tareas y las exigencias de la misma; en el caso de los practicantes que se desempeñan en colegios confesionales, ellos manifiestan que son altamente exigidos en tareas extra curriculares, especialmente vinculadas a la pastoral educativa, frente a lo cual se sienten sobreexigidos en las tareas asignadas. Dicha situación es diferente con aquellos alumnos que se desempeñan en colegios no confesionales, donde las tareas tienden a centrarse más en temas estrictamente académicos.

Por otra parte, una tensión muy propia del profesor de Religión y que es percibida como tal por la mayoría de los estudiantes es la exigencia del testimonio creyente al interior de la comunidad escolar, pues se sienten observados permanentemente en busca de coherencia entre el discurso y la acción, y especialmente respecto del cumplimiento de normas morales asociadas al bien y la virtud. Sin embargo, en los estudiantes no se logra percibir un discernimiento entre lo que implica el testimonio de fe personal y la calidad de las tareas que le competen al interior de la comunidad educativa en su rol como profesor de Religión, ellos más bien separan el testimonio (como una dimensión personal) del buen desempeño como profesor (dimensión profesional), tal como lo expresa un estudiante *“en mi colegio lo más importante es que soy creyente, y lo que aporto con mi experiencia pastoral... si las clases no me resultan tan bien, creo que eso lo aprenderé con la práctica”* (entrevista Estudiante U2). En este espacio de Práctica Profesional, sólo algunos estudiantes son capaces de descubrir que el testimonio exigido

en el sistema escolar, necesariamente implica una integración de las dimensiones profesional y personal. Ambas, las del ser y el ejercer, deben ser integradas para fortalecer en el futuro profesor de Religión su identidad profesional.

### **Conclusiones**

Al concluir, los resultados de la investigación ofrecen una mirada positiva en general, respecto de los procesos prácticos implementados en las tres carreras que forman profesores de Religión. En estos programas de formación inicial se comprende la práctica en el sistema escolar como “uno de los componentes claves en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente” (Andreucci, 2013, p.9). A partir de lo anterior, se demuestra que en el estudiante en práctica se produce una mayor apropiación de la identidad profesional, que en el caso del profesor de Religión conjuga al menos tres dimensiones, una relacionada con la expertiz en la disciplina y su didáctica (Teología), otra dimensión de tipo técnico – pedagógica (profesional de la educación) y en tercer lugar una dimensión ético – valórica (rol evangelizador). La integración de estos tres elementos, si bien configuran la identidad del profesor de Religión, dicha integración no está exenta de tensiones, muchas de ellas provenientes del mismo contexto escolar y otras originadas de las situaciones personales de los alumnos.

A partir de los hallazgos es posible reconocer que un aprendizaje significativo de las experiencias prácticas tiene directa relación con la apropiación del conocimiento pedagógico del contenido, comprendido como “el conocimiento que va más allá del tema de la materia *per se* y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” (Shulman, 1987, cit. en Garritz y Trinidad-Velasco, 2004, p.2).

Los estudiantes en práctica así como los tutores identifican un avance significativo en la calidad y pertinencia de elementos pedagógicos como planificaciones, creación de recursos, implementación de estrategias didácticas contextualizadas; se evidencia por tanto una progresiva capacidad para la transposición didáctica, fruto de la articulación entre teoría y experiencia. Los profesores en práctica dan cuenta de un aprendizaje gradual de cómo interpretar y transformar los contenidos del saber teológico en unidades de significados comprensibles para los grupos de estudiantes en distintos contextos.

Adicionalmente, se perciben algunas tensiones entre las expectativas de los estudiantes en práctica y la realidad educativa que se presenta desafiante, compleja y altamente pragmática. Se sabe que la formación inicial del profesor de Religión responde a las mismas exigencias que el resto de los profesionales de la educación; sin embargo, las normativas vigentes sobre la clase de Religión no siempre favorecen un desempeño profesional que responde a esta formación inicial entregada, reconociéndose en algunos casos, una mirada peyorativa sobre la clase de Religión que suscita, en el profesor en formación, un conflicto a la hora de desarrollar sus intervenciones pedagógicas. Este conflicto tiene una doble mirada, por una parte, se traduce en motivo de frustración, pero al mismo tiempo se considera por los mismos profesores aprendices como una oportunidad para validar la clase de Religión así como su propio rol profesional.

Finalmente, la práctica en el sistema escolar permite que el profesor en formación construya un saber profesional, que se hace posible en el contacto con los espacios reales de desempeño docente; este saber afianza la vocación, mira críticamente el propio quehacer y proyecta profesionalmente la tarea pedagógica en un área de la formación escolar que con urgencia necesita educadores comprometidos con el desarrollo integral de todos los niños y jóvenes.

## Referencias bibliográficas

- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 7-26. Recuperado el 10/05/2015 en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art01.pdf>
- Araya, P. (2014). *Objetivos Generales de la Educación Chilena y la Asignatura de Religión Católica*. Santiago, Chile: Área Pedagogía en Religión, Vicaría para la Educación.
- Avalos, B. (2009). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. Recuperado el 23/06/2015 en <http://sicevaes.csuca.org/attachments/134Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF>
- Coady, L. (2010). *Becoming a Teacher: Students ' Experiences and Perceptions of Their Initial Teacher Education*. PhD Tesis, guiada por la doctora Teresa O'Doherty. Universidad de Warwick, Irlanda. Recuperado el 8/06/2016 en: [https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/418/LC\\_pthesis.pdf;jsessionid=598AD25C535721EF0E75D587E8E64D26?sequence=3](https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/418/LC_pthesis.pdf;jsessionid=598AD25C535721EF0E75D587E8E64D26?sequence=3)
- Conferencia Episcopal de Chile, Área Educación. (2005). *Programa de Educación Religiosa Escolar Católica*. Santiago: Ediciones SM.
- Correa Molina, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo*, 44, 237-254. Recuperado en 8/06/2016 en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/456/934>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50 (2), 77-95. Recuperado el

08/06/2016 en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>

Day, C.; Stobart, G.; Sammons, P.; Kington, A.; Gu, Q.; Smees, R. & Mu - jtaba, T. (2006). Variations in Teachers ' Work, Lives and Effective - ness, VITAE. Department for Education and Skills. Research Re - port RR743. Recuperado el 08/06/2016 en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.pdf>

Díaz del Valle, L. (2015, septiembre). *La enseñanza religiosa escolar y los actuales desafíos de la clase de Religión: los desafíos de la formación de profesores de religión como respuesta a los requerimientos que emanan de la sala de clase*. Ponencia presentada en el Congreso de Colegios Católicos, “Una pasión que se renueva”. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. *Acción Pedagógica*, 16, 182 – 193. Recuperado el 15/03/2016 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf>

Flores, A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18 (3), 411-431. Recuperado el 15/03/2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83443150003>

Garritz, A. & Trinidad-Velasco, R. El conocimiento pedagógico del contenido. *Educacion Quimica*, 15 (2), 1-6. Recuperado el 2/06/2016 en [http://garritz.com/andoni\\_garritz\\_ruiz/documentos/edit\\_cpc.pdf](http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/edit_cpc.pdf)

Hascher, T.; Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about Theory-Practice is All? Student Teachers' Learning in Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623-637. Recuperado el 15/03/2016 en [https://www.researchgate.net/publication/233627453\\_Forget\\_about\\_theory\\_-\\_practice\\_is\\_all\\_Student\\_teachers'\\_learning\\_in\\_practicum](https://www.researchgate.net/publication/233627453_Forget_about_theory_-_practice_is_all_Student_teachers'_learning_in_practicum)

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico. D.F.: The McGraw-Hill.
- Hobson, A.; Malderez, A.; Tracey, L.; Giannakaki, M. S.; Pell, R. G.; Kerr, K.; Chambers, G. N.; Tomlinson, P. D. & Roper, T. (2006). *Becoming a Teacher: Student Teachers. Experiences of Initial Teacher Training in England*. Department for Education and Skills. Research Report RR744. Recuperado el 16/03/2016 en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR744.pdf>
- Laursen, P. F. (2007). Student Teachers ' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education. Paper presented at the biannual of the International Study Association for Teachers and Teaching, ISATT, Conference, Brock University, July 2007.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Martinez, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193. Recuperado el 4/04/2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2011). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía*. Recuperado el 4/4/2016 en [http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_portal=41&id\\_seccion=4650&id\\_contenido=24753](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=4650&id_contenido=24753)
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa?. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667. Recuperado el 4/4/2016 en

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>

Ruiz, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Sanchez, G. (octubre, 2010). *Percepciones de los profesionales en formación de Pedagogía en Educación General Básica sobre los recursos movilizados en su inserción al aula, durante la práctica profesional. Logros y Dificultades*. Ponencia presentada en 1° Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Organizado por el CIEAE y CEPPE, Santiago. Recuperado el 25/08/2015 en [http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/216\\_GSanchez\\_Precepciones\\_profesionales\\_recurso.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/216_GSanchez_Precepciones_profesionales_recurso.pdf)

Sotomayor-Echenique, C.; Coloma-Tirapegui, C. J.; Parodi-Sweis, G.; Ibáñez-Orellana, R.; Cavada-Hrepich, P. & Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. Recuperado el 25/08/2016 en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5708>

Woolfolk, A. y Burke, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teacher and Teaching Education*, 21, 343-356. Recuperado el 1/06/2016 en <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/2347/2404137/TATE%202005%20Spero.pdf>