



Universidad de Concepción

Campus Los Ángeles

Escuela de Educación

“Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción-Campus Los Ángeles”

Seminario de título para optar al título profesional

Profesor de Ciencias Naturales y Biología

Seminarista

Susana Fernández Aneiva

Profesor Guía

Mg. Alejandra Barriga Acevedo

Profesores Comisión

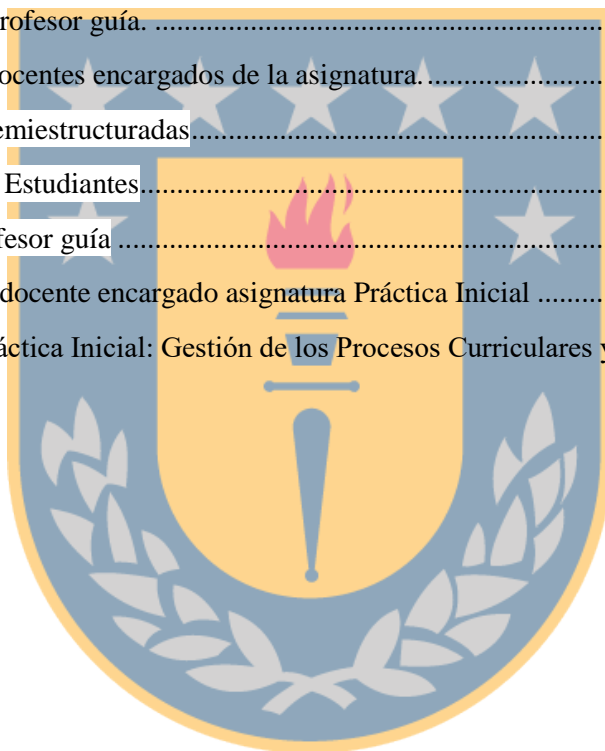
Mg. Andrea Tapia Figueroa

Jorge Rojas Bravo (PhD)

Los Ángeles, Marzo del 2019

RESUMEN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	8
OBJETO DE ESTUDIO.....	8
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	8
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
MARCO REFERENCIAL	9
1. Importancia de la Formación Inicial Docente en la Educación.....	9
2. Formación Inicial Docente y Políticas Públicas	10
3. Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente.....	11
3.1 Comisión Nacional de Acreditación (CNA).....	12
3.2. Nueva Carrera Docente, Ley 20.903	13
4. La formación docente en la Universidad de Concepción	15
5. Plan de estudio de las carreras de formación docente.	17
6. Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativos”: Una asignatura integradora.	20
7. La Práctica Reflexiva en las Primeras Experiencias Profesionales Docente.....	22
8. El portafolio como instrumento de evaluación.....	23
MARCO METODOLÓGICO	25
RESULTADOS	33
1. Fase del conocimiento pedagógico del contexto	36
1.1. Elaboración del diagnóstico y Proyecto de Aula.....	37
A. Conocimientos pedagógicos.....	38
B. Habilidades blandas.....	41
C. Instrumentos para diagnosticar la realidad.	43
D. Tiempo asignado para la observación durante la fase de conocimiento del contexto.....	45
E. Taller de práctica Inicial: Niveles educativos.....	47
F. Diseño Proyecto de Aula: Dificultades	50
2. Fase de Internado Pedagógico.....	52
2.1. Implementación del Proyecto de Aula.	52

3. Fase de reflexión pedagógica	59
3.1. Reflexión sobre su práctica docente	60
Acompañamiento por parte de la Universidad	65
DISCUSIÓN.....	68
CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA.....	81
ANEXOS.....	87
1. Autorizaciones.....	87
1.1. Carta de solicitud instrumentos de evaluación de la asignatura.	87
1.2. Carta solicitud entrevistas.....	89
1.2.1. Entrevista Profesor guía.	89
1.2.2. Entrevista docentes encargados de la asignatura.	91
2. Pauta de entrevistas semiestructuradas.....	94
2.1. Pauta Entrevista Estudiantes.....	94
2.2. Pauta entrevista profesor guía	96
2.3. Pauta entrevista docente encargado asignatura Práctica Inicial	98
3.- Syllabus asignatura “Práctica Inicial: Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos”	101



RESUMEN

Producto de que las carreras de Pedagogías de la Universidad de Concepción han sido parte de un rediseño curricular, sus planes de estudio fueron modificados principalmente en función de la incorporación de asignaturas integradoras y de un eje de formación práctica. Por ello, la siguiente investigación evaluó la Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre, plan de estudio 2016, de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, asignatura que fue implementada por primera vez el primer semestre del 2018. Esta investigación de carácter cualitativo y de diseño metodológico estudio de casos, detectó cuatro nudos críticos: elaboración del diagnóstico, elaboración del proyecto de aula, implementación del proyecto de aula y reflexión sobre su práctica docente. Los resultados muestran que, luego de entrevistar a profesores guías, estudiantes y docentes encargados de la asignatura, la elaboración del diagnóstico y proyecto de aula presentaron dificultades asociadas a: falta de orientaciones y retroalimentación en el taller de práctica inicial, y falta de conocimientos y destrezas asociadas a la profesión docente. En relación a la implementación del proyecto de aula los estudiantes pudieron practicar la enseñanza aprendizaje y adquirir herramientas para ello, y con respecto a la reflexión pedagógica fue de tipo descriptiva y mediada sólo por los profesores guías. Además, se demanda una adecuada vinculación escuela-universidad, que constituya un apoyo en el proceso formativo, y para lo cual se requiere de colaboración entre ambas instituciones que promueva y posibilite el logro de competencias docentes.

Palabras claves: Formación inicial, eje de formación práctica, rediseño curricular, reflexión pedagógica.

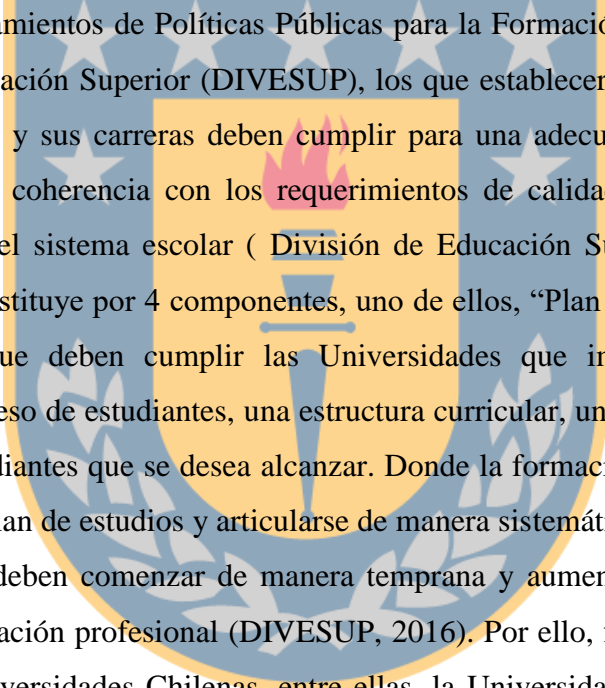
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Chile, la preocupación por la formación inicial docente (FID) ha ido en incremento en los debates sobre políticas educativas. Por lo mismo, sucesivas revisiones nacionales e internacionales de las políticas educacionales chilenas se han enfocado en los docentes y, en particular, en su formación inicial (Arancibia, Claro, Lagos, y Rivero, 2016). Es así como la OECD (2004 y 2011) y la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) la identifican como un eje crítico, en función de problemáticas como: la carencia de una orientación hacia logros medibles, escasa innovación curricular, falta de investigación sobre formación docente e insuficiente articulación entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad. Ante este escenario, en los últimos años el gobierno, a través del Ministerio de Educación de Chile, ha instaurado distintas políticas que han ido modificando la formación y profesionalización de los futuros docentes, entre las que destacan: la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), la elaboración de Estándares Orientadores, la implementación de la nueva Ley Carrera Docente (Ley 20.903), y la elaboración de Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente.

En el año 2001, en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, se elaboró el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), un documento guía con el cual se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza de los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en el aula y ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, ser un marco socialmente compartido que permita a cada docente, y a la profesión en su conjunto, enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2008). Frente a la necesidad de proporcionar a las Facultades y Escuelas de Educación del país orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo docente al finalizar su formación base y para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión, se elaboró un conjunto de Estándares Orientadores, para carreras de Pedagogía en Educación Media en las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (MINEDUC,

2012). La implementación de la Ley 20.903, creada por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, según la cual la formación inicial docente sufrirá modificaciones que serán implementadas directamente por el CPEIP o en coordinación con otras divisiones gubernamentales, lo cual quedó plasmado en las palabras emitidas por la ex presidenta Sra. Michelle Bachelet (mensaje 365/163, 20 de Abril, 2015) sobre este proyecto de Ley:

“La política de formación inicial docente tiene como fin que la educación que se imparte sea desarrollada por profesores fortalecidos en sus competencias profesionales para el despliegue de procesos de enseñanza en donde todos los estudiantes se beneficien de su derecho social, expresado en el acceso al conocimiento y al desarrollo personal y social, en comunidades de aprendizaje”
(Proyecto de Ley 20.903).



Finalmente, los Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente, a cargo de la División de Educación Superior (DIVESUP), los que establecerán el marco mínimo común que las universidades y sus carreras deben cumplir para una adecuada implementación institucional y curricular, en coherencia con los requerimientos de calidad de las normativas vigentes y las necesidades del sistema escolar (División de Educación Superior [DIVESUP], 2016), documento que se constituye por 4 componentes, uno de ellos, “Plan de estudios”, el cual establece las condiciones que deben cumplir las Universidades que imparten carreras de Pedagogía en relación al ingreso de estudiantes, una estructura curricular, una formación práctica y un perfil de egreso de estudiantes que se desea alcanzar. Donde la formación práctica debe ser considerada como parte del plan de estudios y articularse de manera sistemática a lo largo de toda la carrera, y éstas prácticas deben comenzar de manera temprana y aumentar progresivamente durante todo el ciclo de formación profesional (DIVESUP, 2016). Por ello, frente a estas nuevas demandas educativas las Universidades Chilenas, entre ellas, la Universidad de Concepción en conjunto con el MINEDUC a través de la adjudicación de un Convenio de desempeño llevo a cabo una renovación curricular de sus carreras de Pedagogía (Cisternas, Rojas y Soto, 2016). Donde los nuevos programas de pedagogía en educación media en ciencias han sido concebidos bajo un diseño curricular basado en resultados de aprendizaje y competencias, asegurando la formación de un nuevo profesor con dominio de las disciplinas y del conocimiento pedagógico del contenido, con metodologías modernas, didácticas e innovadoras para el aula; y con capacidad para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes (Udec,2016a), siendo las

asignaturas las encargadas de desarrollarlos resultados de aprendizaje que, en su conjunto, permiten el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso (Udec,2011). En el caso particular del plan de estudio 2016 para la Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, que cuenta con la asignatura integradora Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativos”, cuyo principal objetivo es evaluar el logro de las competencias del primer ciclo de formación pedagógica finalizado el 4° semestre, contempla la inserción temprana del futuro profesor a un centro educativo para colaborar en el quehacer de su profesor guía, y desde esa experiencia, promover la reflexión constructiva en el inicio de su inducción al campo profesional (Udec,2016a). Así mismo, Martinic y colaboradores (2014), plantean que la experiencia práctica en contextos auténticos de trabajo es una dimensión central para el aprendizaje de las habilidades, conocimientos y actitudes propias del futuro profesional docente, y Marcelo (2001), señala que es de gran importancia que los docentes en formación, acudan tempranamente a los establecimientos, ya que permite tomar contacto con situaciones reales de enseñanza, lo que será de gran relevancia en la construcción de su saber pedagógico. Este proceso de inserción al campo pedagógico se realiza considerando tres fases progresivas, dentro de las cuales el estudiante conocerá la realidad educativa, observará y visualizará alguna problemática en la gestión curricular o evaluativa, para luego diseñar un proyecto de aula que permita mejorar dicha problemática y finalizará con una fase de reflexión pedagógica (Udec,2016a). Dada la importancia de este proceso intermedio, y debido a que este nuevo plan de estudios fue implementado en el año 2016, y durante el primer semestre del 2018 se impartió por primera vez la asignatura Práctica Inicial, es que surge la necesidad de evaluar el proceso de implementación de ésta, constituyendo la siguiente investigación un aporte para la Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, ya que a partir del planteamiento de nuevas normativas, la Universidad de Concepción responde a ellas a través del rediseño de sus carreras de pedagogía, en el cual el eje de formación práctica es el protagonista de los planes, y en función del cual se integran y enlazan las demás asignaturas. Finalmente, a través de esta evaluación se establecerá información de cómo se llevó a cabo y del logro de los objetivos de aprendizajes, considerando todo el proceso y teniendo en cuenta a todos los actores involucrados.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

OBJETO DE ESTUDIO: Proceso de Práctica Inicial de la Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

- 1.-¿Cuáles son los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial?
- 2.-¿Cómo se llevó a cabo la Práctica Inicial, teniendo en cuenta su proceso, evaluaciones y la visión de los estudiantes en práctica, los profesores guía y los profesores a cargo de la asignatura?

OBJETIVO GENERAL

-Evaluar el Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre, plan de estudio 2016, de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción-Campus Los Ángeles, durante el primer semestre del 2018.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las clases presenciales del Taller de Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas”.
- Analizar los instrumentos de evaluación de la Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas”.
- Identificar los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial.
- Describir los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial desde la visión de los estudiantes en práctica, los profesores guía y los profesores a cargo de la asignatura Práctica Inicial.

MARCO REFERENCIAL

1. Importancia de la Formación Inicial Docente en la Educación.

La educación es un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y actitudes (García-Lastra, 2013). En la actualidad existe una gran conciencia del poder de la educación para generar las transformaciones sociales y económicas que hacen competitivos a los países en el mundo de hoy, y al mismo tiempo, cierto escepticismo en cuanto al correcto desempeño de los profesores y su formación docente (Ávalos, 2002). La calidad de vida de un país se encuentra muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en este último, tiene un papel prioritario la figura del profesor. Es este actor social quien, día a día, está en contacto con los estudiantes, el que asume la responsabilidad de formarlos y de asegurar el éxito de las escuelas (Miranda, 2007), este rol es bastante variado, y va desde ser un facilitador de conocimientos, un líder, hasta ser un gestor de conocimientos, ya que los profesores no sólo deben entregar conocimiento, sino que deben desarrollar en los estudiantes hábitos, disciplina, motivación y, además crear un ambiente de colaboración y facilitación de su aprendizaje (Pedraja, 2012).

Es por ello, que se insiste en que la calidad de la educación depende, en gran medida de la calidad de los profesionales, los docentes. En ese sentido, la obligatoriedad de acreditación de las carreras de pedagogía, según se estipula en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y los argumentos de establecer una institucionalidad reguladora que aparecen en el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, no hacen más que avalar tal protagonismo profesional (Miranda, 2007). Actualmente, uno de los objetivos centrales de las políticas públicas en Chile es garantizar la educación como un derecho social efectivo, donde toda niña, niño y joven pueda integrarse a un proceso educativo de calidad, independientemente de su origen, condición o lugar de residencia (DIVESUP, 2016).

2. Formación Inicial Docente y Políticas Públicas

Diversas son las señales que han llevado a poner en tela de juicio la calidad de la preparación de los docentes en Chile (Domínguez y Meckel, 2011). La formación inicial docente es uno de los temas más debatidos al momento de formular políticas públicas y su eficacia es altamente cuestionada. Es todo un desafío preparar y formar a profesores, ya que son ellos quienes llevarán a cabo las funciones previstas para lograr el aprendizaje de los estudiantes (Ávalos, 2002). Por lo tanto, la formación de los futuros profesores es un eje crítico de las políticas públicas en función de los problemas que han sido identificados según la OECD (2011) y la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), como son: la carencia de una orientación hacia logros medibles, escasa innovación curricular, falta de investigación sobre formación docente e insuficiente articulación entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad. Por ello, entre los principales desafíos en respuesta a tal problemática se encuentra: el mejoramiento de la formación inicial docente (FID), reconociendo el rol fundamental que los profesionales de la educación tienen en el desarrollo de un sistema educativo de calidad. Lo anterior implica que las universidades, a través de sus carreras de pedagogía, deberán hacerse cargo de abordar los diversos requerimientos que las nuevas normativas establecen, como la acreditación efectivamente obligatoria, implementar mecanismos específicos de admisión, cumplir con nuevos estándares de calidad, formar y practicar la democracia, la diversidad e inclusión, así como incluir el componente ciudadanía en los planes de estudio, entre otras materias (DIVESUP, 2016).

Es así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Unesco, 2012), plantea tres estrategias para mejorar la formación de profesores:

a. La promoción del ingreso de mejores candidatos a estudiar pedagogía, es decir, elevar el nivel de exigencia de entrada a la profesión.

b. El fortalecimiento de “la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formados”. Para ello plantea elaborar estándares sobre lo que un profesor debe *saber y poder hacer*.

c. La creación de mecanismos de regulación de la calidad de los programas de formación docente, para lo cual es necesario establecer sistemas de acreditación de las carreras y evaluación de los futuros profesores.

Con el propósito de potenciar la labor de las universidades en la tarea de formar los profesores y profesoras que el país necesita, el Ministerio de Educación ha establecido el desarrollo de instrumentos orientadores de las políticas: Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los cuales establecen los desempeños con que deben contar los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial; los Criterios y Estándares para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, de la Comisión Nacional de acreditación (CNA), que definen y evalúan dimensiones y criterios específicos que las universidades y las carreras deben cumplir respecto al marco mínimo común establecido, para que estas carreras impartan programas con altos estándares de calidad, en orden de asegurar el cumplimiento del perfil de egreso; y por último, los Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente, a cargo de la División de Educación Superior (DIVESUP), los que establecerán el marco mínimo común que las universidades y sus carreras deben cumplir para una adecuada implementación institucional y curricular, en coherencia con los requerimientos de calidad de las normativas vigentes y las necesidades del sistema escolar (DIVESUP, 2016).

3. Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente.

Los lineamientos de Políticas Públicas para la formación Inicial Docente buscan asegurar una adecuada articulación institucional entre las carreras de pedagogía al interior de las universidades y una implementación curricular que integre efectivamente teoría y práctica dentro de los planes de estudio, en coherencia con las políticas públicas. Además, la formación práctica debe ser considerada como parte del plan de estudios y articularse de manera sistemática a lo largo de toda la carrera (DIVESUP, 2016), siendo éste uno de los cambios más significativos en la formación inicial en Chile, la incorporación de prácticas tempranas y continuas a lo largo de la carrera (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura [OIE], 2016). No es novedad que educar, enseñar y formar implican necesariamente componentes de actuación, ejecución, puesta en práctica, y ello ha formado parte de toda experiencia histórica

de la educación (Cornejo, 2014). Es así como Domingo en el año 2008, plantea que es a partir de las prácticas en centros educativos, que la actitud de los estudiantes ante los estudios, sus inquietudes pedagógicas y didácticas, sus planteamientos y perspectivas son objeto de una transformación significativa, contribuyendo a incrementar su motivación por la formación docente y a enfocar las asignaturas desde una perspectiva más profesional y práctica. De igual forma, Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla (2011), apuntan a que las prácticas promueven y facilitan el desarrollo progresivo de competencias profesionales en las que movilizan y ponen en juego recursos de diversa naturaleza.

Los lineamientos de Políticas Públicas para la formación Inicial Docente contienen cuatro componentes (Políticas Públicas, Condiciones Institucionales de implementación, Plan de estudio y Vinculación con el sistema escolar) y sus respectivos requerimientos. Dentro de la dimensión plan de estudio se encuentra el eje Formación Práctica, que según la DIVESUP (2016) señala que:

El programa de estudio debe considerar un sistema de formación práctica guiada, que contemple diversas estrategias de acuerdo al perfil de egreso. Estas prácticas en el aula escolar comienzan de manera temprana y aumentan progresivamente durante todo el ciclo de formación profesional, y para ello es importante que los programas consideren modelos de vinculación con el sistema escolar que entreguen a las y los estudiantes mayor experiencia en el contexto real.

De igual forma, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2009), define el área práctica de la formación docente, como:

Una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre éste, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella.

3.1 Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Para el logro de una educación de calidad se requiere de la existencia de un verdadero sistema integral de aseguramiento de la calidad. Por ello, un lugar destacado en las reformas educacionales lo ocupa la ley que establece el Sistema Nacional del Aseguramiento de la Calidad

de la Educación Superior y que crea la Comisión Nacional de Acreditación, la que fuera aprobada y promulgada como ley de la República bajo el N° 20.129, y que ha establecido una institucionalidad destinada a velar por la calidad de la educación en este ámbito, con nuevos instrumentos convergentes al mismo propósito de mejoramiento y reforma cualitativa de la educación de ese nivel (MENSAJE N° 216-355, 23 de mayo 2007 en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011). Desde que entró en vigencia esta Ley, la acreditación de carreras que conducen al título profesional de educador o profesor es obligatoria y prerequisite para recibir financiamiento estatal, tanto para las instituciones como para los alumnos. Esta función es realizada por agencias privadas, autorizadas y supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación (Domínguez y Meckel, 2011). Por lo tanto, dicho requerimiento implica el cumplimiento de ciertos estándares de calidad y la realización de procesos de evaluación y autoevaluación permanentes (Cisterna et al, 2016).

Los criterios elaborados por la CNA, tienen directa relación con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), donde se logra reconocer el perfil profesional del educador y los cuatro dominios correspondientes a la formación profesional docente (CNA, 2009), donde cada uno se dirige a las distintas áreas de los procesos de enseñanza/aprendizaje, como la preparación de la enseñanza, los ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y las responsabilidades docentes (MINEDUC, 2008).

El sistema actual de acreditación se compone de una evaluación interna y una evaluación externa. Según el desempeño en ambas evaluaciones el resultado de la acreditación comprende acreditar la carrera por un plazo de uno hasta siete años o no acreditar la carrera. Tanto la evaluación interna como la evaluación externa se focalizan en tres dimensiones de evaluación: 1) perfil de egreso y resultados, 2) condiciones mínimas de operación y 3) autorregulación. En esta línea, el proceso de acreditación pretende medir tanto condiciones curriculares y resultados, así como características de infraestructura, operación y autorregulación (Arancibia et al., 2016).

3.2. Nueva Carrera Docente, Ley 20.903

La Ley 20.903 fue promulgada en el año 2006, con el propósito de crear un sistema de desarrollo profesional docente (SDPD) cuyo objetivo es dignificar la docencia, apoyar su

ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones y modificar otras normas (Ley N°20.903, 2016).

Según el documento “Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente” creado por el CPEIP, los principales puntos de esta Ley son:

- Es para todas las educadoras y docentes de establecimientos que reciben financiamiento estatal, de todos los niveles y especialidades.
- Aborda desde el ingreso a las carreras de pedagogía, hasta el desarrollo de una carrera profesional.
- Establece requisitos para estudiar pedagogía, hace obligatoria la acreditación de estas carreras y promueve una formación de calidad para futuras educadoras y docentes.
- Incentiva el desarrollo permanente de las educadoras y docentes, a través de una carrera profesional atractiva.
- Reconoce el progreso en distintas etapas y apoya para seguir avanzando.
- Mejora las condiciones para una buena enseñanza, con mejores remuneraciones y más horas no lectivas.
- Crea nuevos derechos para educadoras y docentes: a la inducción al ejercicio y a la formación continua a lo largo de la vida profesional y en su escuela.
- Valora las condiciones de equidad de los establecimientos educacionales.
- Fomenta el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros y maestras.

(CPEIP, 2017)

Bajo este mismo marco regulatorio, se realizarán dos evaluaciones, una al inicio de la carrera, aplicada por las propias universidades con el fin de conocer las posibles necesidades de nivelación de sus estudiantes, y la segunda será aplicada por el MINEDUC al menos un año antes del egreso, para conocer sobre la formación recibida por el estudiante en sus años de estudio. Los resultados serán entregados a la Comisión Nacional de Acreditación, con el fin de que las universidades establezcan planes de mejora a partir de esto y serán considerados para el diseño de

acciones formativas por parte del MINEDUC. Rendir esta evaluación será un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes (CPEIP, 2017).

Esta última evaluación corresponde a la prueba INICIA, cuyos objetivos comprenden:

- Entregar información a las instituciones como insumo para el mejoramiento de sus procesos de formación docente.
- Entregar información a los egresados respecto de su formación pedagógica y disciplinar
- Orientar las acciones del Estado respecto al sistema nacional de formación docente.

Dicha evaluación contempla la realización de 3 pruebas: Conocimientos Pedagógicos, Conocimientos Disciplinarios y Habilidades de Comunicación Escrita. Algunos de los resultados INICIA del año 2014 señalan que la mayor parte de los egresados obtiene rendimientos entre el 50% y el 74% de logro de respuestas correctas y la mayor parte de los egresados demuestran capacidad de argumentación en el nivel Competente, en la Prueba de Habilidades de Comunicación Escrita. Estos resultados son un insumo para establecer un diagnóstico de la formación inicial docente, los que serán trabajados con las instituciones que imparten Pedagogías a través del CPEIP (MINEDUC, 2015). Por lo tanto, ésta prueba constituye una actividad orientada a objetivizar las competencias docentes que permitan retroalimentar procesos y estrategias formativas individuales e institucionales para mejorar la calidad de la formación inicial docente (Ruffinelli, 2013).

4. La formación docente en la Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción es una institución de educación superior laica que tiene como misión la formación integral y pluralista de personas; la generación, adaptación y transmisión del conocimiento, y la creación e interacción cultural a través de una permanente vinculación con el medio y su compromiso con el desarrollo regional y nacional en un contexto de integración y globalización (Udec, 2016b). En función de cumplir lo anterior, se encuentra ubicada en 3 Campus de la región del Biobío: Concepción, Chillán y Los Ángeles. El Campus

Los Ángeles se sitúa entre las instituciones de Educación Superior más grande e importantes de la provincia de Bío Bío y su nacimiento se remonta al año 1962, a petición de la comunidad provincial de Bío Bío al rector de entonces don David Stichkin Branover en conjunto con los aportes del Estado logrados por parte del Diputado Manuel Rioseco Vásquez.

La Universidad de Concepción cuenta con 19 carreras de Pedagogías, de las cuáles 5 de ellas son impartidas por la Escuela de educación del Campus Los Ángeles: Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Educación General Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica. Por ello, la Universidad no puede estar alejada de las actuales demandas en temas de educación, las que han influido en que las universidades iniciarán un proceso de transformación, ya que durante los últimos años, las políticas educacionales han prestado creciente atención a los profesores, su reclutamiento, formación, y evaluación en respuesta al reporte de la OECD Teachers Matter (OECD, 2005).

Ante ese escenario, la Universidad de Concepción intentó responder a las nuevas demandas estableciendo como objetivo estratégico el consolidar la implementación del Modelo Educativo mediante la renovación curricular de sus carreras (UdeC, 2011). En el ámbito de la formación de profesores, la universidad realizó un diagnóstico de sus 19 carreras de pedagogía en el que se identificaron los siguientes nudos críticos en la formación docente de la universidad (Rojas y Soto, 2016):

- Desactualización de los planes de estudio, duplicidad de contenidos, desalineación con las políticas nacionales y desarticulación entre áreas de formación de los planes de estudio.
- Ausencia de un perfil de egreso basado en competencias.
- Inexistencia de un sistema institucional de prácticas pedagógicas, que gestione el trabajo de la universidad con los establecimientos escolares, supervise el proceso de inserción de los estudiantes y evalúe su desempeño.

En relación al último nudo crítico y desde el punto de vista curricular, esto significa articular e integrar los componentes del resto de la malla con los requerimientos del currículum de prácticas, conformando una unidad de formación práctica consistente con este propósito. La existencia de esta unidad debiera generar un debate permanente, al interior del cuerpo docente,

que clarifique y permita consensuar enfoques y conceptualizaciones acerca del saber docente y cómo éste se construye. Estas definiciones permitirán ir dando congruencia y pertinencia a la relación entre el currículum declarado y el practicado, y a la articulación cíclica entre teoría y práctica (OIE, 2016).

Estos tres nudos críticos justificaron la necesidad de realizar un rediseño curricular en las carreras de pedagogía (Cisternas et al., 2016), a través del Convenio de Desempeño “Formación de profesores UdeC: protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento”, cuyo objetivo general fue “formar profesores de excelencia capaces de demostrar competencias y desempeños notables reflejados en los aprendizajes de calidad y en la formación integral de sus estudiantes” (UdeC, 2012).

5. Plan de estudio de las carreras de formación docente.

Como ya se mencionó anteriormente, el nuevo plan de estudios es parte del proceso de Rediseño Curricular, el cual tiene como propósito que las carreras definan perfiles de egreso pertinentes y adecuados a las necesidades de la sociedad, con altos estándares de calidad. Para lograr dicho propósito se cuenta con un proceso que considera las características propias de la institución, los lineamientos del nuevo Modelo Educativo, las características de los estudiantes y las tendencias nacionales e internacionales en educación superior (UdeC, 2011).

Según el Modelo Educativo de la UdeC (2011), el plan de estudios se especifica como el conjunto de actividades curriculares que garantizan el logro del perfil de egreso, además de estimular la formación integral de los estudiantes de la universidad. Estos perfiles de egreso de las carreras quedarán expresados como un conjunto de competencias, las que serán logradas a través de las asignaturas con sus respectivos resultados de aprendizaje. Así mismo, el proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*) propone el concepto de competencias y resultados de aprendizaje como elementos clave para el diseño de los planes de estudio, las metodologías de enseñanza y los procesos evaluativos, proyecto que presenta los lineamientos para implementar los principios de Bolonia firmado en el año 2000, y que comprende iniciativas principalmente orientadas a la armonización de la arquitectura curricular, la implementación de

créditos transferibles y el reconocimiento de las calificaciones académicas (Cisternas et al.,2016).

En función de lo anterior, se rediseño el plan de estudios y sus principales resultados son la introducción de créditos transferibles, la incorporación de asignaturas integradoras y la definición de un eje de formación práctica (Rojas y Soto, 2016). Este nuevo plan de estudio de las carreras de pedagogía se estructuró en torno a cuatro ejes: formación pedagógica, general, disciplinar y práctica (Figura N°1). En cada uno de los ejes se diseñaron nuevas asignaturas o se actualizaron los contenidos de las ya existentes, respondiendo a las competencias del perfil de egreso y a los resultados de aprendizaje (Cisternas et al., 2016), para dar respuesta a las necesidades de actualización del Currículum en función de los requerimientos del país y aspirar a ofrecer programas de calidad a los estudiantes que se forman en la Carrera (UdeC, 2016a). Las principales innovaciones, tuvieron lugar en el eje de formación general y práctica, donde éste último constituye una diferencia significativa respecto de los planes de estudio anteriores. En el nuevo diseño, las prácticas de inserción temprana en los establecimientos educativos se transforman en nuevas asignaturas, a diferencia de los antiguos planes de estudio, donde formaban parte de las asignaturas de didáctica de la especialidad (Cisternas et al., 2016).

Es así, como los nuevos programas de pedagogía en educación media en ciencias han sido concebidos bajo un diseño curricular basado en resultados de aprendizaje y competencias, que aseguren la formación de un nuevo profesor con dominio de las disciplinas de base y del conocimiento pedagógico del contenido, en metodologías modernas e didácticas innovadoras para el aula; y con capacidad para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes y resolver las debilidades existentes en este ámbito (UdeC, 2016a).

PLAN DE ESTUDIO CARRERAS PEDAGOGÍA

	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
Eje Profesional Pedagógico	Educación Sociedad y Desarrollo Humano	La Profesión Docente	Inclusión y Exclusión Social en Educación	Psicología Educativa	Teorías y Diseños Curriculares	Evaluación para el Aprendizaje	Fundamentos y Principios Didácticos en la Especialidad	Metodología de la Investigación Educativa		
	SCT 4	SCT 4	SCT 4	SCT 4	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 5	Práctica Profesional en la Especialidad	Trabajo de Titulación
		Tecnologías de la Información en el Aula			Análisis Organizacional y Liderazgo		Orientación Educativa	Diseño e Implementación Didáctica en la Especialidad		
	SCT 3			SCT 4		SCT 5	SCT 5			
Eje Formación General	Alfabetización Académica en Pedagogía		Electivo	Electivo	Complementario	Electivo		Proyecto de Biotecnología en el Aula		
	SCT 4		SCT 3	SCT 3	SCT 2	SCT 3		SCT 3		
Eje Práctica					Práctica Inicial Gestión de los procesos curriculares y evaluativos	Práctica Intermedia I Orientación para la formación integral	Práctica Intermedia II Didáctica de la Especialidad	Práctica Avanzada: Diseños Didácticos de la Especialidad		
Eje Disciplina	Química General	Química General II	Química Orgánica	Bioquímica	SCT 4	SCT 4	SCT 5	SCT 5	Práctica Profesional en Orientación y Jefatura de Curso	SCT 20
	SCT 6	SCT 6	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 4	SCT 5	SCT 5		
	Matemática I	Matemática II	Cálculo de una Variable	Estadística	Botánica	Ecología	Biología del Desarrollo	Principios de la Evolución		
	SCT 5	SCT 6	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 5	SCT 5	SCT 5		
	Biología Básica y Celular	Biología Integral	Recursos Naturales	Biología Humana y Salud	Histología Humana	Genética General	Biología Molecular e Ing. Genética*	Fisiología Vegetal		
	SCT 6	SCT 5	SCT 6	SCT 6	SCT 5	SCT 7	SCT 5	SCT 5		
	Intr. a la Geofísica	Mecánica y Calor	Electricidad y Magnetismo	Ondas y Óptica						
	SCT 5	SCT 6	SCT 6	SCT 5						
	SCT 30	SCT 30	SCT 31	SCT 28	SCT 31	SCT 28	SCT 30	SCT 33		
	TOTA L 30	TOTAL 30	TOTA L 30	TOTA L 28	TOTA L 31	TOTA L 28	TOTAL 30	TOTA L 33		
								SCT 15	SCT 20	
								TOTA L 20	TOT AL 20	
								TOTAL SCT PLAN 301		

Color celeste: asignaturas del eje Profesional Pedagógico que Media comparte con Ed. Básica.
 Color amarillo: asignaturas del eje Formación General, que comparten Media y Ed. Básica.
 Color naranja: asignaturas del eje Práctica.
 Color verde: asignaturas que distinguen a las Pedagogías de Media por la Especialidad.
 Color lila: asignaturas eje Disciplina.

Figura N°1: Plan de estudios 2016 de la carrera de Pedagogía en ciencias Naturales y Biología.



Según Cisternas y colaboradores (2016), los principales componentes utilizados para la elaboración del plan de estudio son:

a. Resultados de Aprendizaje: Expresados en un enunciado con lo que se espera que el estudiante demuestre al final del proceso de aprendizaje, y un conjunto de éstos son asociados a cada una de las competencias del perfil de egreso.

b. Perfil Intermedio: Definido a partir de la agrupación de las competencias junto con sus respectivos resultados de aprendizaje. La medición de éste se realizará en las asignaturas integradoras.

c. Asignaturas integradoras: En los nuevos planes de estudio de las carreras de pedagogía se establecieron asignaturas integradoras, que forman parte de la malla curricular.

d. Créditos SCT: Las universidades del Consejo de Rectores definieron un Sistema de Créditos Transferibles (SCT), que propone la asignación de 60 créditos anuales y establece que un estudiante dedique, en promedio, 50 horas semanales a su trabajo académico, considerando horas de trabajo en aula y fuera de ella. Los planes de estudio de las carreras de pedagogía se estructuraron considerando en cada semestre un promedio de 30 créditos SCT, completando un total de 300 créditos SCT en los cinco años de duración. En los programas de asignatura, se distribuyeron los créditos en relación con el trabajo académico del estudiante: horas teóricas, horas de trabajo práctico o laboratorio, y horas de trabajo autónomo.

Y finalmente, además del perfil de egreso, se establecieron perfiles intermedios, ubicados al término del cuarto y octavo semestre del plan de estudio, con el fin de evaluar el nivel de logro de las competencias ya definidas. Estos perfiles son evaluados a través de asignaturas integradoras (Cisternas et al., 2016).

6. Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativos”: Una asignatura integradora.

El nuevo plan de estudios 2016 para Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología cuenta con una asignatura integradora en el quinto semestre. Las asignaturas integradoras constituyen un sistema de verificación progresiva de las competencias del perfil de egreso, y conforman la

instancia de vinculación entre los contenidos teóricos y la experiencia práctica que desarrollan los estudiantes en los establecimientos educacionales (Cisternas et al., 2016). De acuerdo al Modelo Educativo UdeC (2011) las asignaturas integradoras representan hitos de evaluación de competencias específicas y genéricas de los perfiles intermedios.

La práctica inicial es la primera asignatura del Eje de Formación Práctica, declarada en función de cumplir con uno de los objetivos específicos de la formación de los futuros profesores: “Desarrollar habilidades docentes que le permitan adaptarse a los nuevos requerimientos curriculares, metodológicos y evaluativos necesarios para la enseñanza” (UdeC, 2016a), la que inicia el proceso de prácticas progresivas de saberes pedagógicos fundamentales para la formación docente. Según el Modelo educativo (UdeC, 2011) las asignaturas constituyen la unidad básica de los Planes de Estudio, definidas como el conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y actividades de enseñanza-aprendizaje en un área del conocimiento conducentes a que el estudiante adquiera, desarrolle y demuestre, en una unidad de tiempo determinada, un conjunto de resultados de aprendizaje. Al mismo tiempo, en el plan de estudio cada asignatura contribuye al logro de ciertas competencias del perfil de egreso. En el caso de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, las competencias a las que tributa la asignatura Práctica Inicial “Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos” son:

1. Planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza- aprendizaje en su área profesional, integrando con una postura innovadora y creativa, estrategias y recursos tecnológicos multimodales, según las necesidades de variados contextos educativos.
2. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.
3. Reflexionar y argumentar críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.

(UdeC, 2016a)

Dichas competencias serán desarrolladas mediante una metodología que consta de tres etapas: la fase de conocimiento pedagógico, la fase de internado pedagógico y la fase de

reflexión, dentro de las cuales en términos generales los estudiantes realizan actividades de colaboración pedagógica con un profesor guía, observan, y a partir de ello diseñan y ejecutan un proyecto de aula, para finalmente reflexionar sobre su proceso de inducción en el campo laboral (UdeC, 2016a). Tales actividades, según un estudio realizado por Arancibia y colaboradores en el año 2016 sobre prácticas en programas de formación inicial, son las más comúnmente realizadas, tanto en prácticas progresivas como profesionales. En el mismo ámbito, Domingo (2008), en su estudio sobre prácticas reflexivas en la práctica inicial, recalca la importancia de la reflexión en el proceso, donde las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos, por tener en su centralidad al ser humano, y por lo tanto, el docente se encuentra en su trabajo en contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar, implementar y evaluar su intervención. En el mismo estudio realizado por Arancibia y colaboradores (2016), concluyen que las evaluaciones de las prácticas responden a los mismos tipos entre las universidades, las que se basan principalmente en la revisión de un portafolio, el análisis de su desempeño según videos, las visitas realizadas por un docente supervisor, una autoevaluación, y una nota asociada a una pauta de evaluación, entregada por el profesor guía del establecimiento. En el caso de la Práctica inicial, de la Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, se utilizarán los mismos tipos de evaluación, a excepción del vídeo (UdeC, 2018), los que son implementados según el modelo educativo (UdeC, 2011), el que se vincula a una concepción curricular orientada al desarrollo de competencias a través de nuevas formas de evaluar los resultados de aprendizaje, precisando la utilización de instrumentos que sean efectivos, funcionales y actualizados.

7. La Práctica Reflexiva en las Primeras Experiencias Profesionales Docente

La práctica Inicial “Práctica Inicial: Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos”, es una asignatura integradora que inicia el proceso de práctica progresiva de saberes pedagógicos fundamentales para la formación docente, la cual contempla la integración del futuro profesor a un centro educativo para colaborar en el quehacer de su profesor mentor (UdeC, 2016a).

Desde esta experiencia, se promueve la reflexión constructiva en el inicio de su inducción al campo profesional. Es así como, Marcelo y Vaillant (2013) señalan que para que las

experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión. Reflexión porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace, porque lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, de esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas.

En esta investigación se considera que el profesor debe ser un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica, con la finalidad de comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como del contexto (social, histórico, político y cultural) en el que tienen lugar, de manera que su actividad reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Sacristán y Pérez, 1995).

Según Jay y Johnson (2002), existen tres niveles de reflexión: reflexión descriptiva; reflexión comparativa y reflexión crítica. En el nivel de reflexión “Descriptiva”, un estudiante sólo logra “establecer el problema”, materia de reflexión. Ello quiere decir que al escribir una publicación se limita a exponer y definir la situación y/o problema que reconoce en la práctica pedagógica. El segundo nivel de reflexión es llamado “Comparativa”, un estudiante busca distintas formas en el establecimiento de un problema. Cuestiona sus propias creencias y orientaciones; y por último, busca entender lo que sucede (el problema) desde diferentes enfoques, teorías, puntos de vista, etc. (otros profesores, cultura, raza, género, historias personales, padres, etc.) Y el tercer nivel de la reflexión se denomina como “Crítica”, al escribir se denota que reconoce las consecuencias de cada perspectiva. Ahora ya hace un juicio ¿cuál es la mejor forma de entender, cambiar o hacer mejor esto? Puede tomar decisiones por medio de una cuidadosa deliberación (algo bueno para uno, es inapropiado para otros). Ha comenzado a considerar el contexto histórico, socio-político y moral de la escuela.

8. El portafolio como instrumento de evaluación

Otra de las evaluaciones contempladas en la asignatura, y que concuerda con las evaluaciones que comúnmente son usadas para evaluar procesos de práctica (Arancibia et al., 2016) corresponde a la realización de un portafolio, el que en conjunto con su exposición y una

monografía formarán parte del Perfil intermedio (UdeC, 2018). Esta herramienta permite que el estudiante evidencie, a través de diferentes actividades, su labor en la inserción al establecimiento educacional y al mismo tiempo reflexione sobre la misma. En el campo de la educación, el portafolio se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que hace su aparición como una metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo, se trata realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje (Barragán, 2005).

Domingo (2008), plantea que el portafolio constituye una herramienta de enseñanza y evaluación por los siguientes motivos:

- 1.- Favorece directamente el desarrollo personal, intelectual y profesional de los aprendices. Requiere una cierta actitud de compromiso, de confianza, y facilita el que los estudiantes utilicen en el aprendizaje sus capacidades y aptitudes personales.
- 2.- Su elaboración exige una forma de hacer e involucrarse que les favorece la consolidación de nuevas estructuras del conocimiento y de la acción (competencias) que acaban por dar significación personal al conocimiento procesado.
- 3.- La reflexión les resulta indispensable en este proceso de aprendizaje y les lleva a saber mejor, no sólo a saber más. Les obliga a estructurar mejor el conocimiento teórico y práctico ya que las actividades de aprendizaje del Portafolio implican la aplicación de sus conocimientos y la movilización de sus capacidades.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación evaluó el proceso de Práctica Inicial que realizaron los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción-Campus Los Ángeles, asignatura perteneciente al Eje de Formación Práctica del plan de estudios 2016 y cuyo objetivo es otorgar saberes pedagógicos fundamentales para la formación docente a través de la reflexión constructiva de su participación en la vida escolar (Udec, 2016a). El enfoque fue de **tipo cualitativo**, el cual puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas de la realidad a estudiar a través de una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, Fernández y Batista, 2014). Este enfoque es el más adecuado, ya que no contempla ni la predicción ni la generalización sino la comprensión, constituyéndose como una indagación cualitativa para comprender el fenómeno educativo de la Práctica Inicial a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en dicha acción educativa (Domingo, 2008). Por lo mismo, este enfoque cualitativo es de carácter **fenomenológico**, ya que su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández et al, 2014). Además de enfocarse en gran medida en las experiencias individuales subjetivas de los participantes: docentes encargados de la asignatura, profesores guías de los establecimientos y los estudiantes que cursaron tal práctica.

Se entiende por diseño metodológico al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación, el cual, en el marco de la investigación cualitativa, debe ser flexible y abierto al contexto en el cual se desarrolla la indagación (Hernández et al, 2014). A partir de los lineamientos de este enfoque, se optó por el diseño **estudio de caso**, el cual no sólo busca una mera descripción empírica, sino la exploración de una trama que comprende los datos y el tipo de relaciones teóricas no observable que se establecen entre esos datos (Vieytes, 2004), y que tiene como objetivo lograr la comprensión de un tema determinado, para generar conocimiento y/o informar el desarrollo de políticas, de la práctica y de la acción civil (Simmons, 2011). Así mismo, este tipo de diseño permite captar la complejidad de la problemática en estudio con una mirada comprensiva del fenómeno en el contexto particular en el que se desarrolla, lo que permite optimizar la comprensión del caso pero no la generalización del mismo (Vascilachis, 2006).

Como la intención de esta investigación fue evaluar el proceso de práctica inicial, implementada por primera vez, el alcance de ella es tanto **descriptiva**, ya que busca especificar las propiedades y las características del proceso de práctica, siendo útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de tal fenómeno (Hernández et al, 2014), así como **evaluativa**, ya que implica una forma de investigación educativa que pretende valorar programas educativos de acuerdo a ciertos criterios, en este caso, la gestión de lo establecido en el plan de estudio 2016 para la asignatura Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativos”, así como el logro de los objetivos de aprendizajes declarados en éste, de tal manera que se pueda establecer comparaciones que permitan observar cuánto se aleja o se acerca la realidad al modelo previo planteado (Domingo, 2008).

La **población** de esta investigación fueron los estudiantes de quinto semestre de la Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, los cuales realizaron su práctica inicial durante el primer semestre del año 2018. En consecuencia, **la dimensión temporal** de la investigación es sincrónica, ya que el proceso de práctica inicial, fenómeno en estudio, es en un momento cronológico determinado, específicamente el primer semestre del año 2018 en la ciudad de Los Ángeles. El modo de seleccionar la muestra guarda una directa relación con la finalidad de la investigación que se realiza, es decir, con el objetivo que se pretende lograr (Domingo, 2008). Por ello, se trata de una **muestra** no probabilística o también llamada muestra dirigida, donde la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador, ya que su finalidad no es generalizar resultados, sino más bien obtener casos que lleguen a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Hernández et al, 2014). La muestra estuvo conformada por:

- Estudiantes de quinto semestre de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología que cursaron la asignatura Práctica Inicial durante el primer semestre del 2018.
- Profesores Guías de Biología que se desempeñan en los establecimientos educacionales.
- Docentes pertenecientes a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

Por lo tanto, la muestra correspondió a 7 estudiantes de la carrera, más los profesores guías con los que trabajaron estos estudiantes, los que también corresponden a 7, ya que todos realizaron su práctica inicial en colegios diferentes y dos docentes de la Universidad encargados de la Asignatura Práctica Inicial.

Según Hernández y colaboradores (2014), bajo un diseño cualitativo, la investigación se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente, con el objetivo de obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). Así mismo, Vieytes (2004) señala que las dos herramientas básicas de la investigación cualitativa son la observación participante y la entrevista. Por ello, en esta investigación los datos fueron obtenidos a través de **técnicas de recolección de información** como la observación participante, entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales, y revisión de documentos, todo ello centrado en el objeto de estudio, el que según Flick (2007) es el factor determinante para escoger un método, y el que hace justicia a la complejidad del fenómeno estudiado. Debido a que se pretende comprender a las personas dentro de un contexto y es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, la técnica de observación participante pasa a ser fundamental dentro de una metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 2010). Por lo cual, se realizaron durante el primer semestre del 2018, en un total de 16 semanas, observaciones participantes del Taller Práctica Inicial, el que fue llevado a cabo una vez por semana durante 2 bloques teóricos y dos bloques prácticos, con el fin de lograr 3 aspectos principales, las que según Taylor y Bogdan (2010) se resumen así: Lograr una interacción social no ofensiva, en la que los informantes se sientan cómodos con la presencia del observador; lograr obtener los datos necesarios para la investigación, en este caso, el análisis de las clases presenciales para identificar los nudos críticos que se generaron durante el desarrollo del taller y práctica; y por último, que el registro de datos sea lo más completo, preciso y detallado.

Las entrevistas grupales, como técnica de recolección de datos permiten generar la interacción entre distintos participantes y que en conjunto generen significados en torno a un tema, en éste caso, el proceso de práctica inicial, en una conversación en profundidad y en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un moderador (Hernández et al, 2014). Al hacerlo de esta forma, las opiniones se producen, expresan, e intercambian, tal como en la vida cotidiana, y al mismo tiempo, se valida la información, ya que entre ellos mismos se corrigen con

respecto a las opiniones no adecuadas, o muy subjetivas, constituyendo una herramienta para la reconstrucción de las opiniones individuales más apropiada (Flick, 2007). Por ello, se realizaron dos entrevistas grupales al final del proceso, una con los 7 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, y la segunda con los dos docentes a cargo de la asignatura, con el objetivo de describir desde su visión los nudos críticos de la Práctica Inicial, nudos críticos que fueron identificados a través de la observación participante del Taller de Práctica Inicial y la revisión de documentos de la asignatura como es el portafolio y las pautas de evaluación de los profesores guías de los establecimientos.

Dentro del mismo marco, se aplicó una entrevista semi-estructurada a los profesores guías de Biología de los estudiantes que se desempeñan en los diferentes centros de práctica, técnica cualitativa que se realiza a través de preguntas y respuestas, y que permite una comunicación y la construcción conjunta de significados (Hernández et al, 2014), donde la conversación se orienta entre el profesor y el entrevistador mediante preguntas guías en torno al tema de investigación y aspectos relacionados con la realidad y la subjetividad de los docentes en cuestión (Taylor y Bogdan, 2010). El propósito de realizar estas entrevistas individuales es ampliar la información de manera descriptiva sobre el proceso de práctica, en torno a los nudos críticos detectados durante el Taller de Práctica Inicial, información que es relevante al proceder de docentes que colaboraron de forma activa en la formación práctica de los estudiantes, y además se debe tener en cuenta que la intervención e integración de los estudiantes en los centros de práctica es diferente a la que se acostumbra a realizar en otros procesos de práctica, siendo ésta inserción más temprana y parte de una nueva asignatura, a diferencia de los antiguos planes de estudio (Cisternas et al., 2016).

Las pautas de las entrevistas semiestructura utilizadas en las entrevistas grupales e individuales se organizaron en torno a los nudos críticos identificados durante todo el proceso de Práctica Inicial: (1) Elaboración del Diagnóstico, (2) Elaboración del Proyecto de aula, (3) Implementación del proyecto de aula y (4) Reflexión sobre su práctica docente, los que fueron organizados en categorías intuitivas determinadas a priori y que corresponden a: (1) Preparación de la Enseñanza, (2) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y (3) Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica. Estas 3 categorías o temas se desglosaron en subcategorías tal como se observa en la tabla 1. Para cada una de los subcategorías se propusieron

preguntas (ver anexo 2.1, 2.2 y 2.3), las que buscaron indagar y describir el proceso de Práctica Inicial desde la visión de los participantes en torno a los temas y subtemas propuestas. Las pautas de las entrevistas fueron revisadas por docentes de la Escuela de Educación del Campus Los Ángeles: Jorge Rojas y Alejandra Barriga.

Tabla 1: Categorías y subcategorías de las entrevistas semiestructuradas para los estudiantes, profesores guías y docentes universitarios.

Categorías	Subcategorías
Preparación de la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. -Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. -Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes
Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica

Dentro de los documentos que se revisaron se encuentran algunas evaluaciones de la asignatura: Un portafolio y una pauta de evaluación, esta última corresponde a la calificación del docente guía. El portafolio que se utilizó en la práctica inicial se ha planteado como un instrumento de evaluación y a la vez como una estrategia de aprendizaje para los estudiantes, el cual facilita el aprendizaje a partir de la propia práctica y experiencia (Udec, 2018). Por lo que también constituye una fuente de datos, que además se tradujo en una calificación académica, lo mismo que la pauta de evaluación.

Por lo tanto, y tal como lo señala Vieytes (2004), en una investigación cualitativa los informantes corresponden a aquellas personas que se observan o entrevistan, constituyendo la **Unidad de información**, que en este caso corresponden a los estudiantes, profesores guías de Biología de los establecimientos y los docentes universitarios encargados de la asignatura. En

cambio, la **unidad de análisis** se refiere al proceso en sí, es decir, a la Práctica Inicial, teniendo en cuenta su proceso y evaluaciones.

El análisis cualitativo implica la organización de los datos recogidos, la transcripción cuando resulta ser necesario y la codificación. La codificación tiene dos planos o niveles: del primero se generan unidades de significado y categorías, y del segundo emergen temas y relaciones entre conceptos (Hernández et al, 2014). Para lograr éste objetivo se analizaron los datos a través de un **análisis de contenido cualitativo**, el cual se basó en la información recogida de las observaciones participantes, entrevistas y documentos formales de la asignatura, correspondientes a algunos instrumentos de evaluación utilizados por los profesores guías y docentes encargados de la asignatura, como son las pautas y portafolios respectivamente, teniendo en cuenta, que en este tipo de investigación “los conceptos, hipótesis y teorías en los estudios cualitativos son explicaciones de lo vivido, observado, analizado y evaluado en profundidad” (Hernández et al, 2014). Además, de ser considerado uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual con independencia de su procedencia (Flick, 2007). Así mismo, la característica del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de datos, y la interpretación o análisis de los datos (Abela, 2002). Para codificar los datos se necesita establecer categorías a priori, las que irán emergiendo a medida que transcurran las observaciones, ya que según Taylor y Bogdan (2010) el análisis de datos es un proceso en continuo progreso, debido que a lo largo de la investigación mediante diferentes técnicas de recolección van emergiendo temas y se desarrollan conceptos y proposiciones para dar sentido a los datos. Una vez determinadas las categorías y subcategorías previas, se procedió a un primer análisis, utilizando el software Nvivo 12 plus, herramienta que permite codificar, anotar, recuperar y analizar datos de investigación cualitativa. Para utilizar este software fue necesario transcribir las entrevistas en formato Word. Toda esta información cualitativa y heterogénea permitió detectar categorías emergentes de los resultados para su agrupación y así poder buscar posibles vinculaciones (Hernández et al, 2014).

A continuación se presenta la relación entre los objetivos específicos de la investigación con las técnicas de recolección de información y técnicas de análisis de los datos utilizados en la

investigación (Tabla 2), con el fin de contar con una visión general de la producción de la información y su tratamiento.

Tabla 2: Relación entre Objetivos específicos, técnicas de recolección de información y análisis

Objetivos específicos	Técnica de recogida de información	Técnicas de análisis de los datos
Analizar las clases presenciales del Taller de Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas”.	- Observación participante	-Análisis de contenido.
Analizar los instrumentos de evaluación de la Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas”.	Instrumentos de evaluación de la asignatura: -Portafolio -Pauta de evaluación de los profesores guías de los establecimientos	-Análisis de contenido.
Identificar los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial.	- Observación participante -Instrumentos de evaluación de la asignatura.	-Análisis de contenido.
Describir los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial desde la visión de los estudiantes en práctica, los profesores guía y los profesores a cargo de la asignatura Práctica Inicial.	-Entrevistas Individuales (Profesores guías) -Entrevistas grupales (Estudiantes y Docentes a cargo de la asignatura Práctica Inicial)	-Análisis de contenido.

En resumen, para llevar a cabo esta investigación en primer lugar se observó el Taller de Práctica Inicial durante todo el primer semestre del 2018, a través de la técnica de observación participante. Una vez finalizada la asignatura Práctica Inicial se procedió a solicitar los instrumentos de evaluación de la asignatura: Portafolio y Pautas de evaluación de los profesores guías, para ser analizadas en conjunto con las clases presenciales del taller a través de la técnica de análisis de contenido, detectando 4 nudos críticos: Elaboración del Diagnóstico, Elaboración del Proyecto de aula, Implementación del proyecto de aula y Reflexión sobre su práctica docente. A partir de éstos nudos críticos se elaboraron las pautas de entrevistas para los 3 participantes del proceso y ahondar sobre el proceso de práctica en torno a los nudos críticos. Tales entrevistas también fueron tratadas a través del análisis de contenido, pues permite al investigador elaborar el

conocimiento que comprende o explica a partir de los datos que emergen de la realidad estudiada, otorgándole además, un significado (Araneda, Parada y Vásquez, 2008). Este procedimiento permitió triangular información, obtener una mirada global del análisis y darle credibilidad al proceso realizado (Pérez, 2002), con el fin de evaluar el Proceso de Practica Inicial de los estudiantes de quinto semestre, plan de estudio 2016, de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción-Campus Los Ángeles.



RESULTADOS

A partir del análisis de las observaciones, notas de campo realizadas durante el Taller de Práctica Inicial y los portafolios elaborados por los estudiantes, se logró determinar cuatro nudos críticos durante todo el proceso de la Práctica Inicial, los que fueron organizados en categorías intuitivas determinadas a priori. Posteriormente y a partir de estas categorías, se elaboraron las pautas de entrevistas semi-estructuradas para estudiantes, profesores guías de los establecimientos y docentes encargados de la asignatura en la Universidad, estableciendo tres etapas en el desarrollo de éstas, las que corresponden a las tres fases de la Práctica Inicial:

- Taller de Práctica Inicial/ Fase de conocimiento del contexto pedagógico.
- Fase de Internado Pedagógico.
- Fase de Reflexión Pedagógica.

Los cuatro nudos críticos detectados corresponden a:

- Elaboración del Diagnóstico.
- Elaboración del Proyecto de aula.
- Implementación del proyecto de aula.
- Reflexión sobre su práctica docente.

Los cuales además coinciden con los resultados de aprendizaje de la asignatura, los que según el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (Udec, 2016a) son:

1. Diagnosticar la realidad de un grupo curso en un contexto escolar de su especialidad.
2. Diseñar un proyecto de intervención en el aula centrado en uno de los problemas pedagógicos asociados a la gestión del currículum y evaluación en la especialidad.
3. Implementar una actividad del proyecto de aula en el internado pedagógico.
4. Evaluar críticamente su primera experiencia de inducción en relación a su quehacer en función de la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos.
5. Evaluar críticamente la acción pedagógica implementada considerando los referentes teóricos que la sustentan.

Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo tuvo un tiempo aproximado de veintiún semanas, dentro de las cuales 16 fueron destinadas a observar las clases presenciales del taller de Práctica Inicial, y en función de ellas y el análisis de los portafolios se detectaron los nudos críticos anteriormente descritos. En las 5 semanas restantes se realizaron las entrevistas semiestructuradas a 7 profesores guías de los establecimientos y 2 entrevistas semiestructuradas grupales, una de ellas aplicada a los docentes de la Universidad de Concepción a cargo de la asignatura y la segunda a los estudiantes que se encontraban cursando la asignatura Práctica Inicial durante el primer semestre del 2018. Cabe destacar, que las entrevistas fueron realizadas entre los meses de Octubre y Noviembre, es decir, una vez finalizado el proceso de Práctica Inicial.

Durante el transcurso del trabajo de campo se presentaron distintas dificultades que impidieron la participación de la totalidad de la muestra esperada en el proyecto. Siendo causales la reprobación y falta de finalización del proceso por parte de un estudiante, el desinterés y la correspondencia en los tiempos en la recogida de información.

Descripción de la muestra:

- Siete Profesoras de Biología de establecimientos educacionales, pertenecientes a las modalidades particular, particular-subvencionado y municipal de la comuna de Los Ángeles y de Yumbel, en los cuales realizaron su práctica inicial los estudiantes de quinto semestre del año 2018. La siguiente tabla resume las características de los profesores y de sus respectivos establecimientos (Tabla N°3):

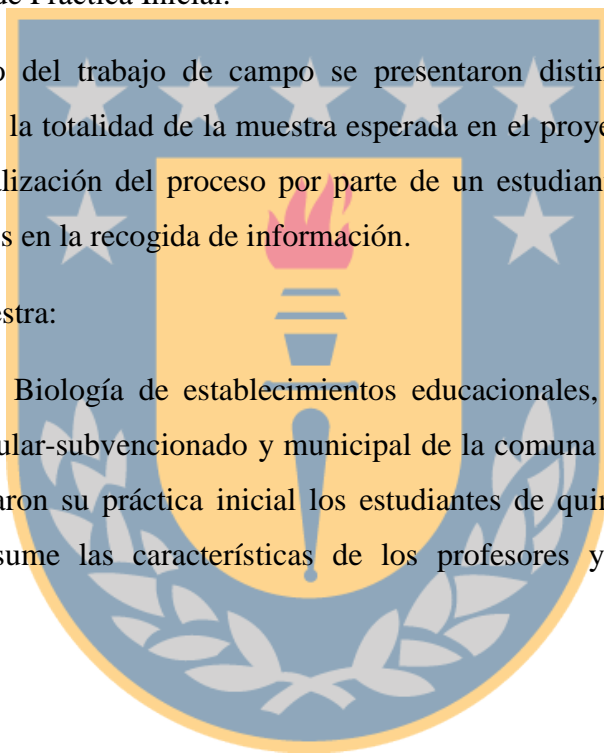


Tabla N°3: Características de la muestra de profesores y sus respectivos establecimientos.

Profesor	Evaluación Docente	Experiencia profesor guía en prácticas anteriores	Modalidad Establecimiento	Comuna
1	Inicial	Si	Particular Subvencionado	Los Ángeles
2	No (Colegio no inscrito carrera docente)	Si	Particular	Los Ángeles
3	Evaluación Temprana	Si	Municipal	Yumbel
4	Inicial	Si	Particular Subvencionado	Los Ángeles
5	Experto I	Si	Particular Subvencionado	Los Ángeles
6	No (Colegio no inscrito carrera docente)	Si	Particular Subvencionado	Los Ángeles
7	Inicial	No	Particular Subvencionado	Los Ángeles

- Dos Docentes de la Universidad de Concepción-Campus Los Ángeles, pertenecientes a la Escuela de Educación, encargados de la asignatura Práctica Inicial: Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos.

- Siete estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, que realizaron su proceso de Práctica Inicial durante el primer semestre del año 2018, conformada por tres varones y cuatro mujeres, quienes acudieron a establecimientos dentro de la ciudad de Los Ángeles y uno de ellos en la comuna de Yumbel.

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas en torno a los 4 nudos críticos detectados previamente: elaboración del diagnóstico, elaboración del Proyecto de aula, implementación del Proyecto de aula y reflexión de la práctica. Una vez recopilada toda la información se procedió a la codificación y categorización de esta misma. El análisis consta de tres partes: Fase del conocimiento pedagógico del contexto, fase del internado pedagógico y la fase de reflexión pedagógica. Se optó por este método a fin de hacer más comprensible las visiones que cada uno tiene del proceso.

Por otro lado, antes de analizar y presentar de modo profundo los resultados considerados en las categorías y subcategorías propuestas, se tomaron las siguientes consideraciones para hacer más comprensible el análisis de la información:

- Cada fragmento citado de las entrevistas será presentando con letra cursiva, en negrita y entre comillas (“ ”).
- Con el fin de mantener el carácter confidencial de las entrevistas y en consideración a los aspectos éticos que contempla esta investigación y el respeto a los participantes del estudio, sus nombres han sido codificados con la sigla “E”, “P.G” y “D” y sus números de identificación, para estudiantes, profesores guías de los establecimientos y docentes de la Universidad respectivamente.

1. Fase del conocimiento pedagógico del contexto

En esta fase los estudiantes acudieron durante 6 semanas por 2 horas a observar un curso en la asignatura de Biología, con el objetivo de diagnosticar una problemática relacionada con la gestión del curriculum y evaluación, para luego elaborar un Proyecto de aula que permitiera resolver la problemática diagnosticada. Los niveles y establecimientos por estudiantes se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 4: Niveles y establecimientos a los que acudieron los estudiantes.

Estudiante	Nivel	Modalidad Establecimiento	Asignatura
1	Primerio Medio	Particular Subvencionado	Biología
2	Primerio Medio	Particular	Biología
3	Segundo Medio	Municipal	Biología
4	Segundo Medio	Particular Subvencionado	Biología
5	Segundo Medio	Particular Subvencionado	Biología
6	Segundo Medio	Particular Subvencionado	Biología
7	Primerio Medio	Particular Subvencionado	Química

Cabe recordar que, la Práctica Inicial: Gestión de los procesos curriculares y evaluativos es una asignatura integradora que consta tanto de clases presenciales en la Universidad (Taller de

Práctica Inicial), como de la inserción en los establecimientos educacionales. El taller de Práctica Inicial se llevó a cabo durante todo el semestre por un total de 16 semanas, de forma paralela con la inserción en los establecimientos, y sólo no se realizó durante la semana de internado. El programa de la asignatura se presenta en el anexo 3.

1.1. Elaboración del diagnóstico y Proyecto de Aula

La elaboración del diagnóstico y proyecto de aula estuvo influenciada por tres variables: el tiempo dedicado a la observación del nivel asignado, el taller de Práctica Inicial y la articulación curricular dada por el plan de estudios. Las cuales fueron factores claves, ya que según indican los profesores y estudiantes, estos últimos debían contar con ciertos conocimientos pedagógicos y habilidades blandas para lograr diagnosticar alguna problemática focalizada en la gestión curricular y evaluativa, para luego con esa información diseñar un proyecto de aula (Figura N°2).



Figura N°2: Variables que afectaron la elaboración de diagnóstico y Proyecto de aula

A. Conocimientos pedagógicos.

Durante la formación inicial docente, se hacen presentes diversas teorías y conocimientos respecto a metodologías de enseñanza. Por ello, se indagó en los conocimientos teóricos que poseen y creen necesarios al momento de diseñar las distintas actividades por los estudiantes. Dichos conocimientos guardan relación con planificación, conocimiento de las bases curriculares, estrategias didácticas, tipos de evaluación e instrumentos para diagnosticar la realidad. Estos contenidos fueron desarrollados en el Taller de Práctica Inicial, tal como lo señalaron los docentes de la Universidad al preguntarles cuales son los contenidos necesarios para realizar el diagnóstico enfocado en la gestión curricular y evaluación ***“Son todos los contenidos conceptuales que fueron trabajados en forma teórica en la asignatura, por ejemplo, el marco de la buena enseñanza, el PEI, las etapas de la clase, estrategias de enseñanza, los tipos de evaluación, eso es lo principal. Esta asignatura es solamente en etapa inicial, no en profundidad, sólo que conozcan, no se les pide que ellos dominen esto o que tengan un marco teórico referencial profundo, sino que logren identificar que existe un PEI que me orienta al establecimiento, que es el Ministerio de Educación que nos dice a nosotros que contenido tenemos que entregar, por lo tanto vemos que eran las bases curriculares para llegar finalmente a los programas de estudio, y como esto se genera y operacionaliza en la escuela”*** (D2). Al mismo tiempo, los estudiantes opinan que estos contenidos fueron desarrollados de forma insuficiente en el taller de práctica inicial, como lo afirman las siguientes citas: ***“Y aun así, los contenidos que mencionamos tampoco los manejamos 100%, porque primera vez que los veíamos, y siempre enfocados en la teoría, aprenderse de memoria, pero no los ponemos en práctica, no hay ejercicios tipo casos, donde podamos aplicar”*** (E6), ***“en contenido, aprendimos muy poco, porque fueron pasados con un enfoque muy superficial”*** (E1).

Dentro de los conocimientos con mayor importancia según los profesores guías se encuentran las bases curriculares y planificación. Todos los profesores coinciden en que es necesario que manejen las bases curriculares, que no deben sabérselas de memoria pero si saber que existen y saber cómo trabajarlas para cada nivel, ***“Estar claritos en la formulación de objetivos, habilidades, indicadores de aprendizajes, los logros en el nivel, tener un conocimiento de que es lo que se quiere, hasta donde se puede llegar. Manejar bases curriculares, programas de estudio, tener en cuenta eso”*** (P.G 6), ***“Es primordial que manejen***

las bases curriculares, no se puede trabajar si no las conoce, y principalmente el nivel que van a intervenir” (P.G 3), “ Ellos deberían manejar los planes de estudio cuando ya vienen a hacer su primera intervención, los momentos de la clase, por ejemplo le llamaba mucho la atención porque eran 3 horas en biología, y como distribuir las horas para alcanzar a ver las unidades y contenidos en un tiempo determinado, todo eso aparece en los planes de estudio” (P.G 2), “Conocer las bases curriculares, conocer las habilidades que se desarrollan ahí, conocer cuáles son los objetivos, los aprendizajes esperados, todo eso, porque cuando uno ve en segundo medio, que tiene que ver desarrollo sustentable, en cuarto medio también se ve, porque los planes están en paralelo ahora, entonces cual es el foco que le voy a dar, el mismo que le voy a dar en cuarto medio, que es lo que me pide el Ministerio, que es lo que me pide el colegio” (P.G 5). Además, la mayoría coincide en que los estudiantes no estaban preparados en ese tema, o no los dominaban “Conocer el curriculum, bases curriculares, porque no hay conocimiento con respecto al curriculum, de los ajustes a este” (P.G 1), “ Le costaba mucho trabajar con el programa de estudio, o con la guía didáctica, que son las dos cosas con las que yo trabajo para hacer mi clase, entonces ella no encontraba donde estaba el objetivo general, eran cosas puntuales..... yo le presente el programa de estudio, esta es la guía didáctica, este es el texto del estudiante..... ella tenía su clase desarrollada, pero el objetivo estaba mal desarrollado, porque era la experiencia de aprendizaje, es lo que tú vas a hacer, ¿Cuál es el objetivo?, ¿Qué es lo que tú vas a hacer?” (P.G 4).

En cuanto a la planificación, además de coincidir en que es necesario un dominio de ésta “saber que para planificar una actividad hay que tener un objetivo. Manejar actividades y tiempos de la clase” (P.G 7), “cómo esos objetivos los podemos verificar en la acción del alumno en el aula, y en función de los objetivos que acciones o que actividades son apropiadas para el desarrollo de las habilidades que queremos” (P.G 6), también indican que los estudiantes estaban bastante débiles en relación a la planificación de una clase o intervención “el tema de las planificaciones lo manejan poco, si bien ella trabajó en elaborar su clase, no hubo una planificación para elaborar esa clase. No sé si tendrán conocimiento de cómo elaborar una planificación y los diferentes tipos que existen” (P.G 1) y podría ser ejercitado en la Universidad “Es un tema que requiere muchísima práctica..... A lo mejor una ejercitación, tengo este objetivo, que habilidad me puede servir, y ejemplo de actividades que se te puedan ocurrir para esto, como algo de esa naturaleza, porque tampoco la idea es que ellos se sepan al

revés y al derecho, porque tu sabes que esto va cambiando cada cierto tiempo, el tema de cómo poder llevarlo, entenderlo bien, y a la práctica” (P.G 6).

Al respecto, los estudiantes indican que los contenidos de planificación por un lado no fueron desarrollados en el taller *“porque nos pedían una planificación y no nos entregaron las herramientas para desarrollarla de buena forma, además esta se relaciona con las estrategias de enseñanza y con la innovación o creatividad que puede tener un profesor, si bien eso va a depender de cada persona, ellos en ningún momento nos dieron a conocer tips o las distintas enseñanzas de aprendizajes que podríamos ocupar en el aula” (E6)* y por otro, la asignatura del plan de estudios en el que se desarrollan estos contenidos es en “Teorías y diseños curriculares”, asignatura que se cursa en el mismo semestre y donde el módulo de planificación es el último en ser impartido *“Deberíamos haber tenido la asignatura “Teoría y contenidos curriculares” antes, el semestre anterior, fue en paralelo a la práctica, entonces había cosas que nosotros ya estábamos terminando la práctica y los estábamos viendo en la otra asignatura, de hecho planificar lo vimos en el último módulo. Todos los contenidos que se vieron ahí deberían ir antes de ir a práctica” (E1), “El punto es que nos pedían planificar una clase, y la materia de planificar la pasaron cuando ya lo habíamos hecho” (E3).*

Los docentes a cargo de la asignatura están conscientes del desfase curricular *“si yo me salto en paralelo, estamos con la otra asignatura Teorías y diseños Curricular. Por lo tanto, el trabajo que se realizó en el módulo de teorías curriculares, fue trabajar toda la parte del Ministerio de Educación, las bases curriculares, el ajuste curricular, ver la estructura del programa de estudio y finalmente trabajamos con una unidad, la unidad la desglosamos y casi como hacer una reducción didáctica y finalmente llegamos a una planificación de una clase, en el último módulo, desfasado..... Eso también se conversó, que ese módulo debería ir al inicio, porque se trabajó pero cuando ya los estudiantes habían realizado su internado, eso va a ser readecuado” (D1)*, pero al mismo tiempo creen que con las herramientas que contaban no deberían haber tenido problemas para desarrollar la planificación de su proyecto de aula *“El tipo de planificación que se les pidió, no es un tipo de planificación que uno pide en una asignatura de didáctica, es mucho más acotada y simple, pensando en un cronograma, esta es la fecha, viendo un seguimiento del profesor, el profesor ha pasado esto, viendo la planificación del profesor y proyectando a esta semana que contenido va a tener el profesor*

disponible. Perfecto, vamos a tener un inicio, desarrollo, cierre, y así deberían enfocar en cada parte de la clase cuales son las actividades para cada una de ellas y cuál va a hacer el estudiante, eso era el tipo de planificación que se les solicitaba para este nivel” (D1).

B. Habilidades blandas

Según los profesores guías, las habilidades necesarias para poder hacer el diagnóstico y posterior proyecto de aula son: proactividad, mantener adecuadas relaciones interpersonales con todos los miembros de la comunidad escolar, tener una actitud profesional y tener la capacidad de ser resolutivo ante problemas emergentes. Destacan la poca capacidad de iniciativa *“lo que si yo creo que les falta, es el tema de la proactividad, está bien, tú tienes tus semanas de observación, pero podrían preguntar: profesora le ayudo a repartir la guía, o acercarse a los alumnos, si hay que hacerlos callar por ejemplo, uno no se va a enojar, pero el tema de la iniciativa, de la proactividad es algo que hay que trabajar” (P.G 1), “pero bien, objetivamente hablando, me gustaría que fuera más proactivo, que tuviera más iniciativa..... cuando yo estaba viendo biodiversidad, desarrollo sustentable, y ahora que tengo que hacer, cómo lo hago?, que me toca hacer? Cómo lo enfoco?, como que no tenía idea de eso, y está bien, pero si yo voy a intervenir un curso yo necesito que el estudiante tenga la habilidad de investigar, indagar, ser autodidacta, tenga la capacidad de preguntar” (P.G 5).* Los profesores encargados de la asignatura lo asocian a falta de autonomía y compromiso con su aprendizaje *“Se supone que cuando uno trabaja con el modelo con el enfoque competencias, va diseñado con la autonomía del estudiante, en este caso se necesita el compromiso de parte del estudiante, por lo menos con esta generación, no hemos logrado diferenciar lo que es autonomía asociado a lo formativo, pero si cuando hay autonomía y esta el estándar calificador, sí, hay responsabilidad, pero cuando no es de forma sumativa, lamentablemente no se logra a parte el esfuerzo del estudiante” (D1).* Al respecto, algunos estudiantes reconocen esta debilidad y están conscientes de que deben trabajar esa capacidad *“Ser más proactivos, preparar las actividades desde antes, no estar a última hora” (E5), “Mejoraría el tener un plan B, colocarme en todas las cosas que pueden suceder, y que pueden afectar a que tu no rindas bien” (E6).*

Otra habilidad blanda en que los profesores guías coinciden, guarda relación con la actitud profesional y el manejo de grupo, es decir, ponerse en el rol de profesor, atreverse a dialogar con los estudiantes y profesor guía, con libertad y desplante, haciendo frente al curso y a realizar sus clases sin dificultad. Y aunque saben que es su primera práctica deberían venir preparados ***“Deben tener la capacidad de comunicarse bien con los alumnos, tolerancia a la frustración, liderazgo para tener un buen dominio de grupo, conocer a los estudiantes, involucrarse con ellos”*** (P.G1), ***“Era demasiada alumna, entonces faltaba que se hiciera notar que ella venía en calidad de profesora. Si bien es alumna, falta que vengan con esa idea de colocarse en el papel, y eso lo comente con ella, y ella inmediatamente cambio de actitud”*** (P.G 4), ***“La importancia también de como yo me presento frente al estudiante, de lo que significa todo el conjunto de lo que uno es, desde tu profesionalismo, como tienes que desenvolverte, esas cosas que de pronto los estudiantes cuando vienen a práctica, como ellos todavía son estudiantes están en el lado de estudiantes, pero cuando empiezas tu práctica ya tienes que ponerte en el lado del profesor, es cierto que tiene que haber cercanía con el estudiante para que se genere el proceso de aprendizaje, pero siempre desde el lado del profesor, porque tú tienes que generar un espacio de autoridad para que funcione el sistema”*** (P.G 6), ***“yo le decía al estudiante usted es el profesor, usted viene para acá y usted es el profesor en la sala de clases, se tiene que plantar como un profesor, si los estudiantes te ven como un par no te van a respetar, en la sala de profesores es lo mismo, usted es un profesor, un día lo reté bien retado porque me pidió permiso en la sala de profesores para ir al baño, de que estamos hablando son estudiantes que están a 2 años de ser profesores”*** (P.G 5) y esto podría ser trabajado desde la Universidad ***“por ejemplo eso se podría reforzar desde la Universidad, darles un lenguaje más formal, una postura, porque los chicos te toman el peso, y ahí se pasan para la punta”*** (P.G 4), ***“y que tengan a lo mejor un taller en la U de desarrollo personal”*** (P.G 5).

Los estudiantes coinciden con esta falta de actitud profesional, argumentando que no se sienten bien preparados para enfrentar un curso, pero lo asocian al débil trabajo de las habilidades blandas realizado tanto en el taller de práctica inicial ***“Las habilidades es más difícil, pero se pueden trabajar con la práctica, entonces por ejemplo la entrevista podríamos haberla actuado”*** (E6), ***“Podríamos haber hecho actividades donde se fomentara el desarrollo de las habilidades, y donde se retroalimentara”*** (E4), ***“Faltó dinámica, era muy cuadrado todo, mucha clase expositiva”*** (E2), ***“Incluso debería haber un taller o un electivo de impostación de***

la voz” (E3), “Trabajar más con habilidades pedagógicas, modulación, nivel de voz, actividades prácticas, nivel de voz” (E7), como en el resto de las asignaturas del plan de estudio “Independiente de eso, cada vez que en las asignaturas nos hacen rúbricas para evaluar una presentación, se debería evaluar eso también, evaluarnos como futuros profesores, siempre es en función de los contenidos, no como debes pararte, la forma de decirlo, las muletillas, etc.” (E1), “Yo, por ejemplo todas mis habilidades las trabajo personalmente. Y eso debería trabajarse en todas las asignaturas, tanto en ramos pedagógicos como de la disciplina” (E5).

C. Instrumentos para diagnosticar la realidad.

Para elaborar el diagnóstico los estudiantes recurrieron a 3 instrumentos, entre los que estaban una entrevista al profesor guía del establecimiento, la observación del nivel asignado durante la fase de conocimiento del contexto y el análisis mediante un FODA. Estos instrumentos fueron desarrollados durante el Taller de Práctica Inicial, siendo una variable importante dentro de éste para la elaboración del diagnóstico.

En relación a ellos, los profesores encargados de la asignatura creen que sólo con la observación y posterior análisis FODA es suficiente para lograr identificar la problemática *“Finalmente el instrumento oficial para diagnosticar cual es la problemática a trabajar, es a través del FODA, porque las entrevistas me van a ayudar, pero sólo con haber observado, si uno hace un seguimiento, con dos o incluso 3 clases, yo ya pude haber detectado cual era en este caso la problemática a nivel pedagógico” (D1)*, pero no supieron usarlo de la mejor forma, presentando dificultades al realizar el diagnóstico a partir de éste instrumento *“En ese sentido, la bitácora de observación que ellos hicieron si la hubiesen hecho a conciencia, si la hubiesen planificado bien, claramente era un gran apoyo para el FODA, ahora el FODA se les dificultó, se les hizo una clase, se les enmarcó antes de que ellos los hicieran, también se hicieron ejemplos de FODA antes de que ellos lo hicieran y aplicaran. Pero hubiese sido mucho más rápido y efectivo, y fácil de observar si estas observaciones hubiesen estado bien planificadas, bien estructuradas” (D2).*

En el caso de la entrevista, los docentes encargados de la asignatura, la consideran un complemento *“la entrevista no tiene gran peso, pero podrían haber sacado alguna conclusión*

en virtud de que es lo que expresa el profesor que dice hacer y qué es lo que realmente plasma, que también podría haberles servido, pero ninguno llego a ese tipo de conclusiones” (D2), y “cuando va a entrevistarse con el profesor es ver cuál es la concepción del profesor de sí mismo, por ejemplo, yo como profesor soy el encargado de las clases, o me preocupo de hacer las clases, de planificar las clases, y en este caso el alumno tiene la libertad de profundizar en esto a través del dialogo” (D1).

La mayoría de los estudiantes llegaron a diagnosticar una problemática pedagógica, sin embargo, al preguntarles sobre la utilidad de los instrumentos usados coinciden en que no les fueron útiles, argumentando que no tenían claro que debían observar, no existieron orientaciones claras durante el taller de práctica inicial, ni retroalimentación respecto al desarrollo de éstos, demandando falta de apoyo y acompañamiento por parte de los docentes de la asignatura para realizar las actividades que les exigían *“Si nos hubiesen enseñado a hacer una entrevista bien, saber cómo usar el FODA, una pauta de observación, hubiesen sido buenos instrumentos para hacer el diagnóstico” (E4), “Inicialmente cuando empezamos a hacer las observaciones no teníamos una pauta, nosotros nos guiamos con lo que veíamos.....hace falta que el profe sea más cercano, que nos guíen más, que no nos dejen tan solos, sobretodo en esta primera etapa nos dejaron muy tirados, basta con decir, chiquillos vayan haciendo esto, como van con esto otro? (E5), “Fui y tomé apuntes de todo, y ya después hicimos la bitácora y tampoco fue con retroalimentación” (E6), “Si por último nos dijeran que es lo más importante que nosotros debíamos incluir y observar, porque cuando llegamos: Un niño sale de la sala, un niño está escuchando música, era algo tan global, quizás no nos percatamos de lo importante o del objetivo que tenía la práctica” (E1), “Me hubiese gustado más el apoyo, porque nosotros estamos iniciando en esto, y si no tenemos unos guías correctos para eso, no rinde” (E3).*

Lo mismo pudo ser evidenciado por los profesores guías, señalando que es importante que los estudiantes sepan en que enfocarse *“Ellos tienen que venir con la meta clara en el diagnóstico en que se va a enfocar, porque hay muchos factores en la sala de clases, porque uno no puede estar picoteando por aquí por allá, diciendo me voy a enfocar al comportamiento, al área pedagógica, a la realidad social del entorno, entonces deberían venir con una idea clara, yo vengo a observar tal cosa, tal factor de la sala” (P.G 4).*

También concuerdan en que el FODA como instrumento fue el menos útil, ya que además de no saber cómo usarlo, no recibieron retroalimentación frente a su análisis y fue trabajado en desfase con los tiempos en los establecimientos ***“No sirvió para diagnosticar, porque el FODA era para hacer una intervención y hay dos aspectos que son externos, y eso como que no tenía sentido, porque por ejemplo externo era saber si había locomoción o si había un hospital cerca, a mí de que me servía saber para hacer una intervención. Tampoco tuvimos mucho tiempo en observación, entonces para detectar un conflicto no servía”*** (E4), ***“Los profesores no supieron explicarnos como se hacía o para que servía, porque por ejemplo analizar las fortalezas y debilidades, es como la clave, porque uno desde ahí podría haber descubierto o aclarado la problemática”*** (E5), ***“Nos dieron un ejemplo, y tienen que hacer uno ustedes, cuando ya habíamos observado, entonces lo acondicionamos a nuestro curso, pero sin pensarlo como un instrumento de diagnóstico o la observación que hicimos”*** (E6), ***“Deberían habernos hablado del FODA desde un principio, para habernos centrado o en base a nuestras observaciones ver a donde pertenecía cada observación, ya sea debilidades o fortalezas”*** (E1) y ***“Después de que ya habíamos ido a observar un par de veces nos hicieron hacer una bitácora, donde nos enfocamos en los momentos de la clase. Cada uno tenía que hacer una bitácora, la íbamos subiendo al ARCO, pero no hubo retroalimentación de nada de eso, entonces no sabemos si estaba bien, quedo todo en el aire. Lo hacíamos por cumplir”*** (E3).

Se puede observar como los estudiantes señalan a la retroalimentación como un elemento clave dentro del taller, la cual esperan que exista siempre debido al rol orientador que ella genera en la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar procesos pedagógicos.

D. Tiempo asignado para la observación durante la fase de conocimiento del contexto.

Otra variable importante que influyó en la elaboración del diagnóstico y el proyecto de aula fue el tiempo asignado a la observación durante la fase de conocimiento del contexto. En teoría, el plan de estudios decreta que durante ese periodo el estudiante debía acompañar a su profesor mentor durante las primeras seis semanas por cuatro horas a la semana (UdeC, 2016a). En cambio, los estudiantes en esas semanas asistieron a los establecimientos sólo 2 horas a la

semana. Al consultarles a los docentes encargados de la asignatura sobre esta modificación, ellos la justifican por razones de operacionalización de lo decretado, y en función de lo ya ejecutado en las asignaturas de didáctica del plan de estudios anterior ***“Uno cuando hace esto, los programas que están decretados, uno los operacionaliza, estamos hablando de que ese programa de estudio fue confeccionado en el 2012-2014, y si uno se fija, empieza a ver pasantía uno, dos y tres y cuatro es exactamente el mismo programa, no está en forma progresiva, de menor a mayor intensidad. Por lo tanto, los profesores responsables de las asignaturas pueden tomar esto y hacer adecuaciones”***..... y pensando que punto de referencia tenemos anterior a esta asignatura, ***¿tenemos algún pilotaje?, sólo las didácticas. Con las didácticas anteriores, con dos horas de trabajo semanal se lograba cumplir, si uno ve las tareas asociadas a esto de acá, si, deberían lograrse”*** (D1). En el caso de los estudiantes, la mayoría cree que esta modificación no fue positiva para este proceso de diagnóstico, porque esas 2 horas sólo las dedicaban a observar y no había tiempo para conversar con el profesor guía ***“Horas de observación, yo creo que para ser primera vez, está bien. Pero nosotros necesitamos más tiempo para apoyarnos en la profe, en la semana de observación para preguntarle a la profesora en que podemos enfocar. Dos horas para observar y una por ejemplo más para comunicarse con el profesor”*** (E6), ***“Yo me quedaba más horas, pero por compromiso personal, y en ese tiempo pude hablar más con la profesora. Pero algunos no podían quedarse por distintos problemas”*** (E3).

Algunos profesores guías coinciden con ellos, al expresar que no mantuvieron mayor comunicación con los estudiantes durante esas semanas y por lo tanto, no permitió guiar de forma adecuada la elaboración del diagnóstico ***“En el caso de que fueran sólo 2 horas por semana en biología, creo yo que habría que agregar un poco más de tiempo, porque hay que ponerse de acuerdo en varios aspectos. Porque en el día a día tu recibes al alumno en práctica, pero estas con todo el proceso del curso y todo lo demás, y poder con ella analizar el proceso que va a hacer previo y luego ir a la sala, por ejemplo darle algunos aspectos que ella pudiese poner atención, podría guiar mejor su observación”*** (P.G 6), ***“Más horas, yo creo, porque dos hora a la semana siento que es muy poco para que los chiquillos vean la realidad de los cursos, más horas con el mismo curso, porque ella solo fue a ver un solo bloque”*** (P.G. 3).

Además, en algunos establecimientos las horas de Biología a la semana corresponden a 3 y 4 horas, por ende, argumentan que los estudiantes no visualizan una totalidad de la realidad, se quedan con una visión sesgada, variable que influye en la elaboración de un diagnóstico y

posterior proyecto de aula *“Encontré que no estaba bien, porque en segundo medio, que es el curso que observó el estudiante, son 4 horas a la semana, el venía una hora, entonces yo prefiero que si él va a tomar un segundo medio y este tiene cuatro horas, que venga las 4 horas, por último que observe 3 semanas, pero que este la semana completa, porque yo estaba con los estudiantes miércoles y viernes, y el solamente venía el viernes entonces también es una visión sesgada con respecto a lo que yo hago en la clase con los jóvenes, los viernes no es igual a como se portan los miércoles”* (P.G 5), *“En realidad, si hay un tema ahí, porque depende de las horas que tenga cada colegio. En el caso de nosotros, tenemos en biología 4 horas para todos los cursos. Entonces esa semana queda con la mitad de la información de un proceso, sería mucho mejor que tuviera más cobertura”* (P.G 6), *“Para observar ese primero medio, como él iba sólo 2 horas, y en la asignatura de Biología son 3 horas, lo relevante hubiese sido cubrir las 3 horas para ver la continuidad. Había una discontinuidad, el quedaba con una hora que no observaba, y justo en esa hora se aprovechaba y se hacían varias cosas, y después cuando continuábamos el no veía esa parte. Por lo tanto, él tiene que haber visto cosas súper cortadas, no vio el proceso completo. No vio como de una clase se llega a la clase siguiente y como uno puede hacer la conexión. En los momentos de la clase, probablemente en el inicio siempre iba a estar inconcluso, porque guardan relación con la clase anterior”* (P.G.2).

E. Taller de práctica Inicial: Niveles educativos

Con respecto a los niveles educativos a los cuales podían acudir los estudiantes no existió restricción alguna por parte de la asignatura, de hecho los docentes encargados de ésta afirman que no es necesario un nivel específico al cuál ser insertados y que ésta primera práctica podría ser realizada desde séptimo básico hasta cuarto medio. Por un lado, argumentando sobre la idea de que las clases mantienen procesos pedagógicos en común *“Si uno ve la asignatura en sí, no es importante el dominio conceptual que tu necesites una gran apropiación. Por lo tanto, como es una sola intervención no debería haber problema, porque finalmente esta asignatura no solamente se rige por lo que ve en el internado sino los procesos de conocimientos, de observación, que esos son procesos comunes, yo podría haber observado un profesor de historia, un séptimo, incluso un cuarto electivo, quiero ver un inicio, un desarrollo, un cierre,*

cuales son los conflictos. Entonces no va a cambiar mayormente la percepción de cómo funciona un establecimiento” (D1), por otro lado, la independencia del dominio de conceptos disciplinares que tenga el estudiante frente al desempeño que podría lograr “La clase que el estudiante va a realizar de una estructura de 90 minutos, si tú piensas en los 10 minutos del inicio, después dando una instrucción para el desarrollo de la clase, ya tienes otros 10 minutos, pensando en un cierre ya tienes 30 minutos a nivel administrativo, 60 minutos para desarrollar el contenido, ¿Cómo?, pensando en una guía de trabajo, Power Point, mediante la incorporación de videos, la profundidad de dominio de contenidos que tú debes tener es solamente a nivel de estudiante. Por lo tanto, la fracción de contenidos que se pasan o que tienen que estudiar es realmente pequeña” (D1), y por último, pasa por un tema logístico y de administración, al no contar con suficiente disponibilidad de establecimientos si se limitará el nivel educativo al cual acudir “Y otra cosa que podría incorporar ahí, y es que si yo me detengo ahí y digo esta práctica sólo se puede desarrollar en séptimo, octavo y primero medio, por decir algo, estoy limitando los horarios en los que ellos puedan ir a los colegios, y eso nos va a jugar muy en contra, porque si no nos quedamos sin establecimientos” (D2).

Así mismo, sólo dos de los profesores guías opinan de la misma forma e indican que la práctica inicial puede ser realizada en cualquier nivel educativo, mientras exista preparación por parte del estudiante *“Es más cómodo, decir denme un primero, segundo, séptimo, octavo, son más chicos, la materia quizás es un poco más fácil, pero no, yo considero que un estudiante en el año que este, aunque sea primero de Universidad tiene que tomar cualquier nivel, pero tiene que estar preparado” (P.G 5), “Cualquier curso, incluso yo hago ciencias naturales, por lo que pueden tomar biología, física y química, da lo mismo, sólo deben estar preparados” (P.G 7).*

En cambio, el resto de los profesores guías coinciden en que se debe designar un curso, entre los cursos que mencionan como pertinentes se encuentran séptimo básico, octavo básico, primero y segundo medio, por un tema de manejo de contenidos y comportamiento, pensando en función de que el estudiante se sienta cómodo y seguro frente a su primera experiencia en aula. De esta forma, recomiendan primero y segundo medio *“Segundo medio es un buen nivel, porque los chicos no están tan distraídos como en primero medio, en primerio medio aún están con muchas conductas de básica, y cuarto tampoco, porque los niños son muy autónomos ya...Los séptimo y octavos todavía tienen conductas muy de proceso adolescentes, para ser una primera práctica” (P.G 6), “Primero y segundo medio, porque cuando empiezan los chiquillos*

a subir de nivel generalmente son más reacios con los alumnos que llegan en práctica, entonces empezar con primero es más fácil llegar a los chicos en todo sentido” (P.G 3) y cursos más pequeños como séptimo u octavo básico, considerando que en esos niveles el estudiante maneja el contenido disciplinar, lo cual resulta fundamental para un buen desempeño “Yo creo que tienen que tomar un nivel en donde las unidades ya las hayan visto en la Universidad para que ellos puedan explicar mejor a los estudiantes la materia, y así se sienten más seguros, porque eso también genera una inseguridad frente a los alumnos, siempre es mejor tener una base en conocimientos antes de tomar un curso” (P.G 1), “ séptimo y octavo, sólo por los contenidos, porque en este caso, yo estaba viendo sistema nervioso, y el estudiante me manifestó que eso todavía no lo veían en la U, así que le tocó estudiar bastante, generando además una presión extra” (P.G 4) y “Yo creo que con primero medio es bastante adecuado, porque son niños que recién están pasando a enseñanza media, y tienen un nivel más apropiado que ellos pueden manejar con lo que saben, en cursos más altos los contenidos pueden ser más complejos, y eso los puede asustar, porque puede sentirse que no están preparados para” (P.G 2).

Al contrario, todos los estudiantes coinciden en que es necesario que el nivel educativo fuese limitado a ciertos cursos en concordancia con el plan de estudios. Es aquí donde aparece la variable articulación curricular influenciando la elaboración del diagnóstico y proyecto de aula, ya que ellos afirman que los contenidos disciplinares que desarrollaron los profesores guías durante la observación ellos no los manejaban, porque aún no cursaban las correspondientes asignaturas en la Universidad *“El nivel en el que estuvimos (segundo medio), los contenidos no los habíamos visto, entonces nosotros teníamos que estudiar a parte, por si algún alumno nos preguntaba o para nosotros no estar pendientes de la clase, porque si están pasando algo nuevo para mí, yo ponía atención a veces a la clase, era una alumna más, yo me enfocaba mucho en lo que pasaba la profe y como lo explicaba” (E4), “Es que ellos debieron haber puesto un rango, porque dijeron de 7to a 8vo lo ideal, pero pueden tomar un 1ero, 2do, 3ero, incluso hasta cuarto..... Los niveles debieron haber estado acotados a contenidos que ya manejáramos” (E3), “El punto es que los profes no vieron, ya mira estos alumnos tienen estos ramos aprobados, estos contenidos tienen, ya en estos niveles pueden desempeñarse, sino no nos habrían mandado a hacer una clase a un segundo medio, donde no tenemos dominio del tema” (E1).*

F. Diseño Proyecto de Aula: Dificultades

La elaboración del proyecto de aula mostró ciertas dificultades, las cuales fueron evidenciadas por los profesores guías y estudiantes, y además de verse influenciada por el taller de práctica inicial como se indica en un principio, también fue lograda en algunos casos por el apoyo del profesor guía en su práctica y en otros sólo por la revisión de éste (Figura N°3).

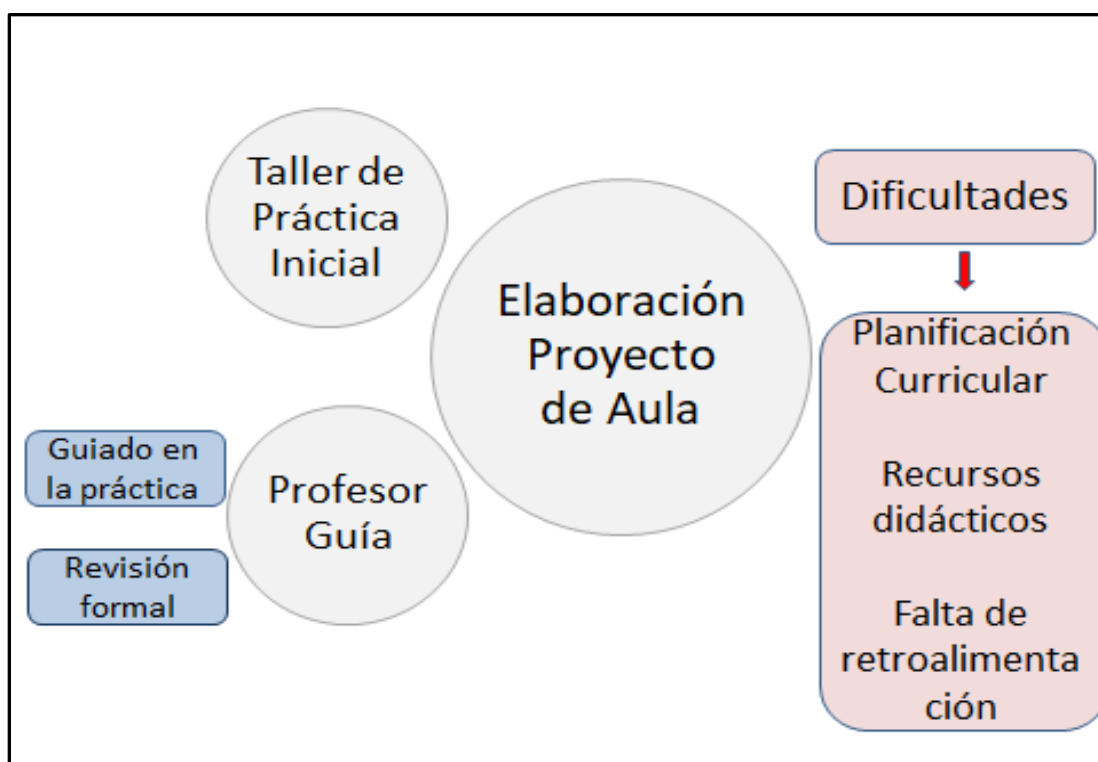


Figura 3: Diseño del proyecto de aula y dificultades.

Las principales dificultades se relacionan con la planificación curricular (explicado en el apartado “conocimientos pedagógicos”), recursos didácticos y falta de retroalimentación en el taller de práctica inicial. Los recursos didácticos diseñados por los estudiantes en práctica para su intervención, presentaban debilidades en estructura, formato y evaluación *“El traje una guía bien elaborada, bien hecha, faltaban sólo detalles como por ejemplo de formato, no tenía logo, título, espacio para el nombre, no había objetivos, instrucciones. Había una parte con información, con imágenes, había que interpretar cosas, había que hacer análisis, había para desarrollar bastantes habilidades”* (P.G 2), *“Problemas de estructura en la guía, también le costó, saber que colocar y en qué momento, pero no harto, hizo una guía que tenía lo necesario, anduvimos bien en la actividad”* (P.G 1) y *“ como corregir, ahí tampoco sabía cómo*

corregirla, que puntajes asignarles, como utilizar la pauta, pero ahí yo le fui diciendo como asignar puntajes y colocar la pauta. Está bien que lo aprenda en la misma inserción, aunque igual tiene que saber que si uno va a evaluar algo tiene que saber más o menos como distribuir los puntajes, manejar más o menos si se le va a asignar puntaje, cuanto a cada ítem, si la nota va a ser acumulativa, al libro o va a ir acompañado de otra cosa” (P.G 2).

Los tipos de evaluación también fue uno de los conocimientos que tanto los profesores guías como los estudiantes mencionaron como importantes de manejar y frente a esta experiencia práctica reconocen estar débiles *“Evaluación, también es importante, no tenemos idea como hacer una prueba, sólo nos pasaron los tipos de evaluación (Sumativa y Formativa), y evaluación como asignatura lo tenemos en el sexto semestre” (E1), “Y eso mismo nos afectó, porque nos piden hacer pruebas, guías, y tenemos que desenvolvernos con nuestras propias herramientas, porque no lo hemos trabajado en la U” (E5).* Nuevamente aparece la variable articulación curricular influenciando el diseño del proyecto de aula, debido a que la asignatura “Evaluación para el aprendizaje” se encuentra desfasada en relación a la práctica inicial, al ser una asignatura impartida en el sexto semestre.

Los estudiantes además de señalar que la retroalimentación es un elemento clave entre ellos y los docentes de la asignatura, también consideran relevante recibir retroalimentación por parte de los profesores guías, debe existir un diálogo constante al momento de organizar los procesos de intervención, y esto fue posible principalmente en la semana de internado pedagógico, donde estuvieron más en contacto con los profesores guías. Fue durante esa semana que diseñaron su proyecto de aula, en algunos casos guiados por su profesor guía y en otros, solamente revisados por éstos. Algunos estudiantes trabajaron en conjunto con sus profesores guías *“se preparó conmigo, yo lo aconseje en muchas cosas, tuvo que diseñar una guía, eso lo trabajamos en conjunto, porque él tenía una idea más o menos de lo que iba a hacer, la elaboramos en conjunto la guía, el trajo una base de guía y sobre esas fuimos discutiendo y trabajando, como organizar el curso, etc” (P.G 2), “Lo trabajé en conjunto con la profesora, la profesora me envió la planificación que tenía del semestre, mientras yo trabajaba en el P.A le iba preguntando y ella me guio, puedes hacer esto, o esto otro. Y de hecho, eso lo hice en la misma semana de internado, porque ahí podía estar más tiempo con la profesora” (E1), “También lo hice de esa forma con mi profe, viendo las bases curriculares, me ayudo, me guio*

porque yo no sabía nada de eso” (E4), en otros casos sólo fue revisado por los profesores guía antes de ser implementado.

Al contrario de la retroalimentación y apoyo recibido por los profesores guías, los estudiantes, al igual que con el diagnóstico, declararon no recibir orientaciones durante el diseño del Proyecto de Aula *“No, nos preguntaron, ¿Ud. tiene listo que va a hacer en el inicio, desarrollo, cierre?, lo revisaron ya listo chao” (E6), “Ni siquiera era ¿Qué idea tiene usted de lo que va a hacer?” (E5), “Nosotros aprendimos y pudimos hacer el proyecto, pero nunca hubo una retroalimentación como corresponde para verificar si exactamente estábamos haciendo las cosas bien, y al mismo tiempo poder pulirlo” (E1).*

2. Fase de Internado Pedagógico.

Luego de haber observado el nivel educativo asignado durante seis semanas, se prosiguió con la fase de internado pedagógico, donde los estudiantes durante una semana acompañaron a su profesor guía en todas las actividades pedagógicas que este realizó en su semana laboral y aplicó la actividad del proyecto de aula diseñado anteriormente. La cantidad de horas que asistieron fue determinada por los docentes de la asignatura y correspondieron a 20 horas cronológicas, donde la distribución de éstas fue consensuada entre estudiantes y profesores guías.

2.1. Implementación del Proyecto de Aula.

La indagación con los profesores guías, estudiantes y docentes encargados de la asignatura permitió describir el internado pedagógico en relación a sus características y evaluación. Dentro de sus características, el internado pedagógico es descrito como pasivo, en el sentido de tener mucha observación y pocas intervenciones de los estudiantes; útil y significativo, porque permite planificar, implementar y evaluar una intervención, y conocer la realidad de un establecimiento y el quehacer docente del profesor. Dentro de su evaluación, se destaca el hecho de que administrativamente fue positivo, ya que todos los estudiantes fueron visitados y evaluados durante su intervención por un docente de la Universidad, sin embargo, se hace ver la necesidad de una mayor cantidad de intervenciones y una mayor distribución de los horarios, con

la idea de que los estudiantes acompañen a sus profesores guías en una mayor gama de actividades dentro de su quehacer (Figura N°4).

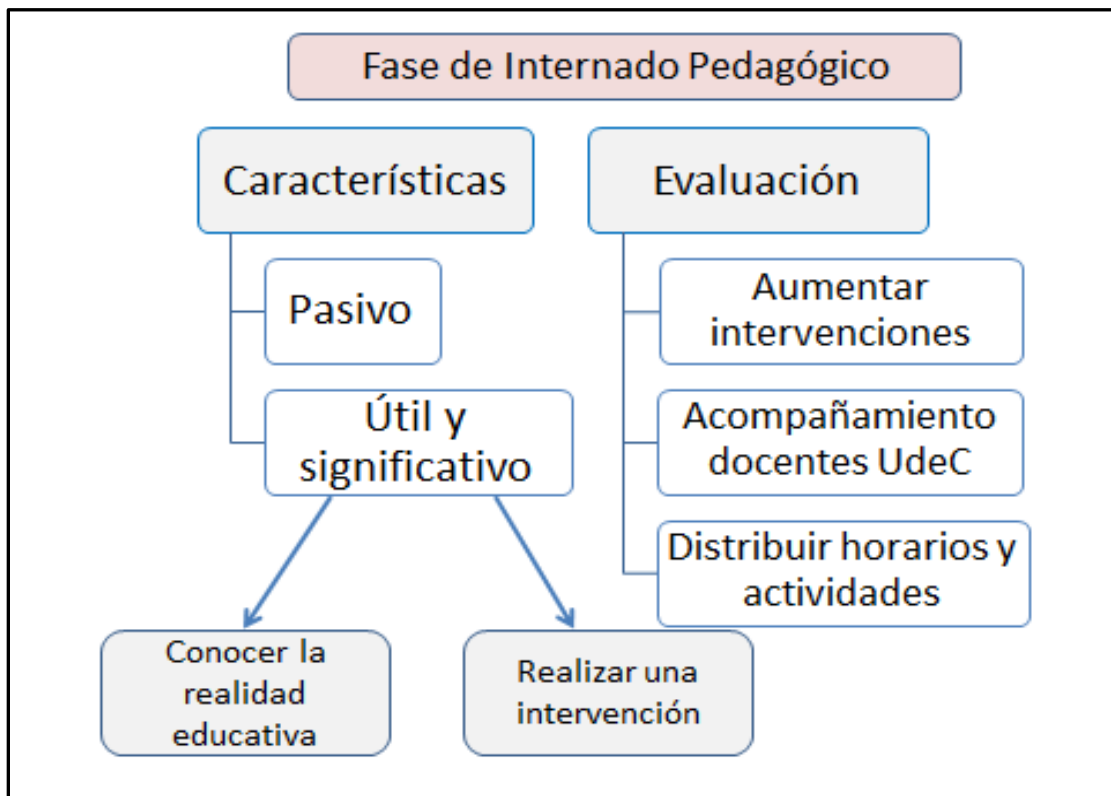


Figura N°4: Características y evaluación fase de internado pedagógico.

Como se ha mencionado anteriormente, los profesores guías señalan que el internado pedagógico es muy pasivo, ya que dentro de toda la semana sólo intervienen una vez, reconociendo, que si bien la intervención está basada en un diagnóstico previo, se podrían realizar pequeñas intervenciones *“Es que fue de observación nomás, porque tampoco sabía hasta donde, que podía y que no podía hacer?, ¿Cuál era su rol?, cuál era el objetivo? Era observar me imaginó yo. De pronto yo creía que era demasiado pasiva la intervención”* (P.G 5), *“No me parece correcto que ellos intervengan sólo una vez, es mejor hacer algo paulatino, interactuar de a poco, ayudar al profesor en diversas actividades y que después tengan la posibilidad de intervenir en una clase”* (P.G 1), e incluso en algunos casos los estudiantes sólo realizaron el inicio y/o cierre de la clase *“Ella sólo hizo el inicio y el cierre, entonces fue muy poca intervención”* (P.G 3).

De aquí nace la sugerencia por parte de los profesores guías de aumentar el número de intervenciones durante la semana de internado pedagógico, con el objetivo de disminuir la

tensión de preparar una clase y la oportunidad de que los estudiantes en práctica visualicen, sin la presión de la evaluación, el aprendizaje de ellos y de sus estudiantes ***“Porque están tan ansiosos por hacer esa clase, que se enfocan en eso, como preparar una disertación, quizás se pueda trabajar con pequeñas intervenciones por ejemplo haga el inicio de la clase, de forma innovadora y motivando”*** (P.G 4), ***“hace su intervención y se acaba todo y no participa más, como va a colocar en práctica toda las cosas que se les dijeron si no hay otra clase más donde pueda desarrollar otra actividad. Porque la idea es que vea sus resultados, ponga en práctica lo que ha aprendido”*** (P.G 1).

Al consultarles a los docentes encargados de la asignatura, ellos enfatizan en que los estudiantes tenían la intención de abarcar muchas actividades dentro de una intervención, lo que aumentó la presión de hacer esa intervención y al igual que los profesores guías, creen que para disminuir tal presión podría aumentarse el número de intervenciones, replicar la misma actividad en el curso paralelo, y no sobrecargarlos con planificaciones ***“querían abordarlo todo, y ahí se les escapo de las manos, porque querían solucionarlo todo con una sola intervención. Cosa que se les trato de hacer ver, esto es imposible, no lo puedes hacer, enfócate en una sola actividad, en una sola cosa, no lo puedes abordar todo”*** (D2), ***“como te limitan a una sola clase, el estudiante, el nivel de sobrecarga que tenemos sobre lo que se le está pidiendo y sobre lo que son sus expectativas”*** (D1) y ***“que se podría hacer, aumentar, en vez de una intervención durante la semana, por ejemplo, hay un primero A y un primero B, que replique la actividad, es el mismo material, trabajar en otro curso, tal vez cual es el lado negativo, que no ha observado ese curso, por lo tanto, no conoce a los estudiantes, pero también es un desafío, para ver si lo que implementaste que en forma teórica tu pensaste que iba a funcionar de esta forma , en este otro contexto, ¿Cómo funcionara?”*** (D1), ***“lo otro que también sería que luego de la semana de internado, a la semana siguiente realices otra intervención, una continuación, cosa que si me faltó materia que pasar, continuo”*** (D1).

Los profesores guías destacan la utilidad del internado pedagógico, concuerdan en que es una buena iniciativa, que permite a los estudiantes conocer la realidad con la que se encuentra un profesor día a día en sus diferentes actividades y en sus relaciones interpersonales con toda la comunidad escolar. Los estudiantes pudieron ser parte del quehacer del docente a través de la cooperación con éste y notar la escasez de tiempos que tienen ***“Pudo darse cuenta de la poca disponibilidad de tiempo, en recreos todas apuradas me ayudó a corregir pruebas”*** (P.G 4),

“De darse cuenta que en el tiempo que tú tienes entre clases, no tienes mucho tiempo para preparar, que efectivamente en esta práctica inicial que ellos hacen, el alumno tiene que darse cuenta de que el profesor gran parte del trabajo se lo lleva para la casa, y que gran parte de lo que uno hace acá en el colegio está diseñado, planificado, armado en la casa, que tienes que preparar, que tienes que imprimir, que tienes que sacar fotocopias, que tienes que encontrar a la persona en la fotocopiadora, porque también cumple funciones de secretario, de enfermero, está en todas partes. Entonces, toda esa parte del acompañamiento es buena para que se informen de esa realidad” (P.G 6), “De hecho le llamo mucho la atención como es tan corto el tiempo de salir de una sala, entrar a otra, es como impactante ver como uno hace tantos cambios en tan poco tiempo” (P.G 2), “A mí me gustó mucho, fue entretenido, tuve que revisar pruebas. Acompañar a la profesora a otros cursos, ayudarla mientras hacían guías, laboratorios, a veces me quedé sólo con el curso, pasaba la lista” (E5), “Acompañar al profe en todas sus labores, de hecho también hice inventario de laboratorio, se vieron varias cosas” (E1).

A su vez, les permitió observar distintos cursos, dinámicas y actividades dentro del aula *“Me acompañe en todos los cursos, yo siento que esa observación fue mucho más válida que la primera observación donde sólo entraba a un curso, porque pudo comprender como se trabaja una semana completa, como uno entra a un curso, sale del otro, y pudo observar como uno hace cambios con niños diferentes, temas distintos. A veces entrábamos a dos cursos con la misma materia, pero se manejaba de manera distinta, súper útil que tengan esa visión, porque no es lo mismo entrar a un curso, a una sala en un momento que estar un día completo, una semana completa viendo la realidad de cómo se trabaja” (P.G 2), “Y conoce los distintos cursos, porque es muy distinto ir a un primero medio, que a un cuarto medio, ella pudo darse cuenta de eso, vio cursos que estaban disertando, otros que estaban en evaluación, otros donde se hizo clases” (P.G 4), así como también, ver como se llevan a cabo las relaciones interpersonales dentro del establecimiento *“conocer cómo se manejan algunas situaciones en el aula, como es el tema de la disciplina, del respeto, la dinámica del profesor con los alumnos, con otros profesores” (P.G 4), “acompañar está bien, estar en terreno y ver como es el trato profesor-estudiante, profesor para-docente, profesor-comunidad educativa” (P.G 5).**

Además, la oportunidad que tienen los estudiantes de darse cuenta si es realmente lo que les gusta, y a lo que se quieren dedicar tempranamente ***“yo lo encuentro magnífico porque ese internado a uno le abre la visión, le prepara su mente, su cuerpo, su espíritu para poder decir es una pega difícil lo que se me viene pero hermosa, hay cosas muy bonitas que rescatar de la profesión, bueno hay otras cosas que son ingratas, pero ahí te das cuenta de que me gusta, a pesar de que es desgastante”*** (P.G 4), ***“a mí me gusta mucho eso que los jóvenes vean, esto del internado me parece que es una muy buena iniciativa, porque el joven que está en segundo, o en tercero como es en este caso, dice si en realidad quiero o no quiero”*** (P.G 5).

A pesar de que los profesores guías destacan la oportunidad de observar la variedad de actividades que realizan, creen que el horario podría ser distribuido de mejor forma, con el objetivo de que puedan no sólo observar cursos, sino también que asistan a otras actividades que tienen relación con el quehacer docente ***“podrían ser más actividades, que participe por ejemplo en atención de apoderados. Porque son 20 horas, pero fueron sólo de aula, podrían haber sido más repartidas entre otras funciones, no sólo horas de aula, para que sea más provechosa, y no sólo por cumplir”*** (P.G 7), ***“podrían ser mejor utilizadas por los estudiantes, ayudar más al profesor. Ella sólo estuvo en horas de aula y colaboración, no asistió ni a PIE ni reuniones de apoderados, ni consejos, lo que podrían haber hecho para ver toda la realidad”*** (P.G 1). También sugieren acompañar al profesor más que en una cantidad de horas, durante la jornada laboral completa de éste ***“porque no hacer el horario del profesor que les toco. Que almuercen en el colegio, que tomen desayuno, porque me encantaría que se hubiese quedado a reuniones, una atención de apoderados, la idea es familiarizarlos en todo sentido”*** (P.G 4), ***“A lo mejor acompañar al profesor en toda su jornada, para que ellos vean lo que realmente se siente trabajar una semana completa, y por ejemplo viera el taller de ciencia que hago con los niños más pequeños, que se diera cuenta que no sólo hay actividades de asignatura, sino también actividades extraescolares, y cosas que uno también hace”*** (P.G 2).

Al respecto, los profesores encargados de la asignatura apuntan a que se les dificultaría poder cumplir con la jornada completa del profesor debido a problemas técnicos, en el sentido de que no todos los profesores tienen la misma cantidad de horas y habría que ubicar a los estudiantes en establecimientos con docentes que trabajen la misma cantidad de horas, pero si tienen considerado para el próximo año hacer una mejor distribución del horario ***“Lo que si***

hemos conversado, de cómo se puede implementar, más que un horario de 8 a 5 o de 8 a 12 , al principio del semestre cuando ya tienes el establecimiento y el profesor guía, tráeme el horario y yo te voy a completar de manera que coincida con las horas que realmente el profesor está en el colegio, y si tiene horas de atención de apoderados o preparación de material esta con él, así ve toda la realidad” (D1).

Es importante mencionar que durante la semana de internado pedagógico a los estudiantes se les suspende todas las clases y actividades en la universidad, para que puedan asistir a los establecimientos sin dificultades.

Otra cualidad de esta semana de internado guarda relación con los beneficios para el estudiante al implementar su proyecto de aula, es decir, realizar una intervención, enfrentarse a un curso, manejar los tiempos de clases, generar y evaluar aprendizajes, tener un manejo de grupo, y poder conocer sus debilidades y fortalezas frente a tal acción *“Es muy bueno que hagan la clase, que la planifiquen, vean los tiempos, se dio cuenta que le faltó tiempo para el cierre, supo lo que es enfrentarse a una situación de estrés frente a que el plan A no le resultó, porque no tenía ni plan B ni C, fue bueno enfrentarse a una clase por todo aquello” (P.G 5), “interactuar de a poco está bien, que tengan la posibilidad de intervenir en una clase, porque no hay dominio de grupo, de verdad que les cuesta mucho el dominio de grupo, tomar decisiones” (P.G 1).*

La mayoría de los profesores guías coinciden en que las actividades que realizaron los estudiantes en práctica influyeron positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes *“Fue súper positivo, porque como involucraba conocimientos, análisis, comprensión, había que hacer tantas cosas diversas, que a los niños les gustó mucho, fueron bien participativos, y como después venía una prueba, esos ejercicios le sirvieron para hacer los análisis necesarios en la evaluación, fue muy bueno” (P.G 2), “Súper bien, mira estuvo tan bueno, que después lo repetimos en el otro curso” (P.G 6) y “Fue bastante positivo, significativo, ahí fueron conectando sus aprendizajes, las distintas disertaciones, yo considero que fue bastante bueno, logro familiarizar a los chicos con los mismos contenidos que ellos habían disertado, los conecto” (P.G 4);* sin embargo, dos casos de proyectos de aula no resolvieron la problemática debido a falta de claridad en las actividades y objetivos contemplados en la práctica Inicial (se ahondará en esta variable más adelante “Acompañamiento de la Universidad”) *“no se entendió*

el objetivo de la intervención. No tengo, no vislumbro la conexión entre la problemática y lo que se hizo., no hubo coherencia entre las actividades. No me dejó bien claro, o yo no le entendí, o yo no leí bien la carpeta y yo le pedí que hiciera una clase completa.....por lo que tú me dices ahora, nunca entendí que él tenía que hacer una intervención de aula en función de la problemática que él vio” (P.G 5) y “no tenía que ver con el contenido que estábamos viendo, yo termine con mi contenido, esto fue un paréntesis y después yo seguí con mi otro contenido, entonces ayudo a motivar a los estudiantes” (P.G 7).

Además, tanto profesores guías como estudiantes destacan de forma positiva la visita y evaluación de la implementación del proyecto de aula por un docente de la Universidad, debido a que representó un acompañamiento para los estudiantes y una retroalimentación de las distintas acciones ejercidas, con la finalidad de visualizar sus debilidades y fortalezas, y mejorar sus prácticas y métodos de enseñanza *“no es lo mismo que lo evalúe yo a que venga un profesor de la U que lo conoce que sabe lo que tiene que hacer, que conoce la pauta de evaluación, que sabe lo que espera de sus estudiante” (P.G 5), “yo creo que está bien, para que le den una buena retroalimentación, más si es en conjunto, que le digan todas las cosas que ella puede mejorar, y también las cosas que está haciendo bien” (P.G 1), “Que fueran los profes nos sirvió a todos, a mí me sirvió bastante” (E1), “En general, tomamos positivamente la visita y la retroalimentación posterior” (E2), “Los profes de la U llevaban una pauta para evaluarnos, pero no la conocíamos, en algunos casos el profe cuando les hizo la retroalimentación se las mostró, en otros casos te iban diciendo en esto estuviste bien, te falta más de esto otro” (E6).*

Los docentes que acudieron a evaluar a los estudiantes en práctica mantuvieron una conversación con el correspondiente profesor guía y docentes encargados de la asignatura luego de la intervención, además de realizar una retroalimentación con cada estudiante. Estos docentes pertenecen a la Escuela de Educación, los cuales impartían asignaturas paralelas durante el mismo semestre, dentro de ellos también se incluyen los docentes a cargo de la asignatura práctica inicial.

En términos generales, la mayor parte de las dificultades estuvieron relacionadas con problemas técnicos, manejo de tiempos y estrategias didácticas *“Falló en aspectos técnicos, falló el data, muchos tiempos muertos, empezamos el inicio de la clase, voy a hacer preguntas previas ¿Qué es el ADN?....no hay respuestas...si el estudiante no participa de forma*

espontánea se hace dirigido, tratar de trabajar con la idea previa. Hizo otra pregunta, una niña le respondió, pero ahí quedo, en ningún momento tuvo la intención de trabajar, fue muy rígida esa parte, y después para el cierre, voy a proyectar y proyectó un mapa conceptual que no se veía, ya cópienlo!!... y le quedaron como 15 minutos, no siguió trabajando en ese tiempo” (D1), “Problemas técnicos, poco de vocabulario, problemas menores con el data, son factores que le jugaron en contra, otro factor técnico es que él tenía un video que tenían que ver y que estaba en internet y él no lo había descargado, y resulta que después su computador se le quedo pegado y después la profesora fue a buscar su computador, y ahí se perdió bastante tiempo” (D1), “hizo una actividad práctica que fue bastante llamativa, pero fueron muchas actividades para una clases, le faltó tiempo, ese es precisamente el problema, quieren lucirse en una sola clase y te das cuenta que estás trabajando con niños pequeños” (D2), “En general, la mayor parte de las dificultades son técnicas, como es inicial y es una sola intervención, no puedes decir está bien o está mal” (D1).

3. Fase de reflexión pedagógica

La fase de reflexión pedagógica se realizó a la semana siguiente del internado pedagógico, para ello el estudiante acompañó a su profesor guía por dos horas al mismo curso en que realizó la observación e implementó su proyecto de aula. En esta etapa el estudiante tuvo la oportunidad de compartir sus experiencias de esta primera inducción al campo laboral. En esta etapa se evidencian más debilidades que fortalezas, ya que en muchos casos la reflexión pedagógica no se llevó a cabo como se debía, debido a la poca capacidad de reflexionar por parte de los estudiantes y en otros simplemente porque el estudiante asistió por cumplir. Tampoco existió una reflexión colectiva y significativa en el taller de práctica inicial, instancia en donde podrían haber compartido experiencias y haber desarrollado una mirada más crítica frente a su desempeño en esta primera inducción y en función de las mismas bases teóricas que fueron conociendo y asimilando durante el desarrollo del mismo. Es importante mencionar, que según el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología la fase de reflexión pedagógica contemplaba dos semanas durante 4 horas, en donde el estudiante debía acompañar al profesor guía en actividades de colaboración pedagógica que éste le propusiera y compartir las

reflexiones que había experimentado en su proceso de inducción en el campo laboral (UdeC, 2016a).

3.1. Reflexión sobre su práctica docente

Los estudiantes en práctica lograron reflexionar sobre falencias de tipo práctico que enfrentaron en sus implementaciones dentro de la sala de clases, enfocándose en el manejo de grupo, en el cual concluyen que se encuentran deficientes, el manejo de los tiempos, pues existen diferencias en relación al tiempo estipulado y el tiempo utilizado realmente al momento de intervenir. También es posible ver una reflexión un poco más profunda y no tan descriptiva en sus portafolios en relación a sus aciertos y desaciertos durante la clase, ya sea para poder aplicar las estrategias o metodologías que dieron resultados gratificantes, o para modificar las actividades menos efectivas, con la finalidad de mejorar estos ámbitos en beneficio de sus estudiantes.

En términos generales si existió una reflexión, pero más bien del tipo descriptiva, la que fue influenciada por la variable profesor guía, en el sentido de que el logro de ésta se debe principalmente al acompañamiento y guía de éste; por la variable tiempo, ya que los tiempos fueron muy acotados, tanto durante la fase de conocimiento del contexto, como en la fase de reflexión pedagógica, lo que impidió visualizar una reflexión comparativa ;y por la variable taller de práctica inicial, debido a que los estudiantes mencionan que en éste no se propiciaron oportunidades para realizar dicha acción (Figura N°5).

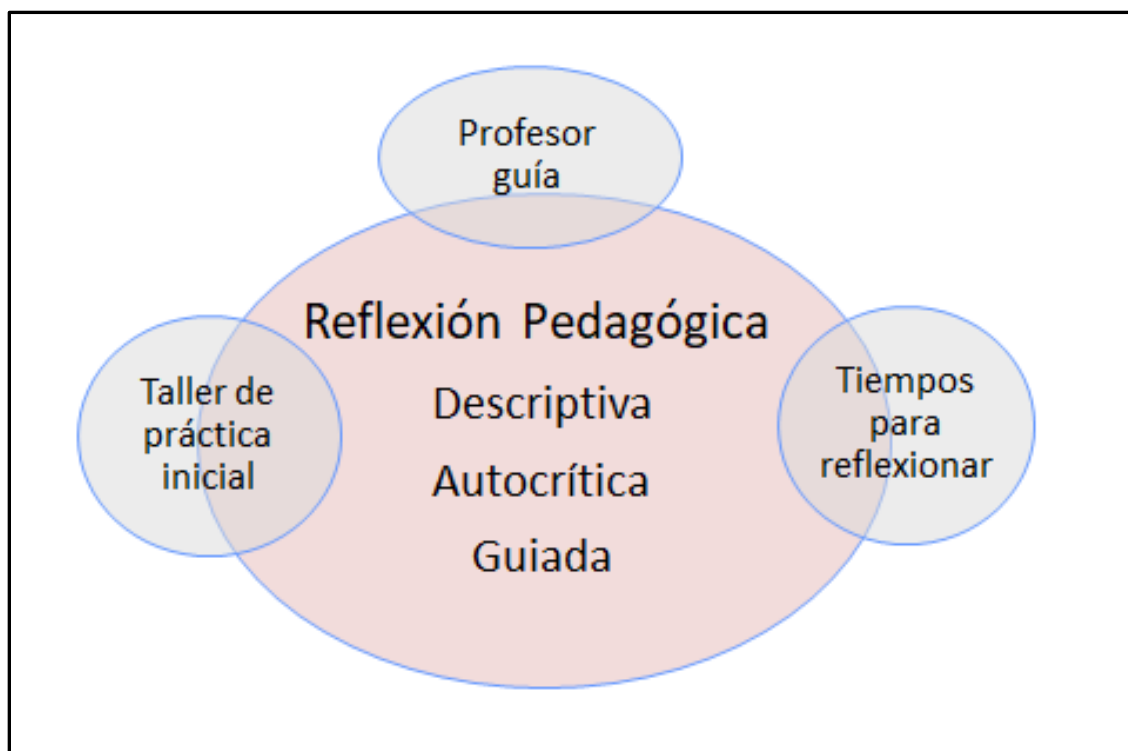


Figura N°5: Características y variables que influenciaron la reflexión pedagógica.

En las siguientes citas de los profesores guías podemos ver porque consideran que la reflexión pedagógica alcanzada por los estudiantes fue guiada, descriptiva e influenciada por los breves tiempos que se tuvo para ello:

“Lo que pasa es que los tiempos son muy breves como para observar una competencia de reflexión, el estudiante era capaz de seguir una conversación, comprendiendo algunos tips, pero no es que uno lo vea como una competencia, sino lo que estas observando de la situación. Después de cada clase conversamos un ratito, de lo que se había visto, un poco darle un panorama de lo que estábamos viendo, trabajando, y esto se daba en el camino de la sala a la sala de profesores. Ella a veces se quedaba un poquito más y conversábamos, pero dentro de mi posibilidad de atenderla, porque después yo tenía clases” (P.G 6), “No es posible evidenciar reflexión, porque yo siento que es mucha observación, que faltaron actividades, pequeñas intervenciones, de a poquito y luego hacer una clase completa” (P.G 3), “Cuando nosotros hicimos la pauta de evaluación, la hicimos en conjunto, yo le fui preguntando a ella, mira cómo te sientes tu frente a este punto, y así completamos la pauta, porque es importante que ella tenga autocrítica frente a las situaciones, es importante que con el mismo indicador ella

pueda reflexionar sobre su desempeño, y yo le voy diciendo mira con respecto a eso tu hiciste esto bien por tal y tal cosa, aquí te falta más de esto, etc” (P.G 6), “En el ratito que él se quedaba después de cada clase, comentábamos, reflexionábamos ¿Qué te pareció el curso?, había reflexión, un poco obligada al principio de parte mía, ¿Haber que te pareció?, después le nacía sólo..... Es posible evidenciar reflexión, pero es mucha responsabilidad del profesor guía, porque el estudiante no va a lograr sólo esa reflexión, ni tampoco va a tener claro que él tiene que evaluar todas sus clases, entonces es de mucha injerencia el profesor guía, por eso el profesor guía tiene que tener claro que el estudiante que está recibiendo es su responsabilidad, más que las competencias que desarrollé el estudiante, las desarrollo a propósito de lo que pueda hacer un profesor guía” (P.G 5), “Es tan cortito, es una sola clase, entonces es difícil para ellos realizar una reflexión” (P.G 1) y “Más de lo que pudo hacer en la intervención puedo evidenciar reflexión en los comentarios que ella realizaba al final de todas las clases, preocupada por los estudiantes, por los aprendizajes, ella podía ir haciendo el análisis de lo que pasaba, estaba interesada en el curso, en los estudiantes, porque algunos no venían, si tenían sus materiales” (P.G 5).

Una reflexión más profunda y que también representa una autocrítica de los estudiantes frente a la implementación de su proyecto de aula, es la que lograron plasmar en sus portafolios. Se observan reflexiones en torno a las estrategias que dieron resultados positivos o bien para modificar las actividades menos efectivas, todas ellas apuntando al logro de aprendizaje por parte de sus estudiantes, las cuales podemos visualizar en las siguientes citas extraídas de los portafolios de los estudiantes al responder a la pregunta: Si tuviera la oportunidad nuevamente de implementar el proyecto de aula ¿Qué otros aspectos mejoraría? ¿Por qué?. Las respuestas giran en torno al manejo de los tiempos, generar un cierre más efectivo *“Mejoraría la cantidad de actividades que se realizan, puesto que se tardaron más de dos clases en completarla” (E1), “Distribuiría mejor los tiempos de la clase, ya que fue una de mis falencias” (E2), “Mejoraría la distribución del tiempo, porque a veces pueden surgir imprevistos y no se alcanza a hacer un cierre” (E7) y “mejoraría el cierre ya que fue un poco apurado debido al tiempo, y creo que las preguntas desarrolladas en esta etapa podrían ser un poco más profundas y no tan generales” (E6).* Otras respuestas reflejan la evaluación de las estrategias didácticas implementadas en su proyecto de aula *“Mejoraría las actividades del desarrollo de la clase, ya que creo que hay cierta cantidad de estudiantes que no comprenden del todo partes de los contenido que están*

viendo” (E5), “agregaría más actividades que permitan el trabajo autónomo por parte de los alumnos, o actividades que puedan interactuar aún más entre ellos, porque esto les permitiría construir su propio aprendizaje, para que así la clase no sea solo entregar contenidos que luego serán olvidados, sino que sea una instancia en la que se les motive a los alumnos a aprender, que entiendan la importancia del aprendizaje para su vida” (E4), “buscaría nuevas estrategias por las cuales entregar conocimientos y adecuarlos a los estudiantes de acuerdo a su nivel de avance” (E3), así como, mejorar habilidades comunicativas “Me esforzaría en disminuir mis limitaciones, en lo que se refiere al tono de voz, aumentar el proceso de sociabilización con los estudiantes para que exista una retroalimentación y ver qué tan profundo han internalizado los conocimientos entregados” (E3).

En relación a éstas reflexiones hechas por los estudiantes en sus portafolios y en las monografías, los docentes encargados de la asignatura encuentran que éstas fueron bastante deficientes, que podrían haber sido no tan sólo descriptivas, limitadas a exponer el problema y definir la situación *“en la última parte del portafolio, en las preguntas de reflexión, no se cumplió para nada el logro, finalmente se les puso el puntaje porque cumplieron con las actividades, pero no hay una mayor reflexión” (D2), “Resultado de aprendizaje: Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas, los temas que fueron desarrollados en la monografía fueron desarrolladas en forma libre pero encasillado a los contenidos que nosotros trabajamos en la asignatura, metodologías de enseñanza, marco de la buena enseñanza, tipos de evaluación y todo eso desarrollamos en una monografía y con la noción de lo que tu viste o lo que te llamo la atención en tu establecimiento escolar. El puntaje de valoración de las monografías no se logró en un 100%, nosotros cuantificamos en 3 niveles: Insuficiente: inferior a 3,9, Estudiantes de tipo elemental: 4 a 5,5 donde calzó la mayor parte, categoría de aprendizaje competente de 5,6 a 7, donde el estudiante demuestra no solamente copiar, pegar, editar, sino apropiarse y reflexionar sobre la temática, que lamentablemente la monografía no logró eso. No era lo que uno esperaba, lo hicieron bastante apurados, no saben hacer reflexiones, no saben sacar conclusiones” (D1).*

Los profesores guías reconocen también que los estudiantes dentro de su reflexión fueron bien autocríticos con su desempeño, lo que podemos evidenciar en las siguientes citas: *“El también reconoció que le falta harto, que se pone nervioso, que le falta dominio de grupo”*

(P.G 7), *“siempre estuvo dispuesta a escuchar críticas, siempre fue positivo su desempeño, y conversamos lo del tono de voz y ella fue bien autocrítica en ese sentido”* (P.G 3), *“Pero de todas maneras el estudiante tenía claro cuáles eran los aspectos que debía mejorar, el tema de manejo de grupo, los contenidos, de la iniciativa”* (P.G 1).

Al principio de la fase de reflexión pedagógica se mencionó algunos casos en donde no se cumplió con la reflexión en el establecimiento, esto fue evidenciado por dos profesores guías quienes afirman que sus estudiantes finalizaron sus actividades en la semana de internado, donde se pudo tener una pequeña conversación, pero no una reflexión crítica frente a su primera inducción *“Fue el internado lo último, tuvimos una conversación dentro de la misma semana de internado, donde se habló de lo que debía mejorar. No hubo mucha retroalimentación por parte de él, cumplió no más, y luego vino a retirar su pauta de evaluación”* (P.G 7), *“Por ahí está un poquito la falla, lo demás siento que anduvo bien, pero en el tema de la reflexión, que es lo más importante, no se cumplió al pie de la letra, porque yo siento que él puede haber cometido errores, les puede haber faltado cosas, algún detalle, y eso es común para cualquiera que hace su práctica, porque no todos nacen sabiendo, y sobre todo si es una práctica inicial, van a haber cosas que se desconocen y eso se entiende, y se comprende completamente. Pero siento que esta instancia de ensayo y error necesariamente requiere de una reflexión final, de una conversación, de un análisis, y esa parte que no ocurrió, porque él se demoró en volver y volvió más que nada porque le pedí que viniera a dejar la guía y después un día más a buscar su carpeta, pero no hubo esa instancia de retroalimentación, yo alcance a decirle cosas a la rápida, cuando le entregue su carpeta, tu deberías mejorar en esto, pero fue tan rápido, porque él también tenía que volver a la U, que no alcanzamos a hacer un análisis profundo. Haberle dedicado más tiempo a esta parte final, que es tan importante, que es cuando uno reflexiona y se autoanaliza, donde empiezan a surgir todas la cosas que apuntan a la mejora”* (P.G 2).

Finalmente, los estudiantes apuntan a que en el taller tampoco se generaron las instancias para reflexionar *“ la reflexión se logró medianamente, ya que era nuestra primera práctica y era fundamental realizar reflexiones y ver las distintas realidades que vivíamos cada uno, en las clases si se dio la oportunidad de reflexión pero según mi criterio el tiempo que se le dedicaba era poco, ya que cada uno contaba sus experiencias no se analizaban en profundidad*

como debe ser una reflexión” (E6), “la reflexión sobre la práctica se logró debido a la ayuda del profesor guía, no así con el taller de práctica inicial” (E2).

Acompañamiento por parte de la Universidad

Anteriormente se mencionó la variable acompañamiento por parte de la Universidad. En este apartado serán expuestas los argumentos de cómo ésta variable afectó todo el proceso de práctica inicial, principalmente durante la fase inicial de conocimiento del contexto.

Un aspecto clave de la estructura de la formación práctica es el tipo y cantidad de apoyo que entregan el profesor de la universidad responsable de la asignatura y el profesor de aula en la cual se realiza el trabajo. En el caso de la Universidad, uno de los docentes encargados de la asignatura se acercó a cada establecimiento para tomar contacto con éste a través de la Unidad Técnico Pedagógica (U.T.P), instancia en que se hizo entrega de la carpeta que contenía la información de la Práctica Inicial.

Al respecto, existen varias demandas de los estudiantes y los profesores guías de los establecimientos, señalando la falta de claridad de los objetivos de la práctica inicial, de las actividades que debían realizar los estudiantes y la poca comunicación con la universidad para lograr los resultados esperados de la práctica. Esta variable surge al analizar las entrevistas de los profesores guías, en donde manifestaron no tener claro el enfoque de la práctica y el lineamiento que debían seguir para contribuir a las competencias que la Universidad pretende desarrollar en sus estudiantes.

“Es que yo en realidad no sé cuál es la inducción que les hacen en la Universidad, entonces en función de eso, para mí sería muy importante saber que indicaciones se les dio en la Universidad, porque en función de eso también la evalúan a ella. ¿Cómo la puedo ayudar para que ella haga el proceso mejor? yo siento que en este trabajo del acompañamiento, es súper importante la comunicación con la Universidad, porque la U espera desarrollar ciertas competencias en el alumnado, la idea del profesor guía es que yo ayude a desarrollar esas competencias o apoye para desarrollar esas competencias, entonces en los aspectos generales, lo que viene en la cartita, en la carpeta, en lo que yo tengo que ver, yo puedo leer eso, pero me

gustaría interiorizarme un poquito más del tema para hacer un buen acompañamiento del alumno, para ir en la misma línea. Porque la idea no es yo desde mi perspectiva haga un proceso como personal con ella, sino que sea un proceso más en conjunto con la U” (P.G 6), “Falta de comunicación, pero también mi responsabilidad, yo también podría haber preguntado más, a lo mejor haber mandado un correo a la U, me puedo justificar por tiempo, pero también tengo responsabilidad, y tampoco le puedo echar la culpa a él, porque ellos vienen con una propuesta y que a lo mejor ellos tampoco la tienen claro, y ellos por salir bien evaluados, por ser bien recibidos en el colegio hacen lo que el profesor guía les dice. Entonces quizás para evitar confusiones se podría agilizar también mandando un correo al profesor guía, porque me imagino que eso también viene en la carpeta que traen, pero en mi caso yo no la vi, quedo en UTP, entonces por último uno de los dos medios será recepcionado por el profesor guía” (P.G 5).

Si bien, valorizan el hecho de que se hiciera presente la Universidad al evaluar la implementación del proyecto de aula, enfatizan en que el acompañamiento debe ser mayor y antes de llegar a esa instancia *“conversamos un poquito con la profesora, fue cortito. Esas conversaciones donde tenemos que extenderlas es antes, antes de que llegue el momento de la implementación” (P.G 5).*

Algunas de las consecuencias de esta falta de acompañamiento por parte de la Universidad se vieron evidenciadas en algunos casos donde los estudiantes no lograron conectar el diagnóstico con la propuesta de su proyecto de aula, e incluso sus profesores guías no se enteraron que debían visualizar una problemática para luego solucionarla a través de una intervención *“Lo que pasa es que yo no recuerdo que el haya detectado una problemática, me hablo de problema, los tiempos de la clase, que decir en el inicio de una clase. La problemática que yo veo desde ahora, yo veo que no teníamos claro las cosas, entre nosotros, por lo que tú me dices ahora, nunca entendí que él tenía que hacer una intervención de aula en función de la problemática que el vio..... y finalmente yo le pedí que hiciera una clase completa, porque yo lo guíe a eso” (P.G 5), “Él no me dijo nada del diagnóstico, no me dijo que tenía que identificar una problemática e implementar una actividad, siempre me decía que después tenía que implementar algo, pero que iba a ser algo lúdico. Pero, después la actividad que hizo fue totalmente distinta, fue entretenida, los chiquillos la encontraron entretenida pero no se contextualizó en cuanto al curriculum que estábamos viendo” (P.G 7).*

Así mismo, podemos ver algunas citas de los estudiantes que respaldan la falta de acompañamiento de la Universidad y que influyó en su proceso de práctica inicial **“No hubo acompañamiento de los profesores de la U como se debía creo yo, nos fueron a ver en la intervención y eso fue todo. Hablar con los profesores guía, explicarle en qué consistía la práctica, se supone que nosotros teníamos que explicarlo, pero ni nosotros sabíamos bien de que se trataba”** (E7), **“La U debería acompañarte a presentarte a la profesora guía y así no se producen malos entendidos”** (E1), **“Claro, para que los profesores guías estén preparados, porque algunos simplemente te reciben como alumno en práctica pero no están informados del enfoque que quieren lograr en la U, que conozcan el tema”** (E6).



DISCUSIÓN

En respuesta a la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, las universidades chilenas que están a cargo de la formación de profesores han debido modificar sus planes de estudio, lo que se ha hecho de manera diferenciada, tanto en su enfoque teórico como en su estructura curricular y operacional (Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Wallker, 2011). Es así como Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez y Walker en el año 2010, a partir del análisis de 11 programas de formación de profesores de educación media, identificaron 5 formas de concebir la práctica, las que luego fueron resumidas por Vanegas, Correa Molina y Fuentealba (2015), de la siguiente forma: a) un espacio en la universidad para construir propuestas con base en teorías, b) un espacio en la escuela para la toma de datos que será procesada en la universidad con el fin de interpretar la realidad, c) un espacio para la recolección de información que permiten planificar y ejecutar acciones en la escuela, d) un contexto de intervención para experimentar desempeños docentes y analizarlos en la universidad con el fin de adquirir y desarrollar competencias, y e) un escenario para diseño y conducción autónomos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación, la práctica Inicial “Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos”, realizada por los estudiantes de quinto semestre de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, contempla la integración del futuro profesor a un centro educativo para colaborar en el quehacer de su profesor mentor y desde esta experiencia, promover la reflexión constructiva en el inicio de su inducción al campo profesional (UdeC, 2016a), concepción que se acomoda a una de las formas de entender la práctica que describen Contreras et al. 2010: Práctica entendida como una intervención acotada para desarrollar habilidades de enseñanza específicas de la disciplina. Actividades que consideran al centro de práctica como el espacio para experimentar desempeños docentes, los que analizados en la universidad posibilitarán la adquisición y desarrollo de competencias asociadas a las tareas del profesor, y que según Vanegas et al. (2015) se resume como “un contexto de intervención para experimentar desempeños docentes y analizarlos en la universidad con el fin de adquirir y desarrollar competencias (d)”. Sin embargo, luego de analizar el proceso de práctica inicial, esta se ajusta más bien a la práctica “como un espacio para la recolección de información que permiten planificar y ejecutar acciones en la escuela (c)”, actividades que consideran al centro de práctica

como una fuente de información necesaria para la planificación y puesta en acción de actividades de enseñanza-aprendizaje (Contreras et al., 2010).

Además, en el estudio de Contreras y colaboradores (2010), que tenía como objetivo analizar la oferta curricular de la formación práctica, ellos distinguieron dos modalidades para las actividades prácticas: como componente de una asignatura y la práctica como asignatura, concluyendo que cuando se ofrece la práctica en relación a la segunda modalidad, las prácticas iniciales por lo general enfatizan en la observación, para conocer a la institución, a sus actores e interacciones, y sus procesos de aula, lo que posibilita además reafirmar su vocación por la profesión, sin realizar intervenciones en el centro educativo aún. Sin embargo, en nuestro caso de la asignatura “Práctica Inicial: Gestión de procesos curriculares y evaluativos”, ésta no sólo contempla la observación de procesos de aula, sino también la colaboración con el docente de aula y la intervención acotada. Actividades que según Contreras y colaboradores (2010), son características de las prácticas intermedias, asociadas al área de formación profesional donde se incluye las didácticas disciplinarias, el currículo y la evaluación.

Los primeros dos nudos críticos detectados durante el proceso de práctica inicial, elaboración del diagnóstico y del proyecto de aula, sugieren por un lado, una falta de desarrollo de habilidades blandas y conocimientos pedagógicos y disciplinares, los que permiten a los estudiantes en práctica poner en ejercicio las competencias y habilidades del perfil de egreso de acuerdo con el nivel de formación en el que se encuentran. Si bien, en un estudio sobre los significados que los futuros profesores de ciencias le otorgan a la práctica pedagógica, el conocimiento científico no fue identificado como un factor determinante, si lo fue como un factor de autoridad o poder, que posibilita en el caso de un estudiante en práctica inicial la participación en las aulas de clase y la interacción con los estudiantes y los profesores guías e incluso, la ausencia del mismo puede producir un sentimiento de frustración (Vanegas et al., 2015), instalándose como una determinante que condiciona la práctica y el conjunto de acciones que podrían realizar los profesores en formación (Vázquez, 2005). Esta misma idea es evidenciado en las entrevistas por los estudiantes en práctica y reafirmado por la mayoría de los profesores guías, a diferencia, de lo declarado por los docentes encargados de la asignatura, quienes no encuentran determinante los conocimientos disciplinares.

Por otro lado, la elaboración del diagnóstico y del proyecto de aula, fueron influenciados negativamente por la articulación curricular dada por el plan de estudios, debido a que los

estudiantes acudieron a niveles donde los conocimientos disciplinares y pedagógicos aún no estaban cubiertos por el plan de estudios, por corresponder a semestres superiores. Resultados similares fueron publicados por Nocetti, Mendoza, Contreras, Sanhueza y Herrera (2005), quienes caracterizaron las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas, en donde los estudiantes concuerdan en que en la planificación de las prácticas “no existe una articulación adecuada entre los contenidos y competencias pedagógicas que se les exige en la escuela y lo proporcionado en la universidad a ese nivel de su formación”.

En relación a las orientaciones que otorgan los docentes a cargo de la asignatura práctica inicial y las actividades de ésta para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, según el análisis de la elaboración del diagnóstico y proyecto de aula, se identificó que los estudiantes demandan orientaciones para evaluar, reflexionar y retroalimentar lo realizado, ya que estas orientaciones sólo fueron enfocadas en cómo hacer las tareas de la práctica. De la misma forma, estas demandas fueron registradas en un estudio elaborado por Solís y colaboradores en el año 2011, donde sus resultados evidencian que el 33,8% de los estudiantes dice haber recibido esas orientaciones, pero el 42,5% recibió orientaciones sólo para ejecutar tareas. Así mismo Marcelo y Vaillant (2013), señalan que los docentes formadores de formadores tienen que ser facilitadores de los procesos de aprendizaje, no siendo suficiente el controlar o supervisar las tareas, sino que deben mediar en el proceso de formación para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos.

Los estudiantes expresan que una de las consecuencias más relevantes de la falta de orientaciones y retroalimentación en las tareas realizadas fueron las relacionadas con los instrumentos para diagnosticar la realidad. En relación a ello, los docentes de la universidad declaran que dentro de esos instrumentos, los que mayormente favorecían la recogida de información fueron la observación y su posterior análisis mediante un FODA, pero Nocetti (2016) indica que muchas veces cuando se incorpora la observación como estrategia se da por sentado que el aspirante a maestro sabe observar. Sin embargo, la investigación demuestra que un observador experto sabe focalizar la mirada, en cambio un observador principiante no logra discriminar entre aquello que es esencial y lo menos trascendente a la hora de observar con detenimiento las prácticas de enseñanza en la sala de clases. De la misma forma, los profesores

guías señalan la importancia de que los estudiantes tengan claro el foco de lo que van a observar, debido al gran número de factores que influyen en una sala de clases.

Con respecto al tercer nudo crítico, implementación del proyecto de aula, el cual fue ejecutado durante la semana de internado pedagógico, se observó una positiva evaluación respecto de éste, se valora de buena forma por parte de los estudiantes la oportunidad de colaborar con los profesores guías en su quehacer docente, y al mismo tiempo estos últimos encuentran muy significativo el permitir que los estudiantes conozcan la realidad del trabajo que realiza y como se llevan a cabo las relaciones interpersonales con toda la comunidad escolar durante una semana laboral. Es a través de esa observación que se empieza a construir el rol docente y la identidad profesional (Contreras et al., 2010). Permanecer durante 20 horas acompañando a los profesores guías, permite que los estudiantes tengan una visión real y completa de lo que hacen éstos día a día, ya que en general los horarios asignados para asistir a los establecimientos limitan las oportunidades para comprender procesos de enseñanza y aprendizaje como un conjunto de actividades interrelacionadas (Montecinos, Walker , Solís, Nuñez, Contreras y Ritterhausen, 2010), de esta forma se asemeja lo más posible al tiempo de permanencia de los docentes en el sistema escolar. Aun así, los profesores guías manifiestan que el internado podría ser de mayor utilidad si los estudiantes los acompañan ya sea, en su jornada completa o bien, con una mejor distribución de horarios con el fin de observar una mayor variedad de actividades relacionadas con el quehacer docente.

En el mismo sentido, realizar una intervención es valorada como una efectiva instancia, debido a que implica diseñar, conducir y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje, forjando su atención en los alumnos para conocer sus características y ajustar las actividades que desarrollarán en estas intervenciones. A partir de esta actividad curricular se practica la preparación para la enseñanza, la identidad profesional avanza, ya no solamente se habla como profesor sino que además se “equipa”, es decir, adquiere las herramientas del profesor para afrontar los problemas que distinguen a esta profesión de otras (Contreras et al., 2010).

Además, el proyecto de aula fue diseñado en función de una problemática relacionada con la gestión del curriculum y evaluación, la cual fue identificada durante las observaciones previas del curso a intervenir, una aproximación del tipo investigación-acción, estrategia de aprendizaje que potencia la conciencia del estudiante en formación sobre los grupos de alumnos que tiene a su cargo, sobre cómo desarrollar y optimizar su quehacer docente, siendo a la vez aprendices y

profesores de la materia a enseñar (Maciel, 2003), además de propiciar la integración del conocimiento y la acción, ya que permite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad u objeto del estudio, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas (Colmenares, 2012). Sin embargo, debido a las dificultades presentadas en relación a la elaboración del diagnóstico y posterior proyecto de aula, en algunos casos no fueron aprovechados tales beneficios, debido principalmente a la falta de orientaciones en el taller de práctica inicial y a la escasa claridad en torno a dicha actividad y sus objetivos, lo que lleva a pensar en la importancia del acompañamiento que debería realizar la universidad.

Es importante destacar la evaluación positiva que expresaron tanto estudiantes como profesores guías a la supervisión que realizaron los docentes de la universidad, al acudir a la implementación del proyecto de aula en los establecimientos, destacando la retroalimentación en función de las fortalezas y debilidades que evidenciaron, lo que contribuye al mejoramiento de su práctica. Resultados similares son evidenciados por Alirio y Zambrano (2011), donde el 92% de los practicantes sostienen que la retroalimentación que reciben durante las asesorías de práctica contribuye al mejoramiento de su práctica docente y al mismo tiempo, están de acuerdo en que la retroalimentación juega un papel importante en la formación de los nuevos docentes.

En relación al último nudo crítico, reflexión sobre su práctica docente, varios autores concuerdan en que si bien se reconoce la importancia de la reflexión, no se generan espacios formales para cuestionar y pensar sobre la práctica docente (Nocetti et al., 2005; Nocetti, 2016; Hirmas, 2014). En ese mismo sentido, la Práctica Inicial como primera inserción en el sistema escolar, promueve la reflexión constructiva de su participación en dicho contexto, lo que se evidencia a través de los últimos dos resultados de aprendizaje, R4 y R5, (Udec, 2016a):

- R4: Evaluar críticamente su primera experiencia de inducción en relación a su quehacer en función de la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos.
- R5: Evaluar críticamente la acción pedagógica implementada considerando los referentes teóricos que la sustentan.

Por ello, en el marco de esta investigación la reflexión será entendida como un proceso que favorece la construcción de conocimiento a partir de la articulación entre la teoría y la práctica, desde la perspectiva del aprendizaje experiencial.

De ésta forma, dentro de las posibles causas asociadas a la falta de una reflexión crítica de la práctica pedagógica, hemos mencionado que no se dieron las instancias para reflexionar colectivamente en el taller de práctica inicial, instancia donde podrían haber compartido experiencias y haber desarrollado una mirada más crítica frente a su desempeño. En relación a ello, Mellado (2003) señala que los aspectos sociales son fundamentales cuando se quiere generar un cambio, cambios que beneficien el aprendizaje de los estudiantes, y que son uno de los objetivos de la reflexión de su propia práctica; compartir los problemas y buscar soluciones de forma colaborativa con otros profesores refuerza los aspectos profesionales y proporciona apoyos afectivos y emocionales, fomentando la creatividad individual y respetando las distintas prácticas y puntos de vista. Las ventajas de aprender en un grupo colaborativo, es reafirmado en el análisis de una innovación pedagógica relacionada con Talleres de Desarrollo Profesional Docente en la formación inicial de profesores de Educación Básica, donde los estudiantes señalan que el trabajo grupal es una de las estrategias de enseñanza que consideran relevantes, ya que la construcción de conocimiento abordada de manera colectiva, el poder aprender de los pares y de hacer críticas asertivamente, son aprendizajes altamente valorados (Cortés e Hirmas, 2016). Del mismo modo, el formador debería estar consciente de la finalidad de estimular el diálogo reflexivo entre sus estudiantes, tener claro las tareas que están implícitas en esta meta de aprendizaje y también, estar consciente de los procedimientos que debe ejecutar para lograr este tipo de diálogo (Nocetti, 2016).

Si bien, no existió reflexión colectiva en el taller de práctica inicial, si hubo reflexión pedagógica mediada por los profesores guías de los establecimientos, observándose que los estudiantes consideran más significativas para su aprendizaje las actividades relacionadas con la preparación de la enseñanza, y no así, las que guardan relación con la reflexión de la práctica de éstas mismas, a partir de bases teóricas.

Un resultado similar es el encontrado por Solís y colaboradores (2001), quienes señalan que los estudiantes atribuyen mayor importancia a las experiencias que han tenido en el centro de práctica en desmedro del trabajo reflexivo a partir de referentes teórico-didácticos. Lo que nos

permite cuestionar, si en el proceso de formación se estimula y concientiza sobre la importancia que tiene la reflexión en el trabajo profesional. Idea que es reafirmada por Paquay (2001), quien establece que la formación profesional es una construcción personal que se apoya en acciones prácticas cotidianas en las aulas, seguida de la reflexión y del análisis de esas acciones, tal y como se encuentra establecido en los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, donde se señala que la reflexión sobre su misma práctica implica que el profesor debe ser capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC, 2012). De igual forma Marcelo y Vaillant (2013), indican que es fundamental que en un proceso de práctica deba existir el componente de reflexión, porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace, porque lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, permitiendo el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas.

Según Nocetti (2016), la actualización disciplinar es considerada un factor facilitador de la reflexión y en la medida que los estudiantes manejen mejor los contenidos disciplinares, estarán más dispuestos a cuestionar su enseñanza. Por consiguiente, es apropiado pensar que la reflexión en torno a su primera experiencia práctica presentó debilidades debido a la falta de una articulación curricular, lo que fue mencionado al analizar las declaraciones de estudiantes y profesores guías frente a la falta de conocimientos disciplinares y la importancia de manejar éstos para realizar tareas relacionadas con preparación de la enseñanza. Así, puede ser que los estudiantes hayan estado más focalizados en obtener un buen dominio disciplinar, en lugar de reflexionar respecto de la mejor forma de trabajar los contenidos en la clase.

Además, en un par de casos, los estudiantes no lograron su proceso reflexivo durante la fase de reflexión pedagógica en los establecimientos, tal como fue evidenciado por sus profesores guías, quienes apuntan a una falta de compromiso por parte de los estudiantes. Al respecto, los docentes de la asignatura concluyen que las dificultades generadas en el proceso de reflexión se debieron en gran medida a la falta de compromiso y autonomía frente al aprendizaje por parte de los estudiantes, estas evidencias dan cuenta de que el aprendizaje es un proceso que conlleva la participación de ambos actores involucrados. De la misma forma, Nocetti (2016) se refiere al diálogo reflexivo como un diálogo entre dos o más personas, el cuál no puede desarrollarse si no existe intencionalidad y el compromiso con este tipo de diálogo.

Otra de las variables que influenció en el proceso de reflexión pedagógica, según señalan tanto estudiantes como profesores guías, fue el tiempo dedicado a esta acción, por un lado durante las semanas de observación y por otro, durante la semana de reflexión pedagógica. Estos breves tiempos no permitieron efectivos diálogos reflexivos entre ambos, así, Perrenoud (2010) citado en Nocetti (2016), indica que en el caso de la observación durante la formación inicial, entre el formador y el estudiante de pedagogía, la relación que se establece no es simétrica, la posición de cada uno al observar difiere tanto en objetivos, legitimidad y roles entre otros. De ahí, la importancia de que se generen las instancias para compartir visiones y reflexiones. Por otra parte, cuando esta experiencia se desarrolla de modo sistemático en el tiempo, estimula el aprendizaje mutuo desde la experiencia de la observación y además, estimula la reflexión y una mayor disposición al cambio (Nocetti, 2016).

Cabe recordar que, según el plan de estudios 2016 de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (UdeC, 2016a), durante la fase de conocimiento pedagógico del contexto, el estudiante debía acompañar a su profesor mentor las primeras seis semanas por cuatro horas y durante la fase de reflexión pedagógica durante dos semanas por 4 horas. En cambio, en nuestro caso el tiempo declarado no se respetó y los estudiantes sólo asistieron por 2 horas durante las primeras 6 semanas y 1 semana por dos horas para la reflexión pedagógica, tiempo que no fue suficiente para generar un diálogo entre estudiantes y profesores que permitiera retroalimentar la observación que estaba registrando el estudiante, y la respectiva reflexión en torno a las actividades realizadas durante la práctica.

En relación a lo expresado por los estudiantes en sus portafolios, hemos visto reflexiones en torno a la autoevaluación de la implementación de su proyecto de aula. Si bien, los portafolios son usados para estimular la práctica reflexiva, los procesos metacognitivos y la evaluación como instrumento de mejora (Pozo, 2012), los resultados muestran que lo expresado en éstos con respecto a su práctica reflexiva fue concebido como la autoevaluación de fortalezas y debilidades y no así, como un proceso de cuestionamiento y de problematización sobre la propia práctica docente. La misma concepción respecto a la reflexión es reportada en Nocetti (2016), donde la mayoría de los practicantes la definen como un proceso de autoevaluación que equivale a la identificación de fortalezas y debilidades.

En resumen, teniendo en cuenta los resultados, los puntos más críticos donde los estudiantes estuvieron débiles y en el que su desarrollo fue mayormente mermado durante su primera práctica, fueron las relacionadas con la observación y la reflexión, competencias docentes propias y que se esperan de un egresado de Pedagogía en Educación Media para enseñar Biología en este nivel escolar, él que debe ser capaz de desarrollar habilidades de investigación y analizar la realidad natural a través de la formulación de preguntas, la confrontación de teorías y posturas y concluir en base a evidencias, para una posterior toma de decisiones informada (MINEDUC, 2012). Competencias que además debe poseer para transmitir a otros su entusiasmo por conocer más allá de lo evidente a partir de la investigación y la experimentación propias de su ámbito, es decir, desarrollar habilidades científicas en sus estudiantes cuando se aborda la enseñanza de las ciencias, habilidades involucradas en el método científico, donde los estudiantes al observar, conocen y se plantean preguntas o problemas que los motivan a realizar una investigación científica. Asimismo, una parte fundamental del proceso de investigación científica es evaluar la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos, esto implica que los estudiantes deben revisar los procedimientos que utilizaron y perfeccionarlos si fuese necesario, reflexionar sobre su práctica (MINEDUC, 2013). Por tanto, es de suma importancia, trabajar estos aspectos con los estudiantes, tanto a nivel pedagógico como disciplinar.

Finalmente, luego del análisis de las entrevistas se ha identificado una nueva variable que influyó en el proceso de práctica inicial, acompañamiento por parte de la universidad.

El periodo de práctica es considerado un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente, un espacio de transición, un punto de encuentro entre dos mundos, el profesional y el universitario, la práctica le permite al estudiante no sólo la construcción y la manifestación de competencias, sino que además, la integración de saberes de naturaleza diversa y la apropiación de un modelo identitario. Sin embargo, aparte de estos beneficios, la experiencia que el estudiante vive en ese periodo de alternancia no está exenta de tensiones, porque éste se ve confrontado a diversas, y a veces divergentes exigencias provenientes de los dos medios de formación (Correa Molina, 2011). Por ello, la importancia de que exista comunicación entre la universidad y el establecimiento educacional, de manera que el estudiante pueda seguir un hilo que conduzca en el mismo sentido tanto el trabajo en terreno como el académico, sin que éste se vea enfrentado a divergencias en su formación práctica, tal como lo señalan los profesores guías, al expresar que es necesario que ellos tengan internalizado

las competencias que la universidad busca desarrollar en sus estudiantes, y para ello es esencial la comunicación y vinculación entre ambas instituciones, evitando que su primera experiencia práctica en el establecimiento influya de forma negativa, al hacer que éste sólo finalice dicha acción para cumplir con los requerimientos que ambos le exigen.

Así como lo señala Correa Molina (2011), si el estudiante se encuentra en medio de representaciones y expectativas divergentes debiendo responder a ambas, él podría desarrollar estrategias de supervivencia, aprender a responder a las expectativas de ambos medios sin realmente implicarse en el desarrollo de sus competencias profesionales. Situación que quedo en evidencia, cuando una de las profesoras guías manifestó que finalmente insistió y guió a su estudiante a que planificará una clase tradicional siguiendo la contextualización del curriculum, por falta de entendimiento y claridad en el objetivo de la actividad de indagación previa que debían realizar los estudiantes antes de elaborar su intervención, problema que se da principalmente por falta de comunicación nuevamente entre las dos instituciones. En consecuencia, el estudiante entre dedicar tiempo a la reflexión que le permitiría aprender de su práctica y construirse profesionalmente, y dedicar tiempo a responder las diversas exigencias para lograr una evaluación positiva, una nota de aprobación por ejemplo, es probable que el estudiante no logre alcanzar el nivel de desarrollo esperado al término de su práctica, ni tampoco desarrollar las habilidades necesarias para continuar con su desarrollo una vez inserto en el medio profesional (Correa Molina, 2011).

En una revisión de literatura sobre prácticas pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores por Vanegas (2018), se concluye que en la mayoría de los casos, los profesores universitarios desconocen las prácticas específicas de aula a las que se enfrenta el estudiante de pedagogía, y los profesores de la escuela ignoran la malla curricular bajo la que está siendo formado el futuro profesor.

Por ello Montecinos y colaboradores (2010), en su propuesta de lineamientos, recomiendan que la articulación de las carreras de pedagogía y las escuelas, a través del eje de prácticas, se convierta en una instancia que fortalezca la capacidad para que ambas instituciones ofrezcan en conjunto una educación de calidad. Hacer esto supone un trabajo en conjunto para el diseño, implementación y evaluación del currículo de formación práctica, levantando "metas compartidas, combinando recursos de cada uno y generando normas y valores que provienen de los distintos contextos institucionales". Recomendaciones que concuerdan con las sugeridas y

demandadas por los profesores guías, al expresar que además de garantizar una adecuada comunicación con la universidad al momento de empezar la práctica para que exista claridad en cada una de las actividades a realizar por los estudiantes, también existan lineamientos para dirigir, apoyar y guiar la formación práctica de los estudiantes que se insertan por primera vez en los establecimientos educacionales en función de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan y orientan su práctica según la universidad.

Al mismo tiempo, Nocetti (2016) reafirma lo anteriormente expuesto, al indicar que la formación de educadores centrada en experiencias prácticas demanda el desarrollo y fortalecimiento de un trabajo colaborativo universidad-escuela, para así comprometer a esta última activamente en la formación de nuevos educadores.

CONCLUSIONES

En consideración a los objetivos específicos, luego de finalizado el proceso de práctica inicial, hemos concluido a partir del análisis de las clases presenciales del taller y los portafolios que evidenciaron el trabajo de los estudiantes, que existieron cuatro nudos críticos durante el proceso: Elaboración del diagnóstico, elaboración del proyecto de aula, implementación del proyecto de aula y reflexión sobre su práctica docente.

Al ahondar sobre estos nudos críticos a través de las visiones de los estudiantes, profesores guías y docentes encargados de la asignatura, concluimos que en relación a cada uno de ellos existieron complicaciones y aciertos, siendo el más crítico de todos, la reflexión sobre su propia práctica docente, sin menospreciar los otros tres, ya que las dificultades que se presentaron tanto en la elaboración del diagnóstico como en el diseño e implementación del proyecto de aula, limitaron la reflexión pedagógica docente.

La reflexión pedagógica se caracterizó por ser descriptiva y mediada por los profesores guías, la que en términos generales está asociada a la autoevaluación como un proceso a través del cual se toma consciencia de las fortalezas y debilidades del propio desempeño, conforme al ajuste que se observa entre lo prescrito y lo observado en una situación determinada.

Las dificultades presentadas en la elaboración del diagnóstico y proyecto de aula, fueron influenciados principalmente por la falta de orientaciones y retroalimentación de éstos en el taller de práctica inicial, el tiempo que acudieron a los establecimientos, así como la falta de conocimientos y destrezas asociadas a la profesión docente.

Considerando los diferentes hallazgos en relación con las condiciones de la práctica inicial de los estudiantes de quinto semestre de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, es de gran importancia que la universidad analice la situación con la intención de contar con aulas y profesores que apoyen la formación práctica, comprometiéndose con el desarrollo profesional de los futuros profesores, y que la vinculación escuela-universidad constituya un apoyo en el proceso formativo, lo cual requiere de una colaboración que promueva y posibilite el logro de competencias docentes.

Frente al rediseño curricular de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, fue incorporado un eje de formación práctica, donde la asignatura integradora Práctica Inicial es la que inicia el proceso de prácticas progresivas de saberes pedagógicos fundamentales para la formación docente. Por lo tanto, dentro de las limitaciones, es pertinente mencionar, la diferencia entre lo declarado en el plan de estudios y lo finalmente ejecutado, diferencia que no sólo limitó a los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la práctica, sino que también los predispuso a una mala actitud frente a la misma. Tales diferencias están asociadas principalmente a los tiempos asignados para la ejecución de las actividades en las distintas fases, las que podrían haber condicionado los resultados obtenidos.

En este primer acercamiento al contexto escolar, que si bien, fue llevado a cabo y finalizado dentro de un marco esperado, existieron dificultades en el proceso, las cuales pueden transformarse en un motor de desarrollo o en un sinnúmero de frustraciones que lleven al estudiante a desencantarse respecto de las expectativas de su formación inicial, y en específico de sus futuras experiencias prácticas.

A pesar de que los resultados de este estudio no permiten caracterizar a las prácticas iniciales de la Universidad de Concepción, sí constituyen un nuevo antecedente frente al rediseño curricular, un cambio hecho con argumentos y en base a nudos críticos detectados en la formación inicial Chilena. De ahí, la importancia de tomar conciencia con respecto a las acciones que se plantean en respuesta a este rediseño, con la intención de garantizar una formación inicial docente pertinente y actualizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Granada: Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Alirio, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24, 73-85.
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F. y Rivero, S. (2016). Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile Proyecto FONIDE N° 911442.
- Araneda, V., Parada, M. V., y Vásquez, V. A. (2008). Investigación cualitativa en educación y pedagogía: Texto de apoyo a la formación investigativa de estudiantes de pregrado en la formación, desarrollo y evaluación de proyectos. Concepción Chile: Universidad de la Santísima Concepción.
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista Perspectiva*, 23, 1-9.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121_139.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2011). Historia de la Ley n° 20.529 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”.
- Cisterna, C., Soto, V. y Rojas, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la Educación*, 44, 301-323.
- Colmenares, A. (2012). "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción", *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 3(1),102-115.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2009). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Comisión Nacional de Acreditación Chile, Comité Técnico de Educación 2007-2009, Santiago, Chile.

- Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*, Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 239-256.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Cortés, I. e Hirmas, C. (2016). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CPEIP (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/2017/06/01/orientaciones-sistema-desarrollo> [extraído el 29 de Mayo del 2018].
- DIVESUP (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. Disponible en: http://mecesup.uc.cl/images/Otros/Formacion_Inicial_Docente/Documentos/FID_lineamientos.pdf [extraído el 29 de Mayo del 2018].
- Domínguez, D. y Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la educación* n.º 34, julio 2011, pp. 165-183.
- Domingo, A. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo. Tesis doctoral no publicada. Universitat Internacional de Catalunya. Facultad de Educación. Departamento de Educación.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J. y Padilla A. (2011). *Estrategias reflexivas en la Formación de Profesores y Formadores de Profesores*. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Universidad Autónoma de Chile.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*. Vol.20, n°62. pp.199-220.

- Hernández, H., Fernández, C. Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación sexta edición. México D.F. Editorial: Mc Graw Hill education.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, Vol XL, 127–143.
- Jay, J. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Ley N° 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de Marzo del 2016.
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 91-109.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprenden a enseñar? (3ª ed.). Madrid: Narcea
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., Rittershausen, S., Calderón, M. y Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el 116 currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios Pedagógicos* Vol. XL, n° 1, 179-196.
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 343-358.
- MINEDUC (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MINEDUC (2013). Bases curriculares ciencias naturales. 7° básico a 2° medio. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2015) «Resultados INICIA 2014». [En línea], Santiago, disponible en: <http://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA2014.pdf> [extraído el 29 de Mayo del 2018].
- Miranda, J. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 95-108.

- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2010). Lineamientos para el Diseño del Currículo de Formación de Carreras de Pedagogía. En S. Martinic y G. Elaqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-256). Santiago: ORALC/UNESCO. Pontifica Universidad Católica de Chile.
- Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. & Herrera, S. (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas*. Concepción: Universidad San Sebastián - FONIDE.
- Nocetti de la Barra, A. (2016). Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- OECD (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Paris, OCDE.
- OECD (2005). Panorama de la educación 2005. Indicadores de la OCDE.
- OECD (2011). Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OIE) (2016). Formador de formadores, descubriendo la propia voz a través del selfstudy.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC, Unesco.
- Paquay, L. (2001). Formando profesores profesionales. Qué estrategias, Qué competencias. Portoalegre. Artmed Editora.
- Pedraja, L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, Vol 20, n°1.
- Pérez, G. (2002). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Pozo, J. (2012). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea

- Rojas, C. y Soto, V. (2016). Transformaciones en la formación de profesores en Chile: el caso de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción. *Revista CIDUI*.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solís, C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127–147.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Ediciones Paidós.
- Universidad de Concepción. (2011). *Modelo educativo Universidad de Concepción*. Editorial Okey diseño & publicidad Ltda.
- Universidad de Concepción (2012). *Convenio de desempeño UCO 1203: Profesores UDEC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Universidad de Concepción. (2016a). *Plan de estudio carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología*. Los Ángeles.
- Universidad de Concepción. (2016b). *Plan Estratégico Institucional 2016-2020*. Universidad de Concepción.
- Universidad de Concepción. (2018). *Syllabus Práctica Inicial “Gestión de los procesos curriculares y evaluativos”*.
 - Vanegas, C., Correa, E., & Fuentealba, A. (2015). La práctica del profesor de Ciencias: Significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva Educativa*, 54(1), 17-34.
 - Vanegas, C. (2018). Prácticas pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores: una revisión de literatura. *Braz. Ap. Sci. Rev.*, Curitiba, v. 2, n. 7, Edición Especial, p. 2220-2243.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Vázquez , B. (2005). «La interacción entre la reflexión y la práctica en el desarrollo profesional de profesores de ciencias experimentales de enseñanza secundaria. Estudio de casos». Tesis doctoral.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Argentina: Editorial de las Ciencias.



ANEXOS

1. Autorizaciones

1.1. Carta de solicitud instrumentos de evaluación de la asignatura.

Los Ángeles, 14 de Agosto del 2018

Sr. Estudiante (E1)

Presente

Ref: Solicitud de instrumentos de evaluación

Estimado Alumno

Junto con saludar, y en el marco del Seminario de Título “Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción”, que se encuentra desarrollando la alumna Susana Fernández Aneiva, de la carrera de Pedagogía en Cs. Naturales y Biología, y a cargo de la Profesora guía Alejandra Barriga Acevedo, solicitamos a usted su consentimiento para hacer uso de los instrumentos de evaluación con los que fueron evaluados durante el transcurso de la asignatura Práctica Inicial: Gestión de los procesos curriculares y Evaluativos, realizada durante el primer semestre del año 2018.

Los instrumentos solicitados son los siguientes:

- Portafolio y su pauta de evaluación.
- Autoevaluación.
- Pauta de evaluación de los profesores guía.

Esta información es valiosa por cuanto nos permitirá revisar el proceso de Práctica Inicial: Gestión de los procesos curriculares y evaluativas” y poder tener una visión desde los diferentes actores involucrados, arrojando información que contribuirá a clarificar el objetivo de la investigación.

Es importante mencionar que la información solicitada es confidencial y sólo será utilizada con fines de la investigación.

En razón de lo anterior adjunto a esta carta encontrará un Consentimiento Informado, el cual solicitamos a usted firmar.

Esperando contar con favorable acogida a nuestra petición, le saluda cordialmente.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, RUN _____, declaro que estoy en pleno conocimiento del uso que se le dará a los instrumentos de evaluación de la asignatura Práctica Inicial: Gestión de los procesos curriculares y Evaluativos, realizada durante el primer semestre del año 2018, en el marco del Seminario de Título “Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción”, y del tratamiento que se le dará a información recabada por éste.

Por tal razón doy mi pleno consentimiento y lo autorizo explícitamente, a través de este documento.

En _____ a _____ de Agosto del 2018



Alumno (a)

1.2. Carta solicitud entrevistas.

1.2.1. Entrevista Profesor guía.

Los Ángeles, Octubre del 2018

Profesora
Colegio
Presente

Ref: Autorización Entrevista

Estimada Profesora

La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, en su búsqueda constante por mejorar la formación de sus estudiantes, y estar al tanto de las necesidades y expectativas del medio respecto a la formación inicial docente, le invita a usted a participar de una entrevista grabada. El objetivo de la entrevista es recoger información sobre el proceso de Práctica Inicial: “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas” del cual usted fue parte, en la calidad de profesor guía, el primer semestre del 2018.

La información proporcionada contribuirá al desarrollo del seminario de título “Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción” desarrollado por la alumna Susana Fernández, y a cargo de la Profesora guía Alejandra Barriga.

Esta información es valiosa, por cuanto permitirá evaluar el proceso de Práctica Inicial: “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas” a través de la visión de los diferentes actores involucrados, información que contribuirá a clarificar el objetivo de la investigación: Evaluar el Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre, plan de estudio 2016, de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Es importante mencionar que la información solicitada es confidencial, y será recabada a través de una grabación de audio, y sólo será utilizada con fines de la investigación.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su colaboración.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, RUN _____, declaro que estoy en pleno conocimiento del tratamiento que se le dará a la información recabada a través de la entrevista de la cuál seré participe, en el marco del Seminario de Título “Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción”

Por tal razón doy mi pleno consentimiento y lo autorizo explícitamente, a través de este documento.

En _____ a _____ de Octubre del 2018



1.2.2. Entrevista docentes encargados de la asignatura.

Los Ángeles, Octubre del 2018

Docente de la Práctica Inicial
Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos
Presente

Ref: Autorización Entrevista

Estimada Profesora

La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, en su búsqueda constante por mejorar la formación de sus estudiantes, y estar al tanto de las necesidades y expectativas del medio respecto a la formación inicial docente, le invita a usted a participar de una entrevista grabada. El objetivo de la entrevista es recoger información sobre el proceso de Práctica Inicial: “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas” del cual usted fue parte, en calidad de docente encargada de la asignatura, durante el primer semestre del 2018.

La información proporcionada contribuirá al desarrollo del seminario de título “Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción” desarrollado por la alumna Susana Fernández, y a cargo de la Profesora guía Alejandra Barriga,

Esta información es valiosa, por cuanto permitirá evaluar el proceso de Práctica Inicial: “Gestión de los procesos curriculares y evaluativas” a través de la visión de los diferentes actores involucrados, información que contribuirá a clarificar el objetivo de la investigación: Evaluar el Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre, plan de estudio 2016, de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Es importante mencionar que la información solicitada es confidencial, y será recabada a través de una grabación de audio, y sólo será utilizada con fines de la investigación.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su colaboración.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, RUN _____, declaro que estoy en pleno conocimiento del tratamiento que se le dará a la información recabada a través de la entrevista de la cuál seré participe, en el marco del Seminario de Título “Evaluación del Proceso de Práctica Inicial de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción”

Por tal razón doy mi pleno consentimiento y lo autorizo explícitamente, a través de este documento.

En _____ a _____ de Octubre del 2018



2. Pauta de entrevistas semiestructuradas

2.1. Pauta Entrevista Estudiantes

OBJETIVO: Describir los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial desde la visión de los estudiantes

NUDOS CRÍTICOS		TALLER DE PRÁCTICA INICIAL/ FASE DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTEXTO	
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO	PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA (DOMINIO A)		<p>La primera parte de la asignatura fue el taller de Práctica Inicial, donde las primeras clases estaban enfocadas a desarrollar las herramientas para realizar un diagnóstico de la realidad de un grupo curso en un contexto escolar de su especialidad, para lo cual usaron principalmente dos técnicas: la observación y la entrevista.</p> <p>1.- ¿Cómo fue el proceso de elaboración de la entrevista?</p> <p>2.- ¿Existió algún lineamiento para realizarla?</p> <p>3.- ¿Fue la entrevista discutida con los profesores de la asignatura?</p> <p>4.- ¿Qué opinan del uso de la entrevista?</p> <p>5.- ¿Cuáles fueron las dificultades que tuvieron durante el proceso de la entrevista (tanto elaboración, como Aplicación)?</p>
		<p>Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes (A2).</p>	<p>Con respecto a la pauta de observación:</p> <p>6.-¿Cómo se hizo la observación?</p> <p>7.-¿Contaban con una pauta previa para realizar la observación?</p> <p>8.-¿Qué opinan de que les hubiesen enseñado a diseñar pautas de observación antes de acudir a la fase de conocimiento del contexto?</p> <p>9.-¿Qué opinan del uso del análisis FODA, para diagnosticar la realidad del curso?</p> <p>10.- Con respecto a las horas asignadas para las semanas de observación en la fase de diagnóstico ¿Qué opinan? ¿Son suficientes o es necesario más horas a la semana? ¿Por qué?</p> <p>Pensando en el resultado final de esta fase, el cuál era lograr diagnosticar la realidad de un grupo curso:</p> <p>11.- ¿Son los instrumentos que usaron suficientes para lograr este resultado de aprendizaje (lograron obtener la</p>

			<p>información que querían)?</p> <p>12.- ¿Podrían haber usado otro?</p> <p>13.- ¿En qué nivel creen que se trabajaron en el taller de práctica inicial las habilidades y contenidos necesarios para lograr tal diagnóstico? (del 0 al 100%)</p> <p>14.- ¿Qué mejorarían del taller, para lograr ese resultado de aprendizaje?</p> <p>15.- ¿En qué mejorarían su desempeño en esta primera etapa?</p>
ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE AULA		<p>Dominio de los contenidos de las disciplinas que enseña y del marco curricular nacional (A1)/ Organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos (A4)</p>	<p>16.- ¿Qué opinan con respecto al nivel que fue asignado o seleccionado para desarrollar esta primera práctica progresiva de saberes pedagógicos fundamentales para la formación docente?</p> <p>17.- ¿Qué contenidos creen ud. que debieron manejar para poder hacer el diagnóstico enfocado en la gestión del curriculum y evaluación?</p> <p>18.- ¿Cómo fue trabajado el proyecto de aula en el taller de la práctica inicial?</p> <p>19.- ¿Cómo fue trabajado el proyecto de aula con el profesor guía del establecimiento?</p>
FASE DE INTERNADO PEDAGÓGICO			
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO DE AULA	ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES (DOMINIO C).	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (C6).	<p>Para ser un primer acercamiento a la realidad escolar ¿Cuál es su opinión frente a?:</p> <p>20.- Las actividades realizadas durante la fase de internado.</p> <p>21.- La implementación del Proyecto de Aula.</p> <p>22.- Frente al tiempo asignado para el internado.</p> <p>23.- Frente a la evaluación de su intervención por un docente de la Universidad.</p>
FASE DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA			
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA	APRENDE EN FORMA CONTINUA	El profesor reflexiona sistemáticamente	<p>24.- ¿Cómo definirían el rol del profesor en el aula?</p> <p>25.- Cuéntenme de la retroalimentación con el profesor UdeC que fue a evaluarlos: ¿Existió retroalimentación</p>

Y REFLEXION A SOBRE SU PRÁCTICA Y SU INSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL (EP10)/ RESPONSA BILIDADES PROFESIONALES (DOMINIO D)

e sobre su práctica (D1)

hacia ustedes? ¿Estaban en conocimiento de la pauta que usaron los docentes? ¿Qué opinan de los comentarios que les hicieron?

26.- Existió retroalimentación de la ejecución del proyecto de aula por parte del profesor guía? ¿Cuáles fueron las fortalezas y dificultades que vieron sus profesores guías frente a ello?

27.- Luego de haber realizado el internado e implementado el proyecto de aula ¿Qué me podrían decir de la experiencia?

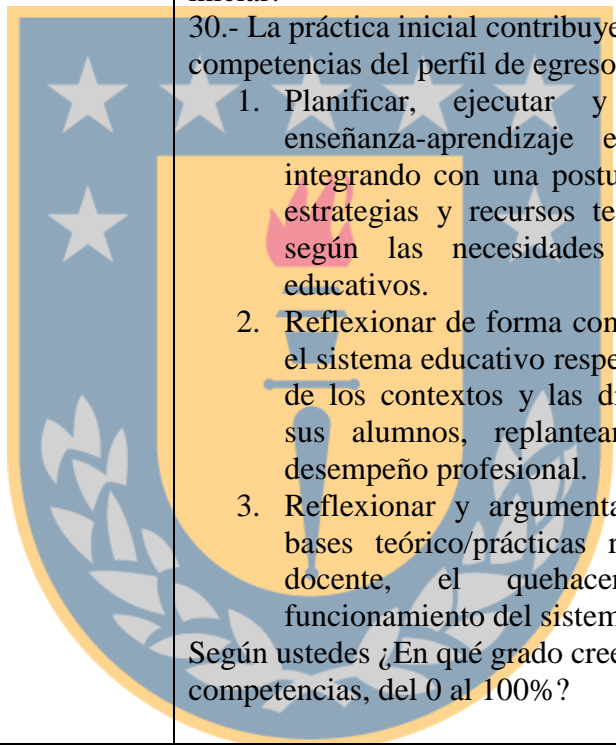
28.- Con respecto a sus necesidades de aprendizajes de la asignatura ¿En qué nivel fueron éstas logradas? ¿Por qué?

29.- ¿Qué vacíos en cuanto a conocimientos y habilidades han detectado en su formación a partir de esta práctica inicial?

30.- La práctica inicial contribuye al logro de las siguientes competencias del perfil de egreso:

1. Planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en su área profesional, integrando con una postura innovadora y creativa, estrategias y recursos tecnológicos multimodales, según las necesidades de variados contextos educativos.
2. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.
3. Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.

Según ustedes ¿En qué grado creen haber logrado estas competencias, del 0 al 100%?



2.2. Pauta entrevista profesor guía

OBJETIVO: Describir los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial desde la visión de los profesores guías de los establecimientos.

NUDOS CRÍTICOS	TALLER DE PRÁCTICA INICIAL/ FASE DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTEXTO		
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO	PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA (DOMINIO A)	Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes (A2).	<p>La primera parte de la inserción en el establecimiento fue la de observación, y cuyo objetivo principal fue diagnosticar una problemática en relación a la gestión del curriculum y la evaluación. En relación a esas 6 primeras semanas.</p> <p>1.- ¿Qué opinan de la cantidad de horas para estas primeras semanas de observación? ¿Son suficientes o considera que son necesarias más horas a la semana? ¿Por qué?</p> <p>Con respecto a las observaciones:</p> <p>2.-Cuenteme un poco de las actividades que realizó su estudiante durante esas semanas.</p> <p>3.- ¿Con qué recursos contaba el estudiante para realizar las observaciones?</p> <p>4.- ¿Hubo retroalimentación con usted después de cada observación, podría hablarme más de eso?</p> <p>5.- Según su experiencia, ¿Cuáles son las habilidades necesarias para poder diagnosticar la realidad de un grupo curso? ¿Encuentra que su estudiante estaba preparado para dicha tarea?</p> <p>6.- ¿Cuál fue la problemática que diagnosticó su alumno en práctica?</p>
		Dominio de los contenidos de las disciplinas que enseña y del marco curricular nacional (A1)	<p>Teniendo en cuenta que son estudiantes de quinto semestre (tercer año) y que ésta práctica es su primera inserción en la realidad escolar.</p> <p>7.- ¿Cuáles son los niveles que usted considera apropiados para realizar esta primera inserción? ¿Por qué?</p> <p>8.- ¿Cuáles son los contenidos que debió manejar su estudiante para lograr hacer un diagnóstico enfocado en la gestión del curriculum y evaluación?</p>
ELABORACIÓN DEL		Organizar los objetivos y	Una vez que diagnosticaron una problemática, para dar solución a ello debían generar un proyecto de aula para ser

PROYECTO DE AULA		contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos (A4)	implementado por ellos mismos en la semana de internado 9.- ¿Cómo fue formulado el proyecto de aula? ¿Fue discutido en conjunto? 10.- ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentó su alumno al diseñar el proyecto de aula?
FASE DE INTERNADO PEDAGÓGICO			
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO DE AULA	ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES (DOMINIO C).	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (C6).	Para ser un primer acercamiento a la realidad escolar ¿Cuál es su opinión frente a?: 11.- Las actividades pedagógicas que realizó el estudiante, como parte del acompañamiento hacia usted en su jornada laboral, durante la fase de internado. 12.- La implementación del Proyecto de Aula. 13.- Frente al tiempo asignado para el internado. 14.- Frente a la evaluación y retroalimentación de la implementación del proyecto de aula hecha por un docente de la Universidad ¿Fue parte ud. de alguna retroalimentación del docente hacia el estudiante? o hacia usted? 15.- ¿De qué forma influyó el proyecto de aula en el aprendizaje de sus estudiantes?
FASE DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA			
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA	APRENDE EN FORMA CONTINUA Y REFLEXIONA SOBRE SU PRÁCTICA Y SU INSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL (EP10)/ RESPONSABILIDADES PROFESIONALES (DOMINIO D)	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica (D1)	16.- ¿Cómo se llevó a cabo la retroalimentación y reflexión luego de la implementación del proyecto de aula? 17.- Una de las competencias que apunta esta asignatura es reflexionar de forma continua con respecto a su práctica en el sistema educativo, replanteando progresivamente su desempeño profesional. ¿Cómo evidenció usted el desarrollo de esta competencia en su estudiante? 18.- ¿Qué podría concluir con respecto a la reflexión de la práctica por parte de su estudiante luego de haber experimentado su primer acercamiento al campo laboral? 19.- Por último, en relación a la pauta de evaluación que de alguna forma es la única retroalimentación por parte de los verdaderos actores del sistema educativo para la Universidad ¿Cree que podría ser evaluado algún otro aspecto o hay algún aspecto que encuentre innecesario?

2.3. Pauta entrevista docente encargado asignatura Práctica Inicial

OBJETIVO: Describir los nudos críticos del proceso de Práctica Inicial desde la visión de los docentes a cargo de la asignatura Práctica Inicial

NUDOS CRÍTICOS	TALLER DE PRÁCTICA INICIAL/ FASE DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTEXTO		
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO	PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA (DOMINIO A)	Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes (A2).	<p>Las primeras clases de la asignatura estuvieron enfocadas en desarrollar las herramientas para realizar un diagnóstico de la realidad escolar, con la finalidad de levantar problemas que se dan en la práctica pedagógica en situaciones de aprendizaje, para ello se utilizaron dos técnicas: la observación y la entrevista.</p> <p>1.- ¿Cuál era el objetivo de la entrevista?</p> <p>2.- ¿Existió algún lineamiento para realizarla?</p> <p>3.- ¿Cómo se trabajó la entrevista en el taller?</p> <p>Con respecto a la pauta de observación:</p> <p>4.- ¿Cómo hicieron los estudiantes la observación?</p> <p>5.- Al revisar los portafolios, existen diferencias entre una y otra pauta de observación ¿Qué conclusiones sacan ustedes?</p> <p>6.- ¿Qué opinan de facilitarles una pauta estándar o guiarles en la construcción de ella?</p> <p>7.- El programa de la asignatura decretaba 4 horas para la fase de conocimiento pedagógico del contexto, ¿Por qué se redujo el número de horas? ¿Luego de haber llevado a cabo el proceso, que opinan respecto al cambio? ¿Causo alguna complicación?</p> <p>8.- ¿Qué pueden concluir del impacto de los 2 instrumentos usados? Sobre la utilidad y eficacia de éstos para lograr el resultado de aprendizaje esperado (Diagnosticar la realidad de un grupo curso en un contexto escolar de su especialidad)</p>
		Dominio de los contenidos de las disciplinas que enseña y del marco curricular nacional (A1)/ Organizar los objetivos y contenidos de manera	<p>9.- Con respecto al nivel de dominio curricular de los estudiantes, teniendo en cuenta que son estudiantes de quinto semestre ¿Cuáles son los niveles más apropiados para desarrollar esta primera práctica progresiva?</p> <p>10.- ¿Existieron dificultades respecto a los niveles que acudieron? ¿Cuáles fueron?</p> <p>11.- ¿Cuáles son los contenidos que deberían manejar los estudiantes para lograr hacer un diagnóstico enfocado en la gestión del curriculum y evaluación?</p>

		coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos (A4)	12.- ¿Cómo fueron trabajados éstos en la asignatura? 13.- En esta primera fase respecto de la elaboración del diagnóstico: ¿Qué aspectos mejorarían de lo realizado en el taller de práctica inicial?
ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE AULA		Organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos (A4)	14.- ¿Cómo fue formulado el proyecto de aula? ¿Fue discutido en conjunto? 15.- ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaron los estudiantes al diseñar el proyecto de aula? 16.- ¿Qué pueden concluir en relación al resultado de aprendizaje: Diseñar un proyecto de intervención en el aula centrado en uno de los problemas pedagógicos asociados a la gestión del currículum y evaluación en la especialidad por parte de sus estudiantes?
FASE DE INTERNADO PEDAGÓGICO			
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO DE AULA	ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES (DOMINIO C).	Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (C6).	Luego de haber llevado a cabo el proceso de práctica inicial, 17.- ¿Qué opinan frente al tiempo asignado para la semana de internado e implementación del proyecto de aula? 18.- ¿Cómo se organizaron para ir a evaluar a los estudiantes en su semana de internado, más específicamente en su intervención a través del Proyecto de aula? 19.-¿Cómo se llevó a cabo la evaluación? ¿Existió una pauta de evaluación? ¿Los docentes se encontraban en conocimiento del proyecto de aula? 20.- ¿Los docentes que fueron a evaluar a los estudiantes les retroalimentaron a ustedes como docentes de la asignatura del desempeño de los estudiantes? ¿Cuáles fueron las principales fortalezas y debilidades que ellos evidenciaron? 21.- ¿Qué aspectos mejorarían como docentes a cargo de la asignatura frente a la fase de internado?
FASE DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA			
	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA	APRENDE EN FORMA CONTINUA Y REFLEXION	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica (D1)	22.- La pauta de evaluación de los profesores guía considera las Competencias 1 y 2 de las contempladas en la asignatura. En cambio, la tercera de ellas, la competencia C7 no lo está (Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente,

A SOBRE
SU
PRÁCTICA
Y SU
INSERCIÓN
EN EL
SISTEMA
EDUCACIONAL (EP10)/
RESPONSABILIDADES
PROFESIONALES
(DOMINIO
D)

el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo)
¿Cómo evaluaron esa competencia dentro de la asignatura?
23.- Al analizar el portafolio, una de las actividades asociadas a la entrevista es describir el Rol del profesor mentor, y que podría contribuir al logro de la competencia C7 (Reflexionar y argumentar críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo). Cinco de los ocho estudiantes no lo incluyeron, ¿A qué se debió esto?
24.-La pauta de evaluación de los profesores guías fue diseñada a través de un proyecto donde se tomaron en cuenta el Perfil de Egreso, El Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media, con respecto a ello, existe una modificación hecha en la última parte ¿En base a qué criterios se diseñaron esos aspectos?
25.- Sabemos que el plan de estudio es el mismo a nivel de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, pero en cuanto a la asignatura ¿Existió una coordinación entre Concepción y Los Ángeles en la elaboración del syllabus? ¿O en la operacionalización del plan de estudio? ¿Cómo fue?
26.- ¿Cuál es el objetivo de implementar la autoevaluación como instrumento de evaluación?



3.- Syllabus asignatura “Práctica Inicial: Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos”

I.- IDENTIFICACIÓN

Nombre: Práctica Inicial Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos		
Código: 403191	Créditos: 3	Créditos SCT: 4
Prerrequisitos: 401140 – Tecnologías de la Información en el Aula, 960221 – Psicología Educativa, 530004 – Química General II, 241152 – Biología Integral, 527118 – Matemática II, 510152 – Física I		
Modalidad: Presencial	Calidad: Obligatoria	Duración: Semestral
Semestre en el plan de estudios:	Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología – 3216-2016 Quinto Semestre	
Trabajo Académico 7 horas		
Horas Teóricas: 2	Horas Prácticas: 2	Horas Laboratorio: 0
Horas de otras actividades: 3 (Pasantía, estudio personal, preparación de laboratorios y trabajo bibliográfico)		
Docente Encargado	Pabla Hernández Cifuentes, Fabián Cifuentes Rebolledo	
Docente Colaborador		
Fecha:	Aprobado por:	

II.- DESCRIPCIÓN

Asignatura integradora que inicia el proceso de práctica progresiva de saberes pedagógicos fundamentales para la formación docente. La asignatura contempla la integración del futuro profesor a un centro educativo para colaborar en el quehacer de su profesor mentor. Desde esta experiencia, se promueve la reflexión constructiva en el inicio de su inducción al campo profesional.

Esta asignatura contribuye al logro de las siguientes competencias del perfil de egreso:

1. Planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en su área profesional, integrando con una postura innovadora y creativa, estrategias y recursos tecnológicos multimodales, según las necesidades de variados contextos educativos.
2. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.
3. Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.

III.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

1. Diagnosticar la realidad de un grupo curso en un contexto escolar de su especialidad.
2. Diseñar un proyecto de intervención en el aula centrado en uno de los problemas pedagógicos asociados a la gestión del currículum y evaluación en la especialidad.
3. Implementar una actividad del proyecto de aula, en el internado pedagógico.
4. Evaluar críticamente su primera experiencia de inducción en relación a su quehacer en función de la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos.
5. Evaluar críticamente la acción pedagógica implementada considerando los referentes teóricos que la sustentan.

IV.- CONTENIDOS

- Sistema educativo y Gestión escolar
- Procedimientos para realizar el diagnóstico de la realidad para levantar problemas que se dan en la práctica pedagógica en situaciones de aprendizaje.
- El proyecto de aula y los componentes para su formulación.
- La reflexión del profesor como necesidad para mejorar la profesión docente en los distintos niveles de concreción curricular (sociedad, políticas ministeriales, centros educativos y aula)

V.- METODOLOGIA

- Clases Expositivas
- Disertaciones individuales y grupales
- Trabajos prácticos en sala de clases
- Lectura, análisis, discusión y reflexión de documentos

- Inserción en el sistema educativo.

VI.- EVALUACION

Los distintos tipos de evaluaciones se realizarán de acuerdo a la reglamentación que norma a los programas de pregrado en la Universidad de Concepción.

La nota mínima de aprobación de la asignatura será de 4,0, la cual se calculará a partir de las siguientes ponderaciones:

Informes	20%
Test	15%
Calificación Docente Mentor	20%
Autoevaluación	10%
Perfil Intermedio	35%



Portafolio 50%
Exposición 30%
Monografía 20%

Asistencia

Clases Teórico-Práctico 100%. Se exige puntualidad al ingreso de la clase

Clases de Inserción en sistema educativo 100%

Nota: La inasistencia a evaluaciones teóricas, debe ser debidamente justificada en el plazo de 3 días hábiles (Reglamento General de Docencia de Pregrado de la Escuela de Educación).

VII.- BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE APOYO

Bibliografía básica

1. Gimeno, S. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata. ISBN: 9788471126498.
2. Popham, J. (2013). *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones. ISBN: 9788427719125.

Bibliografía complementaria:

1. Beaudoin, N (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea Ediciones. ISBN: 9788427719088.

VIII.- PLANIFICACIÓN

Semana Fecha	Contenido	Evaluación	Horas Teóricas	Horas Prácticas	Horas Establecimiento	Horas Trabajo autónomo	Resultado de aprendizaje
1 10/03	Introducción del curso Inducción al sistema de políticas, programas, Reglamento	Formativa	2	0		0	
2 22/03	El portafolio como instrumento de evaluación	Formativa	2	2		1	R.1.
3 30/03	Feriado Semana Santa						
4 06/04	Proyecto Educativo Institucional	Formativa	2	2		1	R.1.
5 13/04	Marco para la buena enseñanza	Sumativa Test.	2	2		1	R.1, R.2.
6 20/04	Instrumentos de recopilación de información (Entrevista)	Formativa	2	2	2	1	R.1, R.2.
7 27/04	Basas, currículos y Programas de estudio	Formativa	2	2	2	1	R.2.
8 04/05	Momentos y estructuras de un ciclo	Sumativa Test.	2	2	2	1	R.2.
9 11/05	Tipos de evaluación	Formativa	2	2	2	1	R.1.
10 18/05	Gestión curricular	Sumativa Test.	2		2	1	R.1, R.2.
11 25/05	Diagnóstico de la gestión curricular en el aula	Formativa	2		2	1	R.2.
12 01/06	Proyecto de intervención en el aula	Sumativa Test.	2		2	1	R.2.
13 08/06	Proyecto de intervención en el aula	Formativa	2		2	1	R.2.
14 <u>11/06 al</u> <u>18/06</u>	<u>Interrupción Pedagógica</u>		0		40		R.3.
15 22/06	Evaluación del desempeño docente	Formativa	2		2	1	R.4, R.5.
16 29/06	Retroalimentación portafolio	Sumativa Evaluación Portafolio	2			1	R.3, R.4, R.5.
17	Retroalimentación portafolio	Sumativa Evaluación Portafolio	2				

Proceso de Inserción

Semana	Actividad	Responsable	Trabajo académico	Resultado aprendizaje
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7	Conocimiento Establecimiento Escolar	Estudiante	4 hrs.	R.1, R.2
8	Presencia Observación de clases	Estudiante	2 hrs.	R.1, R.2
9	Presencia Observación de clases	Estudiante	2 hrs.	R.1, R.2
10	Presencia Observación de clases	Estudiante	2 hrs.	R.1, R.2
11	Presencia Observación de clases	Estudiante	2 hrs.	R.1, R.2
12	Presencia Observación de clases	Estudiante	2 hrs.	R.1, R.2
13	Presencia Observación de clases	Estudiante	2 hrs.	R.1, R.2
14 (11-13 junio)	Internado Pedagógico	Estudiante	40 horas	R.3
15	Reflexión Pedagógica	Estudiante	2 hrs.	R.4, R.5
	Total		58 Horas	

