

# LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PROGRESIVA: ELEMENTO SUSTANCIAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

García Gajardo, Fernando<sup>(a)</sup> y Constenla Núñez, Jaime<sup>(b)</sup>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

## Resumen

Realizar una mirada reflexiva en relación con el tema de la Práctica Pedagógica Progresiva, llevada a cabo en el proceso de formación de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se constituye en un tema de enorme trascendencia, por cuanto su impacto se refleja en todo el curriculum de formación y requiere necesariamente llegar a establecer sus efectos y consecuencias de las innovaciones que ella introduce. Esto, por cuanto no puede dejarse de considerar que la educación sea un proceso neutro y como tal, la racionalidad presente en dicho curriculum demandará acciones en una línea o en otra. Para ello el artículo plantea dos perspectivas: los elementos teóricos que dan sustento a la práctica bajo el planteamiento de diversos autores y la experiencia propiamente tal llevada a cabo.

**Palabras Claves:** práctica pedagógica progresiva, pasantía rural, trabajo en equipo, integración teoría-práctica, innovación en formación de docentes

The progressive teaching practice: a substantial element in the training of teachers

## Abstract

To reflect on the progressive teaching practice carried out in the training process of primary student teachers from Universidad Católica de la Santísima Concepción is an important issue because the impact of this process is reflected on the whole training curriculum and leads to establish the effects and consequences of the innovations that it introduces. It is known that education is not a neutral process; thus, the curriculum rationality will require actions in one line or another. This article examines two perspectives: the theoretical background that sustains the teaching practice and the experience carried out as such.

Key words: progressive teaching practice, rural stay, team work, theory-practice integration, teacher training innovations

---

<sup>(a)</sup> Magíster en Educación con mención en Curriculum. Actualmente se desempeña como Jefe de Carrera Pedagogía General Básica en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

<sup>(b)</sup> Magíster en Educación con mención en Evaluación, actualmente se desempeña como Coordinador Práctica Pedagógica Progresiva de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

## 1. Fundamentación teórica.

Los requerimientos que demanda la sociedad chilena como consecuencia de la actual Reforma Educacional, ha llevado a las instituciones formadoras de profesionales de la educación a replantearse el tipo de profesional que se requiere formar.

Diversos cambios se han realizado en los currícula de formación, sin embargo, existe una acción planteada en muchas propuestas y que, en definitiva, parece ser un elemento que viene en gran medida a indicar una "respuesta" a la necesidad de un profesional de la educación "distinto" del que se había formado por años en la educación chilena. Dicha acción se ha denominado de diversas formas: práctica temprana, práctica pedagógica, prácticas. Lo que se busca como fin común es que el nuevo profesor sea capaz de revertir "un sistema poco equitativo y de deficiente calidad"<sup>1</sup>. Más aún, cuando "el logro de la meta de una educación de alta calidad para todos, depende de las capacidades de la base profesional del sistema y los contextos institucionales, de ideas y de incentivos en que ésta se desempeña, todo lo cual requiere de complejos y prolongados procesos de construcción de capital humano e institucional."<sup>2</sup>

Frente a la satisfacción de esa demanda social que tanto el Estado como la sociedad realiza al profesional de la educación, se requiere formar un profesor que tenga como norte orientador la acción reflexiva, en donde se organice el plan de estudio, la disposición hacia la apertura, la responsabilidad y la integridad en la relación docente-alumno, en forma articulada con la potenciación de las capacidades de observación y análisis racional.

Al mirar la acción docente y fundamentalmente el rol que le compete al profesor, es posible visualizar que estos profesionales, de forma simultánea a su función como enseñantes de contenidos seleccionados culturalmente como curriculum escolar, pueden ejercer también el papel de sujetos activos en procesos de cambio y transformación socio-cultural.

Desde esta perspectiva, "...el maestro se define en tanto "objeto" de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado) y en tanto "sujeto", promotor, implementador, etcétera, de dichas transformaciones."<sup>3</sup> Así entonces, parece pertinente plantear algunas interrogantes en relación con las características y competencias que debe poseer un educador para dar respuesta a tan diversas necesidades o bien -desde otra mirada-, qué acciones son las que se deben privilegiar en su formación para que tenga o potencie esas características. De ahí que, gran parte de la discusión actual gire en torno a la formación docente, respecto a la incidencia o no de la misma en el desempeño profesional de los futuros educadores.

Nuestra visión de la práctica pedagógica es la de constituir un ámbito real, que en su dinámica es capaz de potenciar y fortalecer "cambios" en la forma del estudiante de aproximarse a la realidad escolar concreta, generando desde allí cambios, también tangibles, de dicha realidad escolar.

Según Alliaud, la formación docente no alcanza relevancia suficiente, en tanto no logre "impactar" el peso que en los sujetos representa toda una trayectoria escolar, a través de la cual se han internalizado "modelos" o formas de acción propios de la práctica pedagógica, los cuales tendrán importancia decisiva a la hora del desempeño profesional. Sin embargo, y, pese a esta mirada un

<sup>1</sup> García-Huidobro, J. (1999). "La Reforma Curricular Chilena". Editorial Popular, Madrid. p.8

<sup>2</sup> Cox, C. (1997). "La Reforma en la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación". MINEDUC, Santiago de Chile. p. 27

<sup>3</sup> Alliaud, A. (1990). "Jóvenes con historia. Los docentes de nivel primario: entre el oficio y la profesión", en Alliaud, A. y Duschatzky (Comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. p. 7

tanto desperfiladora de una práctica pedagógica, surge la esperanza al mirarla desde una perspectiva de "superación sobre el pasado escolar" como una acción reflexiva y no contemplativa con vista a la optimización del desempeño del profesor.

Por otra parte, pensar que el docente se forma o se actualiza sólo mediante la adquisición de nuevas teorías pedagógicas puede ser una falacia que no conduce a la formación del docente esperado. Sí lo hará el hecho de que el estudiante realice miradas a su propia historia, entendida como su historia escolar y social; de manera que eso sirva de contraste con los nuevos planteamientos pedagógicos. Sólo así, será posible que él pueda relacionarse con el conocimiento científico y socialmente relevante, lo que implicará la apropiación de dicho conocimiento y, al mismo tiempo, el emprendimiento de una relación dialéctica con sus propios saberes.

Desde este punto vista, la mirada, el análisis y la reflexión se transforman en ejes permanentes del proceso, lo cual lleva necesariamente a la ruptura de los clásicos paradigmas de formación carentes de capacidad crítico-reflexiva, de elementos teóricos -prácticos, académicos-pedagógicos, que posibiliten una actividad escolar creadora movilizadora y fundamentalmente cuestionadora a los aspectos del presente y del pasado. De este modo, según Stenhouse, se requiere el trabajo de una generación completa capaz de dominar estas capacidades, de manera de transformarlas en habilidades que el estudiante de pedagogía emplee en los procesos de enseñanza aprendizaje a fin de convertirlas en verdaderas investigaciones, en donde el proceso sea visto siempre como un desafío, mejorable, revisable y transformable que fortalece una cultura de análisis del quehacer pedagógico inacabado.

Esta nueva manera de entender el proceso formador de un profesor rompe con la estructura hegemónica de que la formación es posible sólo desde la teoría, e incorpora la dimensión empírica, con sentido reflexivo e indagativo, en la que el contexto y la realidad son fuentes desde donde se nutre y busca la emancipación de él y del niño.

A juicio de Gimeno Sacristán, la práctica pedagógica se acompaña de esquemas fundamentales e inherentes, la mayoría de las veces -aunque no siempre de un modo explícito-, a "una acción institucionalizada", que existe desde mucho antes de que el nuevo profesor participe y actúe en ella de alguna manera. Frente a ello, se concuerda que no es la práctica pedagógica el único aspecto que se debe reformular, sino que son necesarias modificaciones en otros aspectos (curriculares, evaluativos, administrativos) que no siempre están en manos del profesor el poder cambiar.

Un proceso formador debe llevar implícito que el estudiante conozca y vivencie, cuanto sea posible, las diferentes realidades socio-culturales presentes en su entorno próximo o lejano. Ello, por cuanto "la actuación de profesores para trabajar con alumnos de clase media y alta, con alta probabilidad para llegar hasta la enseñanza media y universitaria, no es la misma que la que deberían desarrollar los profesores que intervendrán en comunidades rurales, en las que las funciones del profesor tienen que ampliarse a necesidades mínimas de muy diverso orden"<sup>4</sup>

Es en esta acción, de vivenciar, donde es posible llegar a conocer la diversidad social y cultural de los alumnos y de sus familias; por tanto, el proceso de formación debe incorporar un abanico de experiencias que permitan no sólo conocerlas, sino comprenderlas y proponer estrategias que permitan revertir los problemas sociales hasta donde sea posible. Por ello, es que el joven en formación debiera comprender el rol que le compete en cuanto a ser agente de cambio.

<sup>4</sup> Gimeno Sacristán, J. (1990) "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, A. y Duschatzky (Comp.) *Maestros....* Op. Cit. p. 118

## 2. La carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Los antecedentes desarrollados en los puntos anteriores, enmarcan conceptualmente el resurgimiento de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la Universidad Católica de la Santísima Concepción el año 1999, después de haberse discontinuado el año 1994. En esta nueva etapa, diversas modificaciones se han hecho al plan de estudio, atendiendo a lo que requiere la Reforma Educacional en marcha y a las demandas que la sociedad le hace actualmente a un educador. La principal modificación es la inclusión del modelo de Práctica Pedagógica Progresiva en el proceso de formación de los estudiantes. En efecto, "...uno de los núcleos innovadores que incorpora el nuevo modelo de formación es la implementación de una práctica pedagógica temprana y progresiva, núcleo por medio del cual se intenta superar dos de las debilidades observadas en el modelo de formación precedente: por un lado, la falta de articulación entre la teoría y la práctica; y, por otro, la deficiente o nula formación del estudiante de pedagogía en el desarrollo de habilidades para la práctica educativa".<sup>5</sup>

## 3. El modelo de Práctica Pedagógica Progresiva

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del modelo de Práctica Pedagógica Progresiva, "aspira a que el estudiante, inmerso en situaciones y contextos educativos diversos, pueda ir relacionándose en niveles de profundidad creciente con los distintos aspectos de la profesión docente, al mismo tiempo que sea capaz de experimentar de forma directa las problemáticas propias de la educación, en un proceso continuo de reflexión y solución de conflictos que le permitan ser un constructor activo de sus propios conocimientos, en base a su incorporación a instituciones educativas de realidades socioeconómicas y culturales diversas".<sup>6</sup>

El modelo de Práctica Pedagógica Progresiva consiste en que a medida que el estudiante va avanzando en el proceso curricular, adquiriendo los conocimientos y las habilidades propias de su futuro desempeño como educador, va también teniendo un mayor contacto con la realidad educativa en donde, probablemente, habrá de desempeñarse profesionalmente al egresar.

El carácter progresivo de esta modalidad de Práctica Pedagógica Progresiva se expresa en la medida que el estudiante progresa en su proceso formador y va aumentando su tiempo de permanencia en los centros de práctica y disminuyendo proporcionalmente el tiempo de permanencia en la Universidad (el tiempo de contacto con la teoría). Además, no sólo se considera un aumento en la cantidad de tiempo de permanencia y contacto con los alumnos, sino también una progresión cualificada en, el dominio de conocimientos y habilidades de sectores y subsectores de aprendizaje, y al crecimiento teórico y práctico que experimenta el estudiante a medida que avanza en su carrera.

Todo esto se traduce en el siguiente programa de práctica:

### 1º año:

En los semestres I y II, el estudiante, durante una jornada escolar, realiza su práctica pedagógica, adscrito a un grupo curso y bajo la dirección de un profesor guía; pero al momento de diseñar el proyecto pedagógico y de ejecutarlo, lo hace sólo con un grupo de alumnos que presenten parti-

<sup>5</sup> Soto, F. y García, F. (2001) "Acerca de la formación de nuevos docentes de nivel básico", en: <http://www.ucsc.c/opinion.htm>, p.1.

<sup>6</sup> Ibid.

cularmente alguna dificultad de aprendizaje que amerite el proyecto. Este puede en esta etapa versar sobre dos subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática, que corresponden a los primeros subsectores en los que el estudiante adquiere las estrategias necesarias para enseñarlos.

### 2° año:

En los semestres III y IV, el estudiante, también durante una jornada escolar, realiza su práctica de manera similar al primer año, pero con la diferencia de que en esta etapa trabaja con el grupo curso completo, con lo que se favorece la adquisición del dominio de grupo. En este momento el estudiante puede elaborar proyectos pedagógicos de los subsectores del primer año más el de Comprensión del medio natural, social y cultural.

### 3° año:

En los semestres V y VI, el estudiante realiza su práctica con un tiempo de dos jornadas de permanencia y trabaja con el grupo curso completo. Ya en esta etapa el estudiante está facultado para trabajar proyectos en los subsectores de las etapas anteriores más el de Educación Tecnológica y Creación Artística.

### 4° año:

En el VII semestre, el estudiante tendrá una permanencia de tres jornadas, manteniendo el trabajo con el grupo curso completo. El trabajo en los proyectos pedagógicos podrá en esta etapa versar sobre cualquier subsector de aprendizaje.

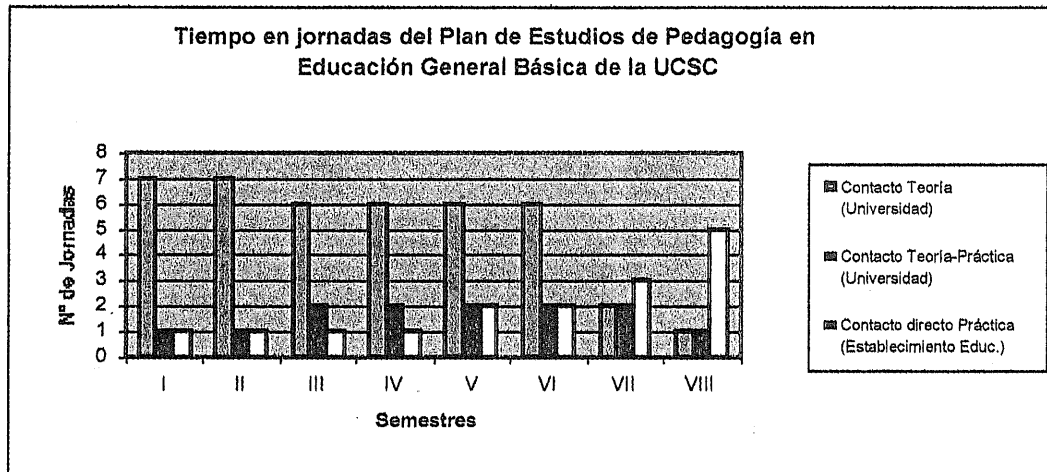
En el VIII semestre, el estudiante inicia su práctica profesional denominada "internado pedagógico", en esta etapa el estudiante trabaja en forma individual ante un grupo curso completo, permanece cinco jornadas semanales en el centro de práctica y aborda a través de su trabajo todos los subsectores de aprendizaje para NB1 y NB2.

A fin de reflejar lo progresivo del modelo de práctica se presenta la siguiente tabla y gráfico:

**Tabla 1: Distribución del tiempo demandado por el plan de estudios de Pedagogía en Educación General Básica.**

| Promoción | Semestre | CONTACTO<br>TEORÍA<br>(tpo. aprox. semanal) |          | CONTACTO<br>TEORÍA-PRÁCTICA<br>(tpo. aprox. semanal) |          | CONTACTO<br>PRÁCTICA<br>(tpo. aprox. semanal) |          |
|-----------|----------|---|----------|--|----------|---|----------|
|           |          | En jornadas                                 | En horas | En jornadas  | En horas | En jornadas                                   | En Horas |
| 1° AÑO    | I        | 7   | 42       | 1  | 6        | 1   | 6        |
|           | II       | 7   | 42       | 1  | 6        | 1   | 6        |
| 2° AÑO    | III      | 6   | 36       | 2  | 12       | 1   | 6        |
|           | IV       | 6   | 36       | 2  | 12       | 1   | 6        |
| 3° AÑO    | V        | 6   | 36       | 2  | 12       | 2   | 12       |
|           | VI       | 6   | 36       | 2  | 12       | 2   | 12       |
| 4° AÑO    | VII      | 2   | 12       | 2  | 12       | 3   | 18       |
|           | VIII     | 1   | 6        | 1  | 6        | 5   | 30       |

## Gráfico de la distribución del tiempo invertido por los/as estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica



Se puede apreciar en la tabla y en el gráfico que existen tres situaciones, señaladas por la cúspide de cada barra;

La primera distribución, Contacto Teoría, muestra una declinación gradual a medida que se avanza en el desarrollo curricular de la carrera, la que se hace más evidente en los últimos dos semestres de la carrera.

La segunda distribución, Contacto Teoría-Práctica, muestra una tendencia similar a la curva "normal" con un crecimiento máximo y sostenido a mediados de la carrera y con una declinación al término de ella.

La tercera distribución, Contacto directo con la Práctica, muestra un crecimiento paulatino que se hace más patente en los últimos dos semestres de la carrera.

#### 4. La Práctica Pedagógica Progresiva en el Plan de Estudios.

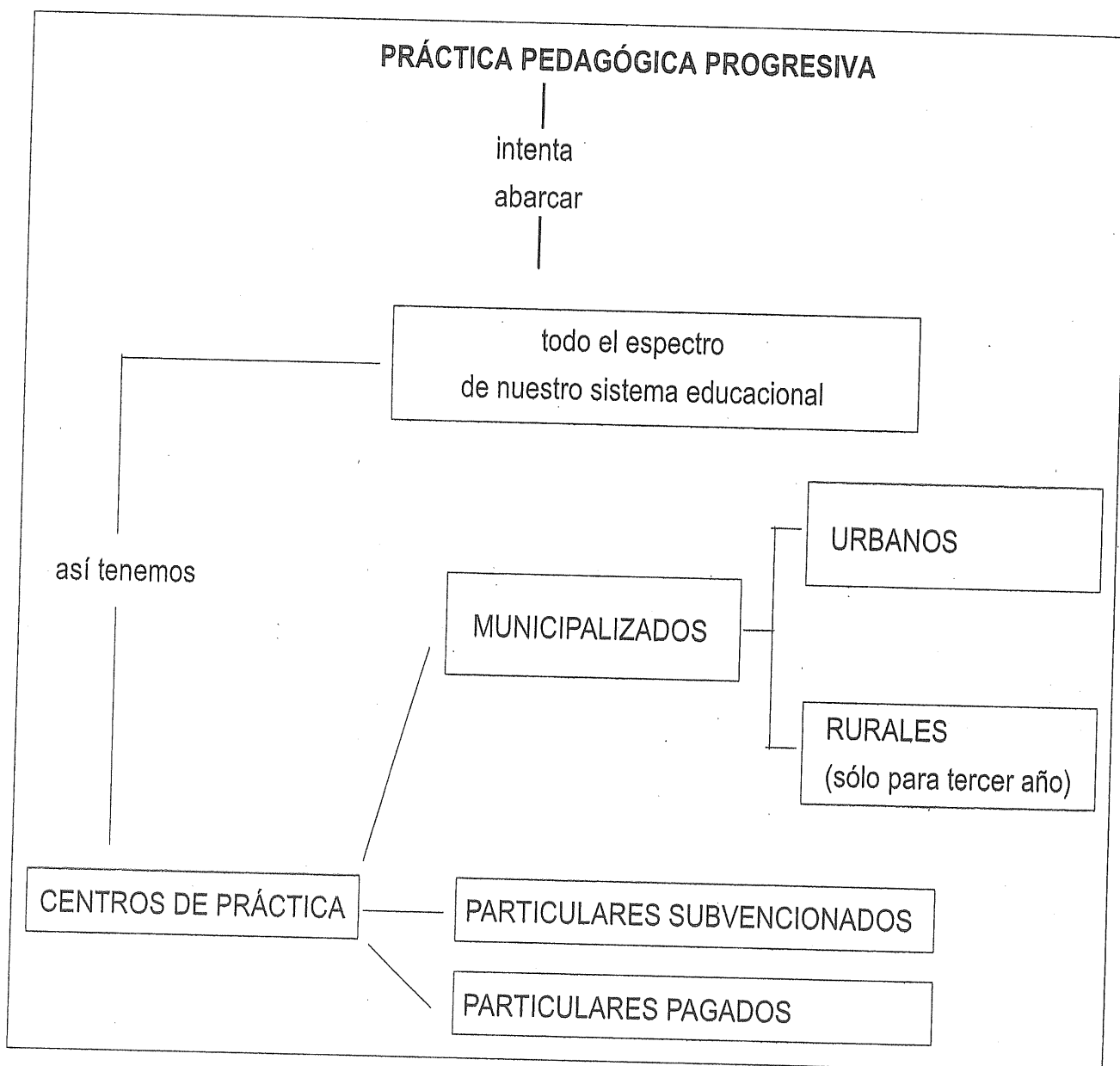
El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica se construye sobre la base de cuatro áreas de estudio:

- De Formación Pedagógica, que proporciona una dimensión para el ejercicio profesional.
- De Especialidad, que estudia las ideas centrales de las disciplinas que se imparten en Educación General Básica, otra dimensión del ejercicio profesional.
- De Formación Personal que proporciona la formación humana y cristiana.
- De Integración Teoría Práctica que integra las anteriores áreas redimensionándolas.
- La cuarta área de estudio está íntimamente relacionada con la Práctica Pedagógica Progresiva, la que puede ser definida, en el contexto de esta carrera, como un proceso de desempeño docente en un establecimiento educacional con un incremento gradual en la complejidad de las problemáticas que resolver, así como, en la cantidad de días de acción intervencionista en dicho centro.

## 5. Práctica Pedagógica Contextualizada.

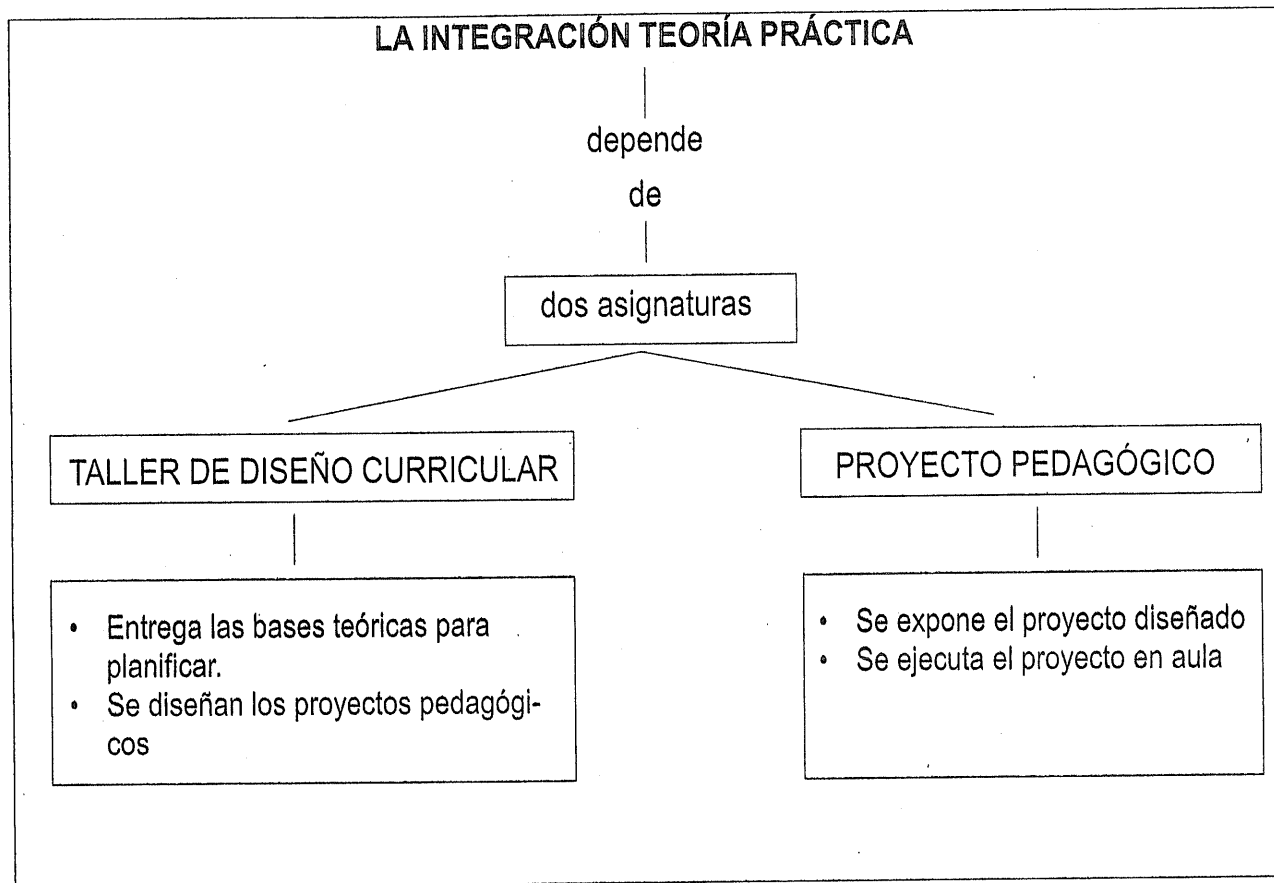
Otra característica de la Práctica Pedagógica Progresiva la constituye el intento de abarcar todo el espectro del sistema educacional chileno, vale decir, que el estudiante al terminar el proceso de práctica pedagógica progresiva haya conocido las diferentes realidades sociales, culturales, afectivas que suelen presentar los diferentes establecimientos educacionales, a saber: municipalizados (urbanos y rurales), particulares subvencionados y particulares pagados. Así, por ejemplo, se cautela que aquel estudiante que realizó su práctica en un establecimiento particular pagado, su próxima vinculación con la realidad educacional sea en cualquier otro tipo de dependencia administrativa, diferente a la anterior, y así sucesivamente.

Fig. 1: La Práctica Pedagógica Progresiva y los tipos de dependencia de los centros de práctica.



La integración Teoría Práctica se lleva a cabo a través de dos asignaturas que están íntimamente vinculadas con la Práctica Pedagógica Progresiva. Éstas son: Taller de Diseño Curricular y Proyecto Pedagógico. (Ver Fig. 2)

6. Fig. 2: Esquema de la integración Teoría



La Práctica Pedagógica Progresiva exige del estudiante la utilización de cuatro competencias: observar, investigar, diseñar y ejecutar. De este modo, el estudiante:

Al llegar al centro de práctica debe observar la realidad del establecimiento, específicamente la del grupo curso, a fin de detectar una situación problemática de aprendizaje.

Una vez detectada la situación problemática, debe investigar respecto de los temas involucrados en lo detectado, por tanto, debe documentarse y realizar una revisión bibliográfica, para tener claras las bases teóricas.

Como resultado de esa búsqueda indagativa, debe diseñar un proyecto pedagógico que responda a las necesidades que encierra el problema detectado.

Por último, previa revisión del profesor del proyecto, por parte del profesor en la Universidad y del profesor guía en el centro educativo, debe ejecutar el proyecto al grupo de alumnos con dificultades o al grupo curso, dependiendo del semestre que curse.

Entre los elementos característicos distintivos del modelo de Práctica Pedagógica Progresiva destacan: el trabajo en equipo y la pasantía rural.

El trabajo en equipo se traduce en la conformación de grupos de tres estudiantes, los cuales integran un equipo de trabajo que se adscribe a un determinado curso (1° a 4° año) de un establecimiento educacional de algún tipo de dependencia educacional de la zona.

De esta modalidad de trabajo emana la reflexión de que el profesor al desempeñarse en el ámbito educativo no puede hacerlo en forma individualista y aislada, ignorando el trabajo de sus otros cole-



gas, por lo tanto, se intenta habituar al estudiante en su formación inicial a desarrollar un trabajo en equipo y colaborativo donde se intercambien ideas y puntos de vista frente a lo observado y vivenciado en la práctica. Este sistema facilita el intercambio de roles, ya que en el aula un estudiante ejecuta, otro observa y otro registra lo observado. Además, bajo esta modalidad está la idea de desarrollo de un proceso de profunda reflexión con lo ocurrido en la realidad educativa, por lo cual al tener tres visiones y miradas coincidentes o discrepantes, es posible enriquecer la reflexión y análisis, por tanto se vive y se potencia la cultura de ver el proceso educativo como algo perfectible en el que intervienen una multiplicidad de factores que lo complejizan, por lo cual es necesario evitar la autocomplacencia y sí abrir espacios para la reflexión y la auto-reflexión entendida como "intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas".<sup>7</sup>

La llegada de un equipo tres estudiantes en práctica a un curso (del NB1 o NB 2), provoca a los profesores guías, al acogerlos en sus cursos, un primer momento de sorpresa e incluso temor. Esta situación se debe, por una parte, a una ruptura de la lógica de trabajo tradicional, en la que un solo profesor interactúa con un grupo de alumnos, que en la mayoría de los casos es numeroso (aproximadamente cuarenta o más alumnos) y por otra, a un vislumbramiento de una dificultad de habitabilidad en una sala de clases con dicha cantidad de niños y prácticamente cuatro adultos. Esto lo lleva a pensar en un clima poco propicio para la disciplina de los alumnos, que probablemente tampoco entenderán el convivir en un espacio de clases con tantos profesores. Sin embargo, transcurrido un semestre o un año de práctica, la amenaza detectada al momento de evaluar dicha modalidad, en voz de los mismos profesores, se transforma en una de las fortalezas de dicho modelo de práctica.

El trabajo en equipo es una realidad que también se vivencia en la misma aula universitaria, por cuanto en el proceso de su formación en varias asignaturas del plan de estudio, la docencia está a cargo de un equipo docente, vale decir, en las clases interactúan con los estudiantes dos o tres profesores.<sup>8</sup> Esto no está exento de algunas dificultades, sin embargo, permite aportar desde posiciones coincidentes o contradictorias conocimientos, lo que constituye un proceso concreto vivencial.

La pasantía rural consiste en la vivencia que hacen los estudiantes en el tercer año de su formación, en una realidad rural de la zona. Esta experiencia se desarrolla en un lapso de un mes, de la siguiente manera: en una primera semana los equipos de estudiantes se adscriben a un establecimiento educacional con la misión de observar, conocer y comprender la realidad y detectar una situación problemática de aprendizaje, luego retornar a la Universidad y durante dos semanas diseñar un proyecto pedagógico, para finalmente en la cuarta semana ejecutar dicho proyecto. Todo esto, bajo la guía del profesor guía y del profesor que desde la Universidad supervisa el trabajo de los estudiantes.

Según Gimeno Sacristán (1992), la diversificación de situaciones con las que se encuentra el profesor, con los problemas que además plantea el intento de someterla a un currículum que suele ser bastante homogéneo, facilita poco la tarea de definir un concepto de profesionalidad, que tendrá que respetar un modelo flexible de capacitación para adaptarse a condiciones muy diversas y atender intereses sociales bastante diversificados."<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Grundy, S. (1991) «Producto o praxis del currículum». Morata, Madrid. p. 135.

<sup>8</sup> La experiencia de los equipos docente, sin tener resultados concretos emanados de una evaluación, ha arrojado resultados muy positivos, principalmente por la visión amplia que los estudiantes adquieren y el contacto con el trabajo inter y transdisciplinario.

<sup>9</sup> Gimeno Sacristán, J. (1990) "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, A. y Duschatzky (Comp.) *Maestros... Op. Cit...*, p. 118.

La idea, entonces, de una pasantía rural es tender hacia una formación integral de los estudiantes de pedagogía, que responda a las demandas y exigencias actuales que la sociedad le hace al profesor de Educación General Básica. Sobretudo porque la educación en zonas rurales, constituye una realidad más cercana que ajena para los profesores egresados. Si no fuese así, tendríamos a un profesor recién egresado que acomete la tarea de la educación rural sin haber contado en su formación con una vivencia de ese tipo. Esto se basa fundamentalmente en el reconocimiento de que la realidad educacional urbana es diferente a la rural, en efecto, son distintos los sistemas de vida, los niveles socioeconómicos y culturales de las familias, los lugares geográficos de donde provienen los alumnos, etc. Se requiere, por cierto, de un profesor al menos con una formación distinta a la de cualquier profesor para sobrellevar el desempeño docente en una realidad rural, de acuerdo a esto, distinto es un profesor con una experiencia rural a costas en su formación que uno que no la tiene. "La actuación de profesores para trabajar con alumnos de clase media y alta, con alta probabilidad para llegar hasta la enseñanza media y universitaria, no es la misma que la deberían desarrollar los profesores que intervendrán en comunidades rurales, en las que las funciones del profesor tienen que ampliarse a necesidades mínimas de muy diverso orden".<sup>10</sup>

## **7. Estado actual del Programa de Práctica Pedagógica Progresiva**

Hoy la carrera cuenta con tres promociones de estudiantes (en total 141 alumnos) que cursan desde primer a tercer año de la carrera. Ya una de las dos secciones de alumnos de quinto semestre, vivieron la experiencia de "Pasantía Rural", con elementos que demuestran con cierto grado de seguridad el beneficio de ella y lo enriquecedor en las relaciones interpersonales que se generan tanto entre los estudiantes, como con los niños de dicha realidad geográfica y los docentes del establecimiento. Es más, por la naturaleza de dichos establecimientos y, coincidiendo con lo planteado por Gimeno Sacristán, ellos por sí solos, se transforman en centros que irradian hacia la comunidad y, por tanto, su labor suele ser conocida y más ampliamente difundida en su medio, por lo cual el impacto generado en dicho lugar se traspasa a toda la comunidad social de lugar.

---

<sup>10</sup> Ibid.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1990). «Jóvenes con Historia: los docentes de nivel primario, entre el oficio y la profesión», en Alliaud, A. y Duschatzky (Comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Cox, C. (1997). «La Reforma en la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación.» MINEDUC, Santiago de Chile.
- García-Huidobro, J. (1999). «La Reforma Curricular Chilena». Editorial Popular, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). «Profesionalización docente y cambio educativo», en Alliaud, A. y Duschatzky (Comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Grundy, S. (1991). «Producto o praxis del curriculum». Morata, Madrid.
- Soto, F. y García, F. (2001). «Acerca de la formación de nuevos docentes de nivel básico» en: <http://www.ucsc.c/opinion.htm>, p. 1