

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación
Magíster en Pedagogía para la Educación Superior



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Construcción curricular de las prácticas pedagógicas en
el proceso de formación profesional de los estudiantes
de Educación General Básica**

POR MÓNICA MUÑOZ ARANDA

Directora de tesis: Susan Sanhueza Henríquez

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Bio Bio para
optar la grado de Magíster en Pedagogía para la Educación Superior.

Chillán, Junio de 2010

Índice

PARTE I: INVESTIGACION	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO 1	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes del Problema	10
1.2 Planteamiento del Problema	12
1.3 Importancia del Problema	13
1.4 Preguntas de Investigación	18
1.5 Objetivos de la Investigación	18
1.6 Categorías apriorísticas	19
1.7 Sub-categorías	20
1.8 Premisas de Investigación	22
CAPITULO 2	
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Subyacentes contextuales que orientan la evaluación de programas educativos	24
2.1.1. Antecedentes históricos de la evaluación de programas educativos	24
2.1.2. Hacia una conceptualización de la evaluación de programas educativos	28
2.1.3. Hacia la conceptualización de los principios de la planificación curricular	29
2.1.4. Hacia la Incorporación de un modelo por competencias	32
CAPITULO 3	
3. DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Enfoque metodológico	43
3.2 Unidad de estudio	45
3.3 Técnicas y procedimientos de recolección de información	46
3.4 Modelo de investigación	48

CAPITULO 4

4. RESULTADOS

4.1. Protocolos de entrevistas	52
4.2 Inferencias interpretativas de las entrevistas por caso y sub- categoría	58
4.3. Inferencia interpretativa de por caso y categoría	63
4.4. Síntesis por estamento de la categoría	66
4.5 Evaluación Programa de Práctica I	68
4.6 Evaluación Programa de práctica II	69
4.7 Evaluación Programa de práctica III	70
4.8 Síntesis interpretativa de la evaluación curricular de los programas de prácticas pedagógicas	71

CAPITULO 5

5. ANALISIS Y DISCUSION

5.1 Discusión y conclusiones	76
------------------------------	----

CAPITULO 6

6.CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones	83
6.2 Proyecciones	87

PARTE II : PROPUESTA CURRICULAR

INTRODUCCIÓN	89
--------------	----

1. PROPUESTA CURRICULAR

1.1 Perfil de egreso	90
1.2 Programas de estudio mejorados	91

2. INTERVENCIONES A NIVEL DE GESTION CURRICULAR

2.1 El carácter participativo	120
2.2 Estructura de funcionamiento y formas de coordinación	122

BIBLIOGRAFIA	124
---------------------	-----

ANEXOS	128
---------------	-----

Agradecimientos

En esta etapa de formación personal y académica, deseo expresar mi inmensa gratitud y reconocimiento por su comprensión, paciencia y apoyo, a mi esposo Manuel, a mis hijos e hija, José Manuel, Andrés Ignacio y María Francisca.

Al Director del Programa de Magíster, Francisco Cisterna, por su gran calidad humana y por todas las enseñanzas que tan generosamente me brindó.

Una mención especial para mi colega y amiga, Susan Sanhueza, quien me ofreció, junto con su profesionalismo y amistad que tanto valoro y aprecio, ayuda y estímulo invaluable para la concreción de esta investigación.

PARTE I

INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN¹

La investigación que se presenta corresponde a un estudio de tipo empírico, cuya finalidad fue responder, desde una evaluación curricular de tipo descriptiva, a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las características de la construcción curricular del proceso de formación de las prácticas pedagógicas de la Carrera de Educación General Básica, programa ejecutivo de una universidad privada que imparte esta carrera bajo esta modalidad?

La investigación se estructura en torno a tres finalidades específicas, que dicen relación con caracterizar: el sub-ámbito de los elementos reguladores del desarrollo curricular; el cumplimiento de los principios de la planificación curricular y; la aproximación a la formación por competencias, en los programas de estudio de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera Ejecutive de Educación General Básica, de una universidad privada.

El estudio se realizó desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo. La información fue recopilada mediante la aplicación de entrevista semi-estructuradas análisis documental. Estos instrumentos se confeccionaron a partir de categorías y

¹ Cisterna, Muñoz, Friz y Sanhueza (2009). Evaluación de la Construcción Curricular de las Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Formación Profesional de los Estudiantes de Educación General Básica. Ponencia presentada en el IV Congreso de Evaluación en Educación Nuevos desafíos de la evaluación en el escenario actual de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

subcategorías apriorísticas surgidas desde el desglose de los objetivos específicos.

Los sujetos informantes correspondieron a seis alumnos en práctica, que cursaban el cuarto año de la carrera de Educación General Básica, a lo que se agregó el análisis de los programas de estudio de la carrera de Educación General Básica correspondiente a las prácticas pedagógicas, en sus niveles I, II y III, que coinciden con las diferentes promociones de la carrera.

Las conclusiones obtenidas de la investigación se puede sintetizar de la siguiente manera: En relación con el objetivo planteado al inicio de la investigación, se puede señalar, que durante el proceso de formación inicial docente, como intencionalidad declarada, se busca la implementación de un currículo formativo, en el que los conocimientos teóricos estén conectados a la práctica, en donde las características personales de los futuros educadores, así como las relaciones interpersonales que se puedan establecer entre ellos, sus profesores en la universidad y los profesores de aula, permitan desarrollar una actitud reflexiva y a partir de ella se aprenda a construir pensamiento práctico, superando el tradicional individualismo que ha caracterizado el aprender a enseñar.

En este contexto, la evaluación curricular realizada, indica que existen diversos elementos que no han sido considerados en el diseño de los programas fundamentalmente en lo que respecta a los principios del planeamiento curricular. Asimismo, se constata que la génesis del currículo prescriptivo, no responde ni ha considerado los contextos en los cuales se desarrolla esta actividad. La presencia

a nivel de acción de aula de estos principios, está fuertemente determinada por las demandas del establecimiento en que se inserta el alumno.

Si bien el diseño no necesariamente asegura coherencia en los diferentes niveles de concreción curricular, sí genera las directrices para la acción docente y ponen en juego, los aprendizajes no sólo del futuro profesor, sino también de los alumnos que están en el sistema escolar y que son con quienes los docentes en formación interactúan tempranamente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema.

Producto de la experiencia laboral como docente supervisor de las prácticas pedagógicas en sus cuatro niveles en la Universidad de las Américas, he sido testigo presencial de la ausencia de elementos que permitan definir de manera progresiva, las intenciones específicas de las prácticas que desarrollan los estudiantes durante su formación en la carrera de pedagogía general básica en su programa ejecutivo. Este aspecto, incide tanto en el accionar pedagógico del docente a cargo, como en la calidad y posibilidad de la participación de los estudiantes en las instancias desarrolladas en los contextos específicos a los cuales asisten.

En primer lugar, como se señaló, esta realidad, afecta a los supervisores, en tanto su labor es por una parte, guiar los procesos teóricos que sustentan el accionar pedagógico de los estudiantes y por otra, observar la participación de estos, en el aula. En este sentido, se ha visualizado, que los alumnos no logran desarrollar esta tarea, de acuerdo a los propósitos de los programas que orientan cada nivel específico.

En segundo lugar, desde el punto de vista de los estudiantes, se aprecia que sus intervenciones son similares en los tres niveles de prácticas pedagógicas, sin

distinción clara y progresiva en cuanto a los perfiles que pretende desarrollar la institución en cada una de estas etapas.

En este sentido, la teoría señala respecto a la formación docente, que “ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control” (Imbernón, 1998, p.15), aspectos que no son coincidentes con los desarrollados por los estudiantes en sus procesos de formación.

Considerando que en el contexto universitario existe una amplia diversidad de ofertas educativas en términos de años de estudio, nivel educativo en el que sitúa y en cuanto a la calidad y prestigio de las Instituciones, el área que ha provocado fuertes conflictos para los futuros docentes, corresponde a la relacionada con las prácticas pedagógicas, ya que se evidencia en ellas, un dominio instrumental con ausencia de procesos reflexivos y críticos que lleven a comprender lo que realmente sucede en términos de aprendizaje y acción docente.

En tal sentido, de manera gradual, el estudiante debiera comprender que ser profesor requiere de algo más que de la simple aplicación de técnicas y procedimientos preestablecidos.

El análisis de este aspecto, indica que para ser pedagogos no basta con saber enseñar, sino que es necesario conocer el contexto real donde se inserta la labor

docente, para así comprender con claridad el margen de posibilidades para el desempeño del trabajo y las limitaciones personales. Sin duda, este argumento ha motivado a las Instituciones formadoras de profesores a incorporar las prácticas pedagógicas tempranas y progresivas, definidas como las primeras experiencias tras las cuales el futuro educador se vincula con el sistema educacional.

Sin embargo, las evidencias develan la existencia de una gran distancia entre la formación y las herramientas que efectivamente los alumnos necesitan para trabajar en la realidad educativa.

Desde la óptica de las reflexiones precedentes, se torna necesario, describir las características de los perfiles de las prácticas que promueve la institución formadora de profesores de educación básica, de manera de poder establecer ciertos criterios que definan y e indiquen el camino a seguir en la formación de profesionales reflexivos preocupados por el arte de enseñar.

1.2. Planteamiento del problema

A partir de la evidencia documental y empírica , otorgada por testigos de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de las Américas en su Programa Ejecutivo, (alumnos y profesora a cargo de las prácticas pedagógicas), se ha percibido que los estudiantes, suelen participar de un amplia variedad de prácticas en las escuelas, sin embargo, no comprenden los factores y

consideraciones específicas que distinguen a cada una de estas experiencias específicas .

En tal sentido, estas nociones vagas e imprecisas acerca de los objetivos, progresión y perfil de las prácticas, inciden en la formación del futuro docente, lo que impide dar respuesta a las demandas de una sociedad, en la que el papel del profesorado es extremadamente amplio y complejo.

Como se puede observar, el currículum en su dimensión prescriptiva, no suele ser homogéneo, es decir, se presentan diferencias en las intencionalidades de estos, pero al mismo tiempo dadas las tendencias generales en materia de formación inicial de profesores y la importancia de la vinculación temprana con el medio existen acuerdos mínimos en su construcción que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de definir una formación por competencias y/o por objetivos siguiendo una línea tradicional.

Por consiguiente, también se puede inferir que se está frente a un modelo de entendimiento de las necesidades del mercado, donde los futuros profesores tendrán que orientar sus clases hacia los mismos planos de intencionalidad y hacia la misma dimensionalidad del contenido manifiesto en dichos programas de estudio.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de clarificar el perfil de las prácticas progresivas en sus tres primeros niveles, que promueve la Carrera de Educación básica executive de la Universidad de las Américas.

1.3. Importancia del problema.

La preocupación del medio social y cultural por mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores, como una forma de elevar los niveles de calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y a su vez de la profesionalización docente, es una realidad, que lleva varios años en la escena nacional.

En general, se puede afirmar que la formación de los profesores actualmente en servicio, presenta una diversidad, tanto en las formas de los procesos formativos, como en la calidad de los mismos. Consciente de este nuevo escenario, el estado, ha dispuesto diversas políticas educativas que tienden al mejoramiento de la calidad de la educación en todas sus dimensiones, destinando importantes recursos para la concreción de esta tarea.

A este respecto, una de las principales preocupaciones del Ministerio de Educación, responde a la necesidad de fortalecer la profesión docente, que es asumida a nivel de gobierno en dos sentidos: por una parte en el perfeccionamiento de docentes en ejercicio y por otra, a través de la formación inicial docente. En relación a este último aspecto, un diagnóstico preliminar de las Universidades chilenas, concluye que, “las instituciones de educación superior adolecen de un curriculum que considere una práctica progresiva desde los primeros años de formación junto con acciones para fortalecer el trabajo de los futuros docentes en el aula” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, p.1).

Desde esta perspectiva, como una forma de unificar criterios en la formación docente, surgen los Estándares de desempeño para la formación inicial docente y

al Marco de la buena enseñanza, respectivamente. De ello se desprende, que la cuestión de fondo, consiste en determinar finalmente, el conjunto de saberes que debe poseer un profesional de la educación, para ser un buen enseñante.

En este contexto, es de interés para el país, mejorar la calidad de la formación de los profesores, promoviendo el desarrollo de un trabajo específico de vinculación entre las universidades y el sistema educacional, de tal modo, de asegurar y dar solución, a las problemáticas que ocurren en el aula, desde una perspectiva integrada del fenómeno educativo.

En definitiva, es esperable, que las instituciones de educación superior, sean capaces de suscitar aprendizajes significativos en sus estudiantes, considerando la diversidad de los contextos culturales en los que se realiza el acto educativo.

Al respecto, un requisito para la acreditación de las carreras de educación, es disponer de planes y programas de estudio que garanticen y aseguren que se formará a los futuros docentes considerando la vinculación temprana con la realidad educacional del sistema escolar, la que se desarrolla, a través de las prácticas pedagógicas progresivas de los estudiantes.

De este modo, se intenta responder a competencias, tales como, reflexión, crítica y autonomía, que incluso promuevan en el futuro profesor, la construcción de sus propios Planes y Programas, situándolo en el contexto actual, en el que la información se multiplica a gran velocidad, por lo que profesores ya no pueden

continuar sólo transmitiendo contenidos, dando continuidad a un rol técnico , más bien caracterizado entre otras cosas, por esperar recetas que respondan a un alumno único, con temáticas fragmentadas que se alejen de la realidad en la cual se encuentran insertos.

La Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, en la cual se sitúa la investigación, no se encuentra ajena a este contexto, por lo cual debe necesariamente buscar las estrategias que logren dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de la formación profesional pedagógica inicial de los estudiantes de pedagogía en educación general básica.

La carrera de Educación de General Básica, está conformada por un plan de estudios con cuatro líneas pedagógicas, a decir: Línea de Formación General, Línea de Optativos de Profundización, Línea de la Especialidad y Línea de Prácticas Progresivas (Universidad de las Américas, 2006).

En este último ámbito, específicamente, a pesar que las prácticas pedagógicas debieran “estimular la participación en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a las escuelas, que les permita mantener un contacto vivo y constante con éstas y potenciar el vínculo entre teoría y práctica” (Imbernón, 1998, p.50), resulta contradictorio, que a partir de antecedentes preliminares, los estudiantes de la carrera de educación básica, manifiestan falta de orientación pedagógica y desconocimiento de los propósitos de estas visitas y de la función específica que ellos deben desarrollar en ellas.

En relación a ello, los programas de estudio que sustentan estas prácticas pedagógicas, en la institución que orienta este estudio, no se explicita claramente la práctica como actividad curricular progresiva, por lo que es posible evidenciar una serie de contradicciones, principalmente en lo referido a las diferentes connotaciones y significados que le otorgan los sujetos involucrados.

Develar cómo se están desarrollando las prácticas tempranas de los alumnos, permitirá construir nuevos conocimientos que impliquen redefinir y transformar la docencia, mejorar la calidad en educación, fortalecer debilidades en la formación que se está impartiendo a los futuros docentes y “propiciar un ambiente educativo en donde los profesores y estudiantes tengan la oportunidad de superarse a partir de su realidad educativa y a la vez, convertirse en agentes del cambio docente en su propio ámbito” (Becerril, 1998, p.50).

1.4. Pregunta de la investigación

¿Cuáles son las características de la construcción curricular del proceso de formación de las prácticas pedagógicas de la Carrera de Educación General Básica, programa ejecutivo de la Universidad de las Américas?

1.5 Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Caracterizar la construcción curricular de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera de Educación General Básica, programa ejecutivo de la Universidad de las Américas.

Objetivos específicos

- Caracterizar el sub-ámbito de elementos reguladores del desarrollo curricular de los programas de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera ejecutiva de Educación General Básica, de la Universidad de las Américas.

- Caracterizar el cumplimiento de los principios de la planificación curricular de los programas de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera ejecutiva de Educación General Básica, de la Universidad de las Américas.

- Caracterizar la aproximación a la formación por competencias de los programas de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera executive de Educación General Básica, de la Universidad de las Américas.

1.6 Categorías apriorísticas

- A. Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en los niveles I, II, III, desde el subambito de los elementos reguladores del currículo, están referidos a los componentes que determinan la presencia de los aspectos formales que permiten comunicar con efectividad a la comunidad académica, todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo del currículo en el aula.
- B. Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en sus niveles I, II, desde los principios constituyentes de la planificación curricular, referidos a las orientaciones básicas de la planificación curricular de aula que comprende la calidad de la programación de las asignaturas.
- C. Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en sus niveles I, II, desde la formación de competencias en sus tres dimensiones.

1.7 Sub-categorías

A.1 Claridad y precisión de los objetivos generales.

A.2 Claridad y precisión de los objetivos específicos

A.3 Coherencia en el desglose de los objetivos generales en objetivos específicos.

A.4 Correspondencia lógica entre los objetivos (generales o específicos) y los contenidos del curso.

A.5 Claridad y precisión en la explicitación de la metodología de enseñanza y aprendizaje

A.6 Claridad en los procedimientos evaluativos: tipos de actividades e instrumentos que se utilizarán, ponderaciones respectivas de cada evento evaluativo y frecuencia (fechas) de las evaluaciones.

A.7 .Actualidad de la bibliografía mínima (últimos 10 años)

B.1 Principio de integración: referido a la presencia en los programas de formación de la agrupación de los saberes en núcleos relacionales con el fin de promover el desarrollo integral de los estudiantes.

B.2 Principio de secuencia vertical: referido a la relación de concatenación que debe darse al interior de los programas, en la organizar los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje, contemplando una graduación en los aspectos: desde lo más simple a los más complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano.

B.3 Principio de continuidad: que permite a los estudiantes la posibilidad de ir profundizando en las capacidades, destrezas y habilidades en una determinada área temática.

B.4 Principio de coherencia horizontal: corresponde a la relación recíproca que se debe dar entre los elementos que estructuran los diferentes documentos curriculares.

B.5 Principio de comunicabilidad: referido a la posibilidad que se otorga al destinatario, de entender el mensaje del programa en cuanto a las instrucciones que se entregan para el desarrollo de la asignatura, como también a nivel del conocimiento que se declara impartir.

C1 Conceptual : referido a el saber,, esa constituido por el cuerpo de conocimientos que fundamenta teórica y epistemológicamente los contenidos mismos de la enseñanza del profesional de la educación.

C2 Procedimental: referido al saber hacer, esta constituido por aquellos conocimientos de carácter técnico que le permiten al docente didácticamente construir o reconstruir aprendizajes en los estudiantes.

C3 Actitudinal: referido al saber ser, corresponde a un saber de orden práctico (sabiduría práctica) que esta representado por un cuerpo de saberes tendientes a la formación personal, vocacional y profesional del educador que, simultáneamente, se relaciona con los fines de la educación y su fundamento, y que provienen de un marco antropológico y ético.

1.8 Premisa

La formación de los docentes es de baja calidad, debido a que los programas y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de estas materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros (Vaillant, 2002).

CAPITULO 2

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Subyacentes Contextuales que Orientan la Evaluación de Programas Educativos.

2.1.1-Antecedentes Históricos de la Evaluación de programas educativos.

En la actualidad existen innumerables enfoques de la evaluación y todos ellos poseen fundamentos que contribuyen hacia el establecimiento de un modelo ideal, en este aspecto, se ha adecuado una taxonomía que permite la agrupación de elementos que constituyen los enfoques básicos utilizados en la actualidad.

Antecedentes históricos, permiten comprender la evaluación de los programas educativos a través de sus orígenes, en este sentido su desarrollo, se inicia a comienzos del siglo XIX y autores como Madaus y Scriben y Stufflebean (1983) los clasifican en seis períodos, dependiendo del grado de avance en la incorporación del conocimiento y de las variaciones que este experimenta (cambios tecnológicos, nuevas estrategias económicas, etc.), los que se explican a continuación:

a. La edad de las reformas (siglo XIX); etapa que se adscribe al periodo de revolución virtual, que se caracteriza tanto por los cambios económicos como por los tecnológicos, lo que permitió un avance en los programas educativos y sociales de la época. La evaluación de estos programas fue desarrollada en

Europa y USA, basada en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, por medio de un test.

Esta transformación, recoge informes anuales durante doce años, con la intención de reunir información que facilitara la toma de decisiones, lo que promovió, la implementación de exámenes estandarizados para todos los colegios de ese período.

b. Edad de la eficiencia y la comprobación (1900-1929). Etapa cuyo propósito se caracterizó por satisfacer la necesidad de diagnosticar los efectos de los programas en el sistema, normalizar la práctica curricular y por mejorar la práctica del sistema de asesoramiento en la toma de decisiones. Para dar cumplimiento a estos objetivos, reformulan los tests, elaborando baterías de test con preguntas objetivas por sobre las de ensayo, siendo Thorndike, uno de los representantes de este movimiento.

Finalmente, los cambios en este período, propician el surgimiento de estudios sistemáticos y empíricos sobre la efectividad de los programas y sobre la identificación de la evaluación en el uso de pruebas estandarizadas.

c. Edad Tyleriana (1930 – 1945). Período en que la evaluación educativa se distingue en los colegios que experimentaron currículos basados en los escritos de John Dewey.

En esta etapa, se plantea una nueva conceptualización del enfoque de evaluación educativa basada en objetivos, inspiradas en las aportaciones de Tyler, mediante instrumentos y procedimientos específicos para su medición.

La década de los 30's también se caracteriza por la implementación de un sistema de acreditación a través de grupos evaluadores que estuvieran a cargo de realizar estudios de informes de los miembros de la institución y de recoger sus observaciones.

d. Edad de la inocencia (1946 – 1957). Etapa centrada en las necesidades locales y en el logro de objetivos de aprendizaje de alto nivel, por lo que se sistematizan y se clasifican, de acuerdo a las definiciones dadas por Bloom, a través del establecimiento de sus taxonomías (Martínez, 2002).

e. Edad de la expansión (1958 – 1972). Durante este período, en USA, se otorga énfasis a los programas sociales, específicamente centrados en el ámbito de la educación. Sin duda, por esta razón, el gobierno destina fondos para evaluar los nuevos currículum, desarrollando mecanismos que promovieran la existencia de un nivel conceptual respecto a la metodología evaluativa. Sin duda la generación de la conceptualización de este conocimiento, posibilita, en este sentido, lo planteado por Crombach, al señalar que la evaluación debía contribuir a la educación en su etapa de planificación y desarrollo, de modo que se complementa con las aportaciones de Scriven, respecto a la evaluación formativa y sumativa formulada por el autor.

El gobierno plantea que los profesores debían dar cuenta de los resultados entregados. De ellos se desprende la elaboración de informes anuales por parte de los centros educativos, los que promueve el desarrollo de la práctica y de la teoría de la evaluación de programas desde una especialización profesional. Lo descrito contribuye por tanto, a una etapa de normalización de los cambios a partir de la problemática que representaba evaluar solo objetivos, por lo que surge la necesidad de evaluar logros en los procesos, además de realizar observaciones sobre los mismos métodos utilizados.

f. Edad de la profesionalización (desde 1973 -) Emerge la evaluación como una profesión disciplinar de la metodología de la investigación académica. A partir de ello se inicia una etapa de valoración de la evaluación y aceptación de la diversidad de los modelos y métodos utilizados.

Periodo que se distingue además, por el interés por evaluar la calidad de las situaciones educativas a través del comportamiento de los estudiantes, del profesorado, de los centros educativos y de las reformas educativas, por lo que el sistema educativo, promueve el apoyo a las administraciones educativas para la elaboración de sus propios planes y programas.

Lo descrito, devela el recorrido que se ha seguido para mejorar y velar por la calidad de la educación en todos sus niveles, como una manera de ir dando respuesta a los requerimientos contractuales del sistema educativo.

La educación posee un papel clave en el proceso de modernización en el que Chile y el mundo están participando. Siendo de interés para los gobiernos la educación universitaria, desde el año 1991 y en 1997, la política de educación universitaria plantea la necesidad de mejorar la calidad y promover la equidad de la enseñanza. Importancia posee para este nivel educativo, el organismo MECE Superior, iniciado en 1999, vinculando a los objetivos planteados por la reforma educativa (1990), que persigue que estos estudiantes encuentren una enseñanza coherente y acorde a sus necesidades.

2.1.2 Hacia una Conceptualización de la Evaluación de Programas Educativos

Se trata de develar la estructura de un determinado constructo curricular, a través de un análisis de contenidos que se centra en las características cualitativas del objeto de estudio, desde el ámbito de su planificación. Es de interés en este estudio, referirse al Tercer nivel de concreción curricular, considerando que todos los aspectos son parte del ecosistema construido en el proceso evaluativo; se orienta a la búsqueda, obtención y utilización de herramientas concretas para visualizar de qué forma se está resolviendo fundamentalmente el curriculum como propuesta educactiva de su acción práctica. En este sentido, se evaluarán los programas de estudio, en aspectos referidos al ámbito del curriculum, las estrategias didácticas, cognitivas, evaluativas establecidas por la institución de educación superior.

De manera de facilitar la comprensión de los ejes a analizar, se concibe la evaluación micro curricular en sus tres niveles:

- Primer nivel referido a los elementos constituyentes de la programación curricular
- Segundo nivel referido a la articulación y coherencia de los elementos reguladores del desarrollo del curriculum.
- Tercer nivel Principios, correspondiente a la planificación curricular.

2.1.3 Hacia la conceptualización de los Principios de la planificación curricular

El currículum es un elemento dinámico y problemático en el que las intenciones reenfrentan con las posibilidades y la realidad (Stenhouse, 1991, p. 29).

En este sentido, el currículum de formación del profesor debe responder a la reforma educacional actualmente en marcha, por lo que se consideran los principios y criterios de planificación curricular, dados por Bolaños y Molina (1989), y son los siguientes:

- Principios de integración: corresponde al nivel de integración entre los saberes disciplinarios, ya que no se pretende una acumulación de conocimientos, sino el logro de aprendizajes significativos.

Por lo general, en las carreras de pedagogía, se asume la necesidad de procurar una adecuada articulación entre la teoría y la práctica, de manera que los futuros profesores puedan adquirir las habilidades requeridas para analizar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas, tendientes a provocar aprendizajes significativos en los estudiantes. En este sentido, la práctica docente no solo es concebida como una expresión profesional, sino además, como una actividad concreta y práctica, por cuyo intermedio se construye la teoría pedagógica del profesional en acción, lo que contribuye a consolidar la buena enseñanza.

- Principio de secuencia vertical y horizontal: pretende que los distintos conocimientos en el nivel de las asignaturas y de experiencias pedagógicas, sean secuenciadas tanto en extensión como en complejidad a nivel vertical y horizontal, al igual que en los distintos elementos reguladores del currículo, es decir, los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje.

- Principio de continuidad se refiere al carácter progresivo con que el estudiante adquiere el aprendizaje, lo que permite ir profundizando sus logros en relación con un contenido, información; actitud, destrezas, por medio de las vivencias de experiencias cada vez más complejas. Este principio no implica el aprendizaje de habilidades o destrezas sino más bien se trata del mismo, que se va profundizando con nuevas experiencias. De ello se desprende, que la continuidad se refiere más a la experiencia que a

los contenidos, por lo que se requiere planear actividades en que los estudiantes apliquen lo aprendido en la práctica y en la resolución de nuevas situaciones. Este principio responde a la necesidad de llenar las expectativas y posibilidades que va presentando el individuo, como producto del proceso de desarrollo humano.

En este sentido, se puede afirmar que el principio de continuidad permite visualizar la organización del currículo como si fuera un espiral en la que se van fortaleciendo y ampliando cada vez más los contenidos, objetivos y experiencias de aprendizaje que se incorporan en el planeamiento curricular. La aplicación del principio de continuidad propicia el fortalecimiento de aprendizajes que requieren reiteración para lograr permanencia en el estudiante por ejemplo la grafía de las letras del alfabeto, la mecánica de las operaciones fundamentales, la adquisición de valores y destrezas psicomotrices, etc.

- Principio de coherencia horizontal: Se conoce este principio como articulación o congruencia horizontal, se refiere a la relación horizontal recíproca que se debe dar entre los elementos que estructuran los diferentes documentos curriculares (programas de estudio, planes anuales, unidades de trabajo). Así, debe existir relación entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Entre estos elementos debe haber una relación horizontal esencial, en tanto cada elemento es complemento del otro. Es fundamental que el docente tenga presente estos principios a la hora de laborar planeamiento curricular. En realidad su aplicación acertada

garantiza una organización adecuada al curriculum, lo que se reflejará en la práctica real, en un proceso organizado y congruente que no provocará en el alumno cortes o asaltos que afectarían su proceso de aprendizaje.

Sin duda, la ausencia de esos principios al plantear el curriculum y al ejecutarlo, traería consecuencias graves en el aprendizaje del alumno, al someterlo a experiencias inadecuadas en tanto no se sustenta en sus experiencias previas. Asimismo, si hay incongruencia entre los elementos de un plan, es decir si no hay congruencia entre objetivos y contenidos o si la evaluación no responde al proceso que se desea evaluar, la ejecución de este lineamiento no será exitosa puesto que no se podrán visualizar con precisión los logros esperados.

2.1.4 Hacia la incorporación de un Modelo de Competencias

Chile Tiene una larga tradición de formación inicial institucionalizada de docentes que se remonta en sus inicios a los años cuarenta del siglo diecinueve, sin embargo , esta larga tradición ha conocido altos y bajos y tanto en términos de su calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy en día la formación de profesores de Educación Básica prepara profesores para los ocho años que comprende la Educación General Básica del actual sistema escolar nacional.

Para el aseguramiento de la calidad de los programas universitarios, que están a cargo del Consejo Superior de Educación y del Consejo Nacional de Acreditación de las carreras de Pre grado, existen estándares establecidos que están sustentados en una concepción de la enseñanza con base en la psicología cognitiva y de la pedagogía activa. Son estándares genéricos y aplicables a todos los niveles de enseñanza, sin embargo pueden ser modificados para las necesidades específicas de los niveles y de las especificaciones del currículo.

En este contexto surge en el mundo occidental, el Enfoque de Competencias como respuesta a la creciente necesidad (impulsada por el impacto de la globalización en la tecnología, la economía y la cultura de los países) de mejorar la calidad y pertinencia de la educación y la formación de recursos humanos de modo de desempeñarse de manera mas eficaz en los nuevos escenarios que configuran el presente siglo.

A modo general para Pereda (2006) el término competencia se define como el conjunto de comportamientos observables que facilitan el desarrollo eficaz de una determinada actividad laboral. Para Pereda en una competencia se integran los siguientes elementos:

- SABER, o sea un conjunto de conocimientos.
- SABER HACER, conjunto de habilidades y destrezas.

- HACER, capacidad para poner en práctica el conjunto de comportamientos adecuados en función de las demandas específicas de la situación.
- QUERER HACER, mostrar el interés y la motivación precisa para poner el juego el saber, el saber hacer, el hacer y el saber estar (Maldonado, 2008)

De ello se deduce, según el autor, que las competencias se definen y enmarcan dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica. Por tanto una competencia no es conocimiento, una habilidad o un comportamiento aislado, sino una unión integrada y armónica de todos estos aspectos en el desempeño de una actividad laboral concreta.

Según Cooper y Weber el modelo teórico de la formación de los enseñantes en USA no ha sido ajeno al tema de las competencias, ya que al postre ha estado notoriamente influido por las estrategias gerenciales propias de la empresa económica donde los conceptos como excelencia, logros y rendimiento son claves en su desarrollo.

De acuerdo con este modelo, un programa para la formación profesional puede ser definido por las competencias características que se han de adquirir, y por lo que el estudiante debe llegar a ser capaz de cumplir. Por ejemplo para Cooper y Weber un programa de formación de maestros conforme a ese modelo especifica las competencias, en las cuales el estudiante deberá probar su posesión, menciona explícitamente los criterios por utilizar para evaluarles y confía al estudiante la responsabilidad de sus aprendizajes. Finalmente por competencias

se entenderán las actitudes, la comprensión, la habilidad y los comportamientos que facilitan el desarrollo intelectual, social, afectivo y físico de los estudiantes.

Los programas así concebidos presentan por regla general, las siguientes características:

- a. Individualización de la formación.
- b. Utilización del sistema modular.
- c. Evaluación continúa con dominancia formativa.
- d. Ninguna exigencia de diploma o de certificado de ingreso, pero estrictas condiciones a la salida del estudiante: el estudiante administra sus aprendizajes, especialmente su duración.

De ello se deduce que quien más se acerca a los perfiles de estas competencias son los programas y los estudiantes de modalidad abierta y a distancia, cuya independencia y autonomía son más afines con las exigencias de estas competencias.

Se puede afirmar que la aplicación del Enfoque por Competencias en Educación Superior, es efectiva, porque se ha comprobado que bajo la formación por Competencias las instituciones formadoras se acercan a las empresas y trabajadores para elaborar sus programas, lo cual le confiere un alto grado de pertinencia a las nuevas ofertas formativas.

De lo anterior, se deriva un nuevo rol de la formación, posibilitando una redefinición del vínculo educación y trabajo, y se vuelve crucial en la medida que permite una adecuada inserción de las personas en el medio laboral. Lo que la formación debiera lograr, entonces, como competencias básicas para el aprendizaje contemporáneo y estratégico es:

- Capacidad de aprender a aprender.
- Capacidad de apelar a la metacognición y echar mano de estrategias personales.
- Capacidad de resolver problemas.
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- Capacidad de seleccionar información relevante de ámbitos del trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, que le permita tomar decisiones fundadas.
- Capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento.
- Capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas, de tal manera de emprender proyectos en cuyo desarrollo se apliquen conocimientos o procedimientos propios de diversas materias.

De ello se desprende que la actualidad existe consenso en que un diseño curricular tradicional ya no satisface plenamente la formación de las personas, a fin de que ellas puedan desenvolverse adecuadamente y responder a los desafíos culturales, económicos, sociales y educativos que se nos presentan en este nuevo siglo. Estos requieren que las personas se preparen en torno a lo que ha llegado a reconocerse como "los cuatro pilares de la educación" (Delors ,1996) esto es:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a ser
4. Aprender a convivir (con otros).

Un currículo basado en competencias puede formularse las mismas preguntas que un currículo tradicional (¿Qué se debe enseñar?, ¿Qué se debe aprender?,¿Por qué se debe aprender?,¿Cómo se debe aprender? Y ¿Cómo se evalúa el aprendizaje?), pero la forma en que responde y concreta sus respuestas es lo que hace la diferencia, y se asume como fundamento que estas implican la "inserción de varios conjuntos de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para el de desempeño óptimo en una ocupación o función productiva determinada" (Vargas Cinterfor, 2001, p.12).

A modo general este diseño por competencias, debiera considerar los siguientes elementos:

- Respuestas desde un Currículo Basado en Competencias

- Equilibrio e integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

- Las finalidades surgen de un consenso, considerando los contextos culturales, económicos, sociales y educativos, internos y externos a la institución, y se concretan en un perfil de competencias, responde a las demandas previamente identificadas.

- Se privilegian métodos y estrategias que apuntan a vivenciar las problemáticas que la persona e formación va a enfrentar en su desempeño profesional/laboral. Se opta por situaciones de aprendizaje cercanas a los contextos reales. Se proponen el estudio de casos, la resolución de problemas o el estudio de proyectos.

- La evaluación se define en paralelo con la definición de cuales serán las competencias esperadas de modo que esta definición orienta todo el proceso del diseño curricular. La evaluación no solo se centra en el saber, sino que considera el saber hacer y el ser.

En síntesis, el profesional de la educación debe saber lo que enseña (saber) asociado a que enseñar, informado por saberes provenientes principalmente de las fuentes pedagógicas y disciplinares, lo que genera conocimientos y habilidades; debe saber hacer buenas clases (buena enseñanza), referido al

como enseñar, es decir, al diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas por las metodologías de enseñanza, lo que genera habilidades y destrezas para la buena enseñanza; y debe saber ser una buena persona (vida buena), referido al para que enseñar, asociado a la identidad, vocación y profesionalismo, dado por la formación general y la práctica pedagógica progresiva, lo que genera virtudes, capacidades y destrezas para la enseñanza buena.

El cuerpo de conocimientos derivado de estos saberes, está formado por conocimientos provenientes del campo disciplinario; conocimientos de los procesos y principios de aprendizajes de los estudiantes, habilidades generales consideradas importantes para la docencia; conocimientos y habilidades para la organización de la enseñanza y el currículo; de acuerdo a los distintos niveles y – por último – las denominadas bases sociales de la educación y la profesión docente.

En este último aspecto la evaluación por Competencias es un proceso de recolección de evidencias, lo que permitirá emitir un juicio sobre si la persona es competente o no competente, o una apreciación sobre un determinado nivel de logro. Lo central es demostrar las competencias en el accionar, de modo que dicho desempeño sea observable.

En la práctica, la implementación de la conceptualización de evaluación presentada, implica los siguientes criterios:

- Considera que los estudiantes son personas únicas y, por tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y variadas.
- Se utilizan variados procedimientos que incluyen, entre otros, la observación, proyectos, estudio de casos , resolución de problemas, carpetas, portafolios, etc..
- A la evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje y ocurre cotidianamente.
- El factor humano, es decir las personas comprometidas con el alumno (profesores, pares) son claves para realizar un proceso de evaluación claro y confiable.
- El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda la vida y la evaluación contribuye a ello.
- Al diseñar un procedimiento evaluativo importan principalmente los beneficios que este puede tener para el aprendizaje del estudiante, es decir, cómo retroalimentación, proyectan y orientan su proceso.
- La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante en que este sea significativo y le permita formarse como persona para poder responder a los desafíos profesionales y laborales.
- Una enseñanza exitosa prepara al estudiante para vivir efectivamente durante toda su vida , por tanto, propende a potenciar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y actitudes que favorecen la aplicación y la transferencia de dichos aprendizajes, de acuerdo a las necesidades de las situaciones que le toca vivir tanto

profesional como personalmente. En consecuencia, la evaluación es primordial para, entre otras cosas, retroalimentar de manera continua este proceso.

Por ello, la intervención educativa y formativa debe tener como función promover el desarrollo de las competencias esperadas en todas sus dimensiones (cognitivo, procedimental, actitudinal), generando aprendizajes significativos aplicables en diversas situaciones y circunstancias, por tal motivo surge la necesidad de analizar su presencia en los programas de las prácticas pedagógicas de la carrera de Educación General Básica en sus tres primeros niveles de formación inicial.

CAPITULO 3

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico.

La presente investigación en torno a las Prácticas pedagógicas pretende ampliar el conocimiento y la comprensión de las mismas a través de la evaluación de la construcción curricular para lo cual se opta por una investigación cualitativa.

A saber, diversos autores (Sandín, 2003, Cardona, 2002) distinguen como rasgos característicos de una investigación cualitativa el que ella parte desde un acontecimiento o fenómeno real. Seguidamente, señalan el hecho que este tipo de investigación tienen como objetivo central la comprensión, centrando la indagación en los hechos, más que en la búsqueda de las causas y su control y explicación.

En el caso de la investigación que se describe en el presente informe, los rasgos que llevan a establecer su carácter de investigación cualitativa serían el que su objeto de estudio lo constituyen las prácticas pedagógicas como fenómeno social y cultural y que alcanzan sentido en la construcción curricular que conduce la acción de aula de futuros profesores.

Es sabido que la metodología cualitativa interpretativa es aquella que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las

personas implicadas” (Rodríguez, Flores y García, 1996, p.2). Como plantea Pérez Serrano (1997) esta realidad está conformada no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Por lo tanto, cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de implementar controles necesitamos observar la interacción entre los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural.

Cada objeto de investigación debe ser entendido como un texto en un contexto, debiendo ser ambos abordados en su totalidad. Así tenemos que, los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo conformado por significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta conformación. Por ello, las técnicas cualitativas buscan:

1. Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada.
2. Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás.
3. Conocer como se crea la estructura básica de la experiencia su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.

El diseño de una investigación cualitativa, comprende las siguientes fases:

1.- Preparatoria: Esta fase está conformada por etapas reflexivas y de diseño, aquí se inician las líneas del marco teórico- conceptual además se toman las decisiones básicas las cuales sirven de punto de partida a la investigación.

2.- Trabajo de Campo: En esta fase se toman decisiones con respecto a la forma de acceder al campo, y recopilación de documentos necesarios.

3.- Analíticas: En esta fase se analiza la información recogida a través de la técnica de análisis de contenido.

4.- Informativa: En esta fase se construye el informe final de investigación.

Cabe destacar que estas fases se encuentran sometidas a un proceso constante de revisión ya que se presentan en forma cíclica, no lineal, de acuerdo a las características de este enfoque de investigación.

3.2 Unidad de Estudio

La unidad de estudio tiene un carácter intencionado, siendo está los programas de estudio de la carrera de Educación General Básica correspondiente a las prácticas pedagógicas, en sus niveles I, II y III, que coinciden con las diferentes promociones de la carrera.

Los textos de carácter prescriptivo tienen la finalidad de proporcionar un marco orientador que le permita al futuro profesor desempeñarse adecuadamente en el ámbito escolar siguiendo un proceso de construcción de la identidad profesional progresivo.

3.3 Técnicas y Procedimientos de recolección de información.

Con el propósito de aproximarnos a la realidad investigada se han considerado como técnicas etnográficas de recolección de información la entrevista semi-estructurada y el análisis documental.

La entrevista semi-estructurada permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada), en las palabras y enfoques de los entrevistados... en un marco de interacción directo, personalizado, flexible y espontáneo (Sandín, 2003). Por lo tanto, resulta apropiado tener un propósito explícito, que en esta ocasión estará sujeta a una estructura formalizada a través de las respectivas categorías de análisis.

Respecto de la entrevista semi-estructurada, que fue utilizada como técnica de recolección de información, Delgado y Gutiérrez (1995, p.228) señalan “la entrevista de investigación pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo”.

En síntesis se realizaron seis entrevistas a estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación General Básica. Si bien, las prácticas son cursadas por alumnos de 1º, 2º y 3º curso, se decidió entrevistar a estos estudiantes bajo el supuesto que ya habían desarrollado las prácticas en sus tres niveles.

También se ha empleado el análisis documental que implica una “lectura científica, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida” (Ruiz Olabuenaga, 1996:193). El análisis de contenidos puede comprenderse como: a) estrategia metodológica de obtención de información. b) También con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones c) propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas (Valles, 2002:119). Por lo que resulta coherente con el trabajo que se realizó a partir de las prácticas pedagógicas, donde fueron analizados tres programas de prácticas I, II, y III relativo a su construcción curricular.

3.4. Modelo de Investigación

Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas
<p>Caracterizar la construcción curricular de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera de Educación General Básica, programa ejecutivo de la Universidad de las Américas.</p>	<p>Caracterizar el sub-ámbito de elementos reguladores del desarrollo curricular de los programas de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera executive de Educación General Básica, de la Universidad de las Américas.</p>	<p>Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en los niveles I, II, III, desde el subambito de los elementos reguladores del currículo están referidos a los aspectos que determinan la presencia de los aspectos formales que permiten comunicar con efectividad a la comunidad académica, todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo del currículo en el aula.</p>	<p>A.1 Claridad y precisión de los objetivos generales.</p> <p>A.2 Claridad y precisión de los objetivos específicos</p> <p>A.3 Coherencia en el desglose de los objetivos generales en objetivos específicos.</p> <p>A.4 Correspondencia lógica entre los objetivos (generales o específicos) y los contenidos del curso.</p> <p>A.5 Claridad y precisión en la explicitación de la metodología de enseñanza y aprendizaje</p> <p>A.6 Claridad en los procedimientos evaluativos: tipos de actividades e instrumentos que se utilizarán, ponderaciones respectivas de cada evento evaluativo y frecuencia (fechas) de las evaluaciones.</p> <p>A.7 Actualidad de la bibliografía mínima (últimos 10 años)</p>	<p>Análisis Documental</p>
	<p>Caracterizar el cumplimiento de los principios de la planificación curricular de los programas de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera executive de Educación General Básica, de la Universidad de las Américas.</p>	<p>Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en sus niveles I, II, II, desde los principios constituyentes de la planificación curricular, referidos al grado de cumplimiento de la calidad de la programación de las asignaturas en cuanto a las orientaciones básicas de la</p>	<p>Principio de integración: referido a la presencia en los programas de formación de la agrupación de los saberes en núcleos relacionales con el fin de promover el desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p>Principio de secuencia vertical: referido a la relación de concatenación que debe darse al interior de los programas, en la organizar los objetivos,</p>	<p>Entrevista</p> <p>Análisis Documental</p>

		<p>planificación curricular de aula.</p>	<p>contenidos y experiencias de aprendizaje, contemplando una graduación en los aspectos: desde lo más simple a los más complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano.</p> <p>Principio de continuidad: que permite a los estudiantes la posibilidad de ir profundizando en las capacidades, destrezas y habilidades en una determinada área temática.</p> <p>Principio de coherencia horizontal: corresponde a la relación recíproca que se debe dar entre los elementos que estructuran los diferentes documentos curriculares.</p> <p>Principio de comunicabilidad: referido a la posibilidad que se otorga al destinatario, de entender el mensaje del programa en cuanto a las instrucciones que se entregan para el desarrollo de la asignatura, como también a nivel del conocimiento que se declara impartir.</p>	
	<p>Caracterizar la aproximación a la formación por competencias de los programas de las prácticas pedagógicas del proceso de formación profesional de la Carrera executive de Educación General Básica, de la Universidad de las Américas .</p>	<p>Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en sus niveles I, II, II, desde la formación de competencias en sus tres dimensiones.</p>	<p>C1 Conceptual : referido a el saber,, esa constituido por el cuerpo de conocimientos que fundamenta teórica y epistemológicamente los contenidos mismos de la enseñanza del profesional de la educación.</p> <p>C2 Procedimental: referido a el saber hacer, esta constituido por aquellos conocimientos de carácter técnico que le permiten al docente didácticamente construir o reconstruir aprendizajes en los estudiantes.</p>	<p>Análisis Documental</p>

			<p>C3 Actitudinal: referido al saber ser, corresponde a un saber de orden práctico (sabiduría práctica) que esta representado por un cuerpo de saberes tendientes a la formación personal, vocacional y profesional del educador que, simultáneamente, se relaciona con los fines de la educación y su fundamento, y que provienen de un marco antropológico y ético.</p>	
--	--	--	---	--

CAPITULO 4

4. RESULTADOS

4.1. Protocolos de entrevistas

TABLA 1: TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS DE CADA CASO POR CADA SUBCATEGORÍA.

	Principio de integración			secuencia vertical			Continuidad			Comunicabilidad		
	1	2	3	4	5	6	7	8				
Sujeto /Respuesta	¿Aplica usted los contenidos de otras asignaturas en los cursos de practica I, II, III?	Cuáles son los contenidos que considera de otras asignaturas en su proceso de prácticas	¿Qué criterios curriculares de progresión, observa en los diferentes niveles de práctica que ha desarrollado?	¿En qué aspectos prácticos visualiza una gradación de los procesos desde la practica I a la III?	Cuáles son las capacidades y/o habilidades que se desarrollan específicamente en : . .Práctica I . .Práctica II . .Práctica III	¿Qué avances ha tenido usted desde la práctica I a la III?	¿Qué se espera que usted logre en cada nivel de práctica que ha desarrollado?	¿Cuáles son los contenidos centrales que rigen cada nivel de práctica?				
1.	Si, porque se aplican los contenidos de otras asignaturas en las actividades del profesor. Depende del subsector que me corresponda en la escuela.	La evaluación, mediación y conflicto escolar, psicología del aprendizaje, entre otras	Se observan diferencia mas en los contenidos, empezamos con temas de la teoría y después con lo que es más practico en la practica III.	Se observan diferencias, pero muchas veces la práctica se adapta a los requerimientos de las escuelas, mas que lo que se dice en clases.	En la práctica I: Observar. En la II: Observar y participar Pero en la III, tengo que planificar y diagnosticar determinadas situaciones, también importa la intervención	He aprendido en algunas metodologías, en especial de manejo de grupos. Aunque a veces he tenido que obviar lo que sé en teoría, para tratar de adaptarme a la realidad social y académica en la que me	Se nota en la cantidad de trabajos que debemos hacer, aunque en el terreno depende de cada escuela lo que uno vaya a lograr. Primero que conozcamos y después apliquemos lo que sabemos.	Para primero mas de diagnostico, para conocer, en segundo estrategias y en la tercera práctica, planificación, aunque yo preferiría que desde la práctica I, se enseñara estrategias para manejar los grupos, menos teoría y que mejorará la comunicación				

	<p>Si, ya que la verdad es que todas las asignaturas aportan a las prácticas.</p>	<p>La que más me ha servido, ha sido por sobre todo curriculum, también lenguaje y psicología.</p>	<p>Yo creo, que los criterios son mas por los objetivos que los contenidos. Bueno también en los contenidos, a veces en un comienzo mas por la teoría y después en lo mas de aplicación.</p>	<p>En la práctica I, como que uno no sabe muy bien a lo que va porque tiene un poco de temor a lo nuevo creo que el mayor objetivo es conocer y observar. En la practica II poner en practica los conocimientos que adquirimos durante el año y la tres es como lo mismo que la II.</p>	<p>En la práctica I, es principalmente la observación Ya en la práctica II, es la Observación participante En la practica III, importa el Diagnostico,</p>	<p>En la práctica I, yo voy y diagnostico, e intervengo con un plan de intervención.</p>	<p>En la práctica I, es principalmente la observación Ya en la práctica II, es la Observación participante En la practica III, importa el Diagnostico,</p>	<p>En la práctica I, como que uno no sabe a lo que va, por lo que tiene un poco de temor a lo nuevo. Creo el mayor objetivo, es para que observemos que conocemos vamos a hacer en el futuro.</p>	<p>entre la universidad y la Escuela donde realizamos la práctica.</p>
<p>2</p>	<p>Yo creo, que los criterios son mas por los objetivos que los contenidos. Bueno también en los contenidos, a veces en un comienzo mas por la teoría y después en lo mas de aplicación.</p>	<p>La que más me ha servido, ha sido por sobre todo curriculum, también lenguaje y psicología.</p>	<p>Yo creo, que los criterios son mas por los objetivos que los contenidos. Bueno también en los contenidos, a veces en un comienzo mas por la teoría y después en lo mas de aplicación.</p>	<p>En la práctica I, como que uno no sabe muy bien a lo que va porque tiene un poco de temor a lo nuevo creo que el mayor objetivo es conocer y observar. En la practica II poner en practica los conocimientos que adquirimos durante el año y la tres es como lo mismo que la II.</p>	<p>En la práctica I, es principalmente la observación Ya en la práctica II, es la Observación participante En la practica III, importa el Diagnostico,</p>	<p>En la práctica I, yo voy y diagnostico, e intervengo con un plan de intervención.</p>	<p>En la práctica I, como que uno no sabe a lo que va, por lo que tiene un poco de temor a lo nuevo. Creo el mayor objetivo, es para que observemos que conocemos vamos a hacer en el futuro.</p>	<p>entre la universidad y la Escuela donde realizamos la práctica.</p>	
<p>3</p>	<p>Si, porque los contenidos vistos en clases son para que se lleven a la práctica.</p>	<p>Yo creo que por la realidad que me ha tocado en mis practicas he usado la mediación y conflicto escolar, lenguaje y comunicación, matemáticas.</p>	<p>Más bien en los objetivos, ya que en los contenidos desde practica I que hacemos diagnostico, es casi igual en este aspecto.</p>	<p>En lo teórico si, pero en lo práctico no, ya que muchas veces nos regiamos por lo que nos pedian en los centros de práctica.</p>	<p>En la práctica I, es principalmente la observación Ya en la práctica II, es la Observación participante En la practica III, importa el Diagnostico,</p>	<p>En la práctica I, yo voy y diagnostico, e intervengo con un plan de intervención.</p>	<p>En la práctica I, como que uno no sabe a lo que va, por lo que tiene un poco de temor a lo nuevo. Creo el mayor objetivo, es para que observemos que conocemos vamos a hacer en el futuro.</p>	<p>entre la universidad y la Escuela donde realizamos la práctica.</p>	

					<p>planificación y la intervención.</p>		<p>asignaturas que uno conoce. En la III, aplicar todo, casi especialmente planificación, que aun debo mejorar para mi intervención.</p>	<p>realidades cada semestre, y las características tanto de colegios particulares, subvencionados, como los municipales.</p>
<p>4</p>	<p>Si, porque están todas las asignaturas relacionadas, la practica es una asignatura donde llevamos a cabo lo aprendido en otras asignaturas</p>	<p>Yo creo que matemáticas y lenguaje.</p>	<p>Se observan diferencias en los objetivos, pero siempre manda mas lo que nos pide la escuela en cuanto a los contenidos, como en lo de saber el libro de clases en practica II.</p>	<p>Se notan las diferencias, pero en la práctica nos acomodamos a lo que nos piden en los centros de práctica.</p>	<p>No estoy segura, pero en la práctica I, la observación y hacer un diagnostico para la escuela. La práctica II, también era y participar más. En la practica III, ya podía planificar junto a la profesora guía.</p>	<p>El avance ha sido significativo para mi, al comienzo solo observaba y ayudaba, he ido mejorando e estrategias y ahora planifico, pero esto también depende de las posibilidades que nos da cada escuela.</p>	<p>El progreso se ve individualmente, comenzamos de lo más básico, como observar la realidad y luego intervenimos en pequeños momentos y ahora ya somos capaces de planificar y hacer clases.</p>	<p>Diagnostico en primera práctica, planificación en la segunda, y en la tercera es como una mezcla entre las dos. Yo creo que debiéramos conocer mas, de estrategias de enseñanza.</p>
<p>5</p>	<p>Si, hubo integración, pero de diferente manera, sobre todo cuando exigen apoyo los profesores.</p>	<p>De asignaturas como Matemáticas y lenguaje.</p>	<p>Objetivos, que vamos a hacer desde la práctica I a la III, también los contenidos entre teóricos y de aplicación.</p>	<p>Si, claramente sobre todo en las responsabilidades y deberes que como alumnos en práctica debemos cumplir.</p>	<p>En la práctica I: autoconfianza en la práctica II, capacidad de intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la práctica III, valorización por el trabajo realizado,</p>	<p>Básicamente las diferencias son obvias, ya que no es lo mismo empezar a trabajar por primera vez con un curso enfrentándose a múltiples interrogantes. y</p>	<p>Yo creo que la practica avanza se van logrando con mayor facilidad los objetivos.</p>	<p>Algunos contenidos son: diagnostico, estrategias de manejo conductual, lo que se espera que realice un profesor, los Planes y programas y en la tercera práctica,</p>

6	Si, porque todo se relaciona con los demás subsectores.	Por ejemplo diseño y planificación curricular .	Las diferencias, son mínimas, para uno se va haciendo más difícil por que le exigen más, sobre todo en el cumplimiento y entrega de informes, podrá ser en la evaluación.	El nivel de dificultad hace la diferencia. Nos piden mas documentos, informes en la Universidad.	Práctica I: al observar directamente una clase , se puede captar buenas estrategias para que el aprendizaje ocurra y aprender de los profesores guías, como en el ámbito del dominio del curso, dominio de conceptos y el cuando y como aplicarlos. En la práctica II, la participación que uno tiene en clases ayuda mucho para saber como se ejecuta una clase, ya que de los errores se aprende y sirve	reforzamiento de la autoestima, esfuerzo.	al pasar el tiempo uno se siente mas confiada en el trabajo en el aula.	planificación, de acuerdo a los modelos pedagógicos que se utilizan en la escuela, aunque a veces no son iguales a los que se ven en las asignaturas, ya que no todos los profesores trabajan con la secuencia didáctica.
					Observación Participación activa. Este concepto está claro, ya que en este proceso uno va aplicando de cosas de acuerdo al nivel que se encuentra. Y que cada vez la participación se va haciendo de más protagonismo.	Se comprende con cierta claridad el proceso de lo que se espera de cada estudiante en cada práctica. Pienso que progresivamente se inicia desde lo más simple, conociendo la realidad, haciendo informes al respecto y luego se espera que podamos intervenir con mayor seguridad en el aula. Al principio como apoyo a la profesora guía, y después tener un espacio para	Primero la importancia de conocer la realidad con un diagnostico que se realiza en todas prácticas, después, elementos de la Reforma educacional, el marco para la buena enseñanza, el rol del profesor y modelos de planificación. También se refuerzan algunas estrategias de manejo de grupos para crear ambientes para el aprendizaje.	

TABLA 2: INFERENCIAS INTERPRETATIVAS DE LAS ENTREVISTAS POR CASO Y SUB-CATEGORÍA

Preguntas/ Sujeto entrevistado	Principio de integración		secuencia vertical		Continuidad		Comunicabilidad	
	¿Aplica usted los contenidos de otras asignaturas en los cursos de práctica I, II, III?	¿Cuáles son los contenidos que considera de otras asignaturas en su proceso de prácticas?	¿Qué criterios de progresión, observa en los diferentes niveles de práctica que ha desarrollado?	¿En qué aspectos prácticos visualiza una gradación de los procesos desde la práctica I a la III?	¿Cuáles son las capacidades y/o habilidades que se desarrollan específicamente en ; . . .	¿Qué avances ha tenido usted desde la práctica I a la III?	¿Qué se espera en cada nivel de práctica que ha desarrollado?	¿Cuáles son los contenidos centrales que rigen cada nivel de práctica?
1	<p>El estudiante considera que integra los contenidos de otras asignaturas en sus prácticas, dependiendo del subsector en el que le toque participar, ellas mencionan psicología del aprendizaje y otros temas como la mediación y conflicto escolar.</p> <p>En cuanto al principio de integración el estudiante expresa que puede establecer ciertas relaciones entre los contenidos abordados en las asignaturas y las experiencias desarrolladas en el Centro educativo.</p> <p>Además, explicita que su aplicación esta determinada por el subsector asociado a cada asignatura específica en la que le corresponde participar y esto es según la necesidad de cada contexto.</p>	<p>El estudiante contesta que tiene clara la diferencia en los contenidos entre las prácticas, pero que a veces no solo depende de los programas sino de los requerimientos de la escuela.</p> <p>En relación al principio de secuencia vertical, es posible apreciar la ausencia criterios fundamentales que las distinguen. Considera en primer lugar una secuencia entre un aspecto teórico otorgado por una participación pasiva en prácticas iniciales y de mayor protagonismo en los niveles superiores. En segundo orden, explicita que esta progresión esta determinada por la necesidad de cada contexto específico, más que por la secuencia otorgada por los criterios</p>	<p>El estudiante encuentra que existe una profundización en cuanto a su participación en la práctica, desde un nivel de observación a uno de mayor protagonismo. Dice que la teoría no le ha servido en ocasiones, mas bien aprende de la realidad a partir de lo que se necesita en cada contexto.</p> <p>En relación a este principio es posible evidenciar claridad en la profundización de las habilidades que el estudiante espera ir desarrollando en cada nivel del programa del área práctica.</p>	<p>El estudiante expresa que se espera que desarrolle aspectos más bien teóricos a través de la elaboración de informes, pero que en terreno depende de los requerimientos de la Escuela a la que asista.</p> <p>Aclara que debe conocer y luego avanzar hacia la aplicación de los elementos teóricos desarrollados</p> <p>Además plantea la necesidad de manejar estrategias de control de grupos y de una mayor vinculación entre la Institución formadora y la escuela.</p> <p>El estudiante expresa que lo primero que se espera de él, es un</p>	<p>. Práctica I . Práctica II . Práctica III?</p>	<p>El estudiante encuentra que existe una profundización en cuanto a su participación en la práctica, desde un nivel de observación a uno de mayor protagonismo. Dice que la teoría no le ha servido en ocasiones, mas bien aprende de la realidad a partir de lo que se necesita en cada contexto.</p> <p>En relación a este principio es posible evidenciar claridad en la profundización de las habilidades que el estudiante espera ir desarrollando en cada nivel del programa del área práctica.</p>	<p>El estudiante expresa que se espera que desarrolle aspectos más bien teóricos a través de la elaboración de informes, pero que en terreno depende de los requerimientos de la Escuela a la que asista.</p> <p>Aclara que debe conocer y luego avanzar hacia la aplicación de los elementos teóricos desarrollados</p> <p>Además plantea la necesidad de manejar estrategias de control de grupos y de una mayor vinculación entre la Institución formadora y la escuela.</p> <p>El estudiante expresa que lo primero que se espera de él, es un</p>	<p>El estudiante expresa que se espera que desarrolle aspectos más bien teóricos a través de la elaboración de informes, pero que en terreno depende de los requerimientos de la Escuela a la que asista.</p> <p>Aclara que debe conocer y luego avanzar hacia la aplicación de los elementos teóricos desarrollados</p> <p>Además plantea la necesidad de manejar estrategias de control de grupos y de una mayor vinculación entre la Institución formadora y la escuela.</p> <p>El estudiante expresa que lo primero que se espera de él, es un</p>

		<p>diferenciadores que debe existir en cada nivel de experiencia práctica.</p>	<p>mantener el control, en términos de disciplina en el aula, como un elemento demandante del contexto.</p>	<p>conocimiento de la realidad y desde allí avanzar a la aplicación, aunque crítica en la formación recibida, la ausencia de relación Institución- escuela y la falta en la formación, de entrega temprana de estrategias de control de los grupos .</p> <p>En relación con el principio de comunicación, si bien el estudiante declara comprender los lineamientos de la asignatura en sus diferentes niveles, existe un distanciamiento entre los propósitos de los programas y los requerimientos de cada realidad.</p>
<p>2</p>	<p>El estudiante piensa que todas las asignaturas le aportan en su práctica, pero las que menciona son: curriculum, lenguaje y sicología.</p> <p>En relación con el principio de integración el estudiante plantea la presencia de la integración de algunos saberes en la práctica y al mismo tiempo se evidencia que otorga relevancia a aquellos saberes que le son funcionales en su desempeño como estudiante en el aula.</p>	<p>El estudiante cree el criterio que otorga la secuencia al interior de los programas esta dado por los objetivos y a veces por los contenidos. Describe que se gradúan desde conocer y observar y la poca diferencia que existe entre los propósitos de los niveles II y III.</p> <p>En relación con el principio de secuencia vertical, el estudiante destaca la predominancia de los objetivos por sobre los contenidos de los programas, considerando además una graduación en la participación entre uno y otro nivel de experiencia práctica.</p> <p>Se aprecia además, un posible estancamiento entre los criterios establecidos entre los dos últimos niveles.</p>	<p>El estudiante expresa que en la práctica l solo observa , a continuación puede planificar y finalmente puede intervenir a través de un planeamiento basado en un diagnóstico de la realidad.</p> <p>En relación con el principio de continuidad, el estudiante da cuenta del cumplimiento de un plan determinado de profundización en las habilidades y destrezas en cada nivel de las prácticas.</p> <p>En este sentido, la experiencia de irse vinculando paulatinamente con la realidad, le permite ir recogiendo insumos para concretar su participación con mayor propiedad.</p>	<p>El estudiante encuentra que al principio desconoce a lo que va a su práctica, aunque señala que el objetivo principal es conocer el rol que va desempeñar en su futuro rol de profesor, mencionando algunos contenidos que debe manejar en cada práctica otorgando relevancia a la planificación curricular.</p> <p>En relación con el principio de comunicación, es posible evidenciar una construcción general de los sentidos de las asignaturas prácticas, la que se traduce en un evidente disociación entre sus objetivos y los que el estudiante espera lograr con esta experiencia.</p>

<p>3</p>	<p>El estudiante reconoce que integra en la práctica los contenidos de las demás asignaturas, mencionando algunas como: matemáticas, lenguaje y comunicación y estrategias de mediación.</p> <p>En relación al principio de integración, el estudiante plantea que es posible integrar los saberes de las asignaturas en las prácticas, aunque manifiesta de manera particular algunas áreas que representan mayor funcionalidad al momento de desarrollar su práctica.</p>	<p>El estudiante dice que los objetivos dan la progresión a los niveles de las prácticas, pero que los contenidos son similares entre los tres cursos que en el aspecto teórico se observa la distinción, pero que en lo que deben realizar en la práctica depende de lo que necesita cada realidad.</p> <p>El estudiante asume con claridad que su rol en el primer es de observación y recogida de información, mencionando un nivel de complejidad en cuanto a su participación desde el conocimiento de la realidad, pero que finalmente esta secuencia se encuentra determinada por las necesidades de cada contexto específico.</p>	<p>El estudiante dice que las habilidades que desarrolla son la observación, diagnosticar la realidad y finalmente la intervención en el aula. Que su avance es claro en lo teórico, pero en lo práctico depende de las exigencias de la escuela.</p> <p>En relación con el principio de continuidad es posible evidenciar que existe una dicotomía entre lo que aprende y desarrolla en la Universidad y las necesidades del medio en el cual esta inserto.</p>	<p>El estudiante piensa que lo que se espera de él a través de los programas es que comience observando la realidad, para luego ir integrando las asignaturas y así llegar a la planificación e implementación de la misma. Además, menciona algunos contenidos que orientan su quehacer en cada nivel de las prácticas y que debe participar en instituciones de diferente dependencia.</p> <p>En relación con el principio de comunicación, es posible establecer en el estudiante, algunas orientaciones bien definidas. Esto se explica, en cuanto a la construcción que realiza de los propósitos de las asignaturas, otorgando énfasis en el rol progresivo que va asumiendo, hasta llegar a niveles de implementador y diseñador del quehacer pedagógico en el aula.</p>
<p>4</p>	<p>El estudiante piensa que todas las asignaturas se relacionan entre si y que el propósito de la práctica es su integración. Destaca como las más utilizadas, las áreas de lenguaje y comunicación y matemáticas.</p> <p>En relación con el principio de integración, el estudiante manifiesta claridad al asignar importancia a la interrelación que debe considerarse entre los saberes y la práctica, aunque en particular no refleja una distinción en</p>	<p>El estudiante concluye que los objetivos orientan su quehacer en su formación y que existe distinción entre los propósitos de cada nivel, pero los contenidos dependen de los requerimientos de la escuela</p> <p>En relación con el principio de secuencia vertical, el estudiante describe con claridad la relación de complejidad establecida</p>	<p>El estudiante declara que no tiene mucha claridad respecto a lo que se espera desde su participación inicial en las prácticas, pero que se va notando de acuerdo a la participación que le asigna la profesora o profesor que le guía, reconociendo un avance en su desempeño.</p> <p>En relación con el principio de continuidad el estudiante devela que ha</p>	<p>El estudiante declara conocer que lo que se espera que logre, esta dado desde elementos básicos de observación hasta niveles de participación más técnicos, asociados a la planificación e intervención en el aula. Manifestando su necesidad de manejar estrategias de enseñanza.</p> <p>Es posible develar que el</p>

	<p>los elementos que logra implementar en su experiencia práctica, mencionando asignaturas del área de la especialidad.</p>	<p>principalmente por los objetivos, develando la existencia de un rol instrumental, que varía dependiendo de los requerimientos de cada contexto específico.</p>	<p>ido avanzando en cuanto al desarrollo de algunas habilidades y destrezas, sin embargo, establece claramente que si bien este proceso esta definido en los programas de cada nivel de practica, este se encuentra determinado por las posibilidades de intervención que le otorga cada centro de practica.</p>	<p>estudiante comprende los propósitos de las asignaturas prácticas desde un rol pasivo a un rol activo, en el que le asigna real importancia, a la experiencia requerida para planificar y llevar a cabo un plan determinado. Uno de los aspectos que provoca mayor preocupación en el estudiante, esta referido a la dimensión de la enseñanza al interior del proceso.</p>
<p>5</p>	<p>El estudiante piensa que efectivamente integra las asignaturas y que son aquellas en la que se requiere mayor apoyo en el aula, tales como matemáticas y lenguaje. Es posible apreciar un evidente intento por relacionar saberes con lo que es capaz de implementar en su experiencia práctica, aunque depende de las necesidades de su realidad, específicamente en las áreas de la especialidad.</p>	<p>El estudiante declara existe una concatenación entre los objetivos de los programas de los tres niveles de las prácticas. Y destaca que es clara la graduación en los planos de responsabilidad y compromisos con la institución. En relación con el principio de secuencia vertical es posible establecer que un aspecto que estudiante identifica como criterio al interior de los programas esta referido a la graduación de los objetivos .Al mismo tiempo, es posible develar que comprende la existencia de una cierta graduación desde el aspecto teórico como una etapa inicial para avanzar hacia un estado superior otorgado por la aplicación</p>	<p>El estudiante encuentra que las capacidades desarrolladas están asociadas por una parte a aspectos del ámbito de la formación personal y por otra, al nivel de participación el aula. Señala que ha desarrollado cambios, los cuales se traducen en el logro de una mayor seguridad para desempeñarse en el aula. En relación con el principio de continuidad, el estudiante establece que la profundización de sus saberes se refleja principalmente el desarrollo de aspectos actitudinales asociados a su formación.</p>	<p>El estudiante piensa que se espera que con la práctica se avance en el logro de los objetivos de los programas y realiza una secuencia de contenidos teóricos y de aplicación. Además da cuenta de la disociación entre la teoría y realidad, referido específicamente al diseño de la planificación. Respecto al principio de comunicación, el estudiante entiende que existe una declaración de objetivos y de contenidos en cada programa de las asignaturas prácticas. Manifiesta además, la disociación existente entre lo que se espera que realice un profesor en cuanto a la planificación y lo realmente se implementa en la realidad.</p>
<p>6</p>	<p>El estudiante piensa que todas las asignaturas están interaccionadas por lo que se integran entre si, mencionando como la de mayor aplicabilidad, diseño y planificación curricular.</p>	<p>El estudiante declara que no evidencia criterios curriculares de graduación en los programas de las diferentes asignaturas, y que solo se podría apreciar en la exigencias determinadas</p>	<p>El estudiante expresa distinguir con claridad las habilidades que debe desarrollar en cada nivel de práctica y lo</p>	<p>El estudiante declara que posee claridad en lo que se espera de su proceso de prácticas y que</p>

	<p>El estudiante otorga relevancia a la integración de saberes en la instancia práctica, dando cuenta de aquellos asociados a la posibilidad de participar activamente en el proceso de planificación de experiencias de aprendizaje.</p>	<p>por los procesos evolutivos en cada nivel</p> <p>Respecto al principio de secuencia vertical, es posible develar que la construcción que el estudiante realiza, se desarrolla a partir de la relación otorgada por las exigencias en los procesos evaluativos determinados por la universidad y no por niveles de complejidad en otros aspectos del currículo.</p>	<p>expresa: observar, participar como apoyo, y finalmente desarrollarse como diseñador e implementador del quehacer educativo. Esencialmente asociadas al protagonismo que va asumiendo paulatinamente durante su experiencia práctica.</p> <p>En lo que respecta al principio de continuidad el estudiante explicita con claridad que sus procesos se explican a partir del desarrollo de habilidades que se perfilan hacia un rol paulatino desde un observador de la realidad hacia un implementador de acciones pedagógicas en el aula.</p>	<p>gradualmente va logrando cada etapa determina en el programa, dando cuenta de algunos elementos teóricos y de aplicación que fortalecen su desempeño en el aula.</p> <p>En lo referido al principio de comunicación, el estudiante entiende que existen ejes centralizadores que forman parte del conocimiento disciplinario del profesional de la educación, y que resulta importante que desde la Universidad se promueva la incorporación paulatina de orientaciones que favorezcan su inserción en el quehacer pedagógico del docente.</p>
--	---	---	---	---

4.3. TABLA 3 : INFERENCIA INTERPRETATIVA DE POR CASO Y CATEGORÍA

<p>Preguntas/ Sujeto entrevistado</p>	<p>Categoría B Principios constituyentes de la planificación curricular.</p>
<p>Sujeto 1</p>	<p><i>Es posible establecer que los programas de estudio posibilitan débilmente la integración de ciertos saberes, razón de ello, es la concepción que plantea el estudiante, que no explicita una agrupación en núcleos relacionales que identifiquen de manera organizada la implementación de estos saberes en sus experiencias prácticas.</i></p> <p><i>En este sentido, se puede concluir que asume de manera aislada sus propósitos y al no estar definidos en este documento quedan determinados, por los requerimientos de las instituciones educativas en las cuales se desempeña.</i></p> <p><i>En cuanto al principio de secuencia vertical, la finalidad del currículo es el sostén de la graduación, lo que se explica, al hacer mención a la claridad con respecto a la relación de concatenación que poseen los objetivos de los programas de estudio.</i></p> <p><i>En relación con el principio de continuidad, según lo descrito, subyace una concepción de profundización en algunas habilidades del estudiante, determinada fundamentalmente por aspectos asociados a avances en el manejo y control de los grupos. Se evidencia que el profesionalismo esta determinado por el desarrollo de esta habilidad, lo que se refuerza por una demanda de los contextos educativos actuales.</i></p> <p><i>Se evidencia la presencia de cierta coherencia horizontal que según expresa el estudiante esta asociada a aspectos eminentemente teóricos y devela la desvinculación existente entre la Institución formadora y la escuela.</i></p> <p><i>La calidad de la información que posee el estudiante acerca de las instrucciones y el conocimiento que debe desarrollar, se manejan con claridad, sin embargo reitera la disociación existente entre los lineamientos de la asignatura en sus diferentes niveles y los requerimientos de cada realidad contexto específico.</i></p>
<p>Sujeto 2</p>	<p><i>No existe un conocimiento acabado, acerca de las orientaciones que rigen a las asignaturas de práctica,</i></p> <p><i>en cuanto a los saberes que aportan a su desempeño en las practicas , a las posibilidades que posee de ir</i></p> <p><i>profundizando acerca de los contenidos y los objetivos de manera que por una parte la secuencia vertical,</i></p> <p><i>se evidencia débilmente en cuanto a la graduación específica del programa, que admite de los cercano</i></p> <p><i>a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto y por otra en lo referido a la continuidad que debe existir para</i></p> <p><i>otorgar la posibilidad de ir evidenciando los niveles de profundización que consideran ,</i></p>

	<p><i>al otorgarle la posibilidad de profundización en su propio desarrollo de destrezas y habilidades.</i></p> <p><i>A partir de lo expuesto, se evidencia entonces , que el estudiante posee una visión general de su propio deber</i></p> <p><i>Ser, el que esta determinado por las construcciones emergentes que surgen de los propios contextos en los que participa durante el proceso de formación.</i></p>
<p><i>Sujeto 3</i></p>	<p><i>La integración de saberes al momento de su implementación en su experiencia practica queda supeditado a un criterio de funcionalidad, con lo que se puede afirmar, que la presencia de algunas áreas no representan una condición de significado para la formación integral del estudiante.</i></p> <p><i>Por otra parte, el estudiante da cuenta de la existencia de un proceso secuencial entre las distintas etapas de practica, otorgado principalmente por un criterio de complejidad, en este sentido, es evidenciada según el tipo de participación que desempeña en sus terrenos, sin embargo , esta también determinado por las posibilidades que le otorga cada contexto especifico para su desempeño</i></p> <p><i>Se dilucida que si bien evidencia en cada nivel intenciones de profundización en sus capacidades y habilidades, considera enminetemente, que finalmente lo que le pueda desarrollar esta determinado por le contexto especifico en que le corresponda participar. Es por lo expuesto, que la situación del estudiante en relación a la claridad acerca de la información que maneja es insatisfactoria, ya que por una parte manifiesta conocer algunas de las intenciones de los planes, pero al no poder concretarlas mantiene un rol que se adaptando de acuerdo a cada realidad .Por lo que se evidencia mas allá de una capacidad de adaptación, una confusión respecto a lo que entiende por sus funciones como estudiante en práctica.</i></p>
<p><i>Sujeto 4</i></p>	<p><i>En lo que respecta a la serie de saberes que integran su formación, solo considera un área que no explicita y esta asociada principalmente a los subsectores de aprendizaje en los que le correspondía intervenir durante cada experiencia practica, por lo que no realiza una distinción en la incorporación de otros saberes que contribuyen a concretar los mencionados.</i></p> <p><i>La secuencia vertical se encuentra determinada por la complejidad otorgada `por los objetivos de los programas, aunque también establece que va aparejada con las posibilidades de intervención que permita el Centro educativo en cual este inserto. En el ámbito de la continuidad, menciona la exigencia de posibilidades de ir profundizando en las diferentes áreas, reconociendo sus avances en diferentes aspecto, sin embargo en la practica , en ocasiones es limitado, debido a las necesidades que posee cada contexto. Remitiéndose a lo que el estudiante señala con respecto a la comunicación, comprende algunos propósitos de cada nivel de las asignaturas de práctica, en que evidencia como relevante su fase de participación, aunque su proceso se ve limitado por el manejo deficitario de algunos aspectos de la didáctica, asociado al manejo de estrategias de enseñanza.</i></p>
<p><i>Sujeto 5</i></p>	<p><i>En cuanto a la presencia de núcleos de saberes que considera significado en su práctica, solo menciona asignaturas correspondientes al área de la especialidad, ya que esta asociado una demanda reiterada de las unidades educativas en las cuales se ha desempeñado como estudiante en práctica.</i></p> <p><i>Se evidencia de forma clara que el estudiante concibe como criterios de secuencia al interior de los programas, la graduación de los objetivos entre cada nivel y el</i></p>

	<p><i>tratamiento de los contenidos desde la teoría a la aplicación. En lo que respecta al plano de continuidad, el estudiante establece que ha tenido la posibilidad de ir profundizando en aspectos asociados principalmente del ámbito actitudinal, referido a la seguridad en su formación para enfrentar su proceso de prácticas.</i></p> <p><i>El estudiante, aunque manifiesta poseer claridad en lo que respecta a los propósitos y contenidos declarados en los programas, manifiesta la disociación que existe entre estos últimos y lo que realmente evidencia en rol docente, específicamente lo que respecta a los diseños curriculares que se aplican en la realidad.</i></p>
<p>Sujeto 6</p>	<p><i>Pese a que el estudiante dilucida la relevancia de la integración de los saberes, no establece con claridad las áreas que mayormente tienen incidencia en su proceso, mencionando algunas del área de formación general como del área de la especialidad.</i></p> <p><i>En lo que se refiere a la secuencia de criterios del programa de prácticas, se puede rescatar que evidencia una progresión solamente en los procesos evaluativos asociados a los niveles de exigencias que se promueven.</i></p> <p><i>Dentro de las habilidades en las que el estudiante percibe avances, menciona la posibilidad de profundización desarrollada en cuanto a su capacidad de participación, desde un nivel de observador hacia uno de implementador del quehacer pedagógico.</i></p> <p><i>En el análisis del principio de comunicación, identifica la presencia de ejes al interior del programa, que apuntan principalmente al conocimiento disciplinario de su formación. Sin embargo, destaca la ausencia de herramientas explícitas que favorezcan de manera graduada que su juicio no estén presentes en las directrices institucionales.</i></p>

4.4. SÍNTESIS POR ESTAMENTO DE LA CATEGORÍA

<p>Categoría/ Estamento</p>	<p>Categoría B</p> <p>Principios constituyentes de la planificación curricular.</p>
<p>Estudiantes</p>	<p>A partir de las respuestas expresadas por el estamento de estudiantes se puede inferir acerca de los programas de estudio de las practicas pedagógicas en sus niveles I, II y III, con relación a los principios constituyentes de la planificación curricular , lo siguiente:</p> <p>En el análisis de las respuestas respecto al principio de integración, la mayoría de los entrevistados no logra dilucidar la presencia de un criterio de agrupación de los saberes que conforman sus programas de formación.</p> <p>De acuerdo a lo anterior, si bien enuncian algunas asignaturas de manera aislada, la incorporación de saberes al momento de su implementación en su experiencia practica queda supeditada a un criterio de funcionalidad, con lo que se puede afirmar, que la presencia de algunas áreas no representan una condición de significado para la formación integral del estudiante.</p> <p>En este sentido, se puede concluir por una parte, la ausencia de distinción que presentan los estudiantes entre núcleos relacionales que conforman su proceso de formación integral, y por otra, poseer una visión parcelada de su formación. Situación que refleja de alguna manera que sus procesos de aprendizaje queden determinados por los requerimientos de las instituciones educativas en las cuales se desempeñan.</p> <p>Se desprende de lo expuesto que las áreas que mayormente tienen incidencia en su proceso, con mayor valoración es el área de la especialidad y a continuación de ésta aparecen mencionadas asignaturas pertenecientes al área de formación general.</p> <p>En cuanto al principio de secuencia vertical, la mayoría de los estudiantes identifican su presencia en relación a la progresión existente en los objetivos de los programas, específicamente otorgada por una gradación que transita desde lo simple a lo más complejo.</p> <p>En menor grado, cabe mencionar la distinción que realizan dos estudiantes en cuanto a la complejidad existente en los contenidos tratados desde el primer nivel al tercer nivel de la asignatura, dado por una progresión otorgada desde la teoría para avanzar progresivamente hacia su aplicación y acerca de los niveles de exigencias considerados en los procesos evaluativos de cada asignatura.</p> <p>De acuerdo a lo anterior queda en evidencia la ausencia o la dificultad para identificar la participación de otros aspectos del currículo que debieran estar presentes de manera mas explicita al interior de las orientaciones curriculares de las practicas pedagógicas, como lo son, por un lado, el camino desde la concreción a la abstracción del saber y por otro, iniciar un proceso a partir de lo</p>

	<p>cercano a lo lejano cada experiencia.</p> <p>Finalmente emerge una constante en la mayoría de las respuestas, de las que se desprende que la secuencia vertical del proceso de alguna manera también esta adscrita a las posibilidades de intervención que permita el Centro Educativo en cual se insertan.</p> <p>En lo que respecta al principio de continuidad, la mayoría de las respuestas permiten evidenciar que reconocen la existencia implícita de un plan curricular, en el que subyace una concepción de profundización en algunas habilidades y capacidades del estudiante. Mencionan vagamente entre ellas, la posibilidad de progresar en su capacidad de participación, desde un nivel de observador hacia uno de implementador del quehacer pedagógico y en aspectos asociados principalmente del ámbito actitudinal, referido a la seguridad para enfrentar su proceso de prácticas.</p> <p>No obstante ello, estas intenciones del currículo se diluyen en la práctica, ya que finalmente lo que pueda desarrollar en el marco de la realidad, esta determinado por las necesidades del contexto específico en que les corresponda participar.</p> <p>En el análisis del principio de comunicación, se puede identificar que la mayoría de los estudiantes declara con propiedad algunas distinciones entre las orientaciones para cada nivel de las practicas, expresadas especialmente en la presencia de ejes al interior del programa, que apuntan principalmente al conocimiento disciplinario de su formación. Sin embargo, esta claridad se diluye, al contrastar las respuestas entregadas en relación a lo que comprenden de acerca sus funciones como estudiante en práctica.</p> <p>A partir de esta afirmación, emerge como un elemento necesario de rescatar, que a juicio de un estudiante, existe una distancia propósitos y contenidos contemplados en los programas lo que realmente se evidencia en rol docente como diseñador del currículo.</p>
--	---

4.5 EVALUACIÓN PROGRAMA DE PRÁCTICA I

Pauta de recolección y clasificación de información para el primer nivel evaluativo:
elementos constituyentes de la programación curricular

Indicadores	Si	No	Observaciones
Se indica el nombre de la Facultad o Unidad académica	X		
Carrera	X		
Nombre del curso	X		
Código	X		
Nivel		X	
Régimen	X		
Créditos	X		
Periodo académico		X	
Requisitos	X		
Carácter	X		
Nombre del profesor		X	
El programa tiene descriptor	X		
El programa tiene objetivos generales		X	
El programa tiene objetivos específicos	X		Menciona además objetivos asociados al perfil de egreso
El programa indica claramente los contenidos	X		Se observa un resumen de contenidos y un desglose clase a clase
El programa indica la metodología	X		
El programa establece los procedimientos evaluativos	X		Es necesario detallar en qué consiste cada uno, la frecuencia y la temporalidad
El programa contiene bibliografía mínima	X		No actualizada
El programa contiene bibliografía complementaria u otra		X	Enuncia bibliografía de cursos anteriores, sin especificar

4.6 EVALUACIÓN PROGRAMA DE PRÁCTICA II

Pauta de recolección y clasificación de información para el primer nivel evaluativo:
elementos constituyentes de la programación curricular

Indicadores	Si	No	Observaciones
Se indica el nombre de la Facultad o Unidad académica	X		
Carrera		X	
Nombre del curso	X		
Código	X		
Nivel		X	
Régimen	X		
Créditos	X		
Periodo académico		X	
Requisitos	X		
Carácter	X		
Nombre del profesor		X	
El programa tiene descriptor	X		
El programa tiene objetivos generales		X	
El programa tiene objetivos específicos	X		Además se asocian objetivos al perfil de egreso
El programa indica claramente los contenidos	X		
El programa indica la metodología	X		
El programa establece los procedimientos evaluativos	X		
El programa contiene bibliografía mínima	X		
El programa contiene bibliografía complementaria u otra		X	

4.7 EVALUACIÓN PROGRAMA DE PRÁCTICA III

Pauta de recolección y clasificación de información para el primer nivel evaluativo:
elementos constituyentes de la programación curricular

Indicadores	Si	No	Observaciones
Se indica el nombre de la Facultad o Unidad académica	X		
Carrera		X	
Nombre del curso	X		
Código	X		
Nivel		X	
Régimen	X		
Créditos	X		
Periodo académico		X	
Requisitos	X		
Carácter	X		
Nombre del profesor		X	
El programa tiene descriptor	X		
El programa tiene objetivos generales		X	
El programa tiene objetivos específicos	X		
El programa indica claramente los contenidos	X		
El programa indica la metodología	X		
El programa establece los procedimientos evaluativos	X		
El programa contiene bibliografía mínima	X		
El programa contiene bibliografía complementaria u otra		X	

4.8 SÍNTESIS INTERPRETATIVA DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El nivel prescriptivo del currículum es una parte fundamental ya que supone las directrices del currículum activo, el que finalmente opera en el aula, de allí la importancia que la construcción de programas sea cuidadosamente diseñada y cuente con todos los elementos que integran un planeamiento curricular. En el caso de los programas evaluados (**primer nivel**), prácticas I, II, y III, se puede concluir que todos ellos responden a una construcción curricular similar, por lo tanto, los elementos constituyentes siguen una misma lógica.

En relación con los aspectos formales se encuentran presente la mayoría de los elementos valorados, exceptuando el nivel al cual está destinado, que requiere ser incorporado como un elemento diferenciador entre todas las actividades de prácticas, vale decir, se demanda señalar si la práctica corresponde al primer año de carrera, segundo, tercero o es una práctica final. Este elemento no es menor ya que, hablará de la coherencia en integración de los contenidos y competencias que se pretenden alcanzar en cada etapa. Además, si la lógica de construcción de todos los programas de práctica es similar, tiene mayor sentido diferenciarlos con el nivel al cual está destinado. Otro aspecto que requiere ser incorporado, es el nombre del profesor, ya que la ausencia de este elemento le otorga un carácter impersonal a la actividad curricular.

Si bien, los programas tienen objetivos específicos, sería necesario incorporar objetivos generales que le proporcionan al lector una idea global de lo que pretende el curso en términos de aprendizaje. Se hace un intento por relacionar los objetivos específicos con el perfil de egreso, lo que parece muy interesante, sin embargo, aún requiere profundidad, y considerar las dimensiones de este perfil (saber, saber hacer, saber ser y querer hacer). Sólo se observa bibliografía básica y no complementaria (a pesar de que en algunos casos se remite al lector a mirar programas de asignaturas anteriores), sin embargo, esta es de larga data y requiere ser actualizada. En términos generales, se puede decir que los tres programas cuentan con la mayoría de los elementos constituyentes de una planificación curricular.

En relación con el **segundo nivel** de evaluación, que corresponde a la articulación y coherencia de los elementos reguladores del desarrollo del currículum, se puede concluir que es el aspecto más débil y que realizar una valoración de ellos es difícil cuando no se cuenta con información suficiente que permita advertir la coherencia entre ellos, por ejemplo, al no existir objetivos generales, no se puede evaluar su coherencia y articulación con los objetivos específicos.

Cabe mencionar, que existe desacuerdo entre lo que se va a entender por metodología de enseñanza y actividades a realizar por los alumnos, aspecto que requiere ser clarificado a la luz de la literatura especializada. Es necesario indicar, que los métodos de enseñanza requieren ser detallados, para que los alumnos sepan con claridad lo que se espera de ellos. Enunciarlos de manera general

aporta escasa información, por lo que sería deseable decir cuál de estos métodos se adecua mejor a cada unidad y en qué consisten.

El desglose de contenidos es el aspecto mejor logrado, lo que da cuenta de una lógica de construcción normativa centrada en el saber. Ellos son detallados, se concatenan adecuadamente y se relacionan con los propósitos del curso. La evaluación ofrece diversificación en el tipo de evaluación, se menciona los porcentajes, pero no se sitúa temporalmente al estudiante (fechas de cada evento evaluativo), ni tampoco se le indica que contenidos, o habilidades se evaluarán en cada evento. En términos generales, en este segundo nivel de evaluación, nos encontramos con la ausencia de elementos, lo que impide una valoración desde una perspectiva integrada de los elementos constituyentes de la planificación curricular y que los dos elementos mejor expuestos son los contenidos y la evaluación.

En un **tercer nivel**, los principios de la planificación curricular de aula no se pueden inferir a partir de la información que se tiene. En un nivel instrumental, el principio de comunicabilidad podría darse como logrado en la medida que cumple con informar de los aspectos más tangenciales del programa, proporcionando al estudiante una aproximación a los aspectos que constituyen la práctica como actividad curricular.

En algunos casos el principio de integración, se puede considerar como logrado ya que al valorar la secuencia de contenidos podemos inferir que existe una

integración con otros que fueron tratados en cursos anteriores, así como dentro del mismo grupo de contenidos propuestos para el curso. Algunas de las áreas que pueden ser inferidas, son la planificación de experiencias de aprendizaje, con el desarrollo de instrumentos evaluativos de parte del alumno, o la consideración de las dificultades de aprendizaje del alumno. Todas estas materias se integran con el propósito que el alumno pueda intervenir adecuadamente a través de experiencias supervisadas por sus profesores. En términos generales, de este tercer nivel se desprende que los principios de planificación curricular no han sido considerados en el diseño de los programas de prácticas; y cuando éstos aparecen es de manera no intencionada.

CAPITULO 5

5. ANALISIS Y DISCUSION

En esta investigación, la evaluación de programas es analizada en una doble perspectiva: a) la mejora de la acción educativa que se concreta en la actividad curricular de la práctica pedagógica y b) la evaluación de programas como validación de la investigación evaluativa que hoy ocupa un campo fundamental en las ciencias de la educación.

Los antecedentes que preceden, configuran un problema de investigación donde las prácticas pedagógicas presentan serias dificultades en la formación inicial de profesores, entre otras cosas, sigue siendo delineada como un proceso de prueba del proceso de formación, no se rescatan los saberes de los profesores que reciben a estos estudiantes, lo que hace que tanto los profesores de la universidad, como los propios estudiantes, se encuentren en una pugna constante entre el deber ser y el ser. Se parte del supuesto que esta acción de aula, tiene su punto de inicio en los programas de estudio que organizan de manera sistemática los lineamientos que conducirán el currículo activo. Precisamente es aquí donde se enmarca el estudio.

La primera cuestión a considerar, es el diseño de los programas de prácticas pedagógicas que aportan de entrada, una visión respecto de lo que es su construcción. Éstos, fueron elaborados desde un nivel central y responden a una lógica preestablecida por la Institución.

Son aplicados indistintamente de los contextos socioculturales y geográficos en que se desarrolla la actividad de la práctica pedagógica, lo que podría explicar la rigidez y carácter impersonal que se observa por ejemplo, en la ausencia del nombre del profesor (supervisor) responsable de la práctica, o en la ausencia del nombre de la carrera, a quien va destinado el programa o del año académico en que impartirá. Estos son aspectos que se deberían considerar, ya que la participación en la génesis del currículum, genera un mayor compromiso desde los diferentes actores involucrados. Soto y Gómez (2002), señala que se trata de insertar a los profesores en el mejor uso de los espacios de libertad que les confieren las políticas, para poder participar en la toma de decisiones curriculares, con márgenes de autonomía flexibles. Agrega que el desarrollo de propuestas curriculares pertinentes, procura, hacer un aporte a la superación de algunos de los vacíos de la formación de profesores. En esta misma línea, Marcelo (1999) plantea que la construcción curricular no puede desarrollarse sin considerar como un factor elemental el contexto en donde surge, pero que, además, las realidades sociales son construidas y elaboradas por cada individuo que forma parte de ella y en la medida en que estos individuos se sientan partícipes de esta construcción, se sentirán más comprometidos a generar y trabajar en su propio cambio.

Los resultados demuestran, que en los programas de prácticas pedagógicas analizados, se encuentran presentes los elementos reguladores del desarrollo curricular, y que por lo tanto permiten dar una visión global de las características

de la práctica que se espera desarrolle el alumno, sin embargo, esta definición se presenta bajo un carácter normativo, lo que no necesariamente aseguraría el ejercicio de buenas prácticas. Jiménez y Wamba (2004) señalan que en el ámbito de la formación inicial de docentes resulta importante la necesidad de cambiar el modelo de formación técnico (que se ha denominado como normativo) por uno que permita, a los futuros profesores, generar desde la práctica, conocimiento y soluciones a problemas complejos sin olvidar el compromiso social que les compete.

En relación con los principios de la planificación curricular, se puede observar coherencia entre lo declarado por los estudiantes y lo develado a nivel prescriptivo. Es decir los estudiantes son conscientes de las falencias que presenta la actividad curricular y que también fueron detectadas en la evaluación de los programas. Goldrine y Rojas (2007) señalan que los contenidos curriculares representan saberes culturales organizados intencionadamente para el aprendizaje en la institución escolar. El docente tiene una función de enlace para ayudar a los estudiantes al acercamiento y apropiación de estos contenidos. Sin embargo, la integración es un principio que no se advierte a nivel prescriptivo, o cuando se consigue no es de manera intencionada, de igual modo, los estudiantes, no perciben un currículum integrado, ya que sólo intentan dar respuestas a las demandas del establecimiento, lo que les lleva, a hacer uso de aquellos contenidos que se generan desde el propio contexto y que se relacionan con las problemáticas que se originan en el aula y que no necesariamente se

condicen con los enunciados en el programa de práctica pedagógica. Latorre (2003), se refiere a este proceso indicando que quienes se inician profesionalmente, a la hora de "hacer clases", tienden a refugiarse en sus imágenes previas (de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela), o se someten inmediatamente a las demandas del contexto escolar en el que deben trabajar, es decir, "aprenden" en su temprana experiencia docente, lo que hace suponer que des-aprenden lo aprendido en la formación inicial. De allí la necesidad de articular el diseño curricular, con los requerimientos de los contextos en los cuales están insertos los estudiantes.

En relación con el principio de secuencia vertical, podemos señalar, que los estudiantes declaran percibir una progresión en los contenidos, pero fundamentalmente de carácter lineal, en el que la teoría es seguida por la práctica, no estableciendo una relación dialógica entre la teoría y la práctica. No advierten otro tipo de criterios que secuencien los contenidos (por ejemplo, de lo simple a lo complejo), lo que es coincidente con la evaluación de los programas, en los que éste principio no es considerado. Situación similar, sucede con el principio de continuidad, donde si bien los estudiantes, ven los contenidos como un continuo, que van en una creciente complejidad, la perciben fundamentalmente por las habilidades que deben poner a prueba en situaciones de conflicto en el aula.

Es decir, ellos sienten que en el nivel superior, tienen que poner en práctica mayores habilidades profesionales que en cursos anteriores, habilidades que están centradas en el saber hacer.

Uno de los principios mejor logrados en los programas de prácticas, es el de comunicabilidad, donde se observa que en términos generales, se ofrece una representación adecuada de lo que es la actividad curricular, lo que se espera del alumno y los métodos necesarios para conseguirlo. Esta idea, también es percibida por los estudiantes. Es de interés, destacar que los estudiantes señalan que en cada programa se distingue con la claridad la disciplina que orienta la actividad de la práctica, por ejemplo, en algunos de ellos se realiza un mayor énfasis en la teorías del aprendizaje, en otras, en la evaluación o en la planificación de experiencias de aprendizaje. Si bien reconocen que se cumple con el criterio de comunicabilidad, no dejan de mencionar, que lo que se observa a nivel prescriptivo, no tienen relación con lo que efectivamente les demanda la actividad en el aula.

En relación con las competencias, los estudiantes reciben una instrucción que les debería habilitar para resolver diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula. Tienen un interés particular en las habilidades y destrezas que el futuro profesor debe poner en práctica con mayor o menor competencia. Irigoien y Vargas (2002), conciben la competencia como una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Hablan de un saber actuar del futuro profesor, que moviliza todos los recursos de los que dispone. En la investigación, se puede señalar, que existe un intento por hacerlas explícitas en los programas, a través de lo que denominan, “objetivos específicos relacionados con el perfil de

egreso”. Sin embargo, existe un desequilibrio en las diferentes dimensiones, evidenciándose un predominio del plano actitudinal.

CAPITULO 6

6. CONCLUSIONES

En relación con el objetivo planteado al inicio de la investigación, se puede señalar, que durante el proceso de formación inicial docente, se busca la implementación de un currículo formativo, en el que los conocimientos teóricos estén conectados a la práctica, en el que las características personales de los futuros educadores, así como las relaciones interpersonales que se puedan establecer entre ellos, sus profesores en la universidad y los profesores de aula, permitan desarrollar una actitud reflexiva y a partir de ella se aprenda a construir pensamiento práctico, superando el tradicional individualismo que ha caracterizado el aprender a enseñar.

En este contexto, la evaluación curricular realizada, indica que existen diversos elementos que no han sido considerados en el diseño de los programas fundamentalmente en lo que respecta a los principios del planeamiento curricular. Asimismo, se constata que la génesis del currículo prescriptivo, no responde (ni ha considerado) los contextos en los cuales se desarrolla esta actividad. La presencia (a nivel de acción de aula) de estos principios, está fuertemente determinada por las demandas del establecimiento en que se inserta el alumno.

Específicamente, desde la perspectiva de los principios constitutivos de la planificación curricular de los programas de estudio analizados, se concluye:

El Principio de integración, en el aspecto preescriptivo se declara a nivel de pre requisitancia en cada programa de estudio. No obstante, los estudiantes expresan que la agrupación de saberes al momento de su implementación, está

supeditada a un criterio asociado a la funcionalidad, que necesariamente, no se circunscribe a núcleos relacionales que debieran conformar su proceso de formación, sino mas bien, están determinados por los requerimientos de las instituciones educativas a las cuales asisten en sus procesos de practica pedagógica. Cabe destacar, que las asignaturas que inciden mayoritariamente en sus procesos de práctica, corresponden a las áreas de formación de la especialidad y de formación general, respectivamente.

En relación con el principio de secuencia vertical, en gran parte , los estudiantes identifican su presencia en la progresión dada por los objetivos de los programas, especialmente otorgada por una gradación que transita desde lo simple a lo más complejo. Sin embargo, existe dificultad para identificar la participación de otras orientaciones curriculares asociadas a este principio (el camino desde la concreción a la abstracción del saber) ya que de alguna manera, se adscribe a las posibilidades de intervención otorgadas por el centro educativo en cual se insertan los estudiantes en sus prácticas progresivas.

En lo que respecta al principio de continuidad, subyace una concepción de profundización en algunas habilidades y capacidades del estudiante, y estas se asocian esencialmente a los niveles de participación otorgados en los centros de prácticas, y se distinguen los niveles de observador y de implementador del quehacer pedagógico.

En cuanto a la presencia del principio de comunicación, se puede establecer que existen distinciones entre las orientaciones preescriptivas para cada nivel de práctica, las que se centran en nivel de conocimiento que poseen los estudiantes del área disciplinaria de la formación. No obstante ello, esta intencionalidad se diluye al contrastar las concepciones que poseen los estudiantes acerca de su rol durante el proceso de práctica pedagógica. Lo que devela la distancia entre los propósitos y contenidos contemplados en los programas y lo que realmente comprende el estudiante acerca de lo que se espera de él en este proceso de aplicación, que de alguna manera, está determinado por las necesidades del contexto específico en el que le corresponde participar.

Si bien el diseño no necesariamente asegura coherencia en los diferentes niveles de concreción curricular, sí genera las directrices para la acción docente y ponen en juego, los aprendizajes no sólo del futuro profesor, sino también de los alumnos que están en el sistema escolar y que son con quienes interactúa tempranamente.

La aproximación hacia un modelo de formación basado en competencias, dada la estructura de los programas de estudio de las asignaturas de práctica de la institución analizada, denota la ausencia de la declaración explícita de estas. Sin embargo, considera la incorporación de objetivos asociados a un perfil de egreso, de lo que se desprende una incipiente intención orientada hacia la delimitación de variables que determinen el desempeño esperado en los estudiantes. En este contexto, el diseño del perfil de egreso, presenta un desequilibrio entre las

unidades de competencias, ya que estas, se centran principalmente en aspectos actitudinales del currículo. Componente que se explica, en un predominio en el progreso y logros de aquellas competencias que se relacionan con : las formas de afrontar la relación con las personas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar, la motivación personal, la capacidad de adaptación, la valoración de la profesión, entre otras.

Proyecciones

- Como se ha fundamentado, se requieren dos condiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas pedagógicas: la primera, que exista una articulación, entre formación inicial y ejercicio profesional; y la segunda, que la formación inicial ejerza un impacto significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras en la escuela, por lo tanto, los saberes de estos profesores que reciben a estos estudiantes debieran ser objeto de investigación.

- En la investigación, se ha señalado que existe una serie de concepciones respecto de lo que significa la actividad de la práctica pedagógica, por lo tanto, la modificación de estas, concebidas como un aprendizaje no organizado ni estructurado, debe ser modificada a través de la investigación en el área de creencias y concepciones docentes.

- En relación con la falta de conexión entre lo que se estudia en la universidad y lo que se encuentra en las escuelas, un factor interesante de revisar es el perfil del supervisor en relación con la gestión del currículum.

PARTE II

INTERVENCIÓN

INTRODUCCION

A partir de los resultados de la investigación presentada en el apartado primero, se cree necesario intervenir en dos ámbitos: a) a nivel de construcción curricular, b) a nivel de gestión del currículo.

Construcción curricular

En esta dimensión se presenta una propuesta que tiene como objetivo mejorar y/o incorporar aquellos elementos de la construcción curricular que no estaban presentes, entre ellos, establecer coherencia entre cada programa y el perfil de egreso de la carrera a través de un perfil específico de acuerdo a los contenidos de cada práctica pedagógica. Además se incluyen elementos constitutivos de la planificación curricular como el carácter temporal (semestre), el desglose de objetivos generales y específicos así como el detalle de los eventos evaluativos. Es necesario destacar que tal planificación tiene un carácter flexible y actúa como un referente para orientar la acción de aula.

Gestión curricular

En la investigación se pudo constatar que una de las principales dificultades de la práctica pedagógica es atribuible a su carácter centralizado, lo que impide realizar una adecuada contextualización de los contenidos y actividades a las realidades en que se desarrolla la práctica. En este sentido, la intervención se refiere fundamentalmente a una propuesta de funcionamiento que se refleja en un organigrama que delimita funciones y otorga atribuciones para todos los actores involucrados en la actividad curricular. Destacan en esta propuesta el carácter participativo que integra el trabajo de cada uno de los estamentos: alumnos que asisten a prácticas, supervisores y profesores de aula.

1. PROPUESTA CURRICULAR

1.1 PERFIL DE EGRESO

En una primera etapa (de investigación) el análisis realizado al perfil de egreso evidenció el predominio de competencias de tipo procedimental por sobre las competencias de tipo conceptual. Sin embargo, el perfil se encuentra sancionado desde el ordenamiento legal de la universidad y debe mantenerse con el objetivo de cautelar la coherencia entre lo que se ofrece públicamente a la opinión pública y lo que efectivamente se da a quienes acceden a los programas de la universidad. Por este motivo, no puede ser intervenido quedando a nivel de proyecciones del trabajo de investigación.

El perfil propuesto por la institución declara:

- Ser un profesional con formación teórica y práctica con dominio instrumental del conocimiento moderno en todos los subsectores de aprendizaje, especialmente en ciencias naturales y sociales, matemática y lenguaje y los tecnológicos de la información y comunicación.
- Mostrar capacidad crítica, proactiva, asertividad y empatía y capacidad de liderazgo.
- Diseñar, preparar y aplicar materiales educativos innovadores y pertinentes, utilizando las nuevas tecnologías de comunicación e informática.
- Ser consciente de la diversidad y de las necesidades educativas especiales que puedan presentar sus alumnos.
- Valorar la importancia del trabajo en equipo.

- Tener niveles éticos y valóricos adecuados al desempeño de la función docente.

1.2 Programas de estudios mejorados

A continuación se exponen los programas de prácticas pedagógicas mejorados que incluyen aquellos elementos que se encontraban ausentes del planeamiento curricular, así como también una calendarización detallada de sus actividades.



PROGRAMA DE ESTUDIOS DE ASIGNATURA

ASIGNATURA: PRÁCTICA I (PED. ED. BÁSICA)

SIGLA: EDU-447

1. IDENTIFICACIÓN

1.1 SIGLA: EDU 447

1.2 CRÉDITOS: 4

1.3 HORAS PEDAGÓGICAS: 64

1.4 REQUISITOS: EDU391 – MAT391

1.5 DURACIÓN: UN SEMESTRE

1.6 SEMESTRE ACADEMICO: PRIMER SEMESTRE

1.7 NOMBRE DOCENTE:

2. PROPÓSITO Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La Práctica I es una asignatura de carácter teórico-práctico que tiene como propósito lograr la comprensión de los roles del profesor, de la familia y de la comunidad en las unidades educativas, cómo también de los roles que estos agentes cumplen en los distintos niveles de funcionamiento institucional.

Lo que se espera en este período es que el alumno y la alumna, mediante procesos de observación graduales y sistemáticos, logren un primer nivel de conocimiento, comprensión y reflexión, que posibiliten el análisis y la descripción de la realidad de manera que pueda dar cuenta de ella, en el contexto de las temáticas abordadas en las asignaturas teóricas.

El proceso será guiado por supervisores de la universidad mediante talleres en la universidad.

2.1 COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO:

- 2.1.1. Competencia comunicacional.
- 2.2.2. Competencia matemática.
- 2.2.3. Competencia de interacción con el medio.
- 2.2.4. Competencia digital.
- 2.2.5. Competencia de organización en la planificación educativa
- 2.2.6. Competencia crítica.
- 2.2.7. Competencia de liderazgo.
- 2.2.8. Competencia de relaciones interpersonales.

3. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

3.1 Objetivos Generales

1. Determinar el contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo.
2. Asumir la observación del trabajo en el aula como una instancia que posibilita la obtención de información relevante para la formación docente.
3. Relacionar los fenómenos educativos observados en el aula con los elementos teóricos entregados previamente.

3.2 Objetivos Pedagógicos Específicos

1. Analizar cualitativa y cuantitativamente la realidad educativa en la cuál se realizará la práctica de observación participante.
2. Establecer con propiedad, interrogantes, opiniones y sugerencias respecto a los procesos pedagógicos y administrativos observados.
3. Valorar la importancia de las técnicas de observación en la obtención de información significativa, de los factores que inciden en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
4. Contrastar lo observado en terreno con los referentes teóricos analizados en asignaturas previas.

3.3 Objetivos asociados al Perfil de Egreso

1. Manifiestar actitud de colaboración, apertura y compromiso con los integrantes de la comunidad educativa.
2. Comprender y valorar el sentido social de la función educativa.
3. Valorar la profesión docente e identificarse con su quehacer.

4. RESUMEN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Nº	Contenido	Cantidad de horas pedagógicas	% dedicado a c/unidad
1	Características del centro educativo y del contexto sociocultural	8	12,5%
2	Selección y análisis de temáticas orientadoras del proceso de teoría versus práctica pedagógica	8	12,5%
3	“El portafolios” como herramienta de aprendizaje.	14	21,8%
4	Técnicas de Observación y su aplicación en el ámbito educativo.	14	21,8%
5	Elaboración de instrumentos de observación y su aplicación. Análisis e interpretación de la información obtenida.	10	15,6%
6	Contrastación acumulativa entre los referentes teóricos (tema orientador seleccionado) y la realidad educativa, encontrada .	8	12,5%
	Evaluaciones	2	3,1%

5 . METODOLOGÍA

- Sesiones semanales de trabajo práctico en colegios u otras instituciones educativas.
- Talleres semanales de análisis de temáticas programadas.
- Elaboración, utilización y revisión del portafolio.
- Talleres de análisis de observaciones realizadas en terreno.
- Exposiciones orales de avance de informes correspondientes.

6.SISTEMAS DE EVALUACIÓN:

Procedimientos /Instrumentos	Ponderación	Período
Evaluación Profesores: guía y supervisora (Pauta de observación)	20%	2 periodos durante el semestre :Abril y Junio
Portafolios.	20%	2 entregas:Mayo y Julio
Informes escritos	40 %	4 entregas: Abril, Mayo, Junio, Julio.
Examen Oral	20%	Julio 29

7. FUENTES DE INFORMACIÓN:

7.1 Bibliografía básica

MINEDUC-DEG "La Reforma Educacional en (versión resumida)
1999

UNICEF "Para cambiar nuestras escuelas" Octaedro- España
1999.

Beltrán, J " Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje"
1999 Madrid, síntesis.

7.2 Bibliografía complementaria:

- Tylor y Bawman “Introducción a las metodologías Cualitativas”
1999 Paidós
- Novak, J; Gowin, D “Aprendiendo a Aprender” Barcelona. .
2000

8. Planificación Clase a Clase por Unidad de Aprendizaje

8.1 Unidad de aprendizaje

Unidad 1: Características del centro educativo y del contexto sociocultural

8.1.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Describir la realidad de una unidad educativa a través de observación participativa.

Aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación profesional al interior de una comunidad educativa.

8.1.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 1: Análisis del programa de asignatura y del Reglamento de práctica Pedagógica.

Distribuir a las alumnas en los centros de práctica

Distribución de documentación, para los respectivos centros de práctica.

Clase 2: Caracterizar el centro educativo, en el cual se realiza la práctica y muy especialmente los componentes administrativos.

Clase 3: Caracterizar los componentes pedagógicos y humanos del grupo curso asumido.

Clase 4: Caracterización del entorno cultural y social en el cual está inmerso el centro Educativo.

8.1.3 Metodología

Se informará a cada alumno (a) practicante que deberá asistir dos veces a la semana (preferentemente dos mañanas completas) a un establecimiento educacional, que atienda a niños en escolaridad básica.

Lectura individual de los documentos correspondientes.
Elaboración de documentos en los cuales se describan los componentes de la comunidad educativa y de los procesos pedagógicos a nivel de aula.

8.2 Unidad de aprendizaje

Unidad 2: Selección y análisis de temáticas orientadoras del proceso de teoría versus práctica pedagógica.

8.2.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Establecer con propiedad, interrogantes, opiniones y sugerencias respecto a los procesos a observados en la unidad educativa, en el marco de los referentes teóricos incorporados previamente.

Comprender los problemas que se plantean entre aprendizaje y pedagogía, en contextos socioculturales diversos.

8.2.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad.

Clase 5: Importancia de los aprendizajes previos, especialmente los referentes teóricos, como una forma de delimitar problemas o situaciones, para su estudio y análisis.

Clase 6: Comparación de los componentes reales de los centros educativos (centros de práctica) con los aprendizajes previos de los alumnos practicantes.

Clase 7: Especificaciones, para la elaboración de marcos teóricos

8.2.3 Metodología

Selección de temas socio pedagógicos propuestos por el supervisor.

Taller, para fundamentar la selección de temas según las características del centro de práctica (características, administrativas, pedagógicas, socioculturales etc.)

Elaboración de marcos de referencia teórica, según temas seleccionados.

8.3 Unidad de aprendizaje

Unidad 3 “El portafolios” como herramienta de aprendizaje.

8.3.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Utilizar “ El Portafolio” como una herramienta de aprendizaje, que contenga una relación y selección de los trabajos realizados en relación a la temática seleccionada.

Observar y registrar información obtenida en el aula, textos, periódicos, cine etc. En relación a la temática seleccionada.

8.3.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 8: El Portafolio como herramienta de aprendizaje .

Clase 9: El portafolio como estrategia de evaluación.

Clase 10: Organización del trabajo de portafolio.

Clase 11: Laboratorio de acuerdos, metas y prioridades que guiarán la intervención pedagógica (mediante la utilización del portafolio)

Clase 12: Criterios de evaluación, para el proceso de aprendizaje vía portafolio

Clase 13: Primera revisión de portafolio.

8.3.3 Metodología

Cada alumno tendrá un archivador (portafolio) en el cual incluirá: apuntes, borradores, recortes de periódicos, análisis y opiniones de películas, artículos, registros de observaciones, pautas de autoevaluación y todo tipo de información y/o producción personal, relacionado con el o los temas seleccionados.

El profesor supervisor revisará periódicamente el avance del trabajo de los alumnos practicantes, vía revisión de portafolio.

En cada revisión, los alumnos deberán argumentar y fundamentar los criterios de selección y elaboración de opiniones y críticas.

8.4 Unidad de aprendizaje

Unidad 4: Técnicas de Observación y su aplicación en el ámbito educativo,

8.4.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Conocer las características, ventajas y alcances de técnicas de investigación cualitativas, aplicadas a la educación

8.4.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 14: Primera Cátedra

Clase 15: La investigación cualitativa en Educación

Clase 16: La Observación.

Clase 17: El cuestionario y la entrevista.

Clase 18: El estudio de caso

Clase 19: El registro anecdótico.

8.4.3 Metodología

Talleres de elaboración de instrumentos tales como:
Escala de apreciación

Listas de cotejo.

Cuestionarios

Entrevistas

Guías

Dinámicas grupales.

Supervisiones en terreno.

8.5 Unidad de aprendizaje

Unidad 5: Elaboración y aplicación de instrumentos de observación, según temática seleccionada.

8.5.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Elaborar y aplicar instrumentos de observación que permitan la recolección de información, referente al tema socio pedagógico seleccionado.

8.5.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 20 : Segunda revisión de portafolio

Clases 21: Taller de elaboración de instrumentos en forma personalizada.

Clase 22 : Laboratorio de elaboración de instrumentos

Clase 23: Intercambio de las experiencias en terreno

Clase 24: Intercambio de las experiencias en terreno

Clase 25: Elaboración de gráficos

8.5.3 Metodología

Seleccionar de los procedimientos de observación que corresponde utilizar, para obtener la información necesaria, según tema.

Aplicar los instrumentos seleccionados y elaborados.

Exponer los avances de cada tema.

Compartir con el grupo curso, las experiencias obtenidas en la aplicación de los instrumentos.

8.6 Unidad de aprendizaje

Unidad 6: Análisis e interpretación de la información obtenida.

8.6.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Analizar e interpretar cuantitativa y cualitativamente la información obtenida.

Comprender la significancia de elaborar informes, de manera precisa y objetiva, de acuerdo a parámetros establecidos, para estos efectos.

8.6.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 26: Tipos de informe

Clase 27: Características de los informes

Clase 28: Segunda Cátedra

Clase 29: Utilidad de los informes

Clase 30: Como elaborar informes en educación

8.6.3 Metodología

Lecturas dirigidas en relación a la elaboración de informes

Análisis de la información obtenida y selección de los datos relevantes.

Elaborar informes según los datos obtenidos previamente.

Elaboración de gráficos

Exposición de los resultados obtenidos

8.7 Unidad de aprendizaje

Unidad 7: Contratación final, entre los referentes teóricos (tema orientador seleccionado) y la realidad educativa.

8.7.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Vincular los conocimientos teóricos adquiridos, con el ejercicio profesional y con la realidad experimentada y detectada, en el centro de práctica.

Valorar el ejercicio del rol profesional en el proceso educativo y su implicancia en el aprendizaje escolar.

8.7.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 31: Elaboración e interpretación de gráficos.

Clase 32: Revisión final de portafolio

Clase 33: Elaboración de conclusiones y recomendaciones finales, resultantes de la contrastación entre el marco teórico inicial y la realidad educativa real, detectada en el centro de práctica.

Clase 34: Exposiciones orales de parte de los alumnos.

8.7.3 Metodología:

Trabajo de producción en talleres

Exposiciones orales

Opiniones críticas de los trabajos presentados.

Conclusiones y sugerencias fundamentadas, de parte de los alumnos, del trabajo en terreno y en talleres.

I



PROGRAMA DE ESTUDIOS DE ASIGNATURA

ASIGNATURA: PRÁCTICA II (PED. ED. BÁSICA)

SIGLA: EDU-557

1. IDENTIFICACIÓN

1.1 SIGLA: EDU 577

1.2 CRÉDITOS: 4

1.3 HORAS PEDAGÓGICAS: 64

1.4 REQUISITOS: EDU447 – EDU493

1.5 DURACIÓN: UN SEMESTRE

1.6 SEMESTRE ACADEMICO: TERCER SEMESTRE

1.7 NOMBRE DOCENTE:

1.8 ASISTENCIA: OBLIGATORIA

2. DESCRIPCIÓN:

La práctica II tiene como propósito la incorporación del o la estudiante a la comunidad educativa, lo que permitirá alcanzar un mayor nivel de análisis y comprensión de la misma, mediante el desarrollo de acciones educativas de apoyo directo al docente titular del aula. Esta incorporación gradual implica para los estudiantes tareas de desempeño colaborativo con el profesor (a) a cargo del curso.

Esta práctica será guiada por un profesor o profesora supervisor (a) de la universidad mediante talleres en aula y visitas a terreno.

2.2 COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO:

- 2.1.1. Competencia comunicacional.
- 2.2.2. Competencia matemática.
- 2.2.3. Competencia de interacción con el medio.
- 2.2.4. Competencia digital.
- 2.2.5. Competencia de organización en la planificación educativa
- 2.2.6. Competencia crítica.
- 2.2.7. Competencia de liderazgo.
- 2.2.8. Competencia de relaciones interpersonales.

3. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

3.1 Objetivos Generales

- 1. Comprender las orientaciones pedagógicas expresadas en la Reforma Educacional.
- 2. Emplear herramientas metodológicas creativas durante el desarrollo del proceso educativo.
- 3. Valorar la importancia del trabajo en equipo.

3.2 Objetivos Pedagógicos Específicos

- 1. Identificar los componentes de la Reforma Educacional Chilena.
- 2. Apropiarse de los procedimientos habituales en el trabajo de aula, bajo la orientación del Profesor Guía y del Supervisor de Práctica.
- 3. Diagnosticar la realidad escolar del curso designado.
- 4. Contribuir con ideas innovadoras a mejorar la calidad de la educación en aula, en el marco curricular de la institución que lo (a) acoge.

5. Valorar la importancia de establecer relaciones interpersonales de colaboración y respeto profesional.

3.3 Objetivos asociados al Perfil de Egreso

1. Contribuir en la aplicación de métodos efectivos en la Enseñanza Básica.
2. Comprender la importancia de intervenir, adecuadamente, en situaciones de conflicto al interior de la comunidad escolar.
3. Demostrar actitud crítica y emprendedora al organizar, ejecutar y evaluar sus propios proyectos educativos.

5. Resumen de Contenidos y actividades

Nº UNIDAD	CONTENIDOS	CANTIDAD DE HORAS	PORCENTAJE
1	Consideraciones del diagnóstico pedagógico a realizar en el nivel asumido en el centro educativo.	10	10%
2	Relación entre práctica pedagógica y formas de aprendizaje infantil según referentes teóricos	12	12%
3	Aprendizaje infantil esperado según los programas oficiales de Educación Básica	16	16%
4	Elaboración de planificaciones curriculares enfatizando subsectores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación.	20	20%
5	Evaluación del proceso educativo realizado en el centro educativo.	18	18%
6	Análisis cualitativo y cuantitativo de las variables que incidieron en el proceso educativo.	18	18%
7	Evaluaciones	2	2%

5. Metodología

- Los alumnos y alumnas se integrarán a un centro educativo designado por la universidad asistiendo dos mañanas semanales , por todo el semestre.
- Los estudiantes practicantes asistirán a los talleres semanales de análisis, discusión y retroalimentación del proceso a cargo de un supervisor de prácticas
- Durante su permanencia en los talleres los alumnos y alumnas deberán:
 - . Diagnosticar la realidad educativa del nivel escolar designado.
 - . Tomar decisiones sobre el análisis de la información obtenida.
 - . Elaborar un plan de intervención pedagógica, pertinente al escenario educativo diagnosticado, enfatizando los subsectores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación
 - . Aplicar y evaluar las situaciones de enseñanza previstas, con una actitud de continua búsqueda de mejores e innovadoras formas de trabajar con los niños y niñas a su cargo.

6. Sistemas de Evaluación

Procedimientos /Instrumentos	Ponderación	Período
Evaluación Profesores: guía y supervisora (Pauta de observación)	20%	2 periodos durante el semestre :Abril y Junio
Portafolios.	20%	2 entregas:Mayo y Julio
Informes de avance: a)Plan Diagnostico b)Plan de Intervención c) Planificaciones	40 %	Entregas según informe: a) Abril b) Mayo y Julio. c) Mayo, Junio , Julio
Examen Oral	20%	Julio 29

7. Fuentes de Información

7.1 Bibliografía básica

- MINEDUC “Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo” MINEDUC
2002
- Stoll, L. Y Fink, D. “Para cambiar nuestras escuelas” Octaedro- España
1999
- MINEDUC “Marco para la Buena Enseñanza” MINEDUC
2003

7.2 Bibliografía complementaria

- UNICEF “La renovación de la profesión docente” Ciclo de debates. N°4
2000 Santiago de Chile
- Zabalza, Miguel. “Calidad en la Educación Infantil” Narcea, Madrid
1996
- MINEDUC “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos” de la Educación Básica . MINEDUC
2000

8. Planificación Clase a Clase por Unidad de Aprendizaje

8.1 Unidad de aprendizaje

Unidad 1: El diagnóstico Escolar

8.1.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Comprender la importancia y el objetivo del Diagnóstico escolar.

8.1.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Diagnóstico Pedagógico (qué, cómo y para qué)

Indicadores para determinar un diagnóstico.

Procedimientos de diagnóstico pedagógica

Componentes de un diagnóstico-

Panorama general del grupo curso.

Clase 1 hasta la clase 4

8.1.3 Metodología

Distribución de los centros de práctica y documentación correspondiente.

Lectura de documentos
Explicaciones de parte del profesor-supervisor.

Análisis y comentarios de los estudiantes.

Elaboración de mapas conceptuales.

Intercambio de experiencias obtenidas en prácticas anteriores.

Integración de experiencias pedagógicas

8.2 Unidad de aprendizaje

Unidad 2: Prácticas Pedagógicas

8.2.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Distinguir las dimensiones que constituyen las Prácticas Pedagógicas a nivel escolar.

8.2.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Concepto de prácticas pedagógicas

Dimensiones de las prácticas pedagógicas

Modelos Pedagógicos

Estilos de Aprendizaje.

Clase 5 hasta la clase 10

8.2.3 Metodología

Retroalimentación grupal de conceptualizaciones y aprendizajes previos
Elaboración de mapas conceptuales.}

Análisis de caso o situaciones relacionadas con lo experimentado en terreno.

Elaboración de informes.

Trabajo en terreno supervisado.

8.3 Unidad de aprendizaje

Unidad 3 Reforma Curricular

8.3.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Identificar y analizar algunos componentes de la Reforma Educacional.

8.3.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

El Marco Curricular para la educación Básica.

Decreto Supremo de Educación N°232.

Programas de estudio (Decretos de Planes y Programas)

Aprendizajes esperados en el contexto de la Reforma Curricular.

Clase 11 hasta la clase 19

La clase 11 corresponde a la Cátedra 1

8.3.3 Metodología

Lectura de documentos oficiales.

Explicaciones de parte del profesor-supervisor.

Disertaciones sobre temas asignados previamente.

Elaboración, por parte de los alumnos, de guías de actividades relacionadas a los temas presentados.

Elaboración de mapas conceptuales.

Trabajo en terreno supervisado

8.4 Unidad de aprendizaje

Unidad 4 La Planificación como instrumento, indispensable y efectivo en la Gestión Escolar

8.4.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Elaborar planificaciones de unidades de aprendizaje, detectadas como deficitarias, en los subsectores de Matemática y Lenguaje y Comunicación.

8.4.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Modelos de planificación

Componentes de una planificación según modelo pedagógico
Elaboración de planificaciones sectoriales (Educación Matemática – Lenguaje y Comunicación)

Clase 20 hasta la clase 32

La clase 24 corresponde a la Cátedra 2

8.4.3 Metodología

Observación, comentarios y elaboración de síntesis de los temas tratados.

Lectura e interpretación de documentos complementarios.

Análisis de modelos de planificaciones.

Elaboración de planificaciones, según diagnóstico realizado en terreno.

Análisis del documento “Marco para la Buena Enseñanza”
Trabajo en terreno supervisado.

8.5 Unidad de aprendizaje

Unidad 5: Evaluación de Procesos Educativos

8.5.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Valorar la evaluación, como un proceso fundamental en la acción pedagógica

8.5.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Concepto de Evaluación Pedagógica

Tipos de evaluación

Decreto de Evaluación N°511

Reglamento de evaluación

Clase 33 hasta la clase 40

8.5.3 Metodología

Lectura de documentos oficiales respecto a evaluación pedagógica
Análisis del Decreto de Evaluación 511. Aspectos generales y específicos.

Análisis de reglamentos a la luz de DE N° 511

Trabajo en terreno supervisado.

8.6 Unidad de aprendizaje

Unidad 6: Variables que inciden en el proceso educativo

8.6.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Promover la capacidad de identificar las variables cuantitativas y cualitativas que incidieron en el proceso educativo realizado.

Analizar comparativamente los niveles de desempeño iniciales y finales del grupo curso de educación básica atendido, en los subsectores Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación.

Autoevaluar el desempeño actitudinal y técnico profesional alcanzado.

8.6.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Variables que incidieron en el proceso educativo escolar

Análisis cuantitativo de las variables

Análisis cualitativo de las variables

Clase 40 hasta la clase 48

8.6.3 Metodología

Trabajo en terreno supervisado

Análisis, por parte de los alumnos, de la información obtenida de las evaluaciones aplicadas en el curso, de educación básica, en que se realizó la práctica.

Interpretación cuantitativa y cualitativa de las variables detectadas en el terreno.

Trabajo comparativo entre la realidad encontrada, al inicio de la práctica y la realidad final detectada.

Elaboración de conclusiones y sugerencias

Exposición oral individual.



PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA

ASIGNATURA: PRÁCTICA III (PED. ED. BÁSICA)

SIGLA: EDU-777

1. IDENTIFICACIÓN

1.1 SIGLA: EDU 777

1.2 CRÉDITOS: 6

1.3 HORAS PEDAGÓGICAS: 96

1.4 REQUISITOS: EDU 577 – EDU692

1.5 DURACIÓN: UN SEMESTRE

1.6 SEMESTRE ACADEMICO: QUINTO SEMESTRE

1.7 NOMBRE DOCENTE:

1.8 ASISTENCIA: OBLIGATORIA

2. DESCRIPCIÓN

Esta Cátedra es de carácter teórico práctico, se espera que los alumnos y alumnas desarrollen un trabajo colaborativo, con el profesor o profesora básica, a cargo de los cursos o ciclos, en los cuales se realizará la práctica.

El trabajo en equipo consistirá principalmente en el diagnóstico de la realidad educativa, preparación de actividades didácticas y evaluación de las mismas, generando estrategias de intervención orientadas a los diversos subsectores y al logro de los objetivos transversales.

2.1 COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO:

- 2.1.1. Competencia comunicacional.
- 2.2.2. Competencia matemática.
- 2.2.3. Competencia de interacción con el medio.
- 2.2.4. Competencia digital.
- 2.2.5. Competencia de organización en la planificación educativa
- 2.2.6. Competencia crítica.
- 2.2.7. Competencia de liderazgo.
- 2.2.8. Competencia de relaciones interpersonales.

3. Objetivos de la Asignatura

3.1 Objetivo General

1. Aplicar los parámetros teórico prácticos en el campo educativo que respondan a las necesidades de aprendizaje en los contextos específicos.

3.2 Objetivos Pedagógicos Específicos

1. Vincular los conocimientos adquiridos durante la formación con el ejercicio profesional al interior de una comunidad educativa formal y/o alternativa.
2. Diseñar planes de acción educativa innovadoras que respondan a las necesidades educativas de los niños, familia y personal al de apoyo pedagógico.
3. Valorar el ejercicio del rol profesional en el proceso educativo y su implicancia en el aprendizaje infantil.

3.3 Objetivos asociados al Perfil de Egreso.

1. Poseer capacidad crítica, ser proactivo, asertivo y empático, con gran capacidad de liderazgo.
2. Poseer capacidad para la aplicación de métodos efectivos en la enseñanza, para el cultivo y promover aprendizajes integrales.

3. Contribuir a desarrollar en el alumno valores, actitudes y hábitos para su crecimiento y desarrollo personal.

4.

4. Resumen de Contenidos y Actividades

UNIDAD	CONTENIDOS	CANTIDAD HORAS PEDAGOGICAS	% DEDICADO A CADA UNIDAD
1	Análisis de distintos procedimientos evaluativos que posibiliten el diagnóstico pedagógico en el curso correspondiente.	18	18%
2	Elaboración y aplicación de estrategias etnográficas que posibiliten a los estudiantes una aproximación indagatoria al fenómeno educativo.	20	20%
3	Interpretación de la información obtenida (fortalezas y debilidades).	18	18%
4	Toma de decisiones para la elaboración del plan semestral de trabajo. Definición de procedimientos evaluativos (durante todo el proceso y al finalizar).	18	18%
5	En la organización curricular, los alumnos y alumnas deben considerar los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de la Educación General Básica.	10	10%
6	Evaluación final del plan semestral. Análisis comparativo de los datos del diagnóstico y los de evaluación Terminal	10	10%
	Evaluaciones	2	2%

5. Metodología

Los alumnos (as) se integrarán a un centro educativo designado por la Universidad durante tres mañanas semanales, durante todo el semestre.

Asistirán, también, semanalmente al taller de práctica guiado por el profesor (a) supervisor (a).

Durante su permanencia en los talleres los alumnos (as), deberán:

1. Realizar el diagnóstico pedagógico del nivel, ciclo o curso designado.
2. Elaborar un plan semestral de trabajo.
3. Aplicar en el centro de práctica el plan semestral de trabajo.
4. Diseñar estrategias de intervención educativa derivadas del plan semestral.
5. Preparar el material didáctico correspondiente.
6. Diseñar las modalidades de evaluación a utilizar.
7. Evaluar progresivamente los avances de la aplicación del plan de trabajo.
8. Readecuar o modificar el plan de trabajo según las evaluaciones pertinentes.
9. Confeccionar una bitácora, en la cual se registre periódicamente el avance del plan y del aprendizaje infantil.
10. Evaluar y analizar críticamente la aplicación y resultados del plan semestral.

6. Sistemas de Evaluación

Procedimientos /Instrumentos	Ponderación	Período
Evaluación Profesores: guía y supervisora (Pauta de observación)	20%	2 periodos durante el semestre :Abril y Junio
Portafolios.	20%	2 entregas: Mayo y Julio
Informes de avance: a) Plan Diagnostico b) Plan Semestral c) Planificaciones	40 %	Entregas según informe: a) Abril b) Mayo . c) Mayo, Junio , Julio

Examen Oral	20%	Julio 29
-------------	-----	----------

7. Fuentes de Información

7.1 Bibliografía básica

Antunez, S, y otros “Del proyecto educativo a la programación de aula”
1993 Graó-Barcelona

2003 “Programas oficiales para la Educación Básica”
MINEDUC

Mineduc “Políticas de participación de Padres, madres y
apoderados En el sistema educativo” MINEDUC
2002

Bibliografía complementaria

Stoll, L. y Fink, D. “Para cambiar nuestras Escuelas” Ocatadro – España
1999

UNICEF “La renovación de la profesión docente” Ciclo de debate Nro.
2000 Santiago

UNICEF “Marco para la Buena Enseñanza” Santiago
2003

8. Planificación Clase a Clase por Unidad de Aprendizaje

8.1. Unidad 1 “Introducción y diagnóstico de un curso de Educación Básica”

8.1.1. Objetivos específicos de la Unidad.

Asumir las responsabilidades que implica la práctica III.

Conocer y asumir los deberes y derechos de los alumnos practicantes.

Apropiarse de los procedimientos habituales en el trabajo pedagógico de un grupo curso de educación básica.

Identificar los procesos psicológicos y socioculturales intervinientes en el proceso de aprendizaje del escolar básico.

Conocer e identificar los diferentes procedimientos evaluativos que posibilitan el diagnóstico en un curso o nivel de Educación General Básica.

8.1.2. Contenidos de la Unidad

Clase 1: Análisis del programa de práctica, reglamento y formas de evaluación.

Clase 2: Distribución de los alumnos en los diferentes centros de práctica y documentación correspondiente.

Clase 3: Referentes teóricos respecto al desarrollo y aprendizaje infantil del Escolar básico.

Clase 4: Desarrollo cognitivo, socio emocional y psicomotriz del escolar básico.

Clase 5: El Diagnóstico de un Centro Educativo.

Clase 6: El diagnóstico de un grupo curso.

Clase 7: Trabajo supervisado en terreno .

Clase 8: Trabajo supervisado en terreno .

8.1.3. Metodología

- Exposiciones teóricas
- Análisis de documentos.
- Trabajo colaborativo.
- Intercambio de experiencias pedagógicas.
- Supervisiones en terreno

8.2. Unidad de aprendizaje 2 : “Estrategias para la recolección de Información”

8.2.1. Objetivos específicos de la Unidad.

- Identificar las características administrativo pedagógicas del centro educativo
- Identificas las características curriculares y socio pedagógicas de un grupo curso
- Ejercitar capacidad de trabajar con los integrantes del centro educativo.
- Interpretar la información obtenida, para la toma de decisiones.

8.2.2. Contenidos de la Unidad

Clase 9: La Escuela como un sistema abierto

Clase 10 y 11: El proyecto Educativo Institucional

Clase 12. Cátedra 1

Clase 13: Análisis del marco curricular vigente.

Clase 14: La persona y su entorno

Clase 15: Elaboración de estrategias para el diagnóstico.

.Clase 16: Aplicar diversas estrategias para la recolección de la información de un Centro educativo.

Clase 17:Aplicar diversas estrategias, para la recolección de la información de un curso de educación básica.

Clase 18: Trabajo supervisado en terreno.

8.2.3. Metodología

- Clases expositivas. Power
- Trabajo grupal de análisis de textos y documentos.
- Investigación.
- Elaboración de instrumentos
- Bitácora de procedimientos.

8.3. Unidad de aprendizaje 3: Interpretación de datos (FODA)

8.3.1. Objetivos específicos de la Unidad.

- Analizar e interpretar la información obtenida en el centro educativo
- Analizar e interpretar la información en el grupo curso asignado.

8.3.2. Contenidos de la Unidad

Clase 19: Tabulación de la información recogida en el Centro educativo

Clase 20: Tabulación de la información obtenida en el grupo curso

Clase 21: Interpretación de la información y toma de decisiones.

Clase 22: Cruce de información teórico/práctica.

Clase 23: Identificar los programas educativos pertinentes al grupo a cargo

Clase 24: Cátedra 2

Clase 25: Caracterización del Marco de la Buena Enseñanza.

Clase 26: Procedimientos, para el planeamiento pedagógico según programas oficiales

Clase 27: Programa de Educación Matemática

Clase 28: Programa de Educación Matemática

8.3.3. Metodología

- Puesta en común de las evidencias encontradas.
- Análisis de las evidencias y toma de decisiones.
- Trabajo grupal.
- Disertaciones individuales.
- Lluvia de ideas.
- Análisis de los programas oficiales por subsectores.

8.4. Unidad de aprendizaje 4: Plan semestral de trabajo.

8.4.1. Objetivos específicos de la Unidad.

- Elaborar el plan semestral a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico.

8.4.2. Contenidos de la Unidad

Clase 29: Planificación general en Educación Matemática

Clase 30: Planificación de remediales en Educación Matemática.

Clase 31: Planificación General en Lenguaje y Comunicación.

Clase 32: Planificación de remediales en Lenguaje y Comunicación

Clases 33, 34 y 35 Aplicación de planificaciones curriculares.

Clase 36: Trabajo supervisado en terreno

Clase 37: Trabajo supervisado en terreno

8.4.3. Metodología

- Trabajo individual y grupal.
- Análisis de literatura sobre modelos de planificaciones.
- Exposiciones individuales
- Trabajos prácticos.
- Pauta de observación directa.

8.5. Unidad de aprendizaje 5: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, en programas “Comprensión del medio Social y Cultural” y Educación Artística”

8.5.1. Objetivos específicos de la Unidad.

- Analizar los programas oficiales y obligatorios propuestos por el Mineduc.
- Planificar según los programas oficiales
- Aplicar y evaluar según los programas oficiales.

8.5.2. Contenidos de la Unidad

Clase 38: Programa: “Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural”

Clase 39: Programa de Educación Artística

Clase 40: Programa de Educación Tecnológica

Clase 41: Programa de Educación Física.

Clase 42: Trabajo supervisado en terreno

Clase 43: Trabajo supervisado en terreno.

8.5.3 Metodología

- Exposiciones teóricas
- Trabajo individual y grupal.
- Lectura de textos.
- Investigación.
- Pauta de observación directa.

8.6. Unidad de aprendizaje 6: Evaluación del Plan semestral.

8.6.1. Objetivos específicos de la Unidad.

- Seleccionar y aplicar procedimientos de evaluación final del proceso educativo.
- Analizar y comparar los datos obtenidos en el diagnóstico y en la evaluación final.
- Establecer remediales, según conclusiones finales.

8.6.2. Contenidos de la Unidad

Clase 44: Importancia de la contrastación entre evaluación diagnóstica y evaluación de término del proceso educativo realizado.

Clase 45: Determinación de discrepancias entre la evaluación de entrada y la de salida.

Clase 46: Toma de decisiones, para sugerencias remediales del proceso.

Clase 47: Importancia de la autoevaluación en el trabajo pedagógico realizado.

Clase 48: Trabajo supervisado en terreno

8.6.3. Metodología

- Foro.
- Disertaciones.
- Trabajo individual y grupal.
- Bitácora de procedimientos.
- Pautas de Observación directa.

2. INTERVENCIÓN A NIVEL DE GESTIÓN CURRICULAR

La intervención en este nivel tiene como propósito proponer una nueva organización para la gestión de las prácticas pedagógicas en razón a que una de las dificultades era la centralización de ellas.

2.1 El carácter participativo

Las actuales políticas del MINEDUC plantean como uno de los criterios que se solicitan para la acreditación de una carrera de pregrado el monitoreo permanente de los planes de estudio. Uno de los aspectos importantes es el carácter participativo ya que en la medida que los sujetos se comprometen desarrollan identidad con la carrera y una actitud crítica frente a los procesos formativos.

La propuesta que se realiza en esta investigación es la participación de los diferentes estamentos que se vinculan a la práctica pedagógica: universidad, a través de la supervisora de práctica; el alumno/a y el aula en la figura del profesor responsable de la sala de clases.

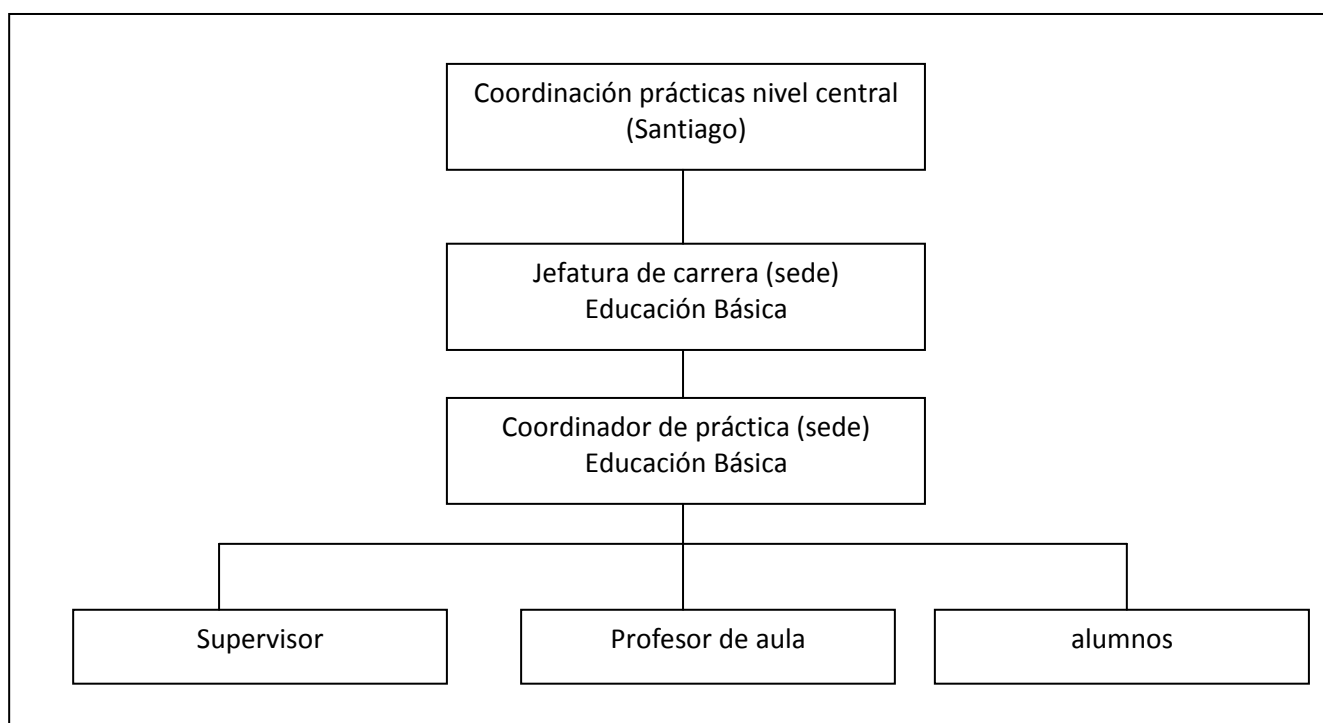
También se propone la descentralización de la práctica desde el nivel central y una mayor vinculación a la carrera de pedagogía en educación básica con el objetivo de que la práctica se vea integrada a otros contenidos que son abordados en el plan de estudios.

Un último aspecto es el nivel de contextualización, ya consideramos que la práctica pedagógica no puede ser independiente del contexto en el cual se desarrolla. Para lograr este propósito, se requiere de la figura de un coordinado de práctica de la carrera en la sede en que se imparte. La figura se representa de la siguiente manera:

2.2 Estructura de funcionamiento y formas de coordinación

En este ámbito se diseña una organización de las prácticas a nivel de gestión que tiene como propósito contextualizar esta actividad y dar una mayor autonomía a las sedes. También se incluye la participación de agentes vinculados directamente a la carrera de manera que puedan integrar otros saberes a la actividad de la práctica pedagógica.

Fig. Organización gestión práctica pedagógica



La coordinación desde el nivel central tiene como propósito diseñar los programas de práctica y entregarlo a las respectivas sedes para su implementación. El jefe de carrera de educación básica tiene la función de administrar el currículum, y con ello la práctica pedagógica. Desde esa posición, delega la coordinación en un coordinador de práctica en la sede. Dentro de las funciones que tiene este coordinador es contextualizar la práctica a la realidad local y vincular esta actividad a las distintas asignaturas (integrar saberes). Asimismo, entrega las

herramientas técnicas para monitorear participativamente la práctica a través de procesos reflexivos.

BIBLIOGRAFIA

Becerril, S. (1998). *Comprender la práctica docente*. México: Plaza y Valdés.

Bolaños G. y Molina.D. (1989) El Planeamiento Curricular Pág. 109-113.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*.
Madrid: EOS.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis S.A.

Delors, J. (1996). *La Escuela Encierra un Tesoro*. Madrid: Editorial Santillana.

Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197.

Imbernon, F. (1998). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado*.
Barcelona: Editorial Grao.

Irigoin, M.; Vargas, F. (2002). [Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud](#). Montevideo: Cinterfor-OPS.

Jiménez, R. y Wanba, A. (2004). ¿podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores?. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-17

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Madaus G., Scriben M.S. y Stufflebeam. D.L. (1983) citado por Martínez .C. (2000). *Evaluación de Programas Educativos*. Universidad Nacional de Educación Distancia.

Maldonado, A. (2008) *Procesos Evaluativos del Aprendizaje, Competencias Profesionales*. Manuscrito Facultad de Educación y Humanidades Programa Magíster Pedagogía para la Educación Superior, Universidad del Bio Bio Chillán.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano*. México: Editorial Trillas, S.A.

Ministerio de Educación de Chile (1998). Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente. Santiago, Chile: UNESCO.

Pérez Serrano, G. (1997): *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos.*

Madrid: Nancea

Rodríguez, G; Flores, J y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación.*

Madrid: Ediciones Aljibe.

Ruiz Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao:

Universidad de Deusto.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y*

Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.

Soto, F. J. y Gómez, M. (2002). Un instrumento de evaluación de recursos

multimedia para la atención a la diversidad. En F.J. Soto y J. Rodríguez
(coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad.*

Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata

Universidad de las Américas. (2006). *Malla Curricular, Carrera de Educación*

General Básica, Programa ejecutivo. Santiago de Chile.

Vaillant, D. (2002): *Formación de Formadores.* Estado de la Práctica. Programa de

Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

(PREAL). en <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Vaillant25.pdf>

Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*.

Madrid: Narcea.

Vargas, C. (2001). *Algunas líneas para el diseño curricular de programas de formación basados en competencias laborales*. Santiago: Cinterfor/OIT.

ANEXOS

Anexo 1: Protocolos de entrevista.

Anexo 2: Programas Evaluados. EDU 477

**PAUTA DE ENTREVISTA ESTUDIANTES/CARRERA DE EDUCACION GENERAL
BASICA EXCECUTIVE- U AMERICAS CONCEPCION -**

SUJETO: estudiantes 4° año

Universidad _____	
CARRERA _____	
CURSO: _____	
Hora y Fecha de Entrevista _____	
Categorías a investigar:	
B. Los programas de estudio de las prácticas pedagógicas en sus niveles I, II, II, desde los principios constituyentes de la planificación curricular, referidos al grado de cumplimiento de la calidad de la programación de las asignaturas en cuanto a las orientaciones básicas de la planificación curricular de aula.	

<p>SUB – CATEGORIAS</p>	<p>PREGUNTAS:</p>
<p>- B.1 Principio de integración: referido a la presencia en los programas de formación de la agrupación de los saberes en núcleos relacionales con el fin de promover el desarrollo integral de los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Aplica usted los contenidos de otras asignaturas en los cursos de practica I, II, III?</i> 2. <i>¿Cuáles son los contenidos de otras asignaturas que considera en su proceso de prácticas?</i>
<p>B.2 Principio de secuencia vertical: referido a la relación de concatenación que debe darse al interior de los programas, en la organizar los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje, contemplando una graduación en los aspectos: desde lo más simple a los más complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. <i>¿Qué criterios curriculares de progresión, observa en los diferentes niveles de práctica que ha desarrollado?</i> 4. <i>¿En qué aspectos prácticos visualiza una gradación de los procesos desde la practica I a la III?</i>
<p>B.3 Principio de continuidad: que permite a los estudiantes la posibilidad de ir profundizando en las capacidades, destrezas y habilidades en una determinada área temática.</p>	<p>5.-<i>¿ Cuáles son las capacidades y/o habilidades que se desarrollan específicamente en :</i></p>

	<p><i>. Práctica I</i></p> <p><i>.Práctica II</i></p> <p><i>. Práctica III</i></p> <p>6. <i>¿Qué avances ha tenido usted desde la práctica I a la III?</i></p>
<p>B.4 Principio de comunicabilidad: referido a la posibilidad que se otorga al destinatario, de entender el mensaje del programa en cuanto a las instrucciones que se entregan para el desarrollo de la asignatura, como también a nivel del conocimiento que se declara impartir</p>	<p>7. <i>¿Que se espera que usted logre en cada nivel de práctica que ha desarrollado?</i></p> <p>8. <i>¿Cuáles son los contenidos centrales que rigen cada nivel de práctica?</i></p>



ASIGNATURA: PRÁCTICA I (PED. ED. BÁSICA)

SIGLA: EDU-447

A. PROGRAMA DE ESTUDIOS DE ASIGNATURA

1. IDENTIFICACIÓN

SIGLA : EDU 447

NOMBRE: PRÁCTICA I

CRÉDITOS : 4 HORAS PEDAGÓGICAS 64

REQUISITOS: EDU391 – MAT391

DURACIÓN : UN SEMESTRE

2. PROPÓSITO Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La Práctica I es una asignatura de carácter teórico-práctico que tiene como propósito lograr la comprensión de los roles del profesor, de la familia y de la comunidad en las unidades educativas, cómo también de los roles que estos agentes cumplen en los distintos niveles de funcionamiento institucional.

Lo que se espera en este período es que el alumno y la alumna, mediante procesos de observación graduales y sistemáticos, logren un primer nivel de conocimiento, comprensión y reflexión, que posibiliten el análisis y la descripción de la realidad de manera que pueda dar cuenta de ella, en el contexto de las temáticas abordadas en las asignaturas teóricas.

El proceso será guiado por supervisores de la universidad mediante talleres en la universidad.

3. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

3.1 Objetivos Pedagógicos Específicos

1. Analizar cualitativa y cuantitativamente la realidad educativa en la cuál se realizará la práctica de observación participante.
2. Establecer con propiedad, interrogantes, opiniones y sugerencias respecto a los procesos pedagógicos y administrativos observados.
3. Valorar la importancia de las técnicas de observación en la obtención de información significativa, de los factores que inciden en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
4. Contrastar lo observado en terreno con los referentes teóricos analizados en asignaturas Previas.

3.2 Objetivos asociados al Perfil de Egreso

1. Manifestar actitud de colaboración, apertura y compromiso con los integrantes de la comunidad educativa.
2. Comprender y valorar el sentido social de la función educativa.
3. Valorar la profesión docente e identificarse con su quehacer.

4.RESUMEN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Nº	Contenido	Cantidad de horas pedagógicas	% dedicado a c/unidad
1	Características del centro educativo y del contexto sociocultural	8	12,5%
2	Selección y análisis de temáticas orientadoras del proceso de teoría versus práctica pedagógica	8	12,5%
3	“El portafolios” como herramienta de aprendizaje.	14	21,8%
4	Técnicas de Observación y su aplicación en el ámbito educativo,	14	21,8

5	Elaboración de instrumentos de observación y su aplicación.	10	15,6%
	Análisis e interpretación de la información obtenida.		
6	Contrastación acumulativa entre los referentes teóricos (tema orientador seleccionado) y la realidad educativa.	8	12,5%
	encontrada .		
	Evaluaciones	2	3,1%

5 . METODOLOGÍA

- Sesiones semanales de trabajo práctico en colegios u otras instituciones educativas.
- Talleres semanales de análisis de temáticas programadas.
- Elaboración, utilización y revisión del portafolio.
- Talleres de análisis de observaciones realizadas en terreno.
- Exposiciones orales de avance de informes correspondientes.

6. SISTEMAS DE EVALUACIÓN:

Evaluación Profesores: Supervisor y Guía.	}	40%
Portafolio		
Informes de avance		40%
Examen oral		20%

7. FUENTES DE INFORMACIÓN:

Naciones Unidas	“Las paradojas de la modernidad”	Naciones Unidas	1998
MINEDUC-DEG	“La Reforma Educacional en (versión resumida)	MINEDUC	1999
Tylor y Bawman	“ Introducción a las metodologías Cualitativas”	Paidos	1990
Marín, Ricardo y Pérez, Serrano.	“Pedagogía Social y Sociología de La Educación” separata: La Observación.	UNED. Madrid	1996
Ontoria, Antonio	“Los Mapas Conceptuales y su Aplicación en el aula”	Magisterio del río de la Plata.	1995
UNICEF	“Para cambiar nuestras escuelas”	Octaedro- España	1999.
Beltrán, J	“ Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje”	Madrid, síntesis.	1999
Novak, J; Gowin, D	“ Aprendiendo a Aprender”	Barcelona,	2000.

Como bibliografía complementaria se considera la correspondiente a las asignaturas de los semestres anteriores, especialmente aquellas asignaturas que constituyen prerrequisitos.

8. Planificación Clase a Clase por Unidad de Aprendizaje

8.1 Unidad de aprendizaje

Unidad 1: Características del centro educativo y del contexto sociocultural

8.1.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Describir la realidad de una unidad educativa a través de observación participativa.

Aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación profesional al interior de una comunidad educativa.

8.1.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 1: Análisis del programa de asignatura y del Reglamento de práctica Pedagógica.

Distribuir a las alumnas en los centros de práctica

Distribución de documentación, para los respectivos centros de práctica

Clase 2: Caracterizar el centro educativo, en el cual se realiza la práctica y muy

especialmente los componentes administrativos.

Clase 3: Caracterizar los componentes pedagógicos y humanos del

grupo curso asumido.

Clase 4: Caracterización del entorno cultural y social en el cual está inmerso el centro

Educativo.

8.1.3 Metodología

Se informará a cada alumno (a) practicante que deberá asistir dos veces a la semana (preferentemente dos mañanas completas) a un establecimiento educacional, que atienda a niños en escolaridad básica.

Lectura individual de los documentos correspondientes.

Elaboración de documentos en los cuales se describan los componentes de la comunidad educativa y de los procesos pedagógicos a nivel de aula.

8.2 Unidad de aprendizaje

Unidad 2: Selección y análisis de temáticas orientadoras del proceso de teoría versus práctica pedagógica

8.2.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Establecer con propiedad, interrogantes, opiniones y sugerencias respecto a los procesos a observados en la unidad educativa, en el marco de los referentes teóricos incorporados previamente.

Comprender los problemas que se plantean entre aprendizaje y pedagogía, en contextos socioculturales diversos.

8.2.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad.

Clase 5: Importancia de los aprendizajes previos, especialmente los referentes teóricos,
como una forma de delimitar problemas o situaciones, para su estudio y análisis.

Clase 6: Comparación de los componentes reales de los centros educativos (centros de
práctica) con los aprendizajes previos de los alumnos practicantes.

Clase 7: Especificaciones, para la elaboración de marcos teóricos

8.2.3 Metodología

Selección de temas socio pedagógicos propuestos por el supervisor
Taller, para fundamentar la selección de temas según las características del centro de práctica
(características, administrativas, pedagógicas, socioculturales etc.)
Elaboración de marcos de referencia teórica, según temas seleccionados.

8.3 Unidad de aprendizaje

Unidad 3 “El portafolios” como herramienta de aprendizaje.

8.3.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Utilizar “ El Portafolio” como una herramienta de aprendizaje, que contenga una relación y selección de los trabajos realizados en relación a la temática seleccionada.

Observar y registrar información obtenida en el aula, textos, periódicos, cine etc. En relación a la temática seleccionada.

8.3.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 8: El Portafolio como herramienta de aprendizaje .

Clase 9: El portafolio como estrategia de evaluación.

Clase 10: Organización del trabajo de portafolio.

Clase 11: Laboratorio de acuerdos, metas y prioridades que guiarán la intervención pedagógica (mediante la utilización del portafolio)

Clase 12: Criterios de evaluación, para el proceso de aprendizaje vía portafolio

Clase 13: Primera revisión de portafolio.

8.3.3 Metodología

Cada alumno tendrá un archivador (portafolio) en el cual incluirá: apuntes, borradores, recortes de periódicos, análisis y opiniones de películas, artículos, registros de observaciones, pautas de autoevaluación y todo tipo de información y/o producción personal, relacionado con el o los temas seleccionados.

El profesor supervisor revisará periódicamente el avance del trabajo de los alumnos practicantes, vía revisión de portafolio.

En cada revisión, los alumnos deberán argumentar y fundamentar los criterios de selección y elaboración de opiniones y críticas.

8.4 Unidad de aprendizaje

Unidad 4: Técnicas de Observación y su aplicación en el ámbito educativo,

8.4.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Conocer las características , ventajas y alcances de técnicas de investigación cualitativas, aplicadas a la educación

8.4.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 14: Primera Cátedra

Clase 15: La investigación cualitativa en Educación

Clase 16: La Observación.

Clase 17: El cuestionario y la entrevista.

Clase 18: El estudio de caso

Clase 19: El registro anecdótico.

8.4.3 Metodología

Talleres de elaboración de instrumentos tales como:
Escalas de apreciación

Listas de cotejo.

Cuestionarios

Entrevistas

Guías

Dinámicas grupales.

Supervisiones en terreno.

8.5 Unidad de aprendizaje

Unidad 5: Elaboración y aplicación de instrumentos de observación, según temática seleccionada

8.5.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Elaborar y aplicar instrumentos de observación que permitan la recolección de información, referente al tema socio pedagógico seleccionado.

8.5.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 20 : Segunda revisión de portafolio

Clases 21: Taller de elaboración de instrumentos en forma personalizada.

Clase 22 : Laboratorio de elaboración de instrumentos

Clase 23: Intercambio de las experiencias en terreno

Clase 24: Intercambio de las experiencias en terreno

Clase 25: Elaboración de gráficos

8.5.3 Metodología

Seleccionar de los procedimientos de observación que corresponde utilizar, para obtener la información necesaria, según tema.

Aplicar los instrumentos seleccionados y elaborados.

Exponer los avances de cada tema.

Compartir con el grupo curso, las experiencias obtenidas en la aplicación de los instrumentos.

8.6 Unidad de aprendizaje

Unidad 6: Análisis e interpretación de la información obtenida.

8.6.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Analizar e interpretar cuantitativa y cualitativamente la información obtenida.

Comprender la significancia de elaborar informes, de manera precisa y objetiva,. de acuerdo a parámetros establecidos, para estos efectos.

8.6.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 26: Tipos de informe

Clase 27: Características de los informes

Clase 28: Segunda Cátedra

Clase 29: Utilidad de los informes

Clase 30: Como elaborar informes en educación

8.6.3 Metodología

Lecturas dirigidas en relación a la elaboración de informes

Análisis de la información obtenida y selección de los datos relevantes .

Elaborar informes según los datos obtenidos previamente.

Elaboración de gráficos

Exposición de los resultados obtenidos

8.7 Unidad de aprendizaje

Unidad 7: Contrastación final, entre los referentes teóricos (tema orientador seleccionado) y la realidad educativa.

8.7.1 Objetivos Específicos de la Unidad

Vincular los conocimientos teóricos adquiridos, con el ejercicio profesional y con la realidad experienciada y detectada, en el centro de práctica.

Valorar el ejercicio del rol profesional en el proceso educativo y su implicancia en el aprendizaje escolar.

8.7.2 Contenidos y Actividades Clase a Clase de la Unidad

Clase 31: Elaboración e interpretación de gráficos.

Clase 32: Revisión final de portafolio

Clase 33: Elaboración de conclusiones y recomendaciones finales, resultantes de la

contrastación entre el marco teórico inicial y la realidad educativa real, detectada

en el centro de práctica.

Clase 34: Exposiciones orales de parte de los alumnos.

8.7.3 Metodología:

Trabajo de producción en talleres

Exposiciones orales

Opiniones críticas de los trabajos presentados.

Conclusiones y sugerencias fundamentadas, de parte de los alumnos, del trabajo en terreno y en talleres.

