



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Contreras, Inés; Rittershausen, Sylvia; Montecinos, Carmen; Solís, María Cristina; Núñez, Claudio;
Walker, Horacio

LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA APRENDER A ENSEÑAR: VISIONES DESDE LOS
PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES DE EDUCACION MEDIA

Estudios Pedagógicos, vol. XXXVI, núm. 1, 2010, pp. 85-105

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA APRENDER A ENSEÑAR: VISIONES DESDE LOS PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES DE EDUCACION MEDIA*

School, a space to learn how to teach: visions from the secondary teacher training programs

*Inés Contreras¹, Sylvia Rittershausen¹, Carmen Montecinos²,
María Cristina Solís¹, Claudio Núñez¹, Horacio Walker³*

¹Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Avda Vicuña Mackenna # 4860
Macul, Santiago, icontrev@uc.cl, sritters@uc.cl, csolisz@uc.cl, cnunezv@uc.cl

²Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Avda Brasil # 2950,
Valparaíso, carmen.montecinos@ucv.cl

³Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, Avda Vergara # 210, Santiago,
horacio.walker@udp.cl

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un análisis de la oferta curricular de la formación práctica de once carreras de pedagogía en educación media en Chile que representan modelos de formación diferentes. Los resultados muestran que el término “formación práctica” hace referencia a una diversidad de propósitos, de actividades y de conexiones a los otros componentes del currículo. Es posible distinguir tres formas de concebir la escuela como espacio formativo para aprender a enseñar. La primera pide al practicante leer el centro como un “texto” que hará inteligible la teoría en los cursos de fundamentos de la educación, en tanto que la segunda visualiza el centro como un “contexto” que entrega insumos para ejercitarse en competencias docentes específicas, típicamente asociadas a las didácticas. En la tercera, el centro se concibe como un “escenario” para desempeñar el conjunto de competencias asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y consolidar una identidad docente.

Palabras clave: escuela, formación profesores.

Abstract

This paper presents the results of an analysis of field experiences curriculum of eleven teaching training programs for secondary education in Chile. These programs represent different training models. The results show that the term “practicum” refers to a variety of purposes, activities and connections to other components of the curriculum. It is possible to distinguish three ways of conceiving the school as a training area for learning how to teach. The first, asks the student to read the school as a “text” which will make intelligible the theory in educational foundations courses, while the second displays the school as a “context” that provides inputs to exercise specific teaching skills, typically associated with teaching. In the third, the school was conceived as a stage to perform the full range of skills associated with teaching-learning process and develop a teacher identity.

Key words: school, teacher training programs.

* Publicación producto del proyecto Fondecyt N° 1070807 “El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar”.

INTRODUCCION

La necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial y continua de profesores es un tema recurrente en la actual discusión nacional e internacional sobre el mejoramiento de la educación. Con la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID, 1997-2002) impulsado por el Ministerio de Educación de Chile, se lograron importantes avances para la modernización de las carreras de pedagogía que ofrecían 17 universidades del país. Entre lo más destacable está el haber otorgado mayor centralidad a la formación práctica y a la inserción temprana en los centros educativos (Avalos, 2002). Con este mayor reconocimiento de la importancia formativa de la práctica se respondió a las críticas de una excesiva teorización que generaba una distancia entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar. Además, se asumió que el conocimiento que sustenta el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido. Es decir, se construye a través de interacciones sociales en el contexto donde se puede aplicar y se localiza tanto en el mundo académico –la universidad– como en el mundo profesional –los centros educativos (Marcelo, 1999).

Las experiencias que conforman el área de formación práctica en los currículos de las carreras de pedagogía se pueden estructurar de diversas maneras, dependiendo de sus propósitos y de los supuestos acerca de la relación teoría práctica. Tradicionalmente, se ha pensado que el dominio teórico antecede al dominio práctico, razón por la cual en la formación inicial se permitía que los profesores en formación fueran a las escuelas sólo después de cursar las asignaturas teóricas. Desde esta perspectiva, la formación docente concibe la buena enseñanza como la traducción de la teoría a la práctica (Korthagen, 2001). Es decir, hay que “saber” sobre docencia para “hacer” docencia. Una aproximación distinta plantea que el proceso de aprender a enseñar requiere comenzar con la inserción en un centro educativo, ya que hay que “hacer” docencia para “saber” sobre docencia. Desde esta perspectiva, el futuro profesor se involucra desde el inicio de su formación en actividades significativas, como por ejemplo, interacciones con los alumnos. Cuando se va desde la práctica a la teoría, el “valor de uso” de la teoría se vuelve más visible para guiar un análisis de las características del contexto, y sus implicancias para el trabajo profesional (Korthagen y Kessels, 1999).

No obstante, la importancia estratégica que se le ha asignado a la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos, las experiencias de formación práctica no garantizan por sí mismas que los estudiantes aprendan lo que el currículo ha definido para esa actividad. Como muy bien señaló en los años 30 John Dewey, el que todo aprendizaje genuino provenga desde la experiencia no significa que toda experiencia sea genuinamente educativa. Así se hace necesario que la formación práctica sea investigada. La evidencia empírica debe abordar preguntas tales como: ¿Qué están efectivamente haciendo los estudiantes que participan en las actividades curriculares del componente práctico de la formación o qué están practicando? ¿Qué están aprendiendo como producto de esas experiencias? ¿Bajo qué condiciones las prácticas tiene el impacto que se espera? Con el propósito de responder a estas preguntas se está desarrollando una investigación participativa¹ con diez universidades del país en las carreras de pedagogía en educación básica y en educación media. Se ha optado por

¹ Proyecto FONDECYT 1070807 “El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar”.

un enfoque de investigación participativa con miras a instalar una alianza estratégica entre los investigadores y los académicos de las universidades participantes que supere la mirada evaluativa, y genere las evidencias y los espacios requeridos para un proceso colaborativo empoderante que facilite la discusión acerca de los problemas y necesidades de la formación práctica de los profesores, la validación de experiencias como base para una reflexión crítica y la proyección de mejoras a partir de los resultados que surgen de la investigación.

El estudio se propone examinar tres factores y sus interrelaciones, que desde la literatura se han identificado como influyentes en lo que los profesores en formación aprenden a partir de su inserción en los centros educativos (Clift & Brady, 2005; Furlong, 1997; Tang, 2002, 2003, 2004; Wilson, Foden y Ferrini-Mundy, 2002).

El primer factor en estudio se refiere a las oportunidades de aprendizaje que contempla el diseño de las actividades de la línea de práctica progresiva (por ejemplo, cantidad y progresión, las metas de aprendizaje, los desempeños esperados, el tipo de supervisión, entre otros). El segundo, corresponde a las creencias a través de las cuales los profesores en formación interpretan sus experiencias prácticas y van conformando su identidad profesional (por ejemplo, aspectos vocacionales, ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, autoeficacia, etc.). Por último, se estudian las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los centros educativos en los cuales se desarrollan las prácticas (por ejemplo, qué efectivamente hacen los practicantes, cuál es el rol que se asigna al practicante y al profesor colaborador, qué interacciones establecen con los alumnos en el aula, qué dicen haber aprendido de estas experiencias, etc.).

El desarrollo de este estudio contempla tres fases. En la primera se caracteriza la oferta curricular a partir del análisis de los programas de las asignaturas de práctica y de entrevistas a algunos académicos de la carrera. En la segunda fase se elaboran y aplican instrumentos para recoger la percepción de los alumnos respecto a los tres factores del estudio. En la tercera fase, se interpretan los resultados de cada carrera en conjunto con los académicos de las universidades participantes en el estudio. A través de este proceso participativo se busca consensuar entre todas las universidades participantes, una propuesta de buenas prácticas para la formación de los estudiantes de pedagogía.

En este trabajo se presentan resultados de la primera fase del estudio, que están referidos a la oferta curricular de las once carreras de pedagogía en Educación Media, pertenecientes a siete de las diez universidades que participan en el estudio.

METODOLOGIA

En Chile las áreas tradicionales en las cuales se organizan los currículos de formación docente son: General, Profesional, Especializada y Práctica (Avalos, 2002). La formación general, según esa autora, se refiere al conocimiento sobre las bases sociales, históricas, éticas y filosóficas de la educación y la profesión docente. La formación profesional se refiere al conocimiento sobre los educandos, modelos curriculares y de evaluación y otros aspectos técnico-instrumentales del trabajo docente. La formación de especialidad corresponde a los conocimientos disciplinarios que el docente es responsable de enseñar. La formación práctica se refiere a las actividades que ponen al estudiante de pedagogía en contacto con los centros educativos.

En este estudio, se tomaron todas las actividades que cada carrera consignó como parte del área de formación práctica. El número de actividades de práctica contempladas en las diferentes carreras de educación media participantes fluctúa entre dos y ocho, siendo el número total de actividades de práctica analizadas de 48.

La metodología utilizada en este estudio considera el análisis documental, la construcción de caracterizaciones y su validación. Las fuentes utilizadas para caracterizar la formación práctica fueron los documentos a través de los cuales las diferentes carreras comunican su currículo en esta área, ya sea a nivel institucional, a los estudiantes, a los profesores supervisores o a los colegios y sus profesores. Para estos efectos, a las carreras se les solicitó la siguiente documentación:

- Currículo o plan de estudio de la carrera.
- Malla o flujo curricular.
- Programa de las diferentes actividades de práctica contempladas en el plan de estudio.
- Reglamento de cada actividad de práctica.
- Implementación de cada actividad de práctica:
 - Documento instructivo de tareas solicitadas o exigidas a los estudiantes.
 - Pautas de evaluación utilizadas.
 - Documentos informativos entregados a los supervisores de práctica.
 - Documentos informativos entregados a las instituciones o centros de práctica.
 - Documentos informativos entregados a los profesores guía o colaboradores del centro de práctica.

Para las instituciones participantes armar el dossier significó un esfuerzo especial y su recolección implicó un desafío para los investigadores. La entrega del dossier fue variado en el contenido e irregular en cuanto a los plazos, siendo necesario completar la información extrayéndola de la página web de la institución y de las entrevistas realizadas para validar la caracterización elaborada a través del análisis documental.

Levantamiento de categorías para el análisis

Para analizar la información contenida en los documentos se buscaron elementos claves que permitieran caracterizar las prácticas, en función de los objetivos y preguntas de la investigación. Con estos elementos claves se analizaron algunos programas entregados por las universidades, identificándose un conjunto de aspectos propios de las actividades de práctica relativos a su organización y su funcionamiento, tanto en la universidad como en el centro educacional y al rol de los profesores en formación, de los supervisores y de los docentes de los centros de práctica. Por otra parte, se consultó literatura especializada con el propósito de identificar variables relevantes en el diseño curricular de las prácticas como así también corroborar aquellos elementos claves y aspectos ya establecidos. Fueron consultados trabajos de Guyton y Byrd

(2000), Wilson, Floden y Ferrini-Mundy (2001) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (MINEDUC2001)².

Como resultado de esta secuencia de acciones se configuró un modelo de análisis que contempla cuatro dimensiones desglosadas a su vez, en aspectos e indicadores que permitirían establecer las características de cada una de las actividades curriculares de práctica en estudio. A modo de ejemplo se presentan las dimensiones y los aspectos que las conforman:

- a) Qué se espera que los estudiantes aprendan en las prácticas: focos de estudio, tipos de contenidos, concepto de vinculación teoría práctica.
- b) Cómo se propone que lo aprendan: espacio formativo, tiempo de dedicación, tareas a realizar en cada espacio formativo y rol de los agentes formativos.
- c) Cómo se sabe que están aprendiendo: quiénes y qué se evalúa y/o califica.
- d) Cómo se organiza el trabajo de práctica: naturaleza de la actividad, distribución del tiempo, formas de acceder a los centros, tiempos de permanencia, número de establecimientos/aulas en que se desarrolla. Posteriormente y con el fin de validar el modelo de análisis, así como la caracterización generada, se concertaron reuniones con los jefes o directores de las carreras, los coordinadores de práctica y algunos supervisores de las diferentes actividades de práctica.

Con este modelo de análisis se procedió a la revisión de los documentos de cada una de las actividades de práctica en estudio, vertiendo la información en una matriz que recopilara y perfilara las características de la oferta curricular de las distintas carreras en el área de formación práctica.

Con el fin de validar el modelo de análisis, así como las caracterizaciones elaboradas, se realizaron reuniones de revisión y discusión con los jefes o directores de las carreras, coordinadores de práctica y algunos supervisores de dichas actividades. Los resultados de estas sesiones de trabajo permiten afirmar que los participantes consideraron altamente pertinentes las dimensiones, aspectos e indicadores del modelo para caracterizar las actividades de práctica. No obstante, algunos de ellos formularon sugerencias en términos de lenguaje y de la inclusión de algunos indicadores para los aspectos referidos a contenidos declarativos y procedimentales (ver Anexo “Dimensiones, aspectos e indicadores para el análisis y caracterización de prácticas”).

Como resultado del proceso de revisión de la caracterización de las actividades del área de formación práctica que el equipo investigador había realizado de cada carrera, fue posible validar, complementar y precisar la información vertida en las matrices respecto de las prácticas, en cuanto a propósitos, modalidades, procesos y mecanismos de trabajo. De esta manera la caracterización de cada práctica, en cada carrera, fue reconstruida con la participación de sus académicos.

² Estos estándares definen las competencias que los estudiantes de pedagogía deben demostrar al terminar su formación. Las organiza en cuatro facetas: Preparación para la Enseñanza, Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje de los Alumnos, Enseñanza para el Aprendizaje de los Alumnos y Profesionalismo Docente. Para cada faceta se han definido cinco o seis indicadores.

RESULTADOS

El análisis del conjunto de las descripciones de la oferta curricular del área de práctica recogida en las matrices permitió reconocer tres componentes claves en la caracterización de la formación práctica. Un primer componente dice relación con aspectos más bien organizacionales en la forma de incorporar las actividades de práctica en los planes de estudio de las carreras analizadas. El segundo componente corresponde a la conceptualización de formación práctica que subyace en las propuestas, identificando su planteamiento respecto de la relación teoría práctica. El tercer componente se refiere a la tipificación de las actividades de práctica que se perfilan en los planes de estudio, a partir de las distinciones que emergen de los dos componentes anteriores.

Incorporación de la formación práctica en los planes de estudio

De las siete universidades que participan con las carreras de pedagogía en educación media, seis poseen el modelo concurrente de formación en los cuales se cursan simultáneamente cursos disciplinarios y cursos pedagógicos y una utiliza el modelo consecutivo (primero se obtiene la licenciatura en una disciplina y luego la formación profesional). La incorporación de actividades de práctica en los planes de estudio, dependiendo del modelo de formación docente que presentan las universidades, varía en cuanto a su número, proporción, presencia en el plan de estudio, distribución en el tiempo y modalidad.

- *Número, proporción y presencia de las prácticas en el Plan de Estudios:*

Con respecto al número de asignaturas de práctica, éste fluctúa entre dos y ocho actividades. Respecto a la proporción de estas asignaturas de práctica en el plan de estudio, en las carreras que poseen un modelo consecutivo la formación práctica incluye dos actividades de un total de trece que conforman el plan de formación pedagógica, lo que corresponde al 15,4% de las actividades de formación. En las carreras que presentan un modelo de formación concurrente, el número de actividades de prácticas fluctúa entre dos y ocho y su proporción respecto al plan total varía entre el 4,4% y 18,9% (ver Cuadro 1).

Por otra parte, en las carreras que tienen un modelo de formación concurrente, la formación práctica se presenta de tres formas: continua, intermitente o terminal. La situación de las carreras analizadas es la siguiente:

- En cuatro carreras las actividades de práctica están contempladas en forma continua, en todos los semestres, a partir del segundo año de formación. Hay tres carreras que tienen siete prácticas y una que contempla ocho.
- En cuatro carreras la formación práctica es intermitente y las actividades de práctica se distribuyen aproximadamente una por año, iniciándose entre el segundo y cuarto semestre de formación. Hay dos carreras con cuatro prácticas y dos con tres.
- En una carrera se contemplan solamente actividades de prácticas al término de la misma, ubicadas en los dos últimos semestres de la formación (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Número, proporción y presencia de las actividades de práctica en las carreras según modelo de formación

Modelo de formación	Nº de actividades de formación prácticas	Porcentaje que representa la formación práctica (%)	Presencia en el plan de estudio
Consecutivo	2	15,4	
Concurrente	2	4,4	Terminal
	3	8,8 8,6	Intermitente
	4	7,8 5,6	
	7	18,9 17,5	Continua
	8	13,8 13,1	

• *Distribución en el tiempo y modalidad:*

Independiente de la presencia intermitente, continua o terminal de la práctica en los planes de estudio, es posible distinguir etapas en esta área de formación. En los modelos de formación concurrentes se distinguen tres etapas: inicial, intermedia y final. Las prácticas iniciales son aquellas actividades de vinculación con el centro educativo que ocurren en los primeros dos años de la carrera, ya sea en el segundo, tercer o cuarto semestre. Las prácticas intermedias son las actividades de vinculación con el centro educativo que ocurren entre el quinto y octavo semestre de la formación. La práctica final o profesional es la actividad que ocurre en los últimos semestres de formación. En el modelo consecutivo hay dos fases; una de práctica inicial en el primer semestre y otra de práctica final en el segundo semestre del año que dura la formación pedagógica (ver Cuadro 2).

En cuanto a la modalidad de las actividades de práctica, se observan dos tipos: práctica como asignatura y práctica como componente de otra asignatura (ver Cuadro 2). La práctica como componente de otra asignatura implica que, por ejemplo, los estudiantes están cursando una asignatura de didáctica y van al centro a realizar tareas acotadas. Las actividades prácticas como asignatura se presentan en cinco carreras que tienen el modelo de formación concurrente y presencia intermitente o terminal, así como también en las dos carreras que tienen el modelo consecutivo de formación. En las otras cuatro carreras, se contemplan ambas modalidades. En ellas las prácticas finales (una o dos actividades) son asignaturas y todo el resto (cinco o seis actividades) corresponden a prácticas como componente de otra asignatura, como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Número de actividades prácticas según el modelo de formación, tipo de presencia, modalidad de la actividad y etapa en que se encuentran

Modelo de formación	Presencia en el plan de estudio	Modalidad de la práctica	Etapas		
			Inicial (Nº asignaturas prácticas)	Inicial (Nº asignaturas prácticas)	Inicial (Nº asignaturas prácticas)
Concurrente	Intermitente	Práctica como asignatura	1-2	1	1-2
	Continua	Práctica como componente de asignatura	2	3 o 4	–
		Práctica como asignatura	–	–	2
	Terminal	Práctica como asignatura	–	–	2
Consecutivo		Práctica como asignatura	1	–	1

Conceptualizaciones de “práctica”

Como lo señala Avalos (2002) por formación práctica en nuestro país se ha considerado “práctica” cualquier actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con un centro educativo. El análisis de las descripciones del área de formación práctica de las diferentes carreras, en relación con las modalidades de trabajo, los propósitos y maneras de establecer el contacto con centros educativos, pone en evidencia que hay una amplia variabilidad en la forma de concebir el concepto de práctica y el propósito del contacto con el centro educativo. El estudio muestra que bajo el concepto de práctica se encuentran actividades con o sin inserción en un centro educativo y una diversidad de propósitos que van desde la recolección de información a la asunción del rol docente. Como resultado de esta revisión fue posible levantar cinco formas de entender la práctica como actividad de formación que coexisten en algunas carreras analizadas:

- Práctica como ejercicio, en la universidad, de una propuesta de trabajo derivada de referentes teóricos sin asistir al centro.
- Práctica como proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad. Actividades que consideran el centro de práctica como fuente de datos, los que a través de su procesamiento en la universidad permitirán conocer la realidad.
- Práctica como proceso de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro. Actividades que consideran al centro de práctica como fuente de información necesaria para la planificación y puesta en acción de actividades de enseñanza-aprendizaje.

- Práctica como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. Actividades que consideran al centro de práctica como el espacio para experimentar desempeños docentes, los que analizados en la universidad posibilitarán la adquisición y desarrollo de competencias asociadas a las tareas del profesor.
- Práctica como diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo curso. Actividades que consideran al centro como el espacio para experimentar la tarea docente en su complejidad y con un nivel mayor de autonomía, que posibilitará el asumir en plenitud el rol docente y la adquisición de las habilidades y destrezas para la autoevaluación de su desempeño.

El análisis también permite vislumbrar las distintas concepciones respecto a la vinculación teoría práctica que subyacen a estas formas de entender la práctica. Es así que se distinguen cuatro aproximaciones:

- Utilización de marcos teóricos para describir y comprender la realidad. El estudiante de pedagogía debe analizar e interpretar la información recopilada en un centro educativo, usando categorías y conceptos que están a su disposición desde los marcos teóricos que se encuentra estudiando en las asignaturas, dentro de las cuales la práctica es un componente o que son concurrentes en el semestre. La tarea clave es aprender a “leer” el centro educativo, utilizando nuevos conceptos que les permitan desnaturalizar lo que ya sabe producto de sus 12 años como alumno de esas instituciones y de los actores que son objeto de estudio. Por ejemplo, en una carrera la actividad de práctica inicial, en su descripción se explicita que “...el profesor o profesores de este taller deberán facilitar a los estudiantes a encontrar explicaciones teóricas y prácticas acerca de lo que observan..., se les solicitará que practiquen un comportamiento libre de prejuicios y estereotipos..., que reflexionen sobre su cultura personal y se abran a su enriquecimiento...”.
- Aplicación o implementación de prescripciones que ofrece la teoría a la práctica. A través del diseño de intervenciones, se pide al profesor en formación el implementar lo que la teoría plantea como buenas prácticas (didácticas, currículo, y evaluación). Por ejemplo, en una carrera la actividad de práctica final solicita a los profesores en formación el “...aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación profesional al planificar la acción docente, para ofrecer una respuesta realista a las necesidades consideradas como importantes...”.
- Constrainción de la teoría en la práctica. A través de la observación de la realidad el practicante debe constatar en qué medida lo planteado en la teoría se aplica en la realidad. Como ilustración de esta conceptualización de práctica se presenta la explicitación del propósito de una actividad de práctica intermedia, de una carrera que señala: “...desarrollar la capacidad para reconocer al establecimiento escolar como una organización social que formando parte del sistema educativo asume una dinámica organizacional encauzada por un proceso de administración efectivo de las diferentes áreas de trabajo de la unidad educativa...”.
- Elaborar modelos conceptuales personales sobre educación y enseñanza. El profesor en formación establece diálogos teoría-realidad-teoría o realidad-teoría-realidad como procesos de reinterpretación y de construcción de visiones argumentadas acerca de

los procesos educativos. Por ejemplo, en los objetivos propuestos para una actividad de práctica final, se plantea: "... asumir y valorar el rol docente desde el ser profesional, reafirmando su autonomía intelectual en un proceso de evaluación y reflexión permanente sobre y desde su quehacer y además la construcción y reconstrucción del saber pedagógico y disciplinar...".

Tipificación de las actividades prácticas

Considerando la forma de incorporación de las prácticas en el plan de estudios y las conceptualizaciones de práctica subyacentes se pueden visualizar diferencias en el diseño de las prácticas, en cuanto a su propuesta de tareas a realizar y contenidos a aprender. La caracterización de estas diferencias se presenta en función de las modalidades de práctica, las que son asignaturas y las que son componentes de una asignatura, distinguiendo entre prácticas iniciales, intermedias y finales.

- *Prácticas como asignaturas*

Estas prácticas se presentan tanto en los modelos de formación concurrente como consecutivos, que contemplan actividades de práctica en forma intermitente. Este tipo de práctica se encuentra en las etapas inicial, intermedia y final. Cabe destacar que todas las prácticas finales, en todos los modelos de formación, son de este tipo.

Las *prácticas iniciales* se adscriben a una concepción de práctica como proceso de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad. La aproximación que tienen a la vinculación teoría práctica corresponde a la de contrastación de la teoría con la realidad. Tres de las siete actividades de este tipo incluyen, además, el uso de la teoría para describir, explicar y comprender la realidad.

En consecuencia, las tareas que realizan los profesores en formación en el centro de práctica corresponden frecuentemente a la observación de la institución escolar, con énfasis en los actores y sus interacciones y los procesos de aula. Esta observación puede ser más o menos sistemática ya que en algunos programas la tarea se define como una actividad de investigación. En la universidad las tareas consisten principalmente en la discusión de marcos teóricos, el análisis de la información recopilada, el análisis y resolución de situaciones observadas y las reflexiones colectivas.

Las prácticas iniciales tienden a ser concurrentes con asignaturas del área de formación general (ej. sociología, filosofía y políticas educativas). Es así que el foco de conocimiento del trabajo en el centro son los actores y/o la organización de la institución. Cuando el foco es el estudiante del sistema escolar se propone conocer sus características. Cuando es el profesor, se propone conocer el rol docente. Cuando es la institución se propone conocer cómo se organiza y cuáles son las interacciones entre sus actores.

Como contenidos declarativos se abordan temas como: políticas educativas (marco de la buena enseñanza y currículum escolar) y roles y funciones de la profesión docente. En cuanto a los contenidos procedimentales, el total de prácticas iniciales presenta un énfasis en la observación para conocer y en el análisis y reflexión. En relación a los contenidos actitudinales, éstos fueron los que presentaron la menor explicitación a nivel de programas de curso, siendo a nivel de las prácticas iniciales el más frecuente la valoración de la profesión docente y su compromiso.

Las *prácticas intermedias* sustentan una concepción de práctica como procesos de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro. Respecto a la vinculación teoría práctica se mantiene la relación a través de la contrastación de la teoría en la práctica y se agrega el de aplicación de la teoría a la realidad. A través de las intervenciones acotadas, se pide implementar las prescripciones derivadas de la teoría.

En este contexto, las tareas que realizan los profesores en formación en el centro de práctica típicamente siguen una secuencia: la observación de procesos de aula, la ayudantía al docente de aula y la intervención acotada. En algunos casos se incluyen actividades a nivel de la institución como la participación en actividades académicas o administrativas. En la universidad las tareas se centran en el diseño de las intervenciones, en la discusión de marcos teóricos, en el análisis y resolución de situaciones observadas y en las reflexiones colectivas.

Las prácticas intermedias están asociadas al área de formación profesional, que incluye las didácticas disciplinarias, el currículo y evaluación. Es así que el foco está en intervenciones acotadas que implican diseñar, conducir y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje. La atención en los alumnos busca conocer sus características para ajustar las actividades que desarrollarán en estas intervenciones.

Como contenidos declarativos el énfasis se encuentra en la planificación de la enseñanza. Prevalecen las temáticas de roles y funciones del profesor y las políticas educativas en cuanto a tópicos que dicen relación con ella (Planes de estudio y Programas de los subsectores de aprendizaje). En cuanto a los contenidos procedimentales, el total de prácticas intermedias presenta un énfasis en la observación para intervenir el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje y la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. Permanece la presencia del análisis y la reflexión, pero ahora, a partir de las tareas realizadas. En relación con los contenidos actitudinales a nivel de las prácticas intermedias, en algunas carreras se agrega la actitud crítica a los de valoración de la profesión y su compromiso.

Las *prácticas finales* representan un área distintiva que supone la movilización de conocimientos adquiridos previamente y cuyo foco está en la intervención y conducción de procesos de enseñanza aprendizaje. A diferencia de las anteriores, estas prácticas no están alineadas con contenidos, más bien reflejan los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Se distinguen dos tipos de actividades dentro de ellas, las denominadas preprácticas y las prácticas profesionales propiamente tales. En las preprácticas la conceptualización es de práctica como intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. En el caso de las prácticas profesionales corresponde al concepto de diseño, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo curso en toda su complejidad y con autonomía. En general, en estas prácticas se pide al profesor en formación que autoevalúe sus competencias profesionales, desde sus acciones docentes. Los resultados de esta autoevaluación deberían orientar su proceso de aprendizaje profesional. Respecto a la vinculación teoría práctica prevalece la concepción de aplicar la teoría, en términos del uso de los conocimientos adquiridos durante su formación en su desempeño profesional en la práctica.

Las tareas que realizan los profesores en formación en el centro de práctica corresponden a la observación de procesos de aula y a la conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la prepráctica se realizan intervenciones acotadas a diferencia de la práctica profesional, en la cual los estudiantes asumen la conducción

de procesos completos, incluso en algunas carreras se solicita además, el diseño y realización de actividades extraprogramáticas y la participación en actividades académicas a nivel de institución. En la universidad, las tareas se centran en el análisis del desempeño y en las reflexiones colectivas.

Sus programas enfatizan como contenidos declarativos, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, políticas educativas (marco de la buena enseñanza y estándares de la formación inicial), procesos de aprendizaje y didácticas disciplinares. Acerca de los procedimentales, el foco está en el diagnóstico, diseño y conducción de los procesos de aula. Aparece también la evaluación del desempeño. Entre los contenidos actitudinales se destaca la actitud crítica y la autonomía.

Por último, en relación con el tipo de acompañamiento que se especifica en las prácticas como asignatura, en las correspondientes a las etapas iniciales e intermedias no se contempla una supervisión en terreno por parte del profesor de la universidad. En estas instancias su rol consiste en orientar y monitorear desde la universidad la ejecución de las tareas a desempeñar en el centro. En cuanto a los roles de los profesores del centro de práctica se distinguen los de entregar información y brindar espacios para realizar tareas, el de asignar, orientar y monitorear el trabajo del estudiante en el aula y, por último, verificar e informar a la universidad el trabajo del profesor en formación. En la práctica final, que sí involucra supervisión en terreno, el profesor de la universidad comparte con el docente de aula los roles ya mencionados. El rol de los pares generalmente en todas las prácticas está asociado a las sesiones de reflexión y análisis que se realizan de manera grupal en las sesiones de trabajo en la universidad.

- *Prácticas como componentes de asignaturas*

Estas prácticas como componentes de asignatura se presentan en modelos de formación concurrente, que contemplan actividades de práctica en forma continua. Este tipo de práctica se encuentra sólo en las etapas inicial e intermedia.

Las *prácticas iniciales* de esta modalidad sustentan como concepción de práctica el de instancias para recoger información a utilizar en otras actividades curriculares. La vinculación teoría práctica es principalmente de contrastación de la teoría con la realidad. Tres carreras incluyen esta visión, una de ellas además agrega el aplicar la teoría a la realidad y una de las cuatro carreras se aproxima a la relación teoría práctica desde el uso de la teoría para describir, explicar y comprender la realidad.

Acerca de las tareas que realizan los profesores en formación en el centro de práctica, éstas corresponden principalmente a la observación o investigación de los actores y sus interacciones en la institución y de los procesos de aula, pero este tipo de actividades de práctica incluyen además actividades de colaboración al docente de aula. Dos carreras se focalizan en tareas de observación para recoger información y las otras en la investigación etnográfica o protagónica para recoger información a utilizar en las actividades de la universidad. En la universidad las tareas consisten en la discusión de marcos teóricos, el análisis y resolución de situaciones observadas, el diseño de proyectos de intervención, la realización de microintervenciones simuladas, la discusión y análisis de ellas y el desarrollo de reflexiones colectivas.

En estas prácticas iniciales se abordan como contenidos declarativos temas como: políticas educativas (Marco de la Buena Enseñanza y Marco Curricular), roles y funciones de la profesión docente, la planificación de la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Como aprendizaje procedural se incluyen la observación, el análisis y reflexión, habilidades involucradas en el diseño de proyectos de intervenciones y en la comunicación y presentación de informes (orales o escritos). En relación a los contenidos actitudinales, a nivel de las prácticas iniciales el foco está en la valoración de la profesión y su compromiso.

Las *prácticas intermedias* presentan una concepción de práctica como proceso de recolección de información para ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro educativo. La vinculación teoría práctica se presenta de manera diversa en las actividades de esta etapa. Dos de ellas sustentan la relación como contraste de la teoría con la realidad, una lo hace como aplicación de la teoría a la práctica y otra como uso de la teoría para describir, explicar y comprender la realidad.

En este contexto, además de la observación de procesos de aula, de la intervención acotada y de ayudantía al docente de aula, los estudiantes en práctica realizan observaciones de la organización del centro y de las interacciones entre sus actores. En la universidad las tareas realizadas se refieren a la discusión y análisis de marcos teóricos, al análisis y resolución de situaciones observadas, diseño de proyectos de intervención, a la reflexión colectiva y a la exposición de trabajos.

Al igual que en las prácticas intermedias como asignaturas, este tipo de actividades abordan como contenidos declarativos la planificación de la enseñanza, los roles y funciones del profesor y las políticas educativas, pero agregan a éstos los de gestión institucional, referentes didácticos disciplinarios y de orientación educativa. En solo una de las actividades se enuncian los procedimientos de investigación como contenidos declarativos. En cuanto a los contenidos procedimentales, estas prácticas trabajan la observación para conocer y para intervenir el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, la intervención propiamente tal y el análisis y la reflexión. En relación a los contenidos actitudinales se mantienen los de valoración de la profesión y su compromiso.

En síntesis, cuando se ofrecen como asignatura, las prácticas iniciales enfatizan la observación para conocer la institución, sus actores y su vocación por la profesión, sin realizar intervenciones en el centro. Las intermedias involucran intervenciones acotadas en el centro para aplicar la teoría desde el ámbito disciplinario. Cuando se ofrecen como componente, en las prácticas iniciales el centro se utiliza como fuente de información para diseñar intervenciones que se practican en la universidad. En las prácticas intermedias, se realizan intervenciones en el centro. Estas, además de lo disciplinar, incorporan otros temas pero siempre son actividades acotadas para aplicar o contrastar las teorías desarrolladas en la asignatura.

A modo de resumen en los Cuadros 3 y 4 se presentan las principales características que particularizan cada uno de estos tipos de actividades prácticas.

Respecto al tipo de acompañamiento que presentan las prácticas como componente de otra asignatura, este corresponde a una orientación y monitoreo de la ejecución de las tareas a desempeñar en el centro por parte del profesor de la asignatura desde la universidad. No se contempla la supervisión en terreno. Al igual que en las prácticas como asignatura, los roles de los profesores del centro de práctica se centran en orientar el trabajo del estudiante en el aula, en asignar, verificar e informar a la universidad el trabajo en el aula y, por último, en entregar información y brindar espacios para realizar las tareas. Asimismo, el rol de los pares también está asociado a las sesiones de reflexión y análisis que se realizan de manera grupal en las sesiones de trabajo en la universidad.

Cuadro 3

Características de las actividades iniciales, intermedias y finales en la modalidad de prácticas como asignaturas

Etapas	Concepto de práctica	Nº prácticas	Actividades en el centro			Actividades en la Universidad			Relación teoría práctica
			Enfasis foco de conocimiento	Enfasis Tareas	Enfasis Tareas	Enfasis Contenidos conceptuales	Enfasis Contenidos procedimentales	Enfasis Contenidos Actitudinales	
Inicial	Procesos de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad.	1 o 2	Actores (alumno y/o profesor) Institución Escolar Profesor en formación	<i>En la Institución</i> • Observación de actores y sus interacciones <i>En el aula</i> • Observación de procesos de aula	• Análisis de información recopilada • Resolución de situaciones observadas • Análisis y discusión de marcos teóricos • Reflexiones colectivas	• Roles y funciones del profesor • Políticas educativas (Marco de la Buena Enseñanza, Marco curricular)	• Observación para conocer • Análisis y reflexión	• Valoración de la profesión y compromiso	• Contratación de teoría con la realidad • Uso de la teoría para explicar y comprender la realidad
Intermedia	Procesos de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro.	1	Procesos pedagógicos Alumnos	<i>En aula</i> • Observación de procesos de aula • Participación en actividades académicas o administrativas • Apoyo administrativo al docente • Intervención acotada	• Análisis y discusión de marcos teóricos • Diseño e intervenciones • Discusión y análisis de lo observado • Reflexiones colectivas	• Planificación de la enseñanza • Políticas educativas (Planes y Programas) • Roles y funciones del profesor	• Observación para conocer • Observación para intervenir • Diseño de actividades • Intervención • Análisis y reflexión	• Valoración de la profesión y compromiso • Actitud crítica	• Contratación de la teoría • Aplicación de la teoría.
Final	Intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. Diseño y conducción del proceso de enseñanza de aprendizaje de un grupo curso.	2	Procesos pedagógicos Profesor en formación	<i>En la Institución</i> • Diseño y desarrollo de actividades extraprogramáticas <i>En el aula</i> • Observación de procesos de aula • Conducción del proceso enseñanza aprendizaje	• Participación en actividades académicas en la institución • Análisis del desempeño	• Planificación de la enseñanza • Políticas educativas (Marco de la buena enseñanza y Estándares de la Formación Inicial) • Procesos de aprendizaje Didácticas disciplinares	• Diseño y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje • Evaluación del desempeño	• Aplicación de la teoría • Contratación y explicación de la realidad • Elaboración de modelos conceptuales propios	

Cuadro 4
 Características de las actividades iniciales, intermedias y finales en la modalidad de prácticas como componente de otra asignatura

Etapas	Concepto de práctica	Nº prácticas	Actividades en el centro			Actividades en la Universidad			Relación teoría práctica
			Enfasis foco de conocimiento	Enfasis Tareas	Enfasis Tareas	Enfasis Contenidos conceptuales	Enfasis Contenidos procedimentales	Enfasis Contenidos	
Inicial	Procesos de recolección de información a utilizar en las actividades curriculares en la universidad.	2	• Actores (alumno profesor)	<p><i>En la Institución:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de actores y sus interacciones • Observación de procesos de aula • Apoyo al docente • Investigación protagonica 	<p><i>En la Institución:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión y análisis de situaciones observadas • Análisis y discusión de marcos teóricos • Discusión y análisis de intervenciones simuladas • Diseño de proyectos de intervención • Reflexiones colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Roles y funciones del profesor • Políticas educativas (Marco de la Buena Enseñanza, Marco curricular) • Procesos de aprendizaje • Planificación de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación para conocer • Investigación, resolución de problemas • Diseño de intervenciones • Análisis y reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastación de teoría con la realidad • Uso de la teoría para explicar y comprender la realidad • Aplicación de la teoría 	
Intermedia	Procesos de recolección de información a ser utilizada en el diseño y ejecución de intervenciones acotadas en el centro.	3-4	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos pedagógicos • Actores • Profesor en formación • Institución educativa 	<p><i>En la Institución:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de actores y sus interacciones • Observación de la organización educacional del centro <i>En el aula</i> • Observación de procesos de aula • Intervención acotada • Investigación protagonica, investigación acción 	<p><i>En la Institución:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión y análisis de marcos teóricos • Discusión y análisis de situaciones observadas • Diseño de proyectos de intervención • Exposiciones de trabajo e informes • Reflexiones colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas educativas • Planificación de la enseñanza • Didáctica disciplinar • Gestión institucional • Roles y funciones de la profesión • Métodos y procedimientos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación para conocer • Observar para intervenir • Diseño de intervenciones • Intervención • Análisis y reflexión • Elaboración de informes escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la teoría para explicar y comprender la realidad • Aplicación de la teoría • Contrastación de teoría con la realidad 	

DISCUSION

En relación a la oferta curricular en el área de formación práctica, este estudio muestra que existe bastante variabilidad entre las carreras estudiadas con respecto al número de asignaturas que contempla el área de formación práctica. Desde la persistencia de la noción de práctica como una actividad de inserción en los centros educativos sólo en la etapa terminal de la formación, hasta la presencia de actividades vinculan a los estudiantes con los centros todos los semestres a partir del segundo año. Esta variabilidad se traduce en un mayor o menor contacto con la realidad, y por ende en el grado de conocimiento de diferentes aspectos de esa realidad. En este sentido, en las carreras con menor cantidad de prácticas, esta disminución se traduce en un menor trabajo con los temas de la institución, no así en los relativos al aula.

No obstante estas diferencias, se pueden vislumbrar ciertas tendencias comunes a todas las carreras de pedagogía en educación media, en cuanto a la progresión desde las prácticas iniciales a las prácticas terminales. Esta progresión va desde la observación a la intervención en competencias aisladas con bajos niveles de autonomía hasta el desempeño del rol docente que les permite asumir la conducción del proceso de enseñanza de un grupo curso. Es interesante que esta progresión entre las actividades también se da al interior de cada actividad. Es decir, se parte con un período de observación, luego un período de ayudantía o intervención con baja autonomía y baja complejidad, y luego se realiza el desempeño más autónomo y complejo. Por otra parte, la progresión parece estar dada por la secuencia de contenidos teóricos del plan de formación: práctica inicial aborda temas de formación general; práctica intermedia aborda temas de la formación profesional; la práctica final aborda temas de la formación disciplinaria y de la formación profesional. El avance curricular en el área de formación práctica representa más una acumulación de saberes que una integración de conocimientos en competencias docentes que requieren ser ensayadas, retroalimentadas y reflexionadas de manera iterativa y cíclica a lo largo del proceso formativo.

Del análisis podemos desprender tres concepciones de cómo la práctica dinamiza el proceso de formación de profesores para la educación media. La *primera forma de práctica* se refiere a actividades que permiten (re)conocer de primera fuente aspectos del trabajo docente, la institución en que se realiza y sus actores. Desde esta perspectiva, lo que se le pide al estudiante de pedagogía es que aprenda a realizar una nueva lectura de la institución escolar y sus actores a partir del nuevo lenguaje que adquiere en los cursos sobre fundamentos de la educación. El texto del aula permite dar una nueva inteligibilidad a los libros de textos y éstos, a su vez, posibilitan una nueva inteligibilidad del aula. El centro entrega insumos para el análisis y reflexión en las sesiones que se desarrollan en la universidad.

Este aprendizaje se basa más en la observación que en la acción o intervención pedagógica. Por otra parte, cuando se dan oportunidades para interacción con actores del centro, éstas tienden a circunscribirse a relaciones con los profesionales del centro, nuevamente con el propósito de conocerlos, aunque a veces también para conocerse. La permanencia de las actividades de observación en los centros de práctica a lo largo de las actividades ilustra esta aproximación. Independientemente de las variaciones en los aspectos y situaciones a observar y de los propósitos para los cuales se observa, resulta una actividad que aparece con fuerza en todas las actividades de práctica.

Podríamos decir que lo que se practica es el vocabulario que le permite nombrar e interpretar ciertos fenómenos como los denomina la comunidad a la que se aspira ingresar.

En este sentido, la identidad profesional se comienza a construir a partir del dominio de un discurso distintivo, ya que se aprende a “hablar” como profesor. Además, se construye a través de la observación del rol docente que permite preguntarse ¿quiero hacer lo que ese actor hace? Este tipo de práctica prima en la etapa inicial, tanto en las carreras que contemplan sólo asignaturas de práctica o la práctica como componente de una de las asignaturas del área de formación general.

Una *segunda forma de práctica* dice relación con la ejercitación de ciertas destrezas y herramientas típicamente asociadas a las competencias docentes. El centro educativo aquí deja de ser un texto a leer y pasa a ser un contexto, un conjunto de circunstancias que entrega información para la acción y, en algunas ocasiones, para la intervención. El centro es el lugar ideal para realizar actividades teóricas ancladas a un referente de realidad. Desde esta perspectiva, se propone la práctica como una oportunidad para aprender haciendo, a trabajar con otros para resolver un problema situado en una actividad significativa a la cotidianidad del trabajo docente. Se practica cómo evaluar, cómo diseñar material didáctico, etc. En algunos casos, esto implica “probarlo” con estudiantes, y en otros se ejecutan las acciones en la universidad ya que posibilita más control, mejor retroalimentación y reduce la complejidad. En la medida que estas acciones no contemplan reiteradas interacciones con los alumnos de los centros, la proyección del efecto de éstas es lineal desde las prescripciones teóricas. Esto deja fuera el proceso de aprender a tomar decisiones y la mirada analítico-evaluativa que surge desde la complejidad. En la medida que este es un ejercicio teórico-práctico vemos que la reflexión docente tiende a ser una tarea grupal para analizar el uso de las herramientas.

En esta actividad curricular se practica la preparación para la enseñanza. La identidad profesional avanza, ya no solamente se habla como profesor sino que además se “equipa”, es decir, adquiere las herramientas del profesor para afrontar los problemas que distinguen a esta profesión de otras. Este tipo de práctica prima en las prácticas intermedias, ya sea en las carreras que contemplan sólo asignaturas de práctica o en las que presentan prácticas como componente de una de las asignaturas de la formación.

La *tercera forma de práctica* recoge la tradición de la práctica final que las carreras de pedagogía venían realizando desde antes de la incorporación de prácticas iniciales e intermedias que se instalan desde el Programa FFID. En esta concepción de práctica, la escuela se vuelve un escenario en el cual el practicante debe desempeñar el conjunto de competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. En esta práctica, por el contrario de las anteriores, asume interacciones con estudiantes en forma sistemática y prolongada en tiempo, con toda la complejidad que ello implica, aprendiendo así a “ser” profesor. El futuro profesor tiene como tarea central diseñar e implementar intervenciones pedagógicas, las que serán consideradas en términos de su éxito o fracaso en cuanto a los efectos que produzca en la situación educativa: si se logra crear un clima propicio para el aprendizaje, cómo se conduce la enseñanza y, en algunas carreras, cómo se integra a las tareas docentes fuera del aula, junto con el profesionalismo docente asociado a la reflexión y aprendizaje profesional desde el análisis de estos efectos. En esta práctica se espera que el profesor en formación reconozca la singularidad del contexto que determinará su acción, pero que también adquiera una comprensión que trascienda a dicho contexto. Esta comprensión involucra tanto la situación educativa como la concepción de sí mismo en términos de un profesional de la educación. Esta práctica, se diferencia de las anteriores en que está centrada en la integración de un conjunto de competencias que deben desplegarse de manera coordinada: aquéllas relacionadas con el manejo de la disciplina, las asociadas a enseñanza-aprendizaje de la disciplina, a aquellas

relacionadas con la orientación y apoyo al desarrollo integral de los jóvenes y las referidas a su propio desarrollo profesional y de identidad como profesor.

En conclusión, este estudio reitera lo señalado por otros investigadores cuando plantean que el término “formación práctica” hace referencia a una gran diversidad de propósitos, actividades, estructuras y conexiones a los otros componentes del currículo (Wilson, Floden y Ferrini-Mundy, 2002). El análisis de la formación práctica que aquí se ofrece nos ha permitido distinguir al menos tres formas de incorporar experiencias en centros educativos a los procesos de preparación inicial de docentes. El levantamiento de estos enfoques se basa en el currículo diseñado por las carreras, ya que surge desde el análisis de los programas de las asignaturas, otros documentos y entrevistas con académicos a cargo de la formación. Actualmente se está desarrollando otro estudio que contempla encuestas a los estudiantes de pedagogía con el propósito de examinar el currículo implementado. Con estos datos adicionales se espera poder evidenciar en qué medida estos tres enfoques se sostienen y el impacto que tienen en los estudiantes que participan en estas distintas actividades curriculares.

BIBLIOGRAFIA

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Clift, R. T. & P. Brady (2005). Research on methods courses and field experiences. En M. Cochrane-Smith & K. M. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furlong, J. (1997). Commentary: taking a second look –theorizing school-based learning. En: T. Allsop & A. Benson (eds.), *Mentoring for science teachers* (Buckingham, Open University).
- Guyton, E. & D. Byrd (2000). *Standards for Field Experiences in Teacher Education*. Association of Teacher Educators, ATE: Task Force on Field Experience Standard. Recuperado abril 5, 2007 de <http://www.ate1.org/pubs/upload/fieldexpstdnards.pdf>.
- Korthagen F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. & J. P. A. M. Kessels (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4): 4-17.
- Marcelo, C. (Julio, 1999). Ponencia presentada en el Panel Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- MINEDUC (2001). Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Tang, S.Y.F. (2002). From behind the pupils desk to the teachers desk: a qualitative study of student teachers professional learning in Hong Kong, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 30 (1): 51-66.
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamic of student teachers' professional learning in the field experience in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19 (5): 483-498.
- Tang, S.Y.F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19 (2): 185-204.
- Wilson, M.S., R. E. Floden & J. Ferrini-Mundy (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53 (3): 190-204.

ANEXO

Dimensiones, aspectos e indicadores para el análisis y caracterización de prácticas (versión validada)

Dimensiones	Aspectos	Indicadores
1. Qué se espera que los estudiantes aprendan en las prácticas (Fuente: Objetivos y contenidos de los Programas)	Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> a) Competencias profesionales b) Conocimiento de sí mismo c) Conocimiento y comprensión de la profesión docente d) Conocimiento y comprensión del rol de la educación e) Conocimiento de la estructura y funcionamiento de unidades educativas f) Actitudes profesionales
	Sujetos u objetos de estudio	<ul style="list-style-type: none"> a) El alumno b) El profesor c) El profesor en formación d) Comunidad escolar: otros actores (directivos, otros profesionales, padres) e) Procesos pedagógicos f) Entorno de la escuela g) La institución educativa
	Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> a) Observación para conocer b) Observación para intervenir c) Investigación, resolución de problemas d) Diseño de intervenciones pedagógicas e) Intervención en procesos pedagógicos a nivel aula, o a nivel escuela f) Conducción del proceso E-A g) Análisis y reflexión h) Habilidades comunicativas i) Hacer informes escritos j) Problematizar (examinar acerca de los aciertos y desaciertos de la gestión de la escuela y la enseñanza) k) Descripción l) Autoevaluación m) Otros
	Contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> a) Valoración de la profesión b) Actitud crítica c) Compromiso d) Trabajo en equipo e) Sensibilidad y respeto ante la diversidad f) Respeto a las normas de convivencia g) Autonomía h) Otros
	Contenidos declarativos	<ul style="list-style-type: none"> a) Políticas educativas nacionales: reforma, sistema, M.B.E., etc. b) Planificación de la enseñanza c) Procesos de aprendizaje d) Didácticas disciplinarias e) Procesos de socialización f) Orientación educacional g) Atención a la diversidad h) Gestión institucional i) Roles y funciones de la profesión j) Roles y funciones de la educación/centro escolar k) Entorno: familia y comunidad l) Métodos y procedimientos de investigación m) Otros
	Relación teoría práctica	<ul style="list-style-type: none"> a) La realidad se explica utilizando la teoría, utiliza marcos para describir y comprender lo observado en el centro educativo b) Aplicación de la teoría en la práctica: implementar prescripciones que surgen desde la teoría c) Contrastación de la teoría con la realidad: ver si en el centro ocurre lo que se plantea en la teoría d) Elaborar y proponer modelos personales sobre educación y enseñanza

Continuación Anexo

Dimensiones	Aspectos	Indicadores
	Espacio formativo	<ul style="list-style-type: none"> a) En la universidad b) En la escuela c) En el aula d) En la comunidad
	Tiempo de dedicación	<ul style="list-style-type: none"> a) Nº horas en la universidad b) Nº horas en la escuela c) Nº horas en el aula d) Nº horas en la comunidad
2. Cómo se propone que lo aprendan (Fuente: Normativas de la institución. Descripción de las tareas y metodología en los Programas)	Tareas: Descripción de las tareas específicas en cada espacio formativo	<ul style="list-style-type: none"> a) En la universidad <ul style="list-style-type: none"> - Cátedras: <ul style="list-style-type: none"> * presentación de marcos teóricos/referentes nacionales * desarrollo de intervenciones simuladas * diseño de proyectos de intervención - Talleres: <ul style="list-style-type: none"> * discusión, análisis y resolución de situaciones de aprendizaje observadas * discusión y análisis de información recopilada * exposiciones de trabajos * elaboración de informes de lectura * reflexión colectiva * análisis y desarrollo de procedimientos para realizar tareas e informes * retroalimentación del desempeño b) En la escuela <ul style="list-style-type: none"> - observación y análisis de la organización educacional del centro - observación de actores y sus interacciones - diseño y desarrollo de actividades extraprogramáticas - participación en actividades académico-administrativas de la unidad educativa - talleres de reflexión c) En el aula <ul style="list-style-type: none"> - observación de procesos de aula - investigación protagónica/investigación acción - apoyo administrativo - microintervenciones (grupales/individuales) - desarrollo de clases (grupales/individuales) - intervenciones a partir de proyectos diseñados - intervención en actividades de orientación d) En la comunidad <ul style="list-style-type: none"> - trabajo con actores comunitarios - observación de actividades con padres y apoderados - trabajo con padres y apoderados
	Agente formativo (Quiénes y cómo apoyan el aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> a) Rol profesor universidad <ul style="list-style-type: none"> - monitoreo, sin supervisión en terreno - monitoreo y supervisión en terreno b) Rol actores colegio <ul style="list-style-type: none"> - orienta las actividades en terreno - asigna y supervisa actividades en el aula - entrega información y da espacios para la realización de tareas c) Rol de pares <ul style="list-style-type: none"> - Análisis colectivo de experiencias

Continuación Anexo

Dimensiones	Aspectos	Indicadores
3. Cómo se sabe que están aprendiendo. (Fuentes: Descripción de los responsables, procedimientos y productos a evaluar presentes en los programas de los cursos. Instrumentos y pautas de evaluación)	¿Qué se califica?	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de los productos evaluados <ul style="list-style-type: none"> – informes de práctica – controles de lectura – presentaciones orales – pruebas de conocimientos – desempeño en intervenciones – talleres prácticos
	¿Quiénes participan en la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> a) Profesor universitario b) Profesor del centro c) Pares d) Profesor en formación
	¿Qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> a) Lo que sabe b) Lo que hace c) La efectividad de lo que hace d) Actitudes
4. Cómo se organiza el trabajo de práctica (Fuentes: Descripción de metodología de trabajo en los programas. Instructivos a centros y supervisores. Normativas y reglamentos. Malla curricular)	Modalidad	<ul style="list-style-type: none"> a) Alternado b) Concurrente c) Intensidad progresiva, aumento de horas en aula y colegio d) No hay inserción en un centro educativo
	Naturaleza de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> a) Asignatura de Práctica b) Asignatura Teórica con actividades en el centro de práctica
	Cantidad de asignaturas concurrentes en el semestre	<ul style="list-style-type: none"> a) N° b) Cantidad de créditos
	Formas de acceder al centro de práctica	<ul style="list-style-type: none"> a) Estudiante lo consigue b) Universidad asigna c) Estudiante elige oferta de la universidad
	N° de establecimientos y/o aulas en que se realizan las actividades	<ul style="list-style-type: none"> a) Un centro de práctica y una sala durante todo el semestre b) Un centro de práctica, pero se asiste a más de un curso c) Más de un centro de práctica
	N° de semanas de trabajo en el Centro	<ul style="list-style-type: none"> a) N°

