

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO
EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor guía: Mg. Ed. Gonzalo Sáez Núñez

Tesistas: Carolina Mora Constanzo

Mariela Muñoz Rubilar

Alejandra Palacios Butter

Fabián Mendoza Liguempi

Concepción, 2016

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



**LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO
EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor guía: Mg. Ed. Gonzalo Sáez Núñez

Tesistas: Carolina Mora Constanzo

Mariela Muñoz Rubilar

Alejandra Palacios Butter

Fabián Mendoza Liguempi

Concepción, 2016

*“Enseñar no es transferir conocimiento,
si no crear las posibilidades para
su producción o su construcción.
Quien enseña aprende al enseñar y
quien enseña aprende a aprender”*

Paulo Freire.



Resumen

La presente investigación se realizó en la Universidad de Concepción con estudiantes de segundo a cuarto año de la carrera Educación General Básica, la cual consiste en analizar sus producciones escritas en el marco de las prácticas progresivas. Este estudio tiene como finalidad dar cuenta de la relación existente entre la formación que reciben los estudiantes en el eje teórico práctico y la construcción del saber pedagógico. Pero, además, pretende indagar la evolución de los aprendizajes de los sujetos del estudio en relación a los conocimientos académicos, teóricos y profesionales. Desde esta perspectiva la investigación está centrada en una metodología mixta, con preponderancia cualitativa, y exploratoria combinada con aspectos descriptivos.

Por medio del análisis de los datos recopilados se encontraron diversos hallazgos correspondientes a la construcción del saber pedagógico y su formación inicial en las asignaturas del eje teórico práctico, los cuales se basan en dar respuesta y sustento a los objetivos específicos y a las preguntas planteadas, como también una respuesta a la problemática, siendo el eje teórico práctico esencial para el desarrollo de la construcción de saber pedagógico.

Esta investigación contribuye a mejorar futuras implementaciones de las asignaturas teóricas prácticas y reflexionar sobre la importancia de las mismas.

Palabras clave: Carrera de Educación General Básica – prácticas pedagógicas – eje teórico práctico – saber pedagógico.

Abstract

The following research was developed at Universidad de Concepcion with students from second to fourth year of the career Basic Education, which consists in analyzing their written production in the aspect of their progressive practicums. This investigation has as a finality to corroborate the existent relation between the formation that the students have in the theoretical – practical axis and the construction of the pedagogical knowledge. But also it pretents to indagate the evolution of the learning of the subjects of study in relation to the academical, theoretical and professional knowledge. From this perspective, our research is centered in a mixed methodology, with qualitative preponderance, and exploratory combined with descriptive aspects.

Through the analysis of the gathered data, several findings were found that corresponds to the construction of the pedagogical knowledge and their initial formation in the subjects of the theoretical – practical axis, which are based on answering and supporting the specific objectives and to the questions done at the stated questions, and also to the problem. Considering the theoretical-practical axis esential to the correct development of the construction of the pedagogical knowledge.

This research contributes to improve future implementations of the theoretical – practical subjects and to meditate about the importance of them.

KEYWORDS: *basic education – pedagogical practicums – theoretical-practical axis – pedagogical knowledge*

Índice

I.	Introducción	8
II.	Planteamiento del problema	11
III.	Objetivos.	18
	Objetivo general.....	18
	Objetivos específicos	18
	Preguntas de investigación	19
IV.	Marco teórico.....	20
1.	Procedimiento de trabajo pedagógico.	20
1.1.	Teorías curriculares.....	21
1.1.3.	Teoría del currículum crítico.....	27
1.2	Rol docente.....	29
1.3	Habilidades del docente en la práctica.	38
1.4	Procedimientos pedagógicos.....	40
2.	Formación práctica docente	43
2.1	Fundamentos y relevancia de la formación práctica en los procesos de formación inicial docente	44
2.2	Modelos de formación práctica docente en Chile	47
2.3	Prácticas progresivas en la FID	55
3.	Modelo de formación práctica de la universidad de concepción.	58
3.2.	Asignatura Anual	58
4.3.	Dimensión teórica de las asignaturas anuales en la FID de EGB de la UdeC.	66
3.5.	Tutoría en la FID del plan de estudio EGB UdeC.	72

3.6. Dimensión Práctica de la carrera de Ed. Básica Universidad de Concepción.....	75
4. Construcción del saber pedagógico.....	82
4.1. Saber pedagógico.....	82
4.2. La experiencia y la reflexión en la construcción del saber.....	89
IV. Marco metodológico.....	91
1. Tipo de Estudio.....	91
2. Definiciones operacionales.....	96
a. Conocimientos académicos.....	96
b. Conocimientos teóricos.....	96
c. Conocimientos Profesionales.....	97
d. Asignatura anual eje teórico – práctico.....	97
e. Prácticas progresivas.....	98
3. Instrumentos de recolección de la información y descripción de los sujetos del estudio.....	99
4. Métodos de análisis de resultados.....	101
VI. Análisis de resultados.....	103
1. Conocimientos académicos.....	105
Protocolo de escritura.....	105
1.1. Citas.....	105
1.2. Estructura Macro.....	112
1.3. Estructura micro.....	122
1.4. Formato que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas.....	127
1.5. Síntesis protocolo de escritura.....	133
Escritura.....	135

1.6	Ortografía.....	135
1.7.	Persona narrativa	138
1.8.	Estructura argumentativa.....	141
1.9.	Síntesis de escritura.	150
1.10.	Análisis Conocimientos Académicos.	151
2.	Conocimientos teóricos.	152
	Fundamentos y argumentos teóricos en diagnósticos.....	152
2.1.	Conceptos utilizados en la fase diagnóstica.	153
2.2.	Autores y fuentes utilizados en la fase de diagnóstico.	158
2.3.	Relación de conceptos presentes en la fase de diagnóstico.	164
2.4.	Proyecciones evidenciadas en la fase de diagnóstico.....	170
2.5.	Síntesis de fundamentos y argumentos en la fase de diagnóstico.	173
	Fundamentos y argumentos teóricos en la fase de diseños.....	174
2.6.	Utilización de conceptos en la fase de diseño.	175
2.7.	Autores y fuentes utilizados en la fase de diseños.	179
2.8.	Fundamento de actividades.....	185
2.9.	Desafíos didácticos en los informes redactados en la fase de análisis.	189
2.10.	Síntesis de fundamentos y argumentos utilizados en la fase de diseño.	197
	Fundamentos y argumentos teóricos en los documentos escritos asociados a la fase de reflexión pedagógica análisis.	199
2.11.	Conceptos utilizados en las producciones escritas en la fase de análisis.....	199
2.12.	Establece relaciones entre informes formulados a partir de las fases de diagnóstico y diseño.	204

2.13.	Explicación de los resultados obtenidos en la práctica.....	209
2.14.	Foco de atención.....	217
2.15.	Proyecciones evidenciadas en la fase de análisis.....	223
2.16.	Síntesis de los fundamentos y argumentos en la fase de análisis. .	229
2.17.	Análisis de los Conocimientos Teóricos.	231
3.	Conocimientos profesionales.	233
3.1.	Problemáticas expuestas en diagnóstico – análisis.....	233
3.2.	Desafíos pedagógicos.	247
5.3.	Síntesis Conocimientos Profesionales.....	252
VII.	Consideraciones finales.....	254
VIII.	Bibliografía.	264



I. Introducción

En el Chile actual, el sistema educacional enfrenta desafíos claves en post de avanzar hacia una sociedad más justa que ofrezca oportunidades de desarrollo a todos y todas. Nuestro país requiere, entre otros desafíos, un sistema educativo que desarrolle el potencial, cultural y científico latente en los niños y niñas. Un sistema escolar que se oriente hacia el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes. Sin duda que estos desafíos están mediados, entre otras condiciones, por el desarrollo de propuestas educativas al interior de las unidades educativas, situadas en las particularidades socio-culturales de los estudiantes que den cuenta de su potencial. Esta dirección del trabajo pedagógico discute con las políticas promovidas por el estado chileno, direccionadas hacia la mera ejecución de propuestas pedagógicas desarrolladas por el nivel central, orientadas hacia logros en resultados en pruebas estandarizadas. La formación de profesores de EGB en la Universidad de Concepción asume el desafío orientar sus procesos en la dirección de promover profesores y profesoras que sean autónomos que asuman su condición de profesional y mediante diferentes procedimientos de trabajo pedagógico promuevan el desarrollo intelectual y moral de las comunidades en las que trabajan y al mismo tiempo avancen en la comprensión de su campo profesional. En consideración de esta perspectiva el plan de estudio de la carrera de EGB, tiene un eje de asignaturas orientas a acompañar el proceso de prácticas progresivas para el desarrollo de habilidades relacionadas con la construcción del saber pedagógico, el cual se construye en base a la teoría y la práctica, donde se establece una estrecha relación, ya que los aspectos teóricos brindados por la universidad deben ir interactuando con lo que los futuros docentes pueden visualizar e interpretar de sus prácticas progresivas.

En consideración de los desafíos y orientación que el plan de Estudio de la carrera de EGB declara respecto de la formación en el eje de las prácticas progresivas es que el presente estudio tiene por objeto describir las

características que tiene el proceso de construcción del saber pedagógico, mediante el análisis de las producciones escritas que los sujetos del estudio producen en el contexto de sus prácticas y enmarcados en la asignatura que acompaña este proceso.

La presente investigación, se detiene a observar y analizar los conocimientos teóricos, académicos y profesionales que son posibles identificar en las producciones escritas, elaboradas en el marco de las prácticas pedagógicas. Los sujetos de estudio pertenecen a la Carrera Educación General básica de la Universidad de Concepción, de los cuales se analizarán las cohortes de los años 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercer y segundo año respectivamente). Esta investigación indaga en los informes que se producen en las diferentes fases del trabajo pedagógico bajo el cual se enmarcan las prácticas progresivas a saber diagnóstico, diseño, análisis de resultados y reflexión.

El presente estudio, posee un enfoque metodológico cualitativo, puesto que se centra en describir un fenómeno desde la perspectiva de los sujetos y desde sus percepciones que se puedan apreciar en sus producciones escritas. Cabe destacar que, para analizar el material empírico recolectado, se utilizó un programa llamado QDA Miner Lite, el cual es un software de análisis cualitativo.

Las preguntas de investigación que orientan el presente estudio son: ¿Cuáles son los conocimientos académicos, que los sujetos del estudio utilizan en sus producciones escritas en la asignatura de integración del eje teórico – práctico en el marco de sus prácticas progresivas?; ¿Cuáles son los conocimiento teóricos que los sujetos del estudio utilizan en sus producciones escritas (diagnóstico, diseño y reflexiones) en el marco de la asignatura del eje teórico-práctico en el marco de sus prácticas progresivas?; ¿Cuáles son los conocimientos profesionales que los sujetos del estudio elaboran en sus producciones escritas en el marco de la asignatura del eje teórico-práctico, en el marco de sus prácticas progresivas?.

A partir de diferentes categorías descriptivas articuladas en consideración de los conocimientos teóricos, académicos y profesionales que son posibles

identificar en las producciones escritas de los sujetos del estudio, se informa de las principales características que tiene el proceso de construcción del saber pedagógico en las asignaturas de integración teórico práctica de la Carrera de EGB de la Universidad de Concepción.



II. Planteamiento del problema

Para que un profesor se pueda desempeñar como tal debe adquirir a lo largo de su vida profesional los “saberes docentes”, y bajo este concepto nos referimos a un saber plural, dentro de los cuales podemos destacar, según Tardif (2004):

- a) Saberes profesionales: conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.
- b) Saberes disciplinarios: son los saberes que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.
- c) Saber curricular: Discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- d) Saber experiencial: saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.
- e) Saber pedagógico: doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

En base a esto, el autor incluso sostiene que los saberes se pueden clasificar de acuerdo a su origen, donde aquellos que son profesionales, disciplinarios y curriculares corresponderían a conjuntos de conocimientos, más cercanos al ámbito de las ciencias y que además se gestan fuera del profesor. Sin embargo, los saberes experienciales y pedagógicos se consideran como sistemas de representaciones, ya que están más cercanos al ámbito de la práctica docente y su quehacer cotidiano, así mismo estos se producen en la interioridad del profesional.

Ahora bien, se debe destacar que el saber pedagógico posee mayor relevancia que el experiencial, debido a que el primero se define como una acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica. Es decir, es el profesor quien controla y produce su saber pedagógico a partir de sus propias reflexiones, las cuales pueden surgir de manera individual o grupal al compartirlas y discutir las con sus pares.

En este proceso de reflexión el docente debe comparar y contrastar sus saberes profesionales, disciplinarios y curriculares con aquellos adquiridos gracias a sus experiencias y reflexiones, para así tener la posibilidad de organizar la información con una nueva disposición que se adapte y beneficie a los estudiantes concretos con los que trabaja, logrando su aprendizaje. De este modo el profesor es quien puede controlar la forma en que enseña a sus alumnos, determinando algunas metodologías por sobre otras.

Considerando lo anterior se puede señalar que la construcción del saber pedagógico es lo que guía y marca el camino que sigue un docente en su desarrollo profesional, favoreciendo su autonomía y protagonismo dentro del aula y del establecimiento educacional en el que se desenvuelva.

Es muy importante que el trabajo reflexivo del profesor sea constante y en ocasiones también grupal, pues la construcción del saber pedagógico requiere de acciones docentes que impliquen compartir, discutir y analizar entre los pares el desarrollo de sus clases y/o unidades implementadas y posteriormente su escritura a fin de que el ejercicio reflexivo pueda ser sometido a juicio objetivo y sistemático.

Bajo esta perspectiva los docentes a menudo deben participar de un ciclo de análisis de su práctica donde se realice la investigación – acción, en la que planifiquen sus clases teniendo en cuenta algunas reflexiones anteriores, luego las implementen en sus aulas y vayan observando cómo resultan estas, para posteriormente reflexionar en base a lo ocurrido de forma personal o con sus pares, y encontrar nuevos desafíos para desarrollar en la práctica, propiciando el aprendizaje de sus estudiantes.

El profesor debe ser un profesional reflexivo y no caer en el tecnicismo, pues la transferencia de conocimientos no asegura la necesaria pertinencia cultural de los aprendizajes que cada establecimiento requiere, y de los cuales el docente se debe hacer responsable.

La labor de un docente implica múltiples desafíos, los cuales no son una tarea fácil de asumir, para lograrlo adecuadamente se requieren habilidades profesionales, las que se adquieren en la interacción de la fundamentación teórica y las prácticas pedagógicas docentes, específicamente se relaciona con las reflexiones que debe realizar un docente en un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Gimeno Sacristán, en su texto *Currículum en acción*, realiza una síntesis de lo descrito por varios autores que hacen referencia a las habilidades que debe tener un docente en su praxis. Cada una de estas habilidades son trabajadas simultáneamente y requeridas en múltiples ocasiones. Dentro de lo anterior, se enmarca el hecho de la pluridimensionalidad de un docente en ejercicio, con lo cual se entiende que el profesor no solo imparte la asignatura de la cual está a cargo, sino que también realiza tareas administrativas, de medición, de evaluación y diagnóstico.

Siguiendo la misma línea de la pluridimensionalidad, se debe destacar la simultaneidad en que se realizan las diferentes labores de un docente en ejercicio, esto dado que existen labores que requieren acciones y determinaciones que conllevan realizar más de una actividad a la vez, como es el caso en que un docente debe propiciar un óptimo proceso de enseñanza – aprendizaje para los alumnos y a la vez evaluar si su quehacer pedagógico otorga los resultados esperados.

Otra habilidad que debe poseer el docente, es ser un ente socializador dentro del grupo de estudiantes en el que se desenvuelve, tomando en cuenta dinámicas donde se logre la integridad del currículum establecido con el contexto y cultura del total de estudiantes que interactúan en las clases que imparte, esto conlleva un trabajo arduo por parte del docente. Con lo anterior no se debe entender que restándole importancia y dificultad a los contenidos explicitados en el currículum se

está contextualizando, sino que la labor que debe realizarse es transformar este de forma que sea entendible y accesible para los estudiantes.

De los rasgos que el docente, como un ente interdisciplinar debe poseer, se encuentra su preparación para hechos impredecibles que pueden ocurrir al interior del aula o establecimiento en el cual se desenvuelve. Íntimamente ligado con este ámbito se encuentra la historia que conllevan las acciones que suscitan al interior del colegio y el hogar, dado que lo ocurrido puede conectarse con hechos ocurridos en el habitus de los alumnos, que tengan una historia previa, o ser simplemente hechos aislados, los cuales deben ser tratados.

Todo lo desarrollado anteriormente tiene implicancias personales en el quehacer de acción en la enseñanza – aprendizaje, esto porque son parte de las influencias que afectan directamente el aula, donde el docente es el principal responsable.

A raíz de lo expuesto previamente reiteramos que el docente debe construir su saber pedagógico, y desarrollar este como una habilidad, que le permita determinar los diversos factores que afectan el aprendizaje de sus estudiantes, donde la observación y la reflexión juegan un rol preponderante.

Sin embargo, muchas personas pertenecientes, incluso, al área de la educación creen que los profesores podemos basar nuestro trabajo en diferentes tipos de técnicas, las cuales son diseñadas por “expertos” con el fin de inducir y apoyar a los profesores en conceptos previos para la implementación de clases. Pero la enseñanza en esta investigación no se toma como una técnica, si no como el conjunto de los vínculos intelectuales, emocionales y sociales, que logran que los alumnos se interrelacionen con el docente, su entorno y el aprendizaje.

La problemática que resalta, es la poca valoración por parte de los docentes al indagar e interiorizarse por nuevos avances teóricos y prácticos que le ayuden a la justificación teórica de sus materiales para la implementación de clases, cabe mencionar también que los establecimientos educacionales ya no se preocupan intensivamente de inculcar en sus docentes el actual dominio de diferentes avances pedagógicos para avanzar en la profundidad del campo profesional. El por qué no

se puede optar a lo antes mencionado, es debido al agobio laboral de parte de las instituciones hacia los profesores, ya que las exigencias para ellos se basan en otras prioridades, tales como las pruebas estandarizadas, en las cuales se permiten perder horas de clases estipuladas para ciertas asignaturas y repasar para dichas pruebas, ejerciendo en el docente una presión para que los alumnos obtengan buenas calificaciones, que por cierto no reflejan en su totalidad lo aprendido, otro factor importante, es el tiempo que poseen los docentes para la planificación de sus clases, ya que no disponen de un espacio en el cual puedan planificar, preparar material, asistir a los alumnos, apoderados y las tareas que les da el colegio, lo cual no deja espacio para la reflexión, para que los profesores puedan evaluar su actuar en el aula, para que puedan interiorizarse en nuevas estrategias, para compartir con otros profesores en mesas de conversación y buscar nuevas metodologías de trabajo, ni tampoco visualizar sus ventajas y desventajas con las técnicas utilizadas. Todo esto logra que el profesor se enfoque solo en pasar contenidos como un reproductor del sistema, que los imparte sin previo análisis pedagógico y didáctico, que les enseña a los estudiantes materias que serán preguntadas en pruebas específicas sin mantener una línea que realmente ayude al desarrollo del pensamiento y conocimiento.

En relación a los ámbitos descritos con anterioridad la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción trabaja según un plan de estudios que enfatiza la importancia de no tecnificar la acción docente, y en pos de esto posee un eje de formación teórico – práctico que está compuesto por cuatro asignaturas anuales, las cuales se organizan durante los cinco años de la carrera.

Estas asignaturas acompañan los procesos de prácticas de los profesores en formación, en la cual se vincula la teoría y la práctica como elemento fundamental del proceso de formación inicial de profesores, propiciando espacios para que el profesor en formación se inserte en diferentes realidades socio educativas del país, desarrollando así la capacidad de análisis y reflexión pedagógica que le permita construir su saber pedagógico, asumiendo grados crecientes de autonomía, construyendo progresivamente su rol docente.

Por otro lado, estas asignaturas son de carácter gradual e incremental, es decir, adquieren mayor complejidad en cuanto a contenidos y acciones desplegadas a medida que se avanza en el plan de estudio, de esta manera, los profesores en formación adquieren mayor experiencia y evolución en el proceso de las prácticas pedagógicas.

Cabe mencionar que estas asignaturas cuentan con tres horas pedagógicas de clases presenciales a la semana. De las cuales una de esas tres horas corresponde al programa de tutorías. El cual dota a los estudiantes de la carrera en cuestión a construir conocimientos sobre el ser emocional, racional, y así también como los procedimientos a favor del desarrollo sólido de habilidades intra-personales como la autoconfianza, la autoestima, auto concepto, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo del eje de asignaturas teórico-práctico es que los estudiantes logren proyectar los conocimientos teóricos hacia la práctica, junto con originar el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas, y su saber pedagógico.

Además, se debe mencionar que el plan de Formación de Profesores de la carrera Educación General Básica (2008) de la Universidad de Concepción plantea que los estudiantes, a través de este eje teórico-práctico, sean capaces de modelar de manera temprana y progresiva la utilización de procedimientos y técnicas de trabajo pedagógico, el cual se organiza en cinco etapas: la primera etapa consiste en realizar un diagnóstico del centro educativo y los educandos; una segunda etapa de diseño de unidades de aprendizaje, de acuerdo al diagnóstico; una tercera etapa de ejecución de dichas unidades de aprendizaje; una cuarta etapa de análisis de los resultados, del diseño y de la ejecución de la intervención, por último, una quinta etapa de reflexión a partir de la experiencia de rol profesional, y los fundamentos teóricos que guiaron su labor como docente, analizando los resultados de su trabajo pedagógico y fundamentando teóricamente sus reflexiones, creando así progresivamente su saber pedagógico.

Estas etapas están fundamentadas de acuerdo al paradigma de la investigación – acción, el cual consiste en enfrentar los desafíos y/o problemas hallados en la

investigación de su práctica, y de este modo resolver aquellas situaciones que aquejen su labor como docente, reflexionando constantemente sobre aquello.

De acuerdo a lo anterior, es que esta investigación busca visualizar cómo el plan de estudio y el eje teórico práctico promueve el proceso de la construcción del saber pedagógico de los estudiantes de la Carrera de Educación General Básica.

El presente proyecto persigue describir los procesos que interfieren en la construcción del saber pedagógico, específicamente desde la perspectiva de los saberes académicos, teóricos y profesionales.

Para el análisis de los saberes detallados anteriormente se revisarán los documentos de diagnóstico, diseño y reflexión, redactados por los alumnos de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, esto se realizará con las diferentes cohortes de alumnos (2013 – 2014 – 2015).

Desde la perspectiva de los saberes académicos se analizará la redacción de los informes, los métodos de argumentar y, además la forma de estructurar dichas redacciones. Desde el punto de vista de los saberes teóricos se examinarán los fundamentos y teorías que utilizan, además de la forma en que reinterpretan su información recabada vinculándola con argumentos teóricos. Por último, desde la perspectiva de los saberes profesionales, se vislumbrarán las problemáticas que los docentes en formación destacan en el marco de las intervenciones realizadas en el internado pedagógico.

La importancia de considerar un modelo para el análisis del proceso de reflexión docente radica en la sistematización de este y en la incorporación de los tipos de pensamiento asociados a la práctica. En el contexto de esta investigación el modelo resulta pertinente como punto de partida para analizar las producciones escritas que los estudiantes elaboran a partir del proceso de inserción a la práctica y que constituyen la evidencia del proceso de construcción del saber pedagógico.

III. Objetivos.

A continuación, se darán a conocer el objetivo general y específicos de la presente investigación.

Objetivo general

Analizar el rol de los conocimientos académicos, teóricos y profesionales en la construcción del saber pedagógico de los profesores en formación.

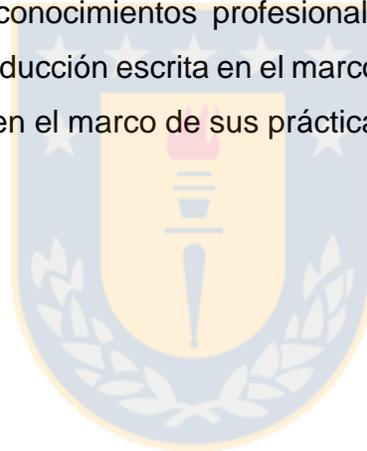
Objetivos específicos

El proyecto de investigación sostiene respecto al desarrollo metodológico de sus objetivos:

- Describir los conocimientos académicos que utilizan los sujetos del estudio, en su producción escrita en la asignatura de integración teórico – práctica en el marco de sus prácticas progresivas.
- Describir las conceptualizaciones teóricas que los sujetos del estudio utilizan a partir de los diagnósticos, diseños y reflexiones pedagógicas que plasman en su producción escrita en las asignaturas de integración teórica – práctica en el marco de sus prácticas progresivas.
- Describir los conocimientos profesionales que los sujetos del estudio elaboran a partir de los diagnósticos, diseños y reflexiones pedagógicas en su producción escrita en las asignaturas de integración teórica - práctica en el marco de sus prácticas progresivas.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los conocimientos académicos, que los sujetos del estudio utilizan en su producción escrita en la asignatura de integración teórico-práctica en el marco sus prácticas progresivas?
- ¿Cuáles son los conocimientos teóricos que los sujetos del estudio utilizan en su producción escrita (diagnósticos, diseños y reflexiones) en el marco de la asignatura de integración teórico práctica o en el marco de sus prácticas progresivas?
- ¿Cuáles son los conocimientos profesionales que los sujetos del estudio elaboran en su producción escrita en el marco de la asignatura de integración teórico práctica o en el marco de sus prácticas progresivas?



IV. Marco teórico.

En el siguiente apartado se presentarán los aspectos teóricos que dan fundamento a la presente investigación.

1. Procedimiento de trabajo pedagógico.

Para lograr una labor óptima de enseñanza – aprendizaje, es necesario trabajar en ciertas etapas que ayudan a los docentes a preparar dicha tarea, para abordar estas acciones es necesario entender al docente como un agente con autonomía en su quehacer pedagógico, lo cual entendemos que se podría lograr, con la comprensión de diferentes teorías que avalen su accionar, uno de estos planos teóricos lo constituyen los marcos conceptuales que profundizan en la dimensión del currículum y la relación con el rol docente.

En consideración de los autores estudiados y desde la perspectiva del presente trabajo, para propiciar la autonomía de los y las docentes del sistema escolar, se deben tener en cuenta el plano teórico, así como también el rol y las habilidades que deben ser desplegadas. Cuando se profundiza sobre el rol de un profesor o profesora, podemos circunscribir la cuestión al plano social y por lo tanto se entiende que este, debe ser un agente de cambio social, un investigador de su propia acción, un mediador entre el habitus de sus estudiantes y la realidad macro que los rodea. Se debe considerar que habitus se define como

“sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178)

Por lo anterior, se entiende por habitus a un conjunto de representaciones generados por los individuos a partir de como ellos perciben el mundo que los rodea y cómo actúan en él.

Para Sacristán (1991) la práctica docente es una cuestión compleja, multidimensional, muy difícil de controlar y predecir todo lo que en el momento del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje sucede. Convenimos entonces que los y las docentes deberán estructurar su trabajo de la manera más rigurosa posible, entorno de procedimientos que desde la perspectiva de la pedagogía y siguiendo procesos de trabajo provenientes de las ciencias sociales le entreguen rigurosidad a su trabajo, para manejar dentro del margen posible las variables que intervienen, así como también facilitar u organizar los procesos reflexivos, de manera tal de promover la comprensión progresiva de su campo profesional.

Desde la perspectiva del presente estudio el rol con el cual las y los docentes pueden ejercer su profesión se relaciona con un fuerte compromiso social con sus estudiantes, comprometidos con el desarrollo de su profesión mediante un trabajado orientado a la indagación y reflexión sobre su propia práctica, de esta forma asumimos el desafío planteado por Michael Apple, en Currículum e ideología respecto de que a pesar de las estructuras de los sistemas educativos existe un margen para intervenir con libertad para los y las profesoras y modificar las propuestas que emanan del nivel central que el autor denomina “autonomía relativa”

En este primer apartado se revisarán todos los aspectos mencionados anteriormente para llevar a cabo un procedimiento de trabajo pedagógico para luego explicar en forma detallada en que consiste este trabajo y como se lleva a la práctica.

1.1. Teorías curriculares.

En primera instancia, es relevante entender que una teoría es la investigación de un objetivo, lo cual quiere decir que se debe realizar una idea de lo indagado y

explicarlo realizando una representación completa de su realidad o el lugar donde reside. Por lo anterior, la teoría curricular debe conceptualizar como el resultado de una investigación y su posterior análisis de un objetivo, para este caso el currículum, lo cual conlleva a realizar concepciones que consiguen explicar en una forma mediada el círculo que lo rodea.

El currículum involucra la selección de contenidos que se evidencian en un modelo educativo y político, extendiéndose más allá de la técnica, por ello, es importante comprender cómo el currículum, gracias a las teorías curriculares, impacta de forma significativa en la autonomía de un docente y que causales deben ser abordadas.

Para definir e indagar en los procedimientos del trabajo pedagógico, es importante profundizar en los aspectos teóricos que dan sustento al currículum, que tiene modificaciones a través del tiempo. Además, de conocer como este adquiere interpretaciones diferentes según autores que lo definen. Entender el currículum como una estructura flexible, ayuda a los docentes a obtener una independencia profesional, pudiendo adaptarlo a cualquier situación que así lo amerite, otorgando autonomía al docente.

Es importante especificar, antes de abordar las teorías curriculares, qué es el currículum. Grundy (1991), explica que “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural” (pág. 19), con lo anterior se entiende que la palabra currículum nos presenta una concepción indeterminada, con esto se concibe que es “un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1991). Desde esta perspectiva, se puede asociar a que el currículum entrega dimensiones o encasillamientos para diseñar una labor pedagógica. Además, permite imaginar las concepciones mínimas que deben utilizarse en un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde la perspectiva de Sacristán (1991), y no alejada de lo que plantea Grundy, el currículum es una noción preponderante para conocer la práctica educativa y las funciones que deben cumplir la escuela y el profesorado como entes socializadores. Lo anterior justificado por:

“El currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado.” (pág. 15)

Con lo anterior, se entiende entonces que una importante parte del trabajo que los y las docentes realizan forman parte del currículum, desde este punto de vista entonces, el currículum no es rígido, debe ser reinterpretado por los profesores para todas las realidades educativas, ya que este se concibe como dinámico y flexible según las necesidades que se estén presentando.

1.1.1. Teoría del currículum técnico.

A inicios del siglo XX se comienza a definir para entender y construir el currículum, al igual que el rol docente. Entendiendo los acontecimientos de la época, es que la educación de las masas comienza a ser un tema del Estado, en el cual ve la posibilidad de utilizar a la escuela como una forma de reproducción social de los valores, la forma de vida y trabajo, basándose en la economía y la división de la fuerza del trabajo.

Con los acontecimientos históricos, el Estado comienza a inducir reformas educativas basadas en sus propios intereses, también, la ciencia basada en una perspectiva empírico – analista, la cual tiene por finalidad controlar el ambiente, ayuda en la implementación de las nuevas innovaciones. La combinación de estas desarrolló una dinámica educativa sometida a los intereses propios del Estado, ocultando las necesidades y realidades de cada entidad educativa, repercutiendo

en los principales participantes de la educación, profesores y estudiantes. Para esto se trabajó en áreas que apoyaran esta forma de realizar pedagogía, las cuales son la psicología conductista, la sociología, la economía, entre otras.

Actualmente esta ideología de currículum advierte que los directivos y profesores no tienen necesidad ni facultad para criticar o adaptar el currículum a su propia realidad escolar, sino que solo aplicarlo. Con este tipo de currículum se pensó que los problemas en educación se pasarían a los especialistas, ya que “el producto de un proceso de aprendizaje diseñado de este modo se juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño curricular cumpla los objetivos, produciendo, por tanto, el resultado deseado” (Grundy, 1998, p. 50). Este currículum se diseña según enunciados teóricos creados por expertos que son subordinados por personas con poder o dinero para hacerlo.

Para ejecutar un proceso educativo desde la perspectiva del currículum técnico es necesario leer las instrucciones necesarias y llevar a cabo lo que se estipula, esto relega a los docentes a simplemente gestionar el control de los estudiantes. Los alumnos, solo se consideran objetos de aprendizaje, los cuales reciben una enseñanza lineal, destinada a reproducir el currículum, de objetivos y conocimientos, entendiendo el aprendizaje como un producto, sin comprender que ellos pudiesen cambiar el mundo sintiéndose agentes de cambio. Los alumnos y docentes no tienen la facultad para cuestionar los conocimientos, ya que son considerados reglas o verdades absolutas independientes del ser humano. A los profesores en formación se educa en métodos que lleva a cabo la acción docente, aprender destrezas de dominación, pasando por alto la planificación y un procedimiento de trabajo pedagógico.

La educación basada en la técnica, tiende a excluir cuestiones fundamentales de la educación y el currículum, según explica Lundgren (Kemmis 2008, p. 52) a través del currículum oculto:

- Oscurece quien toma las decisiones y las bases políticas, es decir, los grupos interesados en el control sobre la educación.

- Oscurece la relación fundamental entre las nociones del bien de la humanidad y el bien de la sociedad base de la antigua teoría curricular.
- Oscurece los principios educativos que guían la práctica del currículum desde los mismos educadores, dejando su desarrollo al trabajo científico de los teóricos fuera de la escuela.

En conclusión, un sistema educativo que estructura su propuesta curricular desde la perspectiva técnica busca obtener un buen resultado (en términos de avance en el currículum pre – escrito) sin importar los actores que participen en ello, se entiende como un plan de instrucciones en el cual se explican los objetivos del aprendizaje y la forma de abordarlos. El docente debe seguir estas instrucciones y los estudiantes ser receptores de la información.

1.1.2. Teoría del currículum práctico.

La teoría práctica surge a partir de la tendencia técnica del currículo, se evidencia gracias a un pensamiento filosófico que define lo que se debe hacer, basándose en un juicio moral responsable y sabio.

Achwab, en 1969 menciona que,

“el campo del currículum esta moribundo y es incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos por esto fija en una visión teórica”

Con lo anterior se evidencia una disociación entre la teoría y la práctica, cuya forma de solución al problema es proponer una noción práctica a partir de una visión teórica. Además, se critica que el currículo técnico no se hace cargo de los problemas prácticos lo cual provoca un distanciamiento de los participantes.

Con esta perspectiva curricular los profesores basan su práctica según su juicio, el cual va más allá de las teorías, dado que, “los problemas debían ser resueltos por los mismos educadores desde su educación haciendo un cuidadoso juicio” (Kemmis, 2008). Esto realza el rol del docente y sus responsabilidades frente a sus estudiantes y la sociedad, con la finalidad de entregar una enseñanza que faculte a las nuevas generaciones a resolver los problemas prácticos que la vida moderna involucra, tomando decisiones desde perspectivas éticas y morales adecuadas.

Para Kemmis (2008), la práctica es comprendida desde la perspectiva de Aristóteles, quien “consideraba el razonamiento práctico sobre el técnico, ya que este último implica solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requiere el juicio prudente” (Kemmis, 2008, p. 64), lo anterior es verificado por los encargados de la realización de la acción, con relación a cómo se evidencia la realidad. Las acciones están basadas en el conocimiento personal del actor, el juicio que realiza de la situación y el contexto en que se desenvuelve, al combinar estos elementos el profesor puede tomar una decisión de las acciones que deben ser adoptadas para lograr el fin propuesto, el cual no necesariamente debe ser solo único. Por lo que los resultados de unas determinadas acciones implican riesgos, ya que no se sabe a qué resultado se llegará.

A manera de síntesis podemos plantear respecto del currículum desde la perspectiva de la teoría práctica, que este no se considera un texto con acciones a implementar, sino que es el docente quien debe criticar, interpretar y seleccionar lo que le permita acercar el conocimiento de la mejor forma a los estudiantes, por lo que el currículum “pertenece al ámbito de las interacciones humanas y (...) está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos” (Grundy, 1998, p. 100), entonces, los participantes en el proceso de enseñanza no son objetos, sino sujetos. El docente, posee responsabilidades morales para poner en juego su conocimiento profesional para la adaptación del currículum a la realidad de la escuela y los alumnos. La finalidad es el aprendizaje de los estudiantes.

1.1.3. Teoría del currículum crítico.

La teoría crítica nace entre los años 1923 a 1950, en dichos años un grupo de científicos sociales de la Escuela Frankfurt, comenzó a estudiar como impactaba la ciencia positivista en el pensamiento del siglo XX. Esta se reconocía como una ideología que se logró posicionar como el único medio para identificar el conocimiento cierto, estableciendo límites al pensamiento. El grupo de científicos utilizaron la dialéctica del pensamiento científico de ese momento, también los modelos de pensamiento que esta ciencia se habían opuesto, comenzando a distinguir limitaciones de lo que podía especular a través de la ciencia contemporánea, así fue como se abrió un amplio campo de conocimiento en el que los tipos de pensamiento podían ser comprendidos en conjunto (Kemmis, 2008). La realización de este estudio conllevó que los especialistas en educación se planteasen si la ideología de la época repercutía en la pedagogía, lo cual explica por qué se enmarca a una persona con ideas falsas sobre el mundo social. A raíz de lo anterior se entiende que la ciencia crítica propone el objetivo de cambiar la educación, para poner en práctica los valores educativos.

Se entiende que el currículum crítico es el que se basa en una pedagogía crítica, posicionando a los estudiantes en un mundo participativo, en un rol protagónico, eliminando el concepto de una persona observadora y reproductora de una realidad cultural idealizada, teniendo oportunidades para transformar esta realidad.

Este currículum se diferencia del currículum técnico (positivismo), en donde los estudiantes incorporan pasivamente los conocimientos, los cuales se han desarrollado en el tiempo; también del currículum práctico, el cual expone la participación de las personas en la sociedad, no considera las posibilidades de realizar un cambio en ella.

El currículum crítico se sustenta en tres características principales, estas son razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica.

En primera instancia, el razonamiento dialéctico se entiende como un estudio en profundidad que ayuda en la comprensión de una problemática al controlar dos posturas opuestas, en el cual “el pensador trata de superar las dos posturas opuestas, y de comprender como se relacionan entre sí” (Kemmis, 2008, p.83) Es decir, se estudian las contradicciones de estas.

El razonamiento dialéctico es cómo se entiende la teoría crítica, ya que emerge gracias a “las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica” (Kemmis et al.), entonces, no se determina cual posee más importancia, sino que se vislumbra como una influye en la otra y se contradicen.

Los intereses emancipadores nacieron de la ciencia social de Habermas, quien expresa tres formas en que los humanos guían la búsqueda del saber, técnico y práctico, y al analizar dialécticamente ambos, surge el interés emancipador que muestra “interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relaciones sociales que constriñen la acción humana y social” (Kemmis, 2008), lo anterior debe ser posible a través de la crítica – ideológica, con intención que las personas se den cuenta que sus acciones e ideales son manipulados por ideologías de reproducción en la escuela y sistemas de comunicación. Para esto se requiere autorreflexión de acciones e ideas, ya que “la ideología opera a través de las prácticas que constituyen nuestras relaciones vividas, así como a través de las ideas que informan nuestras acciones” (Grundy, 1998, p. 156). Para esto, se entiende que la crítica implica actuar de forma autónoma en la reconstrucción social, llamado igualmente praxis.

La praxis surge a partir del interés emancipador, ya que se obtiene al poner en práctica la teoría y reflexionar sobre los resultados obtenidos. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción (Freire, 1979)

En síntesis, se entiende que lo más importante del currículum crítico es promover la conciencia crítica, lo cual implica transformar concepciones alcanzando la autonomía para así realizar un cambio profundo.

1.2 Rol docente.

La palabra rol hace referencia a asumir un papel o función en un contexto determinado. Docente, por otra parte, es un calificativo a una persona que enseña, también es utilizado como un sustantivo para las personas que ejercen la docencia, por lo que, rol docente es la función que asumen los docentes en un contexto específico. Este rol es considerado complejo, ya que aborda diversas dimensiones, las cuales tienen efectos significativos en la sociedad.

El rol del docente, conjuntamente con brindar educación y desarrollar experiencias de ayuda en los conocimientos para los alumnos, implica transmitir habilidades y valores, para que éstos sean capaces de desarrollarse en la sociedad, siendo agentes de cambio, mostrando respeto, solidaridad, entre otros valores esenciales para conseguir una sociedad justa y emancipada. Para concebir una sociedad emancipada se entiende, según Freire (1968), que poder aprender no tiene como utilidad el solo poder adaptarse a la sociedad, sino que poder transformar la realidad interviniendo en ella y reformularla.

Dentro de la sociedad es importante entender que el rol de un docente está ligado a la contingencia de cada momento histórico, actualmente es importante que un docente sea capaz de detectar, actuar y brindar ayuda en los casos de acoso escolar, por ejemplo. Con lo anterior, se entiende que al docente no solo le atañen responsabilidades en el plano de los conocimientos, sino que también, en situaciones que son relevantes de la propia realidad educativa en la que se desenvuelve. Con esto se entiende a un docente que atiende a un rol de investigador.

Desde que se inició la reforma docente en Chile con la promulgación de La Ley General de Instrucción Primaria en 1860, la cual estableció que el Estado está obligado a ser el principal sostenedor de la educación y gratuidad es su etapa inicial, es que el rol docente ha tomado una mayor preponderancia, aunque los profesores sostienen que las reformas realizadas no son una muestra de lo que debería ser, dado que los profesores no fueron consultados y son obligados a aceptar lo que

otros decidieron por ellos. Se entiende, que “el rol docente toma sentido cuando este es principalmente un agente de cambio social, ayudando en el desarrollo y crecimiento personal y de la comunidad” (Ruay, 2010). Lo anterior, se refleja en lo que las escuelas emplazan como un desafío, lo cual se apoya en lo que, según la UNESCO, son los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, estos son Aprender a aprender; Aprender a hacer; Aprender a ser; Aprender a convivir y colaborar con los demás (Dolors, 1994). Lo cual es fundamental para el momento histórico en el cual se encuentra la sociedad actualmente.

A continuación, se dará énfasis en los diferentes roles que, desde la perspectiva del presente estudio, debería ejercer los y las docentes en su práctica educativa.

1.2.1. Investigador.

Entender al docente como investigador en el contexto escolar es fundamental para concebir este espacio como un lugar de reforma social, donde el profesorado es uno de los pilares dentro de esta concepción. Por lo descrito anteriormente se entiende relevante lo que educadores anglosajones denominaron Investigación – Acción, donde los estudios interpretativos y de tipo descriptivo han ganado terreno en el ámbito de la investigación. Al igual que los estudios mencionados anteriormente, los docentes cada vez están teniendo una mayor proyección en el campo, por lo que le interesa realizar investigaciones en este ámbito, detectando problemas y buscando soluciones a corto plazo para estas.

El hacer Investigación – Acción radica principalmente en el hecho de utilizar procedimientos para investigación en el campo, además de la forma para conducir una investigación de este tipo.

Según McKernan (1999) los métodos de IA (Investigación – Acción) son clasificados en tres tipos, el primero de ellos es realizar una visión técnica científica de la resolución de problemas. En este tipo aparece dos autores los cuales dos

modelos de IA los cuales son realizados e implementados de forma paralela a mediados del siglo pasado.

- a. Modelo de Lewin de Investigación – Acción (“Método de investigación – acción según método científico para la resolución de problemas” (Mckernan, 1999)”

Lewin, en McKernan 1999, plantea un modelo con cuatro pasos para realizar aun IA, los cuales son planificación, identificación de hechos, ejecución y el análisis. La idea del modelo es pensarlo como una acción en espiral, en la cual se van analizando y tomando decisiones en base a un ciclo, es por esto que la evaluación se concibe como un proceso continuo, fundamental para realizar una labor de buena calidad en relación a la IA.

Una pieza estructural expuesta en el modelo de Lewin era realizar un modelo teórico – práctico, dado que según señala la ciencia sin teoría es ciega, por esto él utilizó los datos empíricos recabados para contrastarlo con teorías.

La identificación hace referencia al planteamiento de un problema el cual requiere una solución, posteriormente requiere una individualización de los hechos relevantes del problema a tratar, a partir de esto se crea un plan de trabajo, cuando se realiza la ejecución de lo planificado se evalúa como se va desarrollando para reestructurar el proceso y poder solucionar el problema de manera óptima.

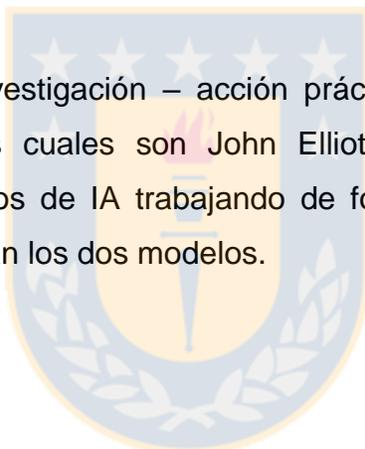
El concepto que se destaca de los propuestos por Lewin es el de espiral de ciclos reflexivos, dado que es importante para la realización de una práctica pedagógica de buena forma, en relación a como se ve esto reflejado en la sala de clases es cuando los docentes reevalúan sus planificaciones de clase y las reestructuran cuando no funcionan bien.

Cuando se realiza un proceso de IA la meta que se busca es comprender cómo se trabaja y formular acciones para resolver los problemas planteados de forma rápida. El tipo de investigación – acción que se persigue con la idea fuerza

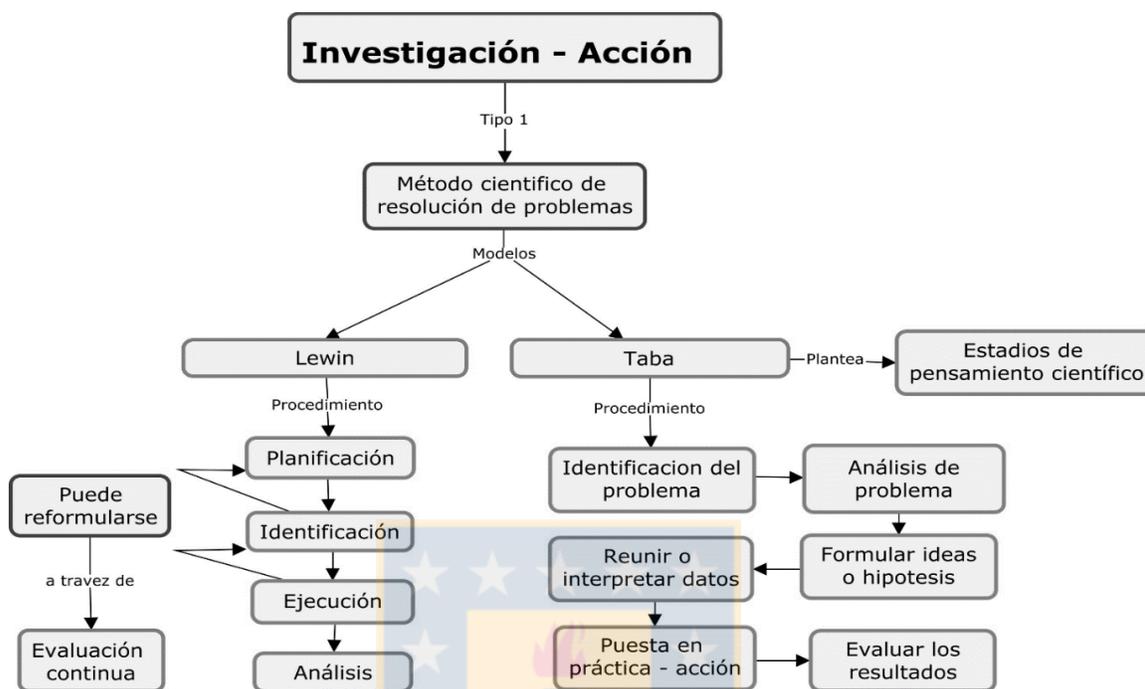
mencionada es de estilo práctica – deliberativa. Al desagregar el estilo aludido encontramos que práctica hace referencia a que el investigador cede el control y la medición a cambio de la interpretación humana. Al describir que significa deliberativa hacemos hincapié en reflexionar sobre un asunto antes de tomar decisiones sobre ellos. Es importante que este tipo de prácticas se desarrolle de forma natural y libre de restricciones.

Algunos investigadores (Bonser y Grundy, 1988) plantean que este tipo de investigación – acción debe desarrollarse a través de una política del currículo apostada en las escuelas, realizando deliberaciones entre pequeños grupos de estudiantes o en su totalidad, al igual que entre los directivos y funcionarios del establecimiento. Al realizar esto se debe hacer un acuerdo y realizar un documento avalando lo revisado.

Dentro del tipo de investigación – acción práctica – deliberativa existen dos autores importantes, los cuales son John Elliott y David Ebbutt, los cuales desarrollaron dos modelos de IA trabajando de forma paralela y no disjunta. A continuación, se presentan los dos modelos.



Esquema explicativo de Método de investigación – acción según el método científico para la resolución de problemas.



Esquema 1 – Elaboración propia.

b. El modelo de Elliott de Investigación – Acción

John Elliott (en McKernan 1999), es uno de los autores que más impulso le han brindado a la realización de investigación – acción. Plantea que lo principal es que los profesores en aula puedan y sean capaces de revisar sus prácticas pedagógicas y poder autoreflexionar de cómo se están realizando. Elliott comienza la realización de su modelo tomando como punto inicial el modelo de Lewin.

Para Elliott, la investigación – acción forma parte de un paradigma moral desarrollado por los profesores y no por los investigadores intelectuales, paradigma en el que la reflexión sobre la práctica se percibe en términos diferentes a aquella que involucra investigadores externos.

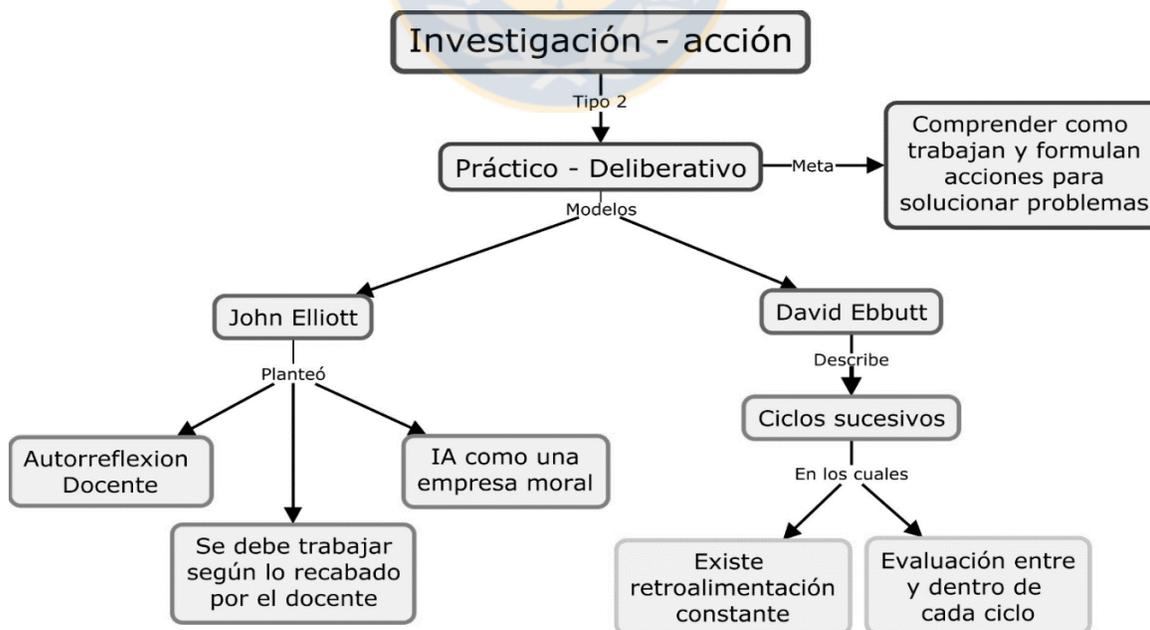
Para este autor la investigación educativa se entiende como una empresa moral, esto está dado por la realización de valores al realizar una práctica educativa.

c. El modelo de Ebbutt de Investigación – Acción.

David Ebbutt fue un colaborador de Elliott, el primero explica que la forma más óptima para un proceso de investigación – acción no es de forma cíclica, si no que con una serie de ciclos sucesivos en los cuales se puede realizar retroalimentación y evaluación tanto dentro de cada ciclo y entre los ciclos colindantes. Lo anterior es explicado en McKernan 1999.

Concebir al docente como un “reformador social dentro del sistema educativo” (Mckernan, 1999), hace que los procesos de investigación – acción planteada en los apartados anteriores cambien en relación a la meta que consiguen, esto está dado por que se piensa que el docente en ejercicio sean quienes consideren como interactúa la estructura social a su alrededor y no que se lo planteen teorías o el currículo. Con esto se entiende que el docente sea capaz de crear su praxis avalando sus acciones con fundamentos teóricos y así darles un valor agregado a sus metodologías.

Esquema explicativo de Método de investigación – acción práctica – deliberativo:



Esquema 2 – Elaboración propia.

d. El modelo de Deakin.

Según McKernan 1999, Kemmis es el impulsor de esta forma para concebir al docente, y se ve planteado en el modelo de investigación – acción de Deakin, este modelo fue desarrollado en Australia junto con otros autores.

Este modelo denominado IA educativa crítica emancipadora rechaza las creencias positivistas de la resolución de problemas, creyendo firmemente que realizar una investigación crítica permite a los profesores organizar planes de acción para superar sus propias limitaciones. Se basa en las categorizaciones de interpretación de los docentes que están en ejercicio.

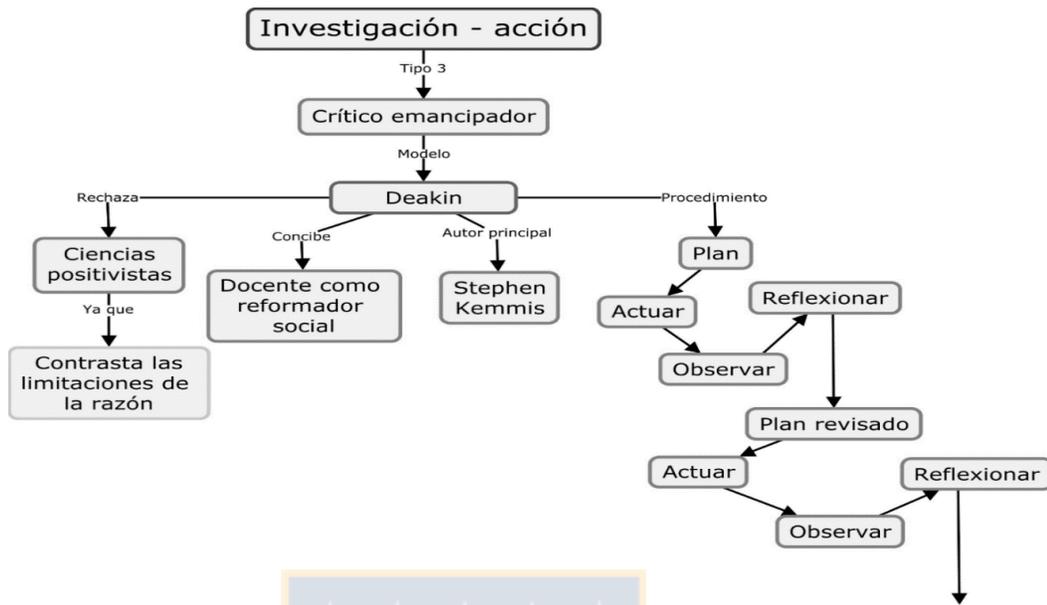
Se busca nutrir a los docentes con habilidades analíticas, discursivas y conceptuales. Como utiliza una metodología en el campo distinta a las vistas en (a) y (b) se aleja de las IA convencionales.

Los autores del modelo de Deakin plantean que se alejan de la teoría positivista porque esta cambió el pensamiento científico en pensamiento técnico, contrastando las limitaciones de la razón.

El proceso de IA es pensado como una serie de espirales, en las cuales se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción, luego se vuelve a plantear un nuevo plan semejante al anteriormente planteado pero que ha sido mejorado, posteriormente se vuelven a repetir los pasos antes mencionados.

La importancia de la realización de un proceso de Investigación – Acción favorable ayuda en la práctica docente de forma sustancial, por lo que los futuros docentes deben manejar estos modelos y poder llevarlos a su praxis. Se comprende que siempre debe existir el sustento teórico que avale las prácticas utilizadas, brindando apoyo a las decisiones tomadas por los docentes a raíz de diferentes hechos ocurridos al interior de la sala de clases.

Esquema explicativo de Método de investigación – acción crítico emancipador:



Esquema 3 – Elaboración propia.

1.2.2. Agente social.

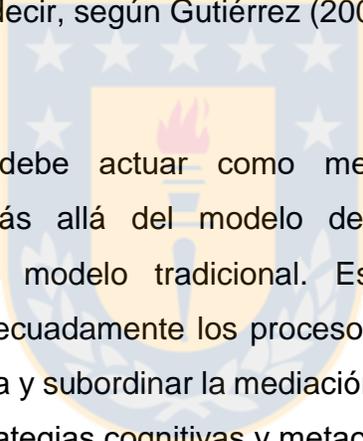
Pensar en un docente que solo se preocupe de impartir conocimientos en el siglo XXI es una antítesis a lo que se entiende realmente por un profesor. El rol de un profesor como agente social propone retos significativos en su quehacer pedagógico, dado que este es un hecho que no solo se enmarca en una simple lección, sino que debe ser constante en el tiempo. Para Freire (1979) el esfuerzo más relevante es la educación de los grupos populares, los cuales son potencialmente capaces de actuar como agentes conscientes del proceso de cambio social, lo cual avanza hacia el liderazgo que un docente es capaz de ejercer en pro del crecimiento social de una persona.

Este papel que el profesor asume cada vez se complejiza más, dado que “para muchos el futuro se presenta incierto: cambian las demandas de la sociedad y de los individuos, la situación internacional es otra, aparecen nuevas reglas de juego y

se modifican los roles de las instituciones, los agentes y surgen nuevos actores sociales” (Ibarra). Lo anterior ocurre porque la escuela no es un sistema estático, asimismo las reformas y cambios que se vivencian a nivel nacional e internacional afectan directamente estas dinámicas, al igual que las políticas gubernamentales.

1.2.3. Mediador.

El papel del docente en la actualidad consiste en la creación y combinación de espacios propicios para el aprendizaje de orden superior, diseñando un conjunto de actividades que sean adecuadas a las características propias de los estudiantes con los cuales interactúa. Es decir, según Gutiérrez (2008),



“El profesor debe actuar como mediador del aprendizaje ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos de aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas”

Es por lo anterior, es que el rol docente como mediador interviene en su labor, dado que, es el profesor quien media entre los conocimientos y cómo los estudiantes aprenden, así se espera que un profesor se centre en el aprendizaje eficaz de todos sus alumnos, tomando en cuenta las diferencias individuales y socioculturales; generando liderazgo académico.

También, el rol de un profesor como mediador se entiende en los casos de conflicto al interior del grupo de estudiantes. En un extracto del libro Lo aprendí en la escuela, de Bellai et al (2014), se evidencia este aspecto, donde:

“A su vez, los apoderados reconocen que los profesores promueven el desarrollo del respeto entre los estudiantes –hacia ellos mismos, sus compañeros y el entorno–, y evalúan sus efectos de forma positiva, pues los niños no se burlan de sus compañeros ni se ponen sobrenombres, además de que buscan resolver sus problemas por medio de la conversación, asumiendo el profesor, en los casos más conflictivos, un rol de mediador. En general, no solo existe un adecuado clima al interior de las aulas, sino que también en el conjunto del establecimiento.

Con lo anterior, queda en evidencia que los padres y apoderados destacan al docente como un mediador de conflictos, dado que ven ellos una persona capaz de asumir una posición de árbitro dentro del espacio educativo.

1.3 Habilidades del docente en la práctica.

Los profesores, en su interacción constante con diversos agentes que interfieren en la práctica pedagógica, deben asumir un papel de importancia, los cuales están conectados con las habilidades que los profesionales de la educación deben utilizar en la práctica. Desde la perspectiva de las habilidades se debe tener en consideración que éstas son cumplidas simultáneamente y poseen un carácter de inmediatez según deban ser aplicadas en cada situación.

Sacristán (1988), expone una síntesis de habilidades que se evidencian en la práctica docente. La primera habilidad descrita es la pluridimensionalidad, esta acción se entiende en que el profesor en ejercicio no solo debe enseñar la asignatura correspondiente con su cargo, si no, que debe realizar labores de otra índole, como lo son tareas administrativas, atención de apoderados, entrevista con alumnos, entre otras funciones.

La inmediatez, mencionada anteriormente, también es una habilidad expuesta en el texto de Sacristán (1988), y que se evidencia a diario en las escuelas, dado que las problemáticas o tareas que se suscitan al interior de un aula deben ser resueltas de la forma más rápida y óptima posible, esto requiere que existan labores que se realicen al mismo tiempo, otorgando así otra habilidad que el docente debe realizar, la cual es simultaneidad.

Con lo anterior, se debe mencionar una habilidad que está íntimamente ligada con la simultaneidad y la inmediatez, la cual es ser una persona interdisciplinar, esto dado, porque los profesores deben estar preparados para cualquier dificultad que pudiese suscitarse, tanto al interior del aula como del establecimiento.

Dentro de las destrezas del docente en su práctica, se encuentran ser una persona socializadora entre los estudiantes, esto dado que se debe lograr integrar a todos los alumnos a una enseñanza homogénea, comprendiendo que la cantidad de estudiantes y sus realidades son distintas en muchas ocasiones. Con lo anterior, se hace referencia a contextualizar el contenido, creando instancias propicias para todos sus estudiantes, lo cual no conlleva una tarea fácil, si se entiende que cada individuo que participa en una acción de enseñanza – aprendizaje tiene características y habilidades diferentes.

Inmerso en el tema de habilidades del docente en la práctica, se debe destacar que los propios profesores ven estas destrezas como un crecimiento en diversos ámbitos, estos consideran “la escuela no solo como un lugar de trabajo, también como un espacio de desarrollo y realización profesional y personal” (Bellei et al, 2014). Esto también se entiende que es un proceso que se realiza de forma conjunta y colaborativa con los demás profesores de una entidad educativa, lo cual desemboca en un mejoramiento en el desarrollo docente, lo cual se muestra en dos aspectos, en primera instancia la disposición al cambio y en segundo lugar la responsabilidad compartida de logros y fracasos colectivos.

1.4 Procedimientos pedagógicos.

En vista de lo anteriormente descrito en este capítulo se debe resumir en que la pedagogía debe ser realiza desde la perspectiva de un profesional autónomo, lo cual implica que los docentes puedan utilizar procedimientos pedagógicos adaptados a cada una de las necesidades expuestas por un microsistema educativo determinado.

La función de un procedimiento pedagógico, es servir como ayuda a los profesores para mantener una estructura y orden de los diferentes factores que se presentan en un proceso de enseñanza – aprendizaje, en él se enmarcan desde las características propias de la realidad educativa en la cual se realizan las clases hasta los contenidos que se espera que aprendan.

Para ordenar un procedimiento pedagógico, existen cinco hitos importantes, los cuales se detallan a continuación.

1.3.1. Diagnóstico.

El diagnóstico, es la etapa que permite recopilar información tanto del entorno educativo que rodea al colegio donde se realizará un proceso de enseñanza – aprendizaje, como de los alumnos. En este instrumento se plasman las necesidades de los estudiantes, pero también, las fortalezas que poseen, para así conocer a cabalidad todos los ámbitos necesarios para una labor pedagógica óptima.

1.3.2. Diseño.

Diseñar, es una fase que se fundamenta con el diagnóstico realizado previamente, en este punto debe tener como foco el aprendizaje y con la utilización

de fundamentos teóricos, los cuales son necesarios para la etapa de reflexión en la construcción del saber pedagógico. El diseño sienta las bases para crear una planificación apropiado para los estudiantes con los cuales se va a trabajar. Es en este punto donde se integran todos los aspectos recabados anteriormente, con lo cual se responde a tres interrogantes que son estructurales para la realización de un Diseño, estas son ¿Qué?, ¿Cómo? Y ¿Con qué? Según el Mineduc,

“El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados...” (MINEDUC, 2003)

Con lo anterior se refuerza la idea que el Diseño ejerce un efecto aglutinante con respecto a todos los factores que afectan a un proceso de enseñanza – aprendizaje.

1.3.3. Ejecución.

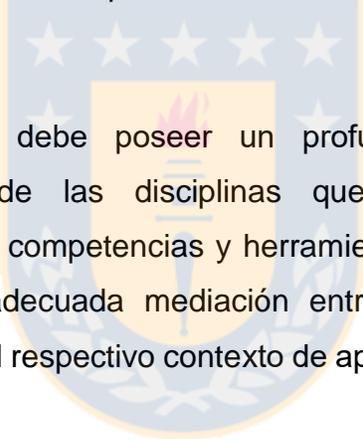
La ejecución, y tal como la palabra lo indica, es llevar a cabo una acción, la cual esta previamente preparada gracias al diagnóstico y el diseño, por lo que este proceso es poner en marcha lo diseñado anteriormente, tomando el docente un rol de mediador entre el conocimiento y los estudiantes, dado que los protagonistas en esta acción son los alumnos.

“la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos” (MINEDUC, 2003)

Con lo anterior, se entiende que el profesor debe ser el encargado de detectar las dificultades que se presenten en la sala de clases y ayudar a resolverlas, o bien, realzar las actividades positivas que se evidencian.

1.3.4. Análisis.

Como se señala en la ejecución, el docente debe ser capaz de evidenciar actitudes positivas y negativas al interior de la sala de clases en un proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo que se le denomina análisis, ya que, asimismo como pone en marcha las metodologías de aprendizaje en la ejecución, debe monitorear, ser un observador y examinar lo que ocurre en el aula.



“el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje” (MINEDUC, 2003).

Por lo anterior, se entiende que el docente, en su labor pedagógica, debe ser capaz de mediar entre diferentes aspectos, dado que la fase de ejecución y análisis se realizan de forma conjunta.

1.3.5. Reflexión.

Después de realizar un diagnóstico, diseño, ejecución – análisis, se debe recapacitar respecto a todos los aspectos positivos y negativos que fueron evidenciados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es por esto que se dice

que el docente “reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes” (MINEDUC, 2003) Con esto todo lo recabado a partir de la reflexión realizada, es fundamental para toma de decisiones futuras y mejorar su práctica.

Para la realización de una óptima reflexión se debe tomar en cuenta que el docente debe ser una persona crítica, siendo capaz de tener autoevaluarse de forma objetiva, para así lograr mejorar su quehacer pedagógico.

2. Formación práctica docente

La práctica docente se concibe desde la perspectiva del currículum como “un proceso en la acción... en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación” (Sacristán, 1988). Es decir, donde el profesor da vida a su rol en el aula, utilizando todos sus conocimientos pedagógicos para tomar decisiones en pos de generar un correcto proceso de enseñanza aprendizaje, el cual entendemos como el propuesto por Paulo Freire (1987) donde menciona que la educación liberadora se encamina hacia la formación de seres humanos pensantes, comprometidos con su devenir. El desarrollo de las naciones se alcanza con una educación que haga libre al educando al reafirmar su identidad gracias al pensamiento, pues reflexionar y pensar hace libres a los seres humanos para opinar, criticar constructivamente, proponer, crear; en definitiva, el pensamiento es la reafirmación de la existencia de los individuos.

Según lo anterior, es que se considera la autonomía del docente para ejercer sus funciones pedagógicas dentro del aula, ya que es en base a las investigaciones sobre el medio que los profesores pueden diseñar sus propias propuestas de implementación basados en teorías y en las características de los estudiantes reales con quienes trabajan. Sin duda que este trabajo autónomo permite la reflexión sobre los conocimientos ya adquiridos y profundizar en los conocimientos teóricos, desarrollando así la construcción del saber pedagógico.

2.1 Fundamentos y relevancia de la formación práctica en los procesos de formación inicial docente

En este apartado se desarrollarán las temáticas que fundamentan la práctica pedagógica, y que permiten visualizar la relevancia de esta para el crecimiento del maestro en torno a su rol de profesional crítico y reflexivo.

El concepto de currículum utilizado en esta investigación, se concibe “simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (Kemmis, 1993). Y según esto encontramos diferentes niveles en los que se ve expresado el dicho currículum.

En Chile el currículum preestablecido se expresa a través de las Bases Curriculares, las cuales proponen a directivos y docentes los objetivos y aprendizajes que deben lograr en cada uno de los establecimientos del país, que posteriormente serán medidos con evaluaciones estandarizadas. El Ministerio de Educación expresa que “dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación...” (MINEDUC, 2012).

Estas Bases Curriculares expresan en su fundamento que, los Programas de Estudio “tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2012). De este modo queda de manifiesto que el docente tiene la libertad de modificar el orden de los contenidos o complementarlos si así lo cree necesario, separar o condensar las unidades que se plantean para los semestres escolares, e incluso realizar o cambiar las actividades sugeridas. Sin embargo, no se puede desconocer la cantidad de detalles e instrucciones que llevan consigo estos Planes y Programas de Estudio, que entregan también al profesor un mensaje que intenta anular su rol de investigador y creador de su propio currículum, pues se les da a entender que pueden confiarse en lo elaborado por “expertos”, ya que “la función de pensar y de

planificar es reservada a especialistas y a los/as trabajadores/as la de concretizar/ejecutar lo diseñado y pensado por los planificadores” (Ajagán, 2012).

Con lo anterior, se hace visible que no se promueve la formación de un docente activo en su rol que trabaje bajo una perspectiva autónoma, crítica y reflexiva, como el que se quiere destacar en esta investigación. Por lo que sí “planes y programas, y también los textos pedagógicos, son preparados por expertos en diseño curricular, normalmente sin mayor participación de los docentes a quienes se les niega la calidad de intelectuales críticos y de profesionales dignos de participar en su elaboración” (Ajagán, 2012) se considera que no se está emancipando al docente, sino que se espera que eduque en la reproducción de la inequidad y desigualdad social.

Sin embargo, como menciona Gimeno Sacristán (1991) el currículum, al expresarse a través de una praxis, cobra definitiva significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea. Es decir, depende realmente de los docentes cómo sea llevado a cabo el currículum dentro de cada aula, pues independiente que exista un solo escrito para todo el país es responsabilidad de cada profesor tomar las diferentes decisiones respecto de este.

De este modo se comienza a discutir sobre la autonomía con que cuenta cada docente para implementar su práctica, lo que involucra el desarrollo profesional del profesor, y que sin duda tiene enormes repercusiones en sus estudiantes. Por ejemplo:

“es en el aula de las escuelas vulnerables donde los docentes pueden crear condiciones para construir/producir aprendizajes significativos; es en ese espacio en el que los docentes pueden generar las condiciones necesarias para el reconocimiento del capital simbólico de los niños y niñas que viven en sectores excluidos. La autonomía relativa del profesor (APPLE, 1989, p. 105-106) para reinterpretar las directrices

creadas en el plano de la formulación es primordial para producir la ruptura del círculo vicioso que constituye el encuentro de niños portadores de capital cultural no reconocido, la cultura oficial que niega a esos niños/as y, por último, el fracaso inevitable. (Ajagan Lester et all. 2014)

La tendencia dominante en Chile en la actualidad apunta a reducir la autonomía de los profesores provocando una tensión entre las prácticas innovadoras - representadas la mayoría de las veces por profesores nóveles- y controles centralizados y permanentes. (Ajagan Lester et all., 2014). De esta manera se pone en evidencia la poca confianza en el profesorado, en su labor para desempeñarse como profesionales capaces de desarrollar su propio currículum e ir más allá de la consideración de este como un mero técnico que ejecuta lo pensado por otros “expertos”.

Se organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos (Giroux, 1990). Los docentes se ven descalificados y alejados de los procesos de deliberación y reflexión que deberían efectuar, quitándoles la posibilidad de ser investigadores de su práctica para mejorarla y fundamentarla.

Considerando lo anterior, se hace imprescindible destacar que la práctica es el escenario propicio para cualquier profesor en formación, ya que, en esta y con la guía de sus profesores supervisores, puede comenzar a crear su perfil profesional, para ser un docente intelectual, investigador, crítico y reflexivo que busca crear su propio currículum y mejorarlo durante la marcha fundamentando su práctica.

Se debe tener en cuenta que cuando hablamos de práctica docente, como menciona Paulo Freire, la “acción y reflexión son entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada” (Freire, 2005, p.46), sino por el contrario, que se debe considerar como un proceso cíclico en el que tras cada acción surge una reflexión que da paso a una nueva acción, y así sucesivamente. En base a esto es que se

considera que en cada acción realizada por el profesor se evalúan modelos o teorías pedagógicas que este mismo debe ir adaptando al contexto en el que se encuentra, pues la práctica “se sitúa como el camino más expedito para consolidar el conocimiento pedagógico (es decir, la construcción teórica se fundamenta en la práctica y la reflexión)” (Rendón & Rojas, 2005).

Es entonces cuando nos referimos al aprendizaje que va construyendo el profesor, el cual se reconoce como un “aprendizaje situado”, es decir, que busca integrar, en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los períodos de prácticas o experiencias de enseñanza en el aula (Ávalos, 2005), porque es ahí donde el docente pone en juego todo lo que ha aprendido y reflexionado, lo cual se va puliendo y modificando a medida que se enfrentan a diversas circunstancias escolares.

2.2 Modelos de formación práctica docente en Chile

Debido a las crecientes demandas del sistema educativo en nuestro país, las diferentes universidades e instituciones nacionales que imparten la carrera de Educación General Básica han creado modelos de formación docente en la cual se ha enfatizado el rol fundamental de las prácticas tempranas en los establecimientos educacionales para la formación integral de los profesores en su etapa inicial.

En base a lo anterior y analizando la formación docente en Chile, es que se emite el informe de la Comisión sobre formación inicial docente, el cual plantea que “la Formación Inicial de Docentes incluye, necesariamente, una forma de vinculación con la realidad de los establecimientos educacionales y la profesión docente” (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005, p.23). Y la principal forma de vinculación son las denominadas “prácticas pedagógicas”, por lo

que las diversas instituciones chilenas les han otorgado un espacio relevante dentro de sus planes de formación docente.

En los apartados que se presentan a continuación se muestran los modelos de universidades que incluyen prácticas docentes, los cuales fueron seleccionados considerando aspectos tales como, qué tipo de profesional apuntan a formar, para qué labores pedagógicas los están formando y desde qué perspectivas teóricas instruyen a estudiantes que ingresan a carreras de educación.

2.2.1. Modelo de la Universidad Alberto Hurtado

Dentro de los modelos de formación docente en Chile, los planes de formación de la carrera de Educación Básica, de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), tienen como objetivo principal vincular a los y las estudiantes de forma permanente con la institución escolar; para ello, se presenta un plan de acción en donde los estudiantes se insertan de forma temprana y progresiva a los establecimientos educacionales, debido a esto, la carrera de Educación Básica de la UAH considera un programa de prácticas pedagógicas de tipo progresivo. Dentro de este plan de formación existen tres etapas que se explican a continuación.

A. Etapas de la Práctica en la FID en la UAH:

- **Etapas iniciales:** Las etapas iniciales contemplan los primeros años de carrera e incluye actividades de vinculación con la entidad educativa en tareas que se reducen en la observación sobre los procesos de aprendizaje.
- **Etapas intermedias:** Las etapas intermedias se realizan durante el quinto y octavo semestre de formación y las tareas que en esta fase se realizan contemplan la observación de procesos de aula y pequeñas intervenciones.

- **Etapa final:** Esta etapa ocurre en los últimos semestres de formación y es considerada como práctica profesional. Las tareas a realizar son más complejas y se enfocan en realizar un trabajo didáctico más profundo tal como diagnosticar, diseñar, implementar, reflexionar en donde el principal objetivo es lograr que el estudiante en formación pueda realizar todas las labores que conlleva el trabajo pedagógico en aula.

B. Experiencias Laborales y Tutorías en la FID en la UAH

El plan de formación de la Universidad Alberto Hurtado en la carrera de Educación General Básica, se divide en dos fases. La primera etapa corresponde a un ciclo globalizado de dos años, y la segunda incorpora desde el tercer año la inserción a la institución escolar alternada con el trabajo académico y teórico de la universidad. Cabe señalar que esta segunda etapa está orientada a la formación pedagógica y disciplinar. El proceso de inserción a los establecimientos se denomina "Experiencias Laborales" (ELAB) que corresponden a la actividad curricular individual y de carácter obligatorio que cada estudiante debe realizar en un establecimiento educativo a la que asisten dos veces a la semana. Las ELAB son entendidas como el espacio en donde el futuro maestro comprende desde una perspectiva vivencial el ejercicio docente, desde el cual no sólo relaciona los aspectos teóricos adquiridos, sino también es capaz de comprender las particularidades de cada institución escolar en su propio contexto. Al igual que el plan de formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, las ELAB buscan que el rol del pedagogo, en el campo profesional, sea crítico y reflexivo en donde el profesorado sea capaz de aproximarse al trabajo pedagógico desde la práctica reflexionando acerca de su quehacer educativo.

Otro rasgo que presenta la modalidad de práctica docente de la Universidad Alberto Hurtado es que, ésta se encuentra apoyada y sustentadas por tutorías, vale decir, un acompañamiento que realizan tutores de la universidad a los y las estudiantes, el cual tiene por objetivo brindar un apoyo en el desarrollo de las

capacidades reflexivas de los y las estudiantes, la resolución de inquietudes metodológicas, comprensión de inquietudes en torno al clima escolar junto a todo lo referente a las visitas a la escuela. Estos seminarios o talleres de reflexión que cursan los y las estudiantes de forma paralela con la asistencia a la institución escolar, se encuentran orientados a que los y las estudiantes de pedagogía focalicen y sistematicen sus reflexiones pedagógicas además de otorgar significancia real a las teorías en torno al aprendizaje y la escuela, con el fin de abordar todas las tensiones propias entre la teoría y la práctica. Además de lo anterior, se encuentran los diarios de práctica o bitácora que funcionan como registro de reflexiones acerca de lo ocurrido en los centros educacionales para el análisis y reflexión. Ésta modalidad de práctica pedagógica tiene un carácter progresivo, que guarda relación con las habilidades y conocimientos que los y las estudiantes van adquiriendo, con el fin de formar estudiantes críticos, capaces de analizar y relacionar cada una de las tareas que realizan con aspectos teóricos que fundamentan sus prácticas.

Para realizar las prácticas profesionales, la Universidad Alberto Hurtado tiene convenios con diversos centros educativos en donde mantiene una alianza con la Compañía de Jesús en Chile y su Red de Educación Ignaciana y el movimiento Fe y Alegría. Frente a esto, la universidad es quien se encarga de distribuir a los y las estudiantes en los diversos establecimientos que se encuentran en la red de centros de prácticas.

2.2.2. Modelo de la Universidad Católica de Temuco

Bajo esta misma línea, encontramos el plan de formación para profesores de la Universidad Católica de Temuco con los denominados “talleres pedagógicos” los cuales se definen como “una línea de práctica en donde los estudiantes interactúan con diversas realidades educativas, combinan diversas estrategias con el fin de lograr una permanente reconstrucción” (Molina, 2004, p.164). Estos cursos, son

introducidos en la formación profesional e involucran prácticas de enseñanza temprana y progresiva. Los talleres pedagógicos tienen carácter semestral, el cual está estructurado bajo un eje temático específico que se distribuye una vez por semana durante dos horas en cada centro educativo. Los actores que inciden en estos talleres son “estudiantes en práctica, docentes en ejercicio y docentes universitarios, los que a partir de su trabajo pedagógico analizan en conjunto los problemas que impiden el cambio y procuran construir conocimiento pedagógico” (Ávalos, 2002, p.124).

A. Talleres pedagógicos en la FID en la U C Temuco

La lógica que estructura estos talleres pedagógicos es sistemática, en una primera instancia los y las estudiantes tienen prácticas de observación, en la cuales observan la realidad educativa de un centro escolar, para luego analizar y cuestionar alternativas de su propio accionar en la entidad educativa y asumir un rol mediador de aprendizaje.

Los talleres pedagógicos en el plan de formación de Educación Básica de la Universidad Católica de Temuco tienen por objetivo formar profesionales autónomos y creativos en el desempeño de labores pedagógicas propias del ejercicio docente, como lo son el diagnóstico de necesidades, planificación de unidades de aprendizaje, evaluación de los resultados obtenidos, formulación de proyectos educativos en relación a las necesidades diagnosticadas en los centros educativos, entre otras. Ahora bien, el rol y las funciones que se asumen en los talleres pedagógicos y las prácticas en los centros educativos es gradual, a partir de ello radica su carácter progresivo.

En síntesis, la línea de formación práctica de los talleres pedagógicos tiene por objetivo, vincular a los y las estudiantes de Educación General Básica con experiencias reales y auténticas que posibiliten la acción y reflexión de forma

constante, para construir el rol y el actuar en su práctica, así como también en su contexto como futuro o futura docente.

B. Objetivos generales de las prácticas en la FID en la U C Temuco.

- Develar las prácticas que conforman el currículum explícito, implícito y nulo presente o ausente en las unidades educativas.
- Cuestionar y plantear alternativas a sus propios marcos de referencia que dotan de racionalidad a su acción.
- Asumir el rol de profesor(a) como mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos y alumnas.
- Actuar con autonomía y creatividad en el desempeño de las funciones de:
 - diagnóstico de necesidades de aprendizaje,
 - planificación de situaciones de aprendizaje,
 - evaluación de procesos y de resultados de aprendizaje,
 - Formulación y realización de proyectos pedagógicos referidos a situaciones observadas en el aula, en la unidad educativa y en la comunidad de la cual ésta forma parte, conforme a los conceptos teóricos y metodológicos aprendidos en estos talleres (Inostroza y otros, 1996 citado en Molina 2004:165)

Frente a lo anterior, es posible señalar que, este modelo se considera valioso debido al tipo de profesional que pretende formar. Los objetivos mencionados indican que su formación está orientada a formar profesionales que sean capaces de ser investigadores, analíticos y reflexivos en torno a sus prácticas y decisiones llevadas a cabo. Como entidad educativa, la Universidad Católica de Temuco, forma profesional desde una modalidad crítica/reflexiva en donde la institución concibe y propone una formación en donde los y las estudiantes a través del análisis de sus

propias prácticas puedan caracterizar el rol docente, apropiarse de él y comprender cómo son llevados a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3. Modelo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El modelo de formación de docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile se plantea como un programa que trabaja bajo la línea de “prácticas progresivas” con el objetivo de generar habilidades y competencias profesionales de forma temprana dentro de un contexto educativo.

Dentro del plan de estudio en relación a las prácticas esta contempla cinco etapas las cuales se consideran como un proceso gradual y progresivo en torno al desarrollo profesional docente, para ello la Pontificia Universidad Católica de Chile presenta un programa que se estructura de la siguiente manera:

A. Etapas de la práctica de la FID en la PUC:

- **Práctica I:** “Vocación y profesión docente”: La primera instancia de práctica corresponde a esta fase, la cual tiene como propósito que los y las estudiantes, a partir de sus experiencias previas, sus 12 años de escolaridad integrada con la experiencia universitaria junto a la inserción temprana a un centro educativo, puedan tener espacios de reflexión crítica sobre el propio accionar docente integrando elementos teóricos con el fin de fortalecer la relación teórica/práctica. Esta etapa pretende formar la identidad profesional y fortalecer la vocación educativa.
- **Práctica II:** “Experiencia en la institución educativa”: Esta instancia corresponde a la segunda fase de trabajo gradual, en donde los y las estudiantes se insertan en un centro educativo promoviendo consigo

experiencias pedagógicas que aproximan al docente en formación a visualizar la realidad educativa y a enfrentarse a escenarios complejos fortaleciendo con ello espacios de reflexión y análisis sobre el trabajo docente. Durante esta etapa los y las estudiantes deben realizar tareas en que deben diagnosticar, analizar y problematizar sobre las características del centro educativo, los y las estudiantes, el aula y su clima, junto a las interacciones sociales para que los y las docentes en formación profundicen sobre el proceso de aprendizaje. Las actividades que se plantean durante este espacio buscan fomentar el rol crítico del profesorado quien investiga sobre su quehacer y logra interpelar aspectos teóricos con su propio accionar.

- **Práctica III:** “Experiencias didácticas”: Dentro de la línea de práctica, la tercera etapa del modelo progresivo, contempla que los y las estudiantes puedan integrarse dentro de una institución escolar. El plan de estudio plantea que los y las profesoras en formación se inserten durante un semestre académico, dos veces por semana, a un centro escolar dentro del cual estará guiado por un profesor colaborador. Durante esta etapa, los y las estudiantes realizan tareas que se relacionan con experiencias didácticas, en donde deben diseñar e implementar propuestas pedagógicas acotadas aplicando los referentes teóricos junto a las características propias del contexto social en el cual están involucrados. Se busca durante esta fase, que los y las profesoras en formación puedan analizar críticamente su intervención focalizándose en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en el clima del aula, para luego reflexionar y tomar decisiones respecto a su accionar docente.
- **Práctica IV:** “Internado pedagógico básica”: Bajo la línea de la formación inicial docente que propone la Pontificia Universidad Católica de Chile, esta etapa corresponde a la última fase de práctica progresiva, la cual se ha definido como dos instancias de práctica final (Práctica Profesional I y II) la

que abarca un año de inmersión en un centro escolar, realizando tareas complejas que involucran el proceso completo de un docente. Esta fase posee las siguientes características,

- Durante esta etapa, las actividades que realizan los y las maestras en formación, es asistir todas las mañanas a una institución educativa, además de diseñar, implementar y evaluar unidades de aprendizaje en diversos subsectores, la finalidad de esta fase es que los y las estudiantes logren asumir el rol de un profesor en ejercicio y todas las tareas que implica la profesión.
- Dentro de la dinámica que guía a la universidad, los y las estudiantes son acompañados por un académico de la Facultad de Educación, además del profesor colaborador quien es el profesor encargado del curso en que se inserta, la misión de los y las profesoras dentro del presente modelo es guiar y evaluar el proceso que vivencian los y las estudiantes fortaleciendo el logro de las competencias y habilidades de los y las futuras docentes.

Además de las etapas descritas anteriormente, este modelo también integra actividades tales como experiencias de campo, estudio de casos, análisis de videos, talleres de micro-enseñanza, análisis de evidencias de aprendizaje de alumnos, entre otros. Dichas actividades permiten fomentar la relación entre teoría y práctica durante todos los años de formación docente.

2.3 Prácticas progresivas en la FID

Como se mencionó en uno de los apartados anteriores, la inclusión de periodos de práctica dentro de la formación inicial de profesores es muy relevante, ya que

permite acercar a los docentes a la realidad profesional en la que se deberán desenvolver en un futuro próximo, donde deberán ser capaces de comprender teorías que fundamenten sus acciones pedagógicas para poder desarrollarse su propio currículum de forma autónoma.

Considerando lo expresado es que se vuelve importante destacar, desde nuestra perspectiva, que tanto las prácticas tempranas como las finales permiten al docente construir su saber pedagógico en base a la reflexión, pues como señala Enrique Correa Molina

“concebimos que toda práctica, desde la primera hasta la última, cumple una función profesionalizadora porque se desarrolla en el terreno mismo del ejercicio profesional, es decir, la escuela. El carácter distintivo entre unas y otras obedece a los objetivos de cada una de ellas, al grado de responsabilidad que el estudiante debe asumir en la tarea docente y al aspecto temporal que, en una línea progresiva, lleva de manera lógica a que la última práctica sea la de mayor peso en la malla curricular” (Correa, 2014).

La socialización del docente con la comunidad educativa en sus diferentes roles lo llenan a este de experiencias que son analizadas en la institución formadora junto a un profesor supervisor y otros pares, para guiar y apoyar la construcción del saber. Porque precisamente en relación a la construcción del aprendizaje de los profesores en formación, situado en el contexto educativo y complementario a las ideas de Lave y Wenger, Cornejo (2014) señala que los docentes en formación convierten el contexto escolar en una fuente de aprendizaje de variadas competencias, por lo tanto, un espacio favorable para la concientización y reflexión del proceso de formación profesional junto con la identificación de necesidades y competencias profesionales.

Es por esto que la modalidad usada en las prácticas progresivas en la formación inicial docente, implica que los profesores se inserten en las aulas desde sus primeros años de formación, avanzando progresivamente en logro de objetivos referidos a la observación, reflexión e implementación de propuestas didácticas, y en el tiempo que deben asistir a las escuelas. Carmen Montecinos (2009) señala en uno de sus estudios una síntesis general que muestra a grandes rasgos lo que se realiza en la formación inicial de profesores durante estas prácticas progresivas:

“En las prácticas contempladas los dos primeros años de formación, comúnmente, se asumen tareas de colaboración con una participación circunscrita a acciones simples o puntuales y con bajos niveles de autonomía en la toma de decisiones. En las prácticas intermedias realizadas a partir del tercer año de formación se asumen tareas de planificación y conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje circunscritas a algunas metas de una unidad didáctica. En las prácticas finales o profesionales se espera que el futuro profesor asuma a cabalidad el rol docente, bajo la tutela de un profesor del centro educativo que colabora en el proceso formativo. Esto implica hacerse cargo de al menos un curso por el período de un semestre cubriendo una o más unidades didácticas, tomando decisiones asociadas a la planificación, conducción y evaluación del logro de aprendizaje del grupo curso.” (Montecinos et al., 2009).

De este modo a los profesores en formación se le plantea año a año diferentes objetivos, en los cuales, independiente de su grado de autonomía, siempre debe estar presente la observación de situaciones educativas que posteriormente sirven para la reflexión y toma de decisiones frente a nuevas acciones pedagógicas.

3. Modelo de formación práctica de la universidad de concepción.

En el siguiente apartado se abordará el modelo de formación teórico-práctica que tiene la Universidad de Concepción en la carrera de Educación General Básica en la asignatura anual.

3.2. Asignatura Anual

En el plan de formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, se contempla en el desarrollo de las prácticas pedagógicas progresivas un eje de integración teórico-práctico, del cual se desprenden asignaturas que acompañan los procesos de prácticas de los profesores en formación.

Estas son las asignaturas anuales y se desarrollan durante los ocho semestres de formación de profesores de educación general básica de la Universidad de Concepción y se organizan en cuatro asignaturas anuales la cual están asociadas a las prácticas pedagógicas progresiva.

Cabe mencionar la importancia de este eje de asignaturas, en donde cuentan con tres horas pedagógicas de clases presenciales a la semana, de la cual una de ellas pertenece al programa de tutorías y además cuentan con un total de 6 créditos durante el año. Siendo así asignaturas únicas de la carrera y superando en horas y créditos a otras asignaturas de la carrera.

Así la asignatura anual está acompañada del programa de tutorías, éste tiene como objetivo conceder a los estudiantes que ingresen a la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción de conocimientos sobre el ser emocional y racional, así como también de procedimientos en favor del desarrollo de sólidas habilidades intra – personales como la autoconfianza, la auto-aceptación, la autoestima, el autoconcepto, entre otras.

El objetivo del eje de asignaturas teórico-práctico es que los estudiantes logren proyectar los conocimientos teóricos hacia la práctica, junto con promover el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas, he aquí la importancia de este eje, siendo vital para la formación de los estudiantes. En la cual el desafío de estas asignaturas es generar un espacio propicio para que los estudiantes desarrollen las competencias y habilidades que requiere el trabajo pedagógico a partir de fundamentos teóricos, generando que el estudiantado se enfrente a la profesión docente capacitado para ejercer las acciones que emanan del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para tener más claridad, reflejar la importancia del eje de las asignaturas anuales y visualizar la cantidad de créditos de esta y otras asignaturas. Se da a conocer la malla curricular de la mención en Matemáticas y Ciencias Naturales con la que cuenta la Universidad de Concepción en la carrera de Educación Básica.



4.2.1. Malla Curricular Carrera de Educación Básica especialidad Matemática y Ciencias Naturales.



Universidad de Concepción
PÚBLICA EN ESENCIA Y ESPÍRITU

www.udec.cl  

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, mención Matemática y Ciencias Naturales
(Campus Concepción)

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y DESARROLLO HUMANO	LA PROFESIÓN DOCENTE	INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	TEORÍAS Y DISEÑOS CURRICULARES	DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA	EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL		PRÁCTICA PROFESIONAL EN ORIENTACIÓN Y JEFEATURA DE CURSO
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN EL AULA	ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS VARIACIONES PROPORCIONALES	ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN PEDAGOGÍA	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA	LENGUAJE ARTÍSTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA	ANÁLISIS ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO EDUCATIVO	ORIENTACIÓN EDUCACIONAL		PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA ESPECIALIDAD
PRÁCTICA INICIAL LA ESCUELA COMO SISTEMA		PRÁCTICA INTERMEDIA I: IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR		PRÁCTICA INTERMEDIA II: PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS DE AULA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO		PRÁCTICA AVANZADA: PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO PEDAGÓGICOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE		TRABAJO DE TITULACIÓN	
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS NÚMEROS Y SUS OPERACIONES	TEMAS VIVOS Y SU CLASIFICACIÓN	FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD HISPANOAMERICANA	INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	TEORÍA INTUITIVA DE NÚMERO	ENSEÑANZA DE LA TIERRA Y EL UNIVERSO	GEOMETRÍA	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA		
APRENDIZAJE DE BIOLOGÍA BÁSICA	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	INTRODUCCIÓN A LA FÍSICA	ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA Y LAS PROBABILIDADES	MATERIA Y REACTIVIDAD QUÍMICA EN EDUCACIÓN BÁSICA	ELECTIVO	EVOLUCIÓN Y ECOLOGÍA	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES		
DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA	ORGANIZACIÓN DEL TERRITORIO NACIONAL	DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL ESTADO CHILENO	ELECTIVO	RAZONAMIENTO ALGEBRAICO	COMPLEMENTARIO	ELECTIVO		




Imagen 1

Cabe destacar la importancia de este eje de asignaturas anuales, que a diferencia de otras asignaturas que tiene la carrera de Ed. Básica, esta trasciende durante los cuatro años de la formación del estudiante. Además, cuenta con una cantidad de horas y créditos superiores con respecto a otras asignaturas, siendo por lo demás la única asignatura que es de carácter anual.

4.2.2. Desarrollo de habilidades transversales de las asignaturas anuales.

Los conjuntos de asignaturas teórico prácticas de la Universidad de Concepción desarrollan transversalmente una serie de habilidades genéricas que están asociadas a competencias profesionales relevantes para un adecuado desarrollo de la profesión docente. Estas habilidades se despliegan y evalúan de manera gradual e incremental y el foco de estas se describe a continuación:

4.2.3. Habilidades de la comunicación (lectura, escritura y comunicación oral)

El estudiante de Educación básica debe caracterizarse por comunicarse de manera efectiva, expresando con claridad, coherencia y precisión las ideas, conocimientos y sentimientos, adecuándose a diferentes contextos de acuerdo a las características de la audiencia a la cual se dirige. Esta habilidad involucra la validación de los interlocutores y la utilización de estrategias de comunicación verbal, oral, escrita y no verbal, además de la argumentación con el fin de mantener un diálogo crítico y constructivo. En este contexto, las asignaturas del eje teórico práctico pretenden desarrollar las habilidades de comunicación a partir de la lectura de capítulos de libro, libros e investigaciones en el área

4.2.4. Desarrollo del pensamiento crítico.

Todo estudiante de pedagogía debe incorporar en su quehacer práctico una mirada crítica sobre sistema educativo y del rol que le corresponde desempeñar en este sistema, como una proyección de su hacer social y, en particular, de en el establecimiento en el que realiza su inserción práctica. Esta perspectiva crítica debe permear el análisis de la información, la interpretación, la reflexión, la toma de decisiones, la evaluación de las implicancias y consecuencias de los actos, las explicaciones de los fenómenos y la emisión de juicios fundamentados en pos de

un propósito definido. En consideración de lo anterior el pensamiento crítico se desarrolla de manera gradual y creciente en profundidad y complejidad a partir del transcurso de los años en la carrera y la elaboración de informes de practica y su posterior análisis y reflexión

4.2.5. Conocimientos asociados a las habilidades.

Las asignaturas que componen este eje teórico práctico admiten diferentes estrategias metodológicas para abordar los contenidos que implican el desarrollo de habilidades complejas. A este respecto, el desafío que asume cada una de estas asignaturas se encuentra en la profundización conceptual que realiza el estudiante a partir de las diferentes estrategias metodológicas utilizadas y que le permiten dar uso y significancia a los elementos teóricos tratados. Por tal motivo, resulta crucial que el modelo evaluativo considere en igual medida tanto la dimensión conceptual como la procedimental. Por ejemplo, si bien es cierto que una de las temáticas que se aborda en una de estas asignaturas dice relación con los programas de estudio, la evaluación de este conocimiento considera la capacidad del estudiante de desarrollar un análisis crítico de este instrumento curricular, argumentando desde diferentes referentes teóricos y poniendo en juego diferentes habilidades.

4.2.6. Procedimientos de trabajo pedagógico asociados a los hitos evaluativos.

Otra habilidad desarrollada se centra en el énfasis que estas asignaturas teórico prácticas otorgan a modelar en los estudiantes de pedagogía una forma de trabajo pedagógico orientada al desarrollo profesional docente desde la fundamentación teórica y la reflexión crítica de la práctica pedagógica. En estas asignaturas se generan espacios didácticos que permiten a los estudiantes dar sustento teórico y contenido a su trabajo, así como también se propician espacios de análisis y

reflexión que les permiten profundizar progresivamente en el dominio en el arte de enseñar, con la finalidad de propiciar en ellos un crecimiento socio cognitivo integral y una conciencia más crítica que soporte nuevas formas de apropiación de la realidad a saber.

A este respecto resulta fundamental consignar que se trabaja en torno a un ciclo que se caracteriza por la utilización de un procedimiento de trabajo pedagógico definido que se organiza en cinco grandes etapas:

Diagnóstico, Diseño, Implementación, análisis y reflexión docente. En torno a estas etapas se asocian conocimientos y se trabajan habilidades asociadas que se despliegan en la práctica mediante el desarrollo de diferentes informes escritos y orales que constituyen hitos evaluativos en cada semestre de estas asignaturas anuales.

Tal como se dijo anteriormente estas etapas tienen asociados la construcción de un producto que los alumnos deben presentar de forma escrita consistente en los siguientes informes:

- Informe de diagnóstico
- Informe de diseño didáctico
- Informe de análisis de resultados y reflexión pedagógica.

Cada uno de estos informes tiene distintos énfasis en consideración de la asignatura que se está cursando, por tanto, presenta una gradualidad en la complejidad tanto de la reflexión que realiza el estudiante en base a temas teóricos en el diagnóstico y en su informe de análisis de resultados, como en el diseño didáctico y su implementación.

En el contexto de este ciclo reflexivo que se da en el contexto de la asignatura teórico práctica, el estudiante debe recurrir a todos los conocimientos teóricos y prácticos que ha adquirido en sus procesos formativos.

En torno a estas etapas se asocian conocimientos y se trabajan habilidades asociadas que se despliegan en la práctica mediante el desarrollo de diferentes informes escritos y orales que constituyen hitos evaluativos en cada semestre de estas asignaturas anuales.

Los hitos evaluativos considerados son:

a. Diagnóstico:

El proceso de diagnóstico es fundamental para tomar conciencia de la realidad geográfica, social y cultural en la que está inserta la comunidad educativa en la que se desempeña el profesor en formación, pues estas variables de contexto condicionan el cómo se debe diseñar e implementar la acción pedagógica, permitiendo situar el proceso de enseñanza aprendizaje y tomar decisiones acertadas que se fundamentan desde los elementos teóricos que sustentan y explican los fenómenos del aprendizaje. Para ello se espera que el estudiante desarrolle un informe escrito que dé cuenta del contexto tanto a nivel macro como micro, por tanto, una dimensión relevante de esta etapa consiste en conocer en profundidad la institución escolar y el contexto social y cultural de los estudiantes que la conforman. Este informe diagnóstico tiene matices y focos que aumentan en complejidad gradualmente.

b. Diseño:

Durante esta etapa, el profesor en formación de Educación Básica diseña procesos educativos, considerando los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, las teorías de planificación del currículo, los conocimientos disciplinares y las estrategias metodológicas, con tal de promover la construcción del aprendizaje

por parte de sus estudiantes, incorporando en el proceso la realidad en la que se insertan.

c. Implementación:

La propuesta didáctica diseñada permite al profesor en formación propiciar situaciones que permitan a todos los estudiantes construir su aprendizaje a partir de sus experiencias previas, conocimientos e intereses con tal de propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, afectivas y sociales. Durante esta etapa, el profesor moviliza sus habilidades para implementar actividades interesantes, creativas y productivas que favorezcan la interacción, indagación y socialización de los aprendizajes; gestionando apropiadamente el tiempo disponible para el aprendizaje y proporcionando los apoyos pertinentes y los recursos adecuados para potenciar la participación activa de todos los estudiantes

d. Análisis y reflexión:

El análisis de resultados es un proceso que se realiza junto con la implementación. Durante este proceso, el profesor en formación, debe ser un observador crítico y un participante activo del trabajo que se desarrolla, con tal de analizar y evaluar lo que está ocurriendo en el aula para confirmar o reformular su práctica pedagógica y, de ser necesario, proponer nuevos caminos de trabajo para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Para ello debe ser capaz de monitorear permanentemente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas y ajustarlas a las necesidades detectadas en sus estudiantes, lo que colabora con su conocimiento y saber pedagógico.

e. Reflexión:

Esta fase del proceso pedagógico debería encontrarse presente en todo momento de la enseñanza- aprendizaje, pues es el aspecto clave para la construcción del conocimiento pedagógico que el docente en formación genera en la escuela. Para ello reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica, reformulándola a partir del monitoreo de la implementación realizada y de los resultados de las evaluaciones progresivas que dan cuenta de los logros de sus estudiantes y sus necesidades.

4.3. Dimensión teórica de las asignaturas anuales en la FID de EGB de la UdeC.

El modelo teórico-práctico tiene como propósito el formar profesionales que desarrollen habilidades pedagógicas en torno a procedimientos de trabajo que impliquen la vinculación e integración en la práctica de los fundamentos teóricos, respecto del fenómeno del aprendizaje y de las disciplinas del conocimientos, es decir, en esta propuesta se rompe con el fundamento técnico de la labor del educador para dar cabida a un accionar responsable, reflexivo y crítico que les permita visualizar en su práctica educativa los fundamentos teóricos que sustentan su cotidiano accionar, como también visualizar y utilizar los contextos socioculturales y políticos que construyen el escenario de su práctica pedagógica.

En el siguiente apartado se dará a conocer las temáticas abordadas y el método de trabajo de la asignatura anual durante los cuatro años de formación de la carrera de Educación General Básica.

3.4.1. Primer año, asignatura –Calidad y equidad en Educación.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por la asignatura anual durante el primer año de la carrera.

A. Temáticas abordadas en el programa de la asignatura de primer año EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC

Disposiciones legales de la educación chilena. - Antecedentes históricos del desarrollo de la educación chilena. - Políticas que sustentan el sistema escolar chileno, caracterización del sistema escolar chileno. - Nudos críticos del sistema escolar chileno.

El sistema escolar chileno bajo los principios de calidad y equidad. - Estudio de investigaciones sobre resultados de pruebas estandarizadas como SIMCE, TIMSS, PISA, aplicadas en la realidad chilena. - Modelos de escuela efectiva y perfil de la escuela que funciona en contextos vulnerables. - Perfil docente asociado a los desafíos nacionales en educación. Currículum prescrito y otras herramientas curriculares disponibles para la Educación Básica. - El diagnóstico como elemento fundamental para el diseño implementación del Currículum. – Reflexiones sobre la experiencia de pasantía inicial, considerando el perfil del “buen profesor”. Orientaciones para la planificación. - Marco para la buena enseñanza. - El rol del docente de educación como mediador para los aprendizajes significativos. - Elementos didácticos básicos para la planificación de secuencia de actividades y el diseño de recursos de aprendizaje. - Planificación de secuencia de actividades de aprendizaje. - Reflexión sobre la pertinencia del diseño en base a las características sociales y culturales de los y las estudiantes destinatarios.

B. Método de trabajo de la asignatura de primer año EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC

Asignatura de carácter teórico-práctico que implica el desarrollo de una inserción temprana de los profesores y las profesoras en formación en el sistema educativo.

Se promueve el desarrollo de análisis escrito de diferentes perspectivas teóricas, que dan fundamento a la disciplina pedagógica proyectando implicancias en el ámbito profesional.

Esta asignatura contempla en su estructura un programa de tutoría orientado al desarrollo de habilidades profesionales vinculadas al área socio- emocional y socio- cognitiva tanto de los y las docentes en formación como de los y las estudiantes del aula escolar con los que se relaciona.

3.4.2. Segundo año, asignatura -Experiencias de implementación curricular.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por la asignatura anual durante el segundo año de la carrera.

- A. Temáticas abordadas en el programa de segundo año de la asignatura de segundo año EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC.

Estructura y fundamentos de las Bases Curriculares y los programas de estudio de enseñanza básica desde la teoría curricular. - Currículum prescrito desde la perspectiva de su implementación en el aula. - Secuencia didáctica y elementos articulatorios propuestos por los programas de estudio. - Análisis crítico de currículum prescrito en base a problemáticas que presenta el sistema escolar nacional específicamente, desafíos para la educación básica.

El aprendizaje desde el contexto. - Teorías y variables psicosociales del aprendizaje. - Estrategias de análisis y aplicación de un modelo diagnóstico de una realidad educativa, en consideración de elementos teóricos y marcos de actuación:

Comprensión de la escuela como sistema de funcionamiento integrado.
Comprensión de la realidad socio-cognitiva de la escuela y del grupo curso y de la incidencia de esta realidad en la implementación del currículum.

Diseño de una intervención pedagógica: - Procesos de planificación desde los elementos curriculares disponibles para la educación básica. - Características culturales y contextuales de los estudiantes y su incidencia en el diseño de planificación. - Fundamentación teórica sobre decisiones tomadas para la planificación.

Implementación en el aula de la propuesta pedagógica formulada. - Ambiente de clase e interacción pedagógica para la implementación. - Reflexión en torno a la práctica pedagógica desde los elementos teóricos trabajados.

Derechos de Infancia y su relación con currículum escolar. - Derechos de Infancia
- Derechos y currículum - Propuestas de intervención en derechos de infancia

B. Método de trabajo en el programa de segundo año de la asignatura de segundo año EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC

Asignatura de carácter teórico-práctico que implica el desarrollo de una práctica progresiva en el sistema educativo. Se promueve el desarrollo de análisis escrito de diferentes perspectivas teóricas que dan fundamento a la disciplina pedagógica, proyectando implicancias en el ámbito profesional.

Esta asignatura contempla en su estructura un programa de tutoría orientado al desarrollo de habilidades profesionales vinculadas al área socio- emocional y socio-cognitiva tanto de los y las docentes en formación como de los y las estudiantes del aula escolar con los que se relaciona.

3.4.3. Tercer año, asignatura -Teoría y práctica del desarrollo de habilidades cognitivas superiores- en Primer Ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por la asignatura anual durante el tercer año de la carrera.

A. Temáticas abordadas en el programa de tercer año de la asignatura de EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC.

Análisis crítico desde la perspectiva pedagógica-didáctica del marco regulatorio educación básica con énfasis en las áreas de Lenguaje, Cs. Sociales, Matemáticas y las Ciencias Naturales. (Referentes didácticos fundamentación teórica desde la perspectiva de los diferentes paradigmas curriculares).

Fines y medios del aprendizaje. - Procesos neurobiológicos del aprendizaje. - Modalidades biológicas del aprendizaje y la Educación.

Procedimiento de trabajo pedagógico orientado a promover el desarrollo profesional docente: Fundamentos teóricos – implicancias prácticas, herramientas de trabajo asociadas.

Modelaje para estimular el aprendizaje como herramienta para el desarrollo de habilidades de orden superior.

B. Método de trabajo en el programa de tercer año de la asignatura de EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC

Asignatura de carácter teórico-práctico que implica el desarrollo de una práctica progresiva en el sistema educativo. Se promueve el desarrollo de análisis escrito de diferentes perspectivas teóricas que dan fundamento a la disciplina pedagógica, proyectando implicancias en el ámbito profesional.

Esta asignatura contempla en su estructura un programa de tutoría orientado al desarrollo de habilidades profesionales vinculadas al área socio- emocional y socio- cognitiva tanto de los y las docentes en formación como de los y las estudiantes del aula escolar con los que se relaciona.

3.4.4. Cuarto año, asignatura -Práctica de la gestión curricular- en Primer Ciclo, Lenguaje y Ciencias Sociales o Matemática y Ciencias.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por la asignatura anual durante el cuarto año de la carrera

A. Temáticas abordadas en el programa de cuarto año de la asignatura de EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC.

Análisis crítico desde la perspectiva pedagógica-didáctica del marco regulatorio educación básica con énfasis en las áreas del Lenguaje, Cs. Sociales, Matemáticas y las Ciencias Naturales. - Referentes didácticos y fundamentación teórica desde la perspectiva de los diferentes paradigmas curriculares.

Desarrollo profesional docente. - Fundamentos teóricos – implicancias prácticas, herramientas de trabajo asociadas al desarrollo de la profesión docente. - El profesor desde una perspectiva macro de su profesión. Ley General Educación, énfasis es aspectos laborales. Análisis de informes de organismos internacionales y nacionales respecto de la realidad educativa chilena.

Estrategias de aprendizaje como herramienta para el desarrollo de habilidades de orden superior.

La investigación acción como herramienta de desarrollo profesional. - El profesor como actor social. - Las variables contextuales del aprendizaje. - Teorías sociológicas de la reproducción.

B. Método de trabajo en el programa de cuarto año de la asignatura de EGB que acompaña las prácticas progresivas UdeC

Asignatura de carácter teórico-práctico que implica el desarrollo de una práctica progresiva en el sistema educativo. Se promueve el desarrollo de análisis escrito de diferentes perspectivas teóricas que dan fundamento a la disciplina pedagógica, proyectando implicancias en el ámbito profesional.

Esta asignatura contempla en su estructura un programa de tutoría orientado al desarrollo de habilidades profesionales vinculadas al área socio- emocional y socio-cognitiva tanto de los y las docentes en formación como de los y las estudiantes del aula escolar con los que se relaciona.

3.5. Tutoría en la FID del plan de estudio EGB UdeC.

La asignatura denominada “tutoría”, se enmarca bajo la línea metodológica del taller de enseñanza-aprendizaje, por lo cual tal como se dijo anteriormente es breve, ya que dura una hora y se realiza una vez a la semana en un horario diferenciado de la asignatura anual. A partir de esta metodología, la tutoría acompaña los procesos de prácticas progresivas de los profesores en formación.

Este programa, tiene como propósito fundamental entregar al docente en formación herramientas que faciliten el desarrollo de habilidades intra-personales como la autoconfianza y auto-aceptación, al igual que potenciar habilidades interpersonales y profesionales para reflexionar de forma crítica y resolver situaciones y problemáticas relacionadas con la práctica docente que afecten al docente en formación.

A continuación, se presentan las temáticas abordadas durante los cuatro años de formación

3.5.1. Primer año de la Tutoría.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por el programa de tutorías del primer año de la carrera.

Temáticas abordadas en el programa durante el primer año:

El ser emocional y su relación con la educación: - Ser emocional / ser racional. - Inteligencia Emocional. - Habilidades sociales. - Autoestima y Auto-concepto académico y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. - Autoestima personal y académica. – Auto-concepto personal y académico.

Factores de motivación asociados al proceso de enseñanza aprendizaje: Expectativas docentes y familiares. - Atribuciones causales y enseñanza. - Clima social escolar y resolución no violenta de conflictos. - Contenidos: Clima social en aula. - Estrategias de resolución no violenta de conflictos y cultura democrática.

3.5.2. Segundo año de la Tutoría.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por el programa de tutorías del segundo año de la carrera.

Temáticas abordadas en el programa durante el segundo año:

Proceso de mediación afectiva en aula: Autoestima y contexto de aprendizaje - Estrategias afectivas de aprendizaje - Inteligencia emocional - Proceso de mediación cognitiva en aula. - Expectativas y contexto de aprendizaje - Representaciones sociales- actores educativos – Auto-concepto académico y contexto de aprendizaje.

3.5.3. Tercer año de la Tutoría.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por el programa de tutorías del tercer año de la carrera.

Temáticas abordadas en el programa durante el tercer año:

Mediación afectiva a partir de práctica pedagógica: - Diagnóstico - Proceso enseñanza aprendizaje desde perspectiva de la mediación afectiva. - Diseño de intervención en el proceso enseñanza aprendizaje desde perspectiva mediación afectiva. – Implementación y retroalimentación de diseños de intervención en proceso enseñanza aprendizaje desde perspectiva mediación afectiva.

Mediación Cognitiva a partir de práctica pedagógica: -Diagnóstico proceso enseñanza aprendizaje desde perspectiva mediación cognitiva. - Diseño de intervención en proceso enseñanza aprendizaje desde perspectiva mediación cognitiva. - Implementación y Retroalimentación de diseños de intervención en proceso enseñanza aprendizaje desde perspectiva mediación cognitiva.

Profesionalización docente e identidad profesional: Profesionalización docente en Chile.

Salud Mental del Docente: Desgaste profesional docente. - Prevención del Síndrome de Burnout y estrategias docentes. - Experiencias docentes asociadas a estrategias de auto-cuidado.

3.5.4. Cuarto año de la Tutoría.

En el siguiente apartado, se da a conocer las temáticas que son abordadas por el programa de tutorías del cuarto año de la carrera.

Temáticas abordadas en el programa durante el cuarto año:

Mediación afectiva a partir de práctica pedagógica: Mediación Cognitiva a partir de práctica pedagógica. - Profesionalización docente e identidad profesional - Profesionalización docente en Chile. - Experiencia inserción laboral de profesores. - Identidad profesional y construcción de conocimientos.

Salud Mental del Docente: - Desgaste profesional docente - Prevención del Síndrome de Burnout y estrategias docentes - Experiencias docentes asociadas a estrategias de auto-cuidado.

3.6. Dimensión Práctica de la carrera de Ed. Básica Universidad de Concepción

De acuerdo a la dimensión práctica que los estudiantes se enfrentan durante su formación en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción, se considera que el eje de formación práctica es, por su naturaleza, la instancia en que el alumno realiza la integración teórica – práctica.

Esta integración implica la reflexión en torno a la práctica pedagógica en establecimientos educacionales a partir de las bases teóricas estudiadas en las áreas del conocimiento pedagógico, disciplinar y asociados a la licenciatura.

3.6.1. Práctica Progresiva

En el contexto de las asignaturas del eje teórico práctico, los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción tienen una aproximación temprana y progresiva al sistema educativo. Se dicen ser tempranas ya que los estudiantes asisten a prácticas pedagógicas desde el segundo semestre del primer año hasta el octavo semestre del cuarto año, instancia en la que desarrollan su pre-práctica profesional.

Estas prácticas pedagógicas son también progresivas en cuanto al foco de análisis, ya que cada vez son más amplias, las temáticas abordadas y las intervenciones realizadas aumentan el grado de dificultad, en términos de las tareas asociadas a ellas.

A continuación, se dará a conocer las tareas que deben abordar los profesores en formación durante los cinco años de la carrera.

A. Práctica inicial. Primer año.

a. Colaboración y diagnóstico

Durante el segundo semestre de la asignatura los estudiantes realizarán su primera inmersión que será guiada por sus pares que se encuentren cursando el octavo semestre. Las fases de la estrategia son:

b. Acercamiento a la realidad educativa:

Estudiantes de primer año de la carrera y profesores de la asignatura levantan diagnóstico de establecimiento que es objeto de estudio, a partir de insumos en la red sobre el centro.

c. Seminario pre- internado:

Estudiantes de cuarto año exponen el diagnóstico del curso y el diseño didáctico que se implementará. Este trabajo es fundamentalmente sobre la comprensión del espacio educativo que se abordará.

d. Internado Pedagógico de Par Acompañante:

Una semana de inmersión en el centro educativo en que los y las estudiantes de primer año registran observaciones sobre aspectos a discutir desde la perspectiva

de las políticas educativas, el contexto, las características de los niños y niñas del aula escolar y su rol de docente en formación. Complementario a lo anterior, prestan labores de colaboración con el par que desarrolla el rol docente en la implementación de la unidad.

e. Seminario pos-internado:

Estudiantes de primer año de la carrera ponen en discusión aspectos de interés registrados durante la inmersión y estudiantes de cuarto año de la carrera realizan reflexión de la implementación de su propuesta didáctica durante el internado pedagógico.

B. Práctica inicial. Segundo año.

a. Diagnóstico y diseño e implementación de una clase

Los estudiantes deben, durante el primer y segundo semestre de la asignatura anual, realizar un total de 12 pasantías de 6 horas pedagógicas cada una, una vez por semana respectivamente. Estas pasantías contemplan la realización de colaboración en el aula y escuela; acompañamiento pedagógico y diseño e implementación de al menos una clase durante el segundo semestre.

C. Práctica intermedia. Tercer año.

a. Diagnóstico, diseño e implementación de una unidad de aprendizaje.

Los estudiantes deberán desarrollar una pasantía semestral consistente en 14 sesiones de trabajo de 6 horas pedagógicas cada una. Estas 14 sesiones se desarrollan en dos fases de trabajo, la primera de ellas consiste en completar 9

sesiones una vez a la semana en el curso que desarrollarán la práctica intermedia; a lo anterior se suma la realización del internado pedagógico, consistente en la inmersión por 5 días consecutivos en el curso en el cual el estudiante se encuentra realizando su práctica intermedia.

Durante esta práctica intermedia, los estudiantes en práctica deberán abocarse a realizar labores de colaboración en coordinación con el docente guía.

Durante la semana de internado pedagógico, los profesores en formación deben realizar, como mínimo, dos unidades didácticas en dos asignaturas diferentes y/o cursos diferentes según corresponda, completando un mínimo total de 12 horas pedagógicas de intervención directa.

D. Práctica avanzada. Cuarto año.

a. Diagnóstico, diseño e implementación de unidades de aprendizaje

Los estudiantes de la carrera deberán desarrollar una pasantía semestral consistente en 16 sesiones de trabajo de 6 horas pedagógicas cada una.

Estas 16 sesiones se desarrollan en dos fases, la primera de ellas consiste en completar 11 sesiones una vez a la semana en el curso en el cual se desarrolla la práctica avanzada; a lo anterior se suma la realización del internado pedagógico consistente en la inmersión por 5 días consecutivos en el curso y/o asignaturas en el cual los y las estudiantes se encuentran realizando su práctica intermedia.

Durante esta práctica avanzada, los estudiantes deberán abocarse a realizar labores de colaboración en coordinación con el docente guía.

Durante la semana de internado pedagógico, los y las profesores en formación deben ejecutar, como mínimo, dos unidades didácticas en dos asignaturas diferentes y/o cursos diferentes según corresponda, completando un mínimo total de 16 horas pedagógicas; de intervención directa.

E. Práctica profesional. Quinto año.

Los estudiantes de la carrera deberán desarrollar su práctica profesional consistente en la inserción al centro educativo durante un semestre académico, asistiendo 30 horas pedagógicas cada semana

Durante la práctica profesional, los estudiantes deberán realizar tareas pedagógicas de forma autónoma en coordinación y supervisión de un docente guía. Los estudiantes desarrollan la praxis de los conocimientos abocados a su especialidad.

3.7. Carácter Gradual, incremental y complementaria de la asignatura anual de la FID de la carrera de EGB de la UdeC

De acuerdo a los contenidos y habilidades que se desarrollan en la asignatura anual y en la formación práctica, esta es de carácter gradual, ya que el nivel de intervención en la asignatura y en la práctica es cada vez más compleja; también es de carácter incremental, puesto que se van incorporando cada vez más elementos y tareas que deben realizar los estudiantes, además que el tiempo que deben permanecer en las escuelas aumenta de acuerdo al año en que se encuentre el estudiante; y por último, es también de carácter complementario, puesto que todas las habilidades, conocimientos, contenidos y tareas que los estudiantes de la carrera realizan durante los cinco años de formación se complementan.

A continuación, un cuadro que visualiza una síntesis de la formación práctica propuesta por la Universidad de Concepción.

Formación práctica propuesta por la carrera de Educación General Básica

Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año		Quinto año	
1ºsem	2ºsem	1ºsem	2ºsem	1ºsem	2ºsem	1ºsem	2ºsem	1ºsem	2ºsem
	Práctica inicial I	Práctica intermedia I	Práctica intermedia I	Práctica intermedia II	Práctica intermedia II	Práctica avanzada I	Práctica avanzada I	Práctica profesional	
Práctica Inicial I: Colaboración y diagnóstico en modalidad de práctica colegiada acompañando a un estudiante de 4º año. 10 pasantías en el 2º semestre		Práctica Intermedia I: Diagnóstico y diseño e implementación de una clase. Cada semestre: 12 pasantías una vez por semana de 6 hrs. Pedagógicas cada una a un curso de 1º ciclo básico.		Práctica Intermedia II: Diagnóstico e Intervención (diseño e implementación de una unidad de aprendizaje en una asignatura). Cada semestre: 14 pasantías, 9 sesiones una vez por semana de 6 hrs pedagógicas cada una y 5		Práctica Avanzada I: Diagnóstico e Intervención (diseño e implementación de unidades de aprendizaje en una asignatura en dos cursos o de dos asignaturas en un curso) Cada semestre: 16 pasantías, 11 sesiones una vez por		Práctica profesional I: Todo el semestre (18 semanas) durante 6 hrs. pedagógicas cada día. Se desarrolla en tres etapas: Diagnóstico (3	

<p>de 6 hrs. pedagógicas cada una, distribuidas en 5 sesiones una vez por semana y 5 en modalidad de Internado pedagógico en un curso de 1° ciclo.</p>		<p>en modalidad "Internado pedagógico" (semana completa en el establecimiento educativo) de 8 hrs. Pedagógicas cada una en un curso de 1° o 2° ciclo básico.</p>	<p>semana y 5 en modalidad "Internado pedagógico" (semana completa en el establecimiento educativo) de 6 hrs. pedagógicas cada una en un curso de 1° o 2° ciclo básico. Intervención de 16hrs. Pedagógica durante el Internado Pedagógico.</p>	<p>primeras semanas), Implementación (4° a 18 semana) y Evaluación (3 últimas semanas). Durante la implementación el o la estudiante debe asumir la docencia directa y realizar labores de jefatura de curso.</p>
--	--	--	--	---

Asignaturas de carácter anual, pues en ella se pretenden desarrollar habilidades de pensamiento superior.

Este eje teórico práctico considera: dos horas teóricas, las horas de presencia en el establecimiento determinadas por el carácter de la práctica progresiva y 1 hora de Tutoría.

Esquema 4

4. Construcción del saber pedagógico.

En este apartado, se dan a conocer los conceptos y relaciones entre conceptos más relevantes para la comprensión y estudio del saber pedagógico, estableciendo relaciones entre la teoría y práctica. Uno de los principales es la construcción del saber pedagógico, que se dará a conocer en base a diferentes teóricos que comparten opiniones y definiciones, los cuales desde sus vivencias y perspectivas teóricas pueden llegar a dar una opinión. Por otro lado, encontramos la teoría y la práctica, el significado de cada una y cómo se relacionan ambas juntas, ya que para nuestra investigación es un factor de fundamental importancia. Para englobar todo lo antes mencionado y precisar el concepto de saber pedagógico en los procesos de formación práctica, se explica la relación entre la experiencia y la reflexión.

4.1. Saber pedagógico

El Saber pedagógico según Olga Lucía Zuluaga (1999) se entiende como “conjuntos de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte”. No obstante, la idea de saber pedagógico puede ampliarse a todas aquellas prácticas educativas en las que se construyen procesos de reflexión en y sobre la acción.

Así, Marcia Prieto (1994) plantea que el saber pedagógico: “es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la educación de la educación en una sociedad. Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual”.

Es decir, hablar de la construcción del saber pedagógico involucra diferentes factores relevantes para su elaboración, como lo son, sujetos, instituciones, discursos y prácticas, las cuales son el factor principal para poder relacionar las vivencias con la teoría, las cuales forman el proceso de reflexión pedagógico, donde

se dirige la mirada hacia la profesión y sus profesionales, visualizando así el posicionamiento que éstos tienen en la sociedad y sobre su propio quehacer, donde queda en evidencia la importancia de la reflexión sobre el saber pedagógico.

En una visión de sentido común, se puede imaginar la construcción del saber pedagógico desde la experiencia, como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de sus experiencias, con la finalidad de buscar mejoras para sus prácticas. Sin embargo, (Zeichner, 1993), plantea, que este proceso debe ser compartido y profundizado a nivel grupal, donde en conjunto se formulen nuevas estrategias para las mejoras educativas a partir de la reflexión crítica. El mismo autor plantea, además, que esta perspectiva los educadores dejan de ser técnicos que transmiten o aplican teorías elaboradas desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje, para asumir el papel de profesionales que producen conocimiento. Al mismo tiempo, “la reflexión (entendida como “enseñanza reflexiva”, significa también el reconocimiento de que la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo” (Zeichner, 1993).

4.4.1. La teoría y la práctica

Beillerot (1996) afirma que desde diferentes disciplinas se ha reconocido la complejidad del actuar y del hacer, revalorizando las prácticas como formas de saber que no pueden reducirse a las teorías que tenemos.

En general, ambos conceptos han sido considerados como dimensiones separadas, pero siempre atribuyéndole superioridad a la teoría por sobre la práctica. Por otra parte, se piensa que para abordar este problema se debe reflexionar sobre los modelos de actuación y formación docente, o sea, reflexionar sobre la naturaleza de la actividad docente y de los modelos que subyacen e informan estos modelos de actuación y de formación y de manera específica sobre la forma de cómo se aborda el problema de la teoría y la práctica.

No sólo se provocó un distanciamiento entre los dos conceptos, sino que también se han producido problemas en la forma de ver, pensar y construir una realidad educativa caracterizada por su rol en la reproducción social. Una de las teorías que trata de evitar este tipo de separaciones es el razonamiento dialéctico, el cual apunta a que se debe comprender a los individuos en diferentes aspectos, ya sean en términos biológicos, psicológicos o sociales, logrando así reconocer la naturaleza y ambientes naturales de estos, comprendiendo hechos de sus historias y procesos evolutivos que proporcionan parte importante de su identidad, logrando establecer una comprensión dinámica, interaccionista que relacione el desarrollo de los sujetos con sus ambientes.

“Una teoría curricular no puede ser indiferentes a las complejas determinaciones y objetivos de las prácticas pedagógicas, ni el papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la conexión del currículum en las condiciones de la práctica. Las teorías curriculares han de juzgarse por su capacidad de respuesta para explicar la doble dimensión: las relaciones del currículum con el exterior y el currículum como regulador de las instituciones escolares. Comprendiendo que toda teoría del currículum implica una meta teórica (Teorías sobre las relaciones entre teoría y práctica) al estudio del currículum”. (kemmis 1988)

Esto está estrechamente relacionado con la teoría y la práctica, ya que son conceptos que deben estar vinculados para un óptimo desarrollo de las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes, ya que, para poder emplear los conocimientos teóricos, se deben vivenciar las experiencias en concreto y poder analizar desde la práctica los factores teóricos. Por otra parte, dicho razonamiento trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e

históricamente desarrolladas, más que como si cada una determinara en exclusiva a la otra.

Un ejemplo es el distanciamiento que describe Álvarez (2012) entre la universidad, respecto de la formación de profesores, y la escuela, en que la primera se encuentra en una posición preferente ante la segunda, esperando que los profesores basen su práctica en las ideas construidas por los expertos, “desde este punto de vista la naturaleza del trabajo de los profesores podría entenderse como una tarea de aplicación de unos planteamientos teóricos procedentes de la pedagogía, la sociología, la psicología(...)y en general, las denominadas ciencias de la educación” (p. 4), eximiendo a los docentes de la responsabilidad de mejorar las condiciones educativa a través de la reflexión sobre su práctica y crítica al currículum. Este contexto de desprofesionalización ha ocasionado que los profesores se distancien de la teoría educativa, por dos razones específicas según Schön (como se citó en Álvarez y San Fabián, 2013), estos no encuentran en la teoría “conocimiento útil” que les ayude a solucionar problemas inherentes a su práctica contextualizada y además este tipo de conocimiento les genera un “sentimiento de pérdida de competencia o control de su trabajo” (p. 26) al creerse interrogados por los examinadores. Este rechazo y sumisión hacia la teoría ha llevado a los docentes a la “alienación del profesorado”, concepto creado desde la pedagogía crítica para

(...) denunciar que el profesorado, pese a ser el agente social más importante encargado de la gestión del conocimiento y del saber, no siempre es el agente social que muestra más competencia en la comprensión de los asuntos educativos, dado que otras instancias le han desposeído de esta fundamental competencia. (Álvarez y San Fabián, 2013, p. 26)

Se considera así, la importancia de la unión dialéctica entre la teoría y la práctica, ya que los docentes ejercen su profesión sin el dominio básico de las relaciones teóricas que deben manejar a la hora de impartir sus clases, considerando factores relevantes para implementar estrategias que logren enfocar el contenido.

4.4.2. La relación entre la teoría y la práctica.

Wilfred Carr (1996), plantea la necesidad de superar la distancia entre la teoría y la práctica, es decir, entre las cuestiones “teóricas” que se refieren a la naturaleza del saber y las “no teóricas” correspondientes a los fines prácticos a cuyos servicios debe ponerse ese saber. No se trata de cuestiones independientes. La idea sobre la naturaleza de la teoría de la educación son siempre ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa que incorporan una concepción tácita de cómo ha de utilizarse la teoría en la práctica. En tal sentido, “todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y de la práctica.

La Teoría, solo adquiere categoría de “educativa” cuando muestra formas mejoradas de comprender estas experiencias y sólo obtiene “validez educativa” cuando esas indicaciones se comprueban y confirman con la experiencia práctica. En este sentido, la práctica determina el valor de cualquier teoría, en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa.

Gimeno Sacristán (1993) la relación entre la teoría y la práctica se entiende como

[...] la comunicación de conocimiento y acción, entre teoría y práctica, es preciso entenderla no como una relación directa entre el conocimiento y la investigación pedagógica, sino como un tráfico de influencias dispersas, asistemáticas, a través de agentes diversos. El cambio en la educación no depende del conocimiento muy directamente, porque la práctica educativa es una práctica histórica y social que no se

monta a partir de un conocimiento científico, como si de una aplicación tecnológica se tratase. La dialéctica entre conocimiento y acción tiene lugar en todos aquellos contextos donde se genera la práctica.

Ambos autores determinan que la relación entre la teoría y la práctica no deben ser aspectos lejanos y distantes, pero si hay determinados factores que deben relacionarse formando un intercambio de ideas, conocimientos y vivencias que ayuden a sustentar y consolidar la relación entre ambos aspectos. Se señala que se ha descuidado la naturaleza del saber teórico por lo cual se necesita una exigencia en los análisis de contenidos que se transmiten en las distintas disciplinas que componen el currículo de formación, su actualidad y confiabilidad explicativa y teórica, junto a la metodología empleada para hacerlo.

El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza y en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica en donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida, también a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuesto y valores muy diversos. El currículum al expresarse a través de una praxis, cobra definitiva significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan.

Según Gímeno (1993) “El currículum es puente entre la teoría y práctica, entre intenciones o proyectos, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, si no profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier currículum o intención del profesor”.

El análisis de la estructura de la práctica tiene sentido plantearse desde la óptica del currículum concebido como proceso de acción, donde se analiza la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los directos participantes, el docente y el alumno.

4.4.3. Contexto y relación entre sujetos.

Yuri Lotman (1999) hace referencia a que el contexto y cultura están imbricados. El contexto es el espacio donde acontece un momento cultural. Romper los límites no es destruir el contexto sino crear otro nuevo o ampliar las fronteras. De esa manera, el contexto depende de la cultura y la cultura está en el contexto. Lo significativo no es la valoración de los espacios interior y exterior, si no el hecho mismo de la presencia de un confín.

Se establece que, en la relación de los procesos de formación docente, podemos ver que en la mayoría de los casos se configuran dos espacios, el primero habla de recibir la formación inicial (la universidad) y el espacio donde se realizan las prácticas de enseñanza (la institución escolar). Sabemos que ambos son espacios de aprendizaje y socialización mediados por conocimientos y saberes, normas y valores, interacciones y prácticas. Ambos espacios denominan un concepto de “contexto de práctica”, o sea, un espacio o tiempo sociocultural que nos permite hacer visible la circulación y construcción de saberes en las experiencias de prácticas.

La propuesta alternativa de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, Los autores concluyen que la enseñanza, a diferencia de otras profesiones, la teoría y la investigación no desempeñan el papel destacado que les debiera corresponder, y que en definitiva la principal limitación a la profesionalidad del enseñante es la falta de autonomía profesional, colectiva e individual. La competencia profesional requiere capacidad para la deliberación permanente y la discusión crítica. Para lograr dicha autonomía y responsabilidad, ellos proponen que los propios docentes

construyan la teoría de la enseñanza por medio de la reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos, logrando establecer así relaciones entre sujetos, conocimientos, habilidades y contenidos.

Lo que buscan dichos autores es crear comunidades críticas de enseñanza, que, a través de una participación activa concebida como análisis crítico, se encamine a las transformaciones de las prácticas educativas, valores educativos y en última instancia, pero no menos importante, de las estructuras sociales e institucionales considerando las relaciones que se establecen entre sí.

4.2. La experiencia y la reflexión en la construcción del saber.

Un aspecto que contribuye a precisar la construcción del saber pedagógico en los procesos de formación de prácticas, tiene que ver con entender la relación entre experiencia y reflexión.

Thompson (1984), dice que es posible distinguir entre experiencias vividas y experiencias percibidas. En la primera se entiende por aquellos conocimientos históricos y sociales que se elaboran en el transcurso de la vida, como vivencias e interacciones. En segundo lugar, se refiere a las experiencias provenientes a través de la lectura, discursos elaborados y conocimientos formalizados, que es incorporado por individuos y grupos a través de los medios de comunicación.

Por otra parte, en el concepto de reflexión, compartimos la postura de Gimeno Sacristán (1994), el cual plantea que la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de sus experiencias, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. “El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, donde el sujeto

interpreta la realidad concreta en la que vive y actúa y cuando organiza su propia experiencia.

En primer lugar, podemos sostener que en la vida cotidiana podemos visualizar distintos tipos de experiencia como lo menciona el autor, unas se basan en las experiencias, que diariamente se viven y pueden visualizar, en cambio por otra parte tenemos las experiencias que nos nutren intelectualmente de saberes y hechos que sólo podemos interpretar o indagar de libros y textos, que nos dan referencias y explicaciones científicas de distintos contenidos. Ambas dos se relacionan directamente con la construcción del saber, ya que, por una parte, podemos encontrar la teoría que nos entregan los libros y los diferentes autores que abalan nuestras vivencias en las salas de clases, las cuales nos llevan a realizar una reflexión metódica y sistemática de nuestra participación activa como agente de formación.

Por otro lado, la reflexión conduce a que los educadores redefinan las situaciones problemáticas en las cuales se enfrentan, atendiendo a las características antes ignoradas y reinterpretándolas para darle valor de uso. Por otra parte, la reflexión hace mención a que los educadores adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus efectos y sus estrategias de actuación. Considerando así, la reflexión como una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios, valores, intereses y formas dominantes de concebir la enseñanza.

IV. Marco metodológico

A continuación, se plantean aspectos metodológicos para la realización de la presente investigación.

1. Tipo de Estudio

Este estudio tiene como enfoque metodológico una investigación de tipo cualitativa, ya que pretende indagar en las percepciones, valoraciones y evolución de los aprendizajes de los estudiantes de la carrera Educación General Básica, donde se recogen y analizan informes realizados por los estudiantes en la asignatura de integración Teórico – práctico, los cuales reflejan experiencias y aprendizajes vividos en las practicas progresivas en los establecimientos educacionales, para luego analizar y vislumbrar los avances que se producen en el transcurso del tiempo. Morse (2002) plantea:

Es necesario agregar a las palabras de los actores o sujetos de estudio algo adicional; sea una síntesis, sea una interpretación, sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría. Las palabras en relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa (p.1421).

Esto hace referencia a que el investigador debe hacer un análisis reflexivo de los estudiantes, para poder respaldar todo tipo de información que sea entregada,

teniendo conceptos, situaciones y teorías que abalen y justifiquen lo investigado, dando a conocer la realidad misma de los estudiantes.

Cabe destacar que esta investigación tiene como propósito analizar los conocimientos académicos, teóricos y profesionales de los estudiantes, los cuales están directamente relacionados con sus experiencias en aula y experiencias de vida de los sujetos a estudiar. En la investigación cualitativa Strauss y Corbin (1990) manifiestan que:

La investigación cualitativa se entiende como la que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo (p.17)

Al referirnos a las experiencias en aula, estamos directamente relacionados con una investigación que se basa en conocer pensamientos, opiniones y percepciones de las personas, independiente del tipo de contexto en el que vivan y el estatus social que posean.

Por otro lado, esta investigación también es de carácter exploratorio, ya que según Sampieri et al. (2010) señala que los estudios exploratorios “se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p.70). Esto significa que el estudio al cual se hace referencia, debe ser de carácter desconocido en el campo de la investigación, el cual consta con dicha característica, ya que si bien es conocido que los estudiantes se enfrentan a prácticas progresivas durante el

período que dura la carrera y que realizan distintos informes en el marco de la asignatura teórico – práctica, no se han evaluado sus producciones escritas con criterios determinados como los son en este estudio, el cual analiza el rol que juegan los conocimientos académicos, teóricos y profesionales en el proceso de construcción del saber pedagógico, que desarrollan los estudiantes de la carrera Educación General Básica en el marco de las prácticas progresivas mediado por los dispositivos didácticos que entrega la asignatura del plan de estudio.

Desde esta perspectiva los estudios exploratorios son un aporte para:

Aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Dankhe, 1986).

Con respecto a lo antes mencionado, se destaca que este estudio es de carácter exploratorio porque la investigación nos permite conocer y analizar el rol de los conocimientos de los estudiantes, analizando los resultados y evoluciones que poseen, enfocándose principalmente en los conocimientos específicos del cual se tienen escasos conocimientos de estudios anteriores.

Este estudio exploratorio combinará también aspectos descriptivos, ya que los estudios descriptivos buscan “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas” (Hernández, 2006: p. 102).

Se hace necesario mencionar también que esta descripción no equivale a una superficialidad de la investigación, sino por el contrario, el desafío de ésta es integrar información de distintas fuentes para describir de manera detallada y profunda el fenómeno que se observa.

En lo que respecta al diseño de investigación, el presente estudio es desarrollado desde la perspectiva de lo que en investigación cualitativa se denomina estrategia de investigación basada en estudio de caso.

“Los estudios de casos, por su parte, como diseños de investigación empírica consisten en una forma de investigación que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimientos” (Yin, 1994 en Vasilachis et al, 2006. p223).

Este modelo permite estudiar el asunto de la construcción del saber pedagógico en profesores en formación y la participación en este proceso de las asignaturas de integración teórico – práctica que cursan los estudiantes en su proceso formativo, pudiendo desde la condición naturalista, profundizar además en los otros múltiples elementos relacionados en dicho proceso, como las diversas experiencias personales que han tenido durante sus prácticas progresivas, que van determinando y explicando la construcción del saber, de manera de integrarlos en la respuesta de cómo y por qué sucede lo que se estudia. “El estudio de caso no se limita a explorar o escribir fenómenos sociales, estos tienen la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados”, (Dooley, 2002. p175). De esta forma, dicha metodología es particularmente apropiada en casos como el de este estudio (El proceso de construcción del saber pedagógico y los múltiples elementos que participan identificando particularmente el rol de la asignatura de integración teórico – práctico), donde los límites entre la problemática y el contexto en el cual se desarrolla, resultan difusos, cada vez que conceptualmente sabemos que en el proceso de construcción del saber pedagógico, no solamente influyen el proceso de formación del profesor; cada vez que participan múltiples elementos que se van articulando de manera compleja así

pues las vivencias de cada profesor en formación inserto en la práctica, en interacción con el proceso formativo.

“El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación.” (Dooley, 2002. p175). El asunto de investigación del presente estudio lo constituye el caso, entonces, lo constituyen los profesores en formación de la carrera de Educación General Básica y el proceso de construcción del saber pedagógico en la perspectiva de la carrera de identificar entre otros elementos el rol que juega en este proceso las asignaturas de integración teórico – práctico del plan de estudio que están asociadas a las practicas progresivas en el sistema escolar. “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo, en el marco de su complejidad”. (Ruiz, 1996. Pág. 255)

El presente estudio aborda el proceso de construcción del saber pedagógico en los profesores en formación de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, de manera tal que se profundiza en las particularidades de la temática en estudio, desde el proceso formativo que se desarrolla en un espacio determinado y con un plan de estudio específico y particularmente en una línea de este proceso formativo como lo es las asignaturas del eje de integración teórico – práctico, que están asociadas a las prácticas progresivas de los profesores en formación. Se entiende que los hallazgos de este estudio sean generalizables solamente en el marco de la citada institución más el carácter de “escenarios típicos” en el que se desarrolla la investigación pueden constituir un aporte a la generación de conocimiento en el área. “La elección del caso busca maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y sus características presentan para desarrollar conocimiento a partir de su estudio” (Vasilachis et al, 2006. p223). De manera tal que la elección del caso y la selección de los sujetos participantes y los instrumentos

de recolección de información persiguen alcanzar la profundidad necesaria que potencie la aproximación a la esencia del fenómeno que se estudia.

2. Definiciones operacionales.

Distinguir y definir los aspectos centrales que serán abordados en el presente estudio, es relevante para la investigación que se realiza.

a. Conocimientos académicos

En el ámbito educacional encontramos diversos tipos de conocimientos, los cuales abarcan diferentes tipos de estrategias y metodologías que ayuden a la interpretación efectiva en el aula, cabe destacar que todos están directamente relacionados entre sí. Para este caso particular, se menciona el conocimiento académico, el cual se conoce como los conocimientos que imparte una institución, en una asignatura, que pretende lograr inculcar con diferentes metodologías de trabajo un conocimiento específico y significativo, este es uno de los más importantes y fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que deriva de la transformación del conocimiento científico para un proceso de formación particular, o sea, que el conocimiento académico desea indagar e interiorizar los conocimientos hasta que estos sean concebidos de manera óptima y efectiva, para obtener un aprendizaje significativo.

b. Conocimientos teóricos

Se entiende por conocimientos teóricos a aquellos conocimientos pedagógicos que son aprendidos por los y las estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción durante su formación académica en el programa de estudio de la asignatura anual que pertenece al eje teórico – práctico

de la carrera. Estos conocimientos no sólo son los referentes a su formación académica, sino también corresponden a aquellos que emergen del contexto educativo en que se encuentra inmerso, en la cual, a través de este conocimiento, el docente como educador reflexivo direccionará el accionar pedagógico, guiando la práctica desde la teoría.

c. Conocimientos Profesionales

En el marco de la presente investigación, entendemos por conocimientos profesionales a aquellos que los profesores en formación van desarrollando producto de la reflexión sobre sus experiencias prácticas en los establecimientos educacionales. Elliott (1990) reconoce, además, que el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. En el mismo sentido se afirma que el conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional (Marrero, 1993). Es gracias a estos conocimientos que los docentes en general realizan proyecciones a sus prácticas, en pos de mejorarla, dar soluciones a conflictos y superar adversidades identificadas en los contextos en los cuales se desempeñan.

d. Asignatura anual eje teórico – práctico

Se entiende, asignatura anual del eje teórico – práctico, como la asignatura que acompaña en los procesos de prácticas progresivas a los profesores en formación, en el cual se vincula la teoría y la práctica como elemento fundamental de la formación inicial, en la cual se entregan diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que logran el desarrollo integro de un profesor en formación, cabe destacar que esta asignatura da espacios para el análisis y la reflexión pedagógica, donde los estudiantes logran fortalecen sus debilidades, con la cual se permite

acceder a la construcción del saber pedagógico, planteando además, que los estudiantes sean capaces de modelar de manera temprana y progresiva la utilización de procedimientos y técnicas de trabajo que los ayuden a la implementación. Este último tiene como objetivo dotar a las y los estudiantes que ingresen a la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, de conocimientos sobre el ser emocional y racional, así como también de procedimientos en favor del desarrollo de sólidas habilidades inter – personales como la autoconfianza, el auto – aceptación, entre otras.

El objetivo del eje de asignaturas teórico – práctico es que los y las estudiantes logren proyectar los conocimientos teóricos hacia la práctica, junto con promover el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas, en otras palabras, que logren orientar sus conocimientos y habilidades a la praxis. En torno a lo anterior, Freire (1985) plantea que “Praxis, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad es fuente de conocimiento y creación” (p.83). Por lo tanto, la reflexión crítica que se promueve con las asignaturas anuales de la carrera se sustenta en la medida que dicha reflexión se vincule con los fundamentos teóricos y prácticos.

e. Prácticas progresivas

En relación a las practicas progresivas en la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción dice relación con aquella que se implementa año tras año en una modalidad de práctica que contempla la inserción temprana y progresiva de los y las estudiantes, quienes desde el primer año de formación profesional asisten a los centros educativos de nuestro país.

Las prácticas progresivas no tan sólo se traducen a las inserciones en las instituciones escolares, sino que este proceso anualmente avanza de forma ascendente en cuanto a la complejidad de las tareas que los y las docentes en formación deben llevar a cabo. Dicha progresión se realiza de acuerdo a las

diversas etapas que conlleva la formación del profesorado, en la carrera de Educación General Básica, las cuales son de acuerdo a las competencias que los y las estudiantes irán desarrollando durante cada uno de los años que dura el plan de estudio. Éstas prácticas tempranas están bajo constante análisis y rediseño, para promover el desarrollo de profesionales de la educación con una amplia experiencia en prácticas pedagógicas.

A través de este proceso se espera que los futuros docentes ejerciten y desarrollen, desde el inicio de su formación, las competencias profesionales que les permitan constituirse en un educador reflexivo, crítico e investigador de su quehacer docente.

De este modo uno de los aspectos que podrían favorecer la mejora de la enseñanza es incorporar las prácticas de manera progresiva en la formación inicial y asegurar la calidad de las mismas, pues asignan una importancia decisiva a las primeras experiencias de inserción al “mundo escolar” y al aprendizaje posterior en el mundo del trabajo, como de igual modo, a los procesos de reflexión sobre la propia práctica (Schön 1992; Perrenoud, 2001), sobre su propio proceso formativo y el desarrollo de la identidad profesional.

3. Instrumentos de recolección de la información y descripción de los sujetos del estudio.

Realizar instrumentos adecuados para el tipo de investigación que se elaborará es importante para la coherencia entre ambos. Para el caso de la presente investigación de carácter cualitativa, las técnicas de levantamiento de información serán no probabilísticas, específicamente se utilizará una muestra por cada cohorte elegida de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con lo cual hace referencia a que se escoge una cantidad de información con características propias de la investigación.

Desde la perspectiva del tipo de instrumento a utilizar, se indica que se recopilarán las producciones escritas formuladas por los alumnos y alumnas de dicha carrera, realizadas en el marco de sus intervenciones en las prácticas progresivas.

Los informes recolectados son los diagnósticos, diseños de intervención y reflexiones pedagógicas. La muestra estará definida por un número determinado por cohorte y elegidos aleatoriamente según los informes recolectados.

Para el presente estudio se utilizó una muestra de carácter no probabilística denominada muestra intencionada, en donde la elección de los sujetos dependió del criterio del grupo investigador.

Dicho lo anterior y para efectos de esta investigación, se analizarán los informes de diagnóstico, diseño de intervención y reflexión final de las cohortes 2013, 2014 y 2015. A continuación, se presenta una tabla con la información de la cantidad de sujetos que participarán por cada una de las cohortes.

	Cohorte 2013	Cohorte 2014	Cohorte 2015
Cantidad de sujetos del estudio.	Un total de 21 sujetos (7 por cada mención)	Un total de 21 sujetos (7 por cada mención)	Un total de 20 sujetos

En base a lo anterior, es que se recolectarán 21 informes de diagnósticos, 21 diseños de intervención y 21 reflexiones finales de cada una de las cohortes 2013 y 2014, correspondientes a los profesores en formación que cursan cuarto y tercer año de la Carrera respectivamente

En el caso de la cohorte 2015, es decir, los docentes en formación de segundo año de la Carrera, serán recolectados 20 informes diagnósticos, 20 diseños de intervención y 20 reflexiones finales.

4. Métodos de análisis de resultados.

Los instrumentos recolectados para extraer la información para la realización de la presente investigación, son los documentos redactados por los alumnos de diferentes cohortes de la carrera de Educación General Básica, por lo que para el análisis de dichos informes se crearon diferentes matrices de investigación. Esta forma de análisis permite mantener un proceso de estudio de información ordenado y coherente con lo que se estudia. Además, facilita el proceso de lectura de lo recolectado permitiendo resumir los principales ítems a evaluar según cada instrumento.

Para analizar las producciones escritas de los sujetos del presente estudio se utilizó un programa llamado QDA Miner Lite, el cual es un software de análisis cualitativo para computadoras. El programa puede ser usado como herramienta para analizar datos textuales, para el caso de la presente investigación producciones escritas de estudiantes de la carrera Educación General Básica, en formato txt. Para la realización del análisis los datos debieron ser exportados a bloc de notas para ser ingresados al programa.

Para analizar los documentos en el software fue necesario crear categorías, las cuales fueron ingresadas como códigos para identificar cada una a un extracto específico de los sujetos de estudio. Además, fueron creadas variables para determinar la cohorte de cada documento y el tipo de procedimiento pedagógico al cual se vinculaba la producción escrita de los sujetos. Cuando se realizaba el análisis de los códigos (categorías) en el software se escribieron notas referidas a aspectos relevantes que se visualizaban a primera vista de lo leído.

Luego de concluir el análisis, el software permite importar todas las codificaciones con los comentarios y las categorías, estas pueden ser exportadas según las variables y los códigos ingresados. Se puede extraer lo finalmente analizado en archivos Word.

A partir de los códigos extraídos del programa, se logró establecer subcategorías para iniciar un análisis más profundo de cada categoría.

Los resultados obtenidos son analizados según la cohorte a la que pertenecen los sujetos de estudio y el tipo de producción escrita que se evidencia (diagnóstico; diseño de clase; reflexión), para posteriormente establecer una relación entre categorías.



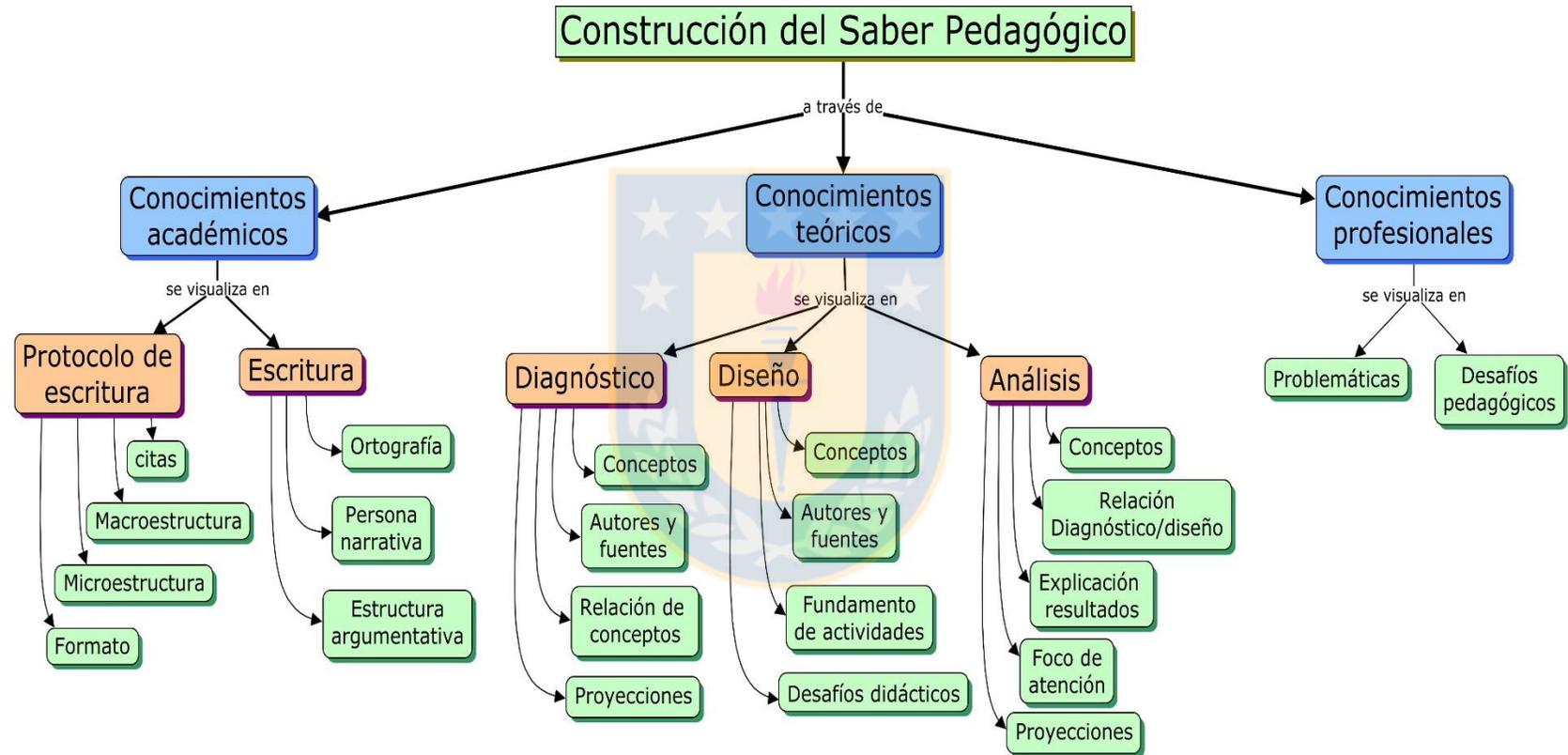
VI. Análisis de resultados.

En el siguiente capítulo a partir del material empírico recolectado se analizarán los principales aspectos que demuestran cómo los conocimientos académicos, conocimientos teóricos y conocimientos profesionales son evidenciados en las producciones escritas en el marco de las prácticas progresivas realizadas por los sujetos de estudio.

Se presenta a continuación un esquema general de las categorías abordadas en la presente investigación, se debe destacar que a partir de estas se crearon sub categorías para analizar en profundidad la construcción del saber pedagógico en la carrera de Educación General Básica.



Esquema general de la investigación.



Esquema 4 – Elaboración propia.

1. Conocimientos académicos.

A partir de material empírico recolectado es posible analizar aspectos relacionados con los conocimientos académicos que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas. A continuación, se presentará un apartado destinado a lo antes mencionado.

Protocolo de escritura.

A continuación, se analizarán los aspectos referidos a patrones de escritura que los sujetos de estudio muestran en sus producciones escritas en el contexto de sus prácticas progresivas.

1.1. Citas.

En el siguiente apartado se analizan los diferentes formatos que utilizan los sujetos del estudio para citar autores que fundamenten sus opciones o decisiones expuestas en las producciones escritas (diagnósticos y análisis) que elaboran en el marco de las prácticas pedagógicas.

1.1.1. Cita correctamente en formato APA.

En esta categoría se integra a los docentes en formación que, en sus producciones escritas desarrolladas en el marco de sus prácticas progresivas, presentan de forma correcta las referencias según el formato APA, siguiendo protocolos de escritura académicos. Entregando así una completa información que incluye referencias entre paréntesis, el apellido del autor, el año en que se publica

el planteamiento o teoría, e incluso en algunos casos, cuando corresponde, el número de página en que se encuentra la referencia en cuestión.

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 en relación a escritura respetando formato APA.

Se evidencia que 43 producciones escritas de un total de 106 analizadas, pertenecientes a las cohortes mencionadas (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) se encuentran en esta categoría, logrando ceñirse a las normas APA al momento de citar en sus informes de práctica, donde entregan toda la información requerida. Respecto de lo mencionado anteriormente se presenta un ejemplo ilustrativo.



A.48: “Esta situación de comunicación fluida entre familia-escuela caracteriza tanto a escuelas del grupo de mejoramiento institucionalizado como a una en vías de institucionalización, e incluso a otro del grupo de mejoramiento incipiente”. (Bellei et al., 2014, p.57)” (Sujeto 8 – 2013)

En el ejemplo anterior representativo de las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente), en el cual el sujeto del estudio presenta una cita colocando al final entre paréntesis el apellido del autor, el año en que se realizó la publicación del libro donde se encuentra aquella cita y también la página correspondiente.

- Análisis cohorte 2015 en relación a escritura respetando formato APA.

A diferencia de las cohortes anteriores, en esta categoría se encuentran 2 producciones escritas de un total de 106 analizadas, pues muy pocos sujetos de

estudio pertenecientes a esta cohorte (segundo año) citan correctamente según la norma APA en los informes que presentan en el marco de su práctica pedagógica.

1.1.2. Cita con información incompleta.

En esta categoría se agrupan los sujetos del estudio que en sus producciones escritas generadas en el marco de la asignatura de integración teórico – práctica, escriben una cita que fundamente las opiniones o decisiones expuestas en sus informes de práctica, sin embargo, no incorporan toda la información necesaria para cumplir con los requisitos académicos de escritura, es decir, señalar entre paréntesis el apellido del autor y año en que fue publicada la referencia a la que hacen mención.

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 respecto producir textos con citas incompletas.

Se evidencia que de 14 producciones escritas de un total de 106 analizadas son agrupadas en esta categoría, dado que los sujetos de estudio pertenecientes estas cohortes (estudiantes de cuarto y tercer año) utiliza citas en sus producciones escritas en el marco de las prácticas pedagógicas, pero no entregan toda la información que el formato APA requiere. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo escrito en esta categoría.

A.15: Si se sigue con la “transmisión expositiva de contenidos, desde un adulto conocedor hacia un niño que no sabe y que recibe pasivamente la información; imposición de patrones culturales ajenos a los alumnos; contenidos desconectados de sus experiencias” (Condemarín, Galdames, & Medina) el trabajo no dará

fruto, ya que es el profesor como mediador, considerando a quienes tiene en frente logra generar aprendizaje de calidad y no como un transmisor de información. (Sujeto 14 – 2013)

En el ejemplo anterior se presenta, un ejemplo ilustrativo de la categoría que se informa, que corresponde a una cita escrita por uno de los sujetos del estudio, el cual expone lo que mencionan algunos autores sobre la transmisión expositiva de contenidos, donde al final de esta escribe los apellidos de los tres autores entre paréntesis, más no menciona el año en que dicha información fue publicada.

- Análisis cohorte 2015 respecto producir textos con citas incompletas.

Respecto de los estudiantes de segundo año, se evidencia que 3 producciones escritas de un total de 106 analizadas pertenecen a esta categoría, ya que en los informes que producen no se evidencia un formato incompleto de las normas de escritura de citas.

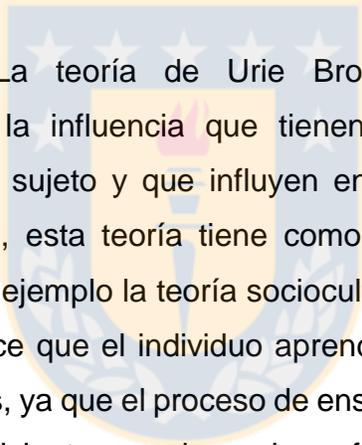
1.1.3. Identificación de un posible relato de autor.

La siguiente categoría integra a aquellos profesores en formación que forman parte del estudio y relatan teorías o autores en sus producciones escritas, en el marco de su práctica progresiva, para la asignatura teórico – práctica, sin indicar la fuente de la cual es extraído lo planteado ni el año de publicación, cuestión por la cual claramente no cumplen con ninguna norma protocolar para la escritura académica.

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 respecto de la identificación de un posible relato de autor.

Se evidencia que 8 producciones escritas de un total de 106 analizadas, tanto de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) como de la cohorte 2014 (estudiantes de tercer año), pertenecen a esta categoría, dado que, en sus producciones escritas en el marco de las prácticas pedagógicas, demuestran conocer algunos autores o teorías, más no entregan un año determinado en el cual fueron publicadas.

A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de esta categoría.



A.111: “La teoría de Urie Bronfenbrenner permite entender la influencia que tienen los ambientes que rodean al sujeto y que influyen en el desarrollo de los individuos, esta teoría tiene como base otros estudios como por ejemplo la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, el cual dice que el individuo aprende en interacción con los demás, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es más eficiente cuando se da en forma colaborativa, es por ello que se consideraron todas aquellas actividades en donde los alumnos interactúan con sus compañeros y el docente, con el fin de realizar un trabajo en equipo y facilitar así el aprendizaje”. (Sujeto 44 – 2014)

En el ejemplo ilustrativo de esta categoría, es posible observar un relato escrito por uno de los sujetos del estudio perteneciente a la cohorte 2014 (estudiante de tercer año), en el cual menciona a Bronfenbrenner y Vygotsky, se asume que pertenece a esta categoría, ya que, no presenta fuente de extracción y año de publicación, escribiendo un parafraseo de las teorías.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la identificación de un posible relato de autor.

Para la cohorte mencionada (estudiantes de segundo año), se evidencia que 5 producciones escritas de un total de 106 analizadas son agrupadas en esta categoría, ya que, en sus informes escritos, en el marco de las prácticas pedagógicas, relata mencionando a un autor o una teoría sin señalar el año de la publicación y de la fuente de donde se ha extraído la información. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de esta categoría.

A.122: “Conocer las características anteriormente señaladas nos permiten comprender los procesos individuales y colectivos que se encuentran viviendo los estudiantes, conocer su contexto familiar, cultural y emocional, nos abre las puertas de su mundo y de la forma que ellos tienen de ver la vida, lo que nos da grandes ventajas para lograr un provechoso proceso de aprendizaje, en donde la vinculación de los contenidos tenga que ver con su realidad, y adquiera un sentido mayor, así lograremos un aprendizaje significativo, teoría planteada por Ausubel. (Sujeto 71 – 2015)

En el ejemplo anterior se evidencia un sujeto del estudio perteneciente a la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), el cual se refiere a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, no mencionando al final de su explicación, el año de la eventual publicación.

1.1.4. No presenta citas en sus producciones escritas.

Los sujetos del estudio agrupados en esta categoría escriben sus informes de práctica, que hemos podido analizar, sin mencionar autores o teorías, por lo que

tampoco presentan citas en consideración de alguna referencia, para fundamentar los planteamientos que formulan respecto de su práctica pedagógica.

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 respecto de no presentar citas en sus producciones escritas.

De las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de tercer y cuarto año) son solamente 4 producciones escritas de un total de 106 analizados que no presenta citas, en sus informes respecto de sus prácticas pedagógicas.

- Análisis cohorte 2015 respecto de no presentar citas en sus producciones escritas.

Se evidencia que 19 producciones escritas de un total de 36 analizados para la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) pertenecen a esta categoría, dado que las y los profesores en formación que se encuentran en este grupo no presentan referencias bibliográficas.

En síntesis, es posible mencionar, respecto de las citas que son evidenciadas en las producciones escritas de los sujetos de estudio y a partir de los 106 informes analizados, que los sujetos del estudio van incorporando progresivamente, a sus informes de práctica pedagógica, citas que entreguen un respaldo bibliográfico a, la interpretación de sus observaciones, decisiones pedagógicas y/o reflexiones a partir de la práctica; Es posible observar una transición desde textos sin citas ni respaldo bibliográfico que tienen como fuente solamente sus observaciones (estudiantes de segundo año), para luego en una segunda etapa, asociado principalmente los estudiantes de tercer año que mencionan un autor o teoría pero sin seguir un protocolo académico, para finalmente llegar a el uso correcto de la norma APA al momento de presentar una cita, evidenciado principalmente es estudiantes de cuarto año.

1.2. Estructura Macro.

Para entender las categorías que se presentan a continuación es necesario definir previamente los conceptos con los que se trabajarán en cada una de ellas, tales como:

- Establece capítulos propios: En los textos analizados es posible distinguir claramente una organización definida por los sujetos del estudio, más que por la matriz o pauta que se le entrega en la universidad, de esta forma se aprecian capítulos a partir de temáticas vinculadas con la etapa en la que se encuentra informando (diagnóstico o reflexión pedagógica) que surgirían de conceptualizaciones que los sujetos del estudio formulan.
- Estructuras jerarquizadas: Los textos producidos tienen una forma de organizarse en los cuales se distingue con claridad las temáticas y subtemáticas que trata a partir de una estructura claramente establecida.
- Organización de los capítulos: Se distinguen con claridad al interior del texto subconjuntos temáticos relacionados con el eje central que el sujeto de estudio informa; para el caso de este estudio lo constituye el diagnóstico del centro educativo en el que realiza su pasantía y un informe final, respecto de la experiencia vivida en el centro educativo.
- Existe nomenclatura: Se distingue una serie ordenada de letras y números que hace identificables los capítulos, subcapítulos y temáticas al interior de estos. Esta serie de códigos, constituye un elemento facilitador para la lectura, así como también demuestra una adecuada organización del texto producido por parte de los sujetos.

1.2.1. Estructura propia, ordenada y jerarquizada.

Los sujetos del estudio agrupados en esta categoría presentan un informe de práctica, que desarrollan en el marco de la asignatura estudiada, una estructura propia, desarrollando capítulos y subcapítulos organizados de acuerdo a las diferentes temáticas abordadas, superando la guía entregada en la Universidad. Además, se evidencia una estructura jerarquizada y complementada por una nomenclatura que permite identificar las partes en las cuales el texto está organizado.

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 respecto de la utilización de una estructura propia, ordenada y jerarquizada.

Se evidencia que 17 sujetos de estudio de un total de 24 pertenecientes a la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) son agrupados en esta categoría. En caso de la cohorte 2014 (estudiantes de tercer año) se visualizan 8 sujetos de estudio de un total de 20 analizados pertenecen a esta categoría. Demuestran ser capaces de elaborar una estructura propia en sus informes de práctica, creando capítulos y subcapítulos en base a las temáticas en torno de las cuales, desarrollan sus informes, esto reviste especial relevancia puesto que es posible vislumbrar cierta comprensión de la cuestión pedagógica, a partir de la organización en capítulos de las dimensiones tales como, la escuela y su organización administrativa; las familias de los estudiantes del aula escolar; la cuestión didáctica observada; entre otras dimensiones . A la organización anterior, le incorporan una nomenclatura para dar un orden jerarquizado a estos diferentes capítulos y temáticas contenidas en los mismos.

A continuación, se muestra un ejemplo ilustrativo de lo descrito para esta categoría.

B.43:

<u>Índice</u>	
I.	Introducción..... 3
A.	Diseño de unidad..... 4
A.1	Fundamentos del Diseño..... 4
a)	Desafíos Pedagógicos..... 4
b)	Sustento Teórico del diseño..... 5
c)	Aspectos didácticos según el desafío pedagógico y las teorías utilizadas..... 7
A.2	Unidad de Aprendizaje..... 10
a)	Articulación de Unidad..... 10
b)	Desarrollo de Unidad..... 13
A.3	Fundamento del diseño didáctico..... 17
a)	Fundamento de las estrategias didácticas utilizadas..... 20
b)	Criterio utilizado en la secuencia de clase..... 22
c)	Justificación del instrumento de evaluación..... 23
B.	Ejecución de la Unidad..... 24
a)	Trabajo con conocimientos previos..... 24
b)	Desarrollo del pensamiento..... 25
c)	Procesos de Metacognición..... 27
d)	Uso del tiempo..... 28
C.	Resultados de la Implementación..... 29
a)	Resultados según los instrumentos de evaluación aplicados..... 29
b)	Retroalimentación de logros y errores..... 29
c)	Aspectos más efectivos de la unidad implementada..... 31
d)	Aspectos menos efectivos de la unidad implementada..... 33
D.	Reflexión Final..... 34
a)	Aspecto a mejorar..... 34
b)	Acciones que ayudarían a mejorar el aspecto anterior..... 34
c)	Desafíos pedagógicos..... 36
d)	Aspectos de la gestión escolar..... 36
e)	Políticas nacionales, regionales y locales y el rol del profesor..... 37
II.	Conclusión..... 39
III.	Bibliografía..... 40

(Sujeto 1.b – 2013)

En el ejemplo anterior es posible evidenciar a partir del índice creado por uno de los sujetos de la cohorte 2013 (estudiante de cuarto año), la estructura de un texto desarrollado en el marco de sus prácticas pedagógicas, en el cual demuestra que su informe posee una estructura propia, ya que no se ciñe textualmente a las preguntas que aparecen en la pauta de trabajo, sino que agrupa la información de acuerdo a las temáticas que se abordan. Además, presenta capítulos y subcapítulos organizados jerárquicamente y ordenados por una nomenclatura clara.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de una estructura propia, ordenada y jerarquizada.

Se visualiza que 2 sujetos de estudio de un total de 24 analizados pertenecen a la cohorte mencionada (estudiantes de segundo año) son agrupados en esta categoría dado que, en sus producciones escritas realizadas en el marco de las prácticas pedagógicas, utilizan una estructura clara, que presente capítulos y subcapítulos de creación propia. Si bien se evidencia jerarquización, sólo algunos utilizan nomenclatura. Es importante señalar que, como orientación para el desarrollo de éstos trabajos, a los estudiantes de segundo año, se les solicita para algunas secciones la elaboración de portafolios en los que no necesariamente deben desarrollar una estructura en los marcos que este estudio está indagando.



Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

B.74:

ÍNDICE

Portada_____	1
Índice_____	2
Introducción_____	3
Desarrollo:	
Identificación del establecimiento_____	4
Resultados Simce_____	5 - 7
Características socioculturales del sector_____	7
Identificación del curso_____	8
Descripción de la sala de clases_____	8 - 9
Descripción cualitativa del curso_____	9 - 10
Convivencia dentro de la sala de clases y relación de los estudiantes con el proceso de enseñanza aprendizaje. También las relaciones socioafectivas.	
Descripción de la población socioeconómica y cultural del curso:	
Escuela de los Padres_____	11 - 12
Con quienes viven los estudiantes_____	12 - 13
Labores que desempeñan los padres_____	13 - 14
Tipo de vivienda_____	14 - 15
Actividades recreativas_____	15
Lugares de donde provienen_____	16
Intereses musicales_____	17
Lugares que visitan habitualmente_____	17
Estudiantes integrados o con NEE_____	18 - 19
Reflexión_____	20

(Sujeto 54 – 2015)

En el ejemplo anterior, es posible apreciar el índice elaborado por un sujeto de la cohorte 2015 (estudiante de segundo año) para uno de sus informes de práctica, en el cual se evidencia una estructura creada por el profesor en formación, con un orden jerarquizado presentando diferentes secciones en el informe. Sin embargo, se debe mencionar que no utiliza nomenclatura.

1.2.2. Estructura apegada a la Pauta de trabajo.

En esta categoría, los sujetos del estudio presentan en sus informes de práctica una estructura que puede ser ordenada, con una nomenclatura en capítulos y

jerarquizada, sin embargo, esta no es de creación propia, sino más bien se basa principalmente en la matriz o pauta entregada por los profesores de la asignatura teórico – práctica, de manera tal que no es posible apreciar que organicen información y/ reflexiones a partir de capítulos que den cuenta de diferentes dimensiones relacionadas con la cuestión didáctico pedagógica de autoría propia .

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 respecto de la utilización de una estructura apegada a la pauta de trabajo.

Se evidencia que 10 sujetos de estudio de un total de 42 analizados para las cohortes mencionadas (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) presenta en sus informes de práctica, una estructura jerarquizada y organizada en capítulos, sin embargo, estos son basados casi textualmente en la pauta entregada por la Universidad.



A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

B.41:

VI.- Ejecución	24
a) Refiérase al trabajo con conocimientos previos en la unidad. Ejemplifique con evidencias concretas des de su clase.	24
b) ¿Promovió el desarrollo del pensamiento?,¿Cómo?	24
c) ¿Utilizó estrategias que permitan desarrollar en los estudiantes procesos de meta cognición? ¿Cuáles?	25
d) ¿Cómo procuró un adecuado y efectivo uso del tiempo destinado para el aprendizaje? Describe.	25
VII.- Análisis de los resultados	26
a) ¿Qué información relevante obtuvo a partir de los resultados obtenidos por todos sus estudiantes en los instrumentos de evaluación aplicados?	26
b) ¿Cómo retroalimentó a sus estudiantes para que se dieran cuenta de sus logros y errores? ..	27
c) Mencione los aspectos que, a su juicio, fueron los más efectivos de la unidad que implementó. Explique por qué fueron los más efectivos.	27
d) Mencione los aspectos que, a su juicio, fueron los menos efectivos de la unidad que implementó. Explique por qué fueron los menos efectivos. ¿Cómo los mejoraría?	28
VIII.- Reflexión	28
a) Mencione un aspecto de su práctica que puede ser mejorado.	28
b) Señale dos acciones concretas que usted implementó o podría implementar durante este año para mejorar el aspecto antes descrito.	29
c) ¿Qué nuevos desafíos pedagógicos puede plantear a partir de la intervención desarrollada? ..	29
d) ¿Qué aspectos de la gestión de la escuela usted cree necesario atender en función de potenciar los aprendizajes de los niños y niñas?	30
e) ¿De qué manera mi rol se vincula con las políticas nacionales, regionales y locales?	30
IX.- Conclusión	31
X.- Anexos	32
XI.- Bibliografía	34

(Sujeto 11.b – 2013)

En el ejemplo anterior, se puede observar el índice de una de las producciones escritas, en el marco de las prácticas pedagógicas, de un sujeto del estudio de cuarto año. En este se aprecia una estructura clara, ordenada con nomenclatura y jerarquizada, que presenta capítulos y subcapítulos. Sin embargo, es posible evidenciar que incluso agrega como nombre de los subcapítulos las mismas preguntas que aparecen en la pauta de trabajo, es decir, no existe creación propia de los capítulos en base a agrupar de acuerdo a las temáticas abordadas.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de una estructura apegada a la pauta de trabajo.

A diferencia de las dos cohortes anteriores, es posible afirmar que 12 sujetos de estudio de un total de 20 analizados para la cohorte mencionada (estudiantes de segundo año) desarrollan sus informes de práctica basando la estructura de estos en las pautas entregadas por la universidad. No se aprecia un uso de nomenclatura, sin embargo, se puede distinguir una organización y jerarquización de la información de acuerdo a las temáticas.

Se evidencia a continuación un ejemplo ilustrativo de la categoría desarrollada anteriormente.

B.65:

Análisis de práctica pedagógica según el marco de la buena enseñanza

- a) Preparación de la enseñanza: en esta área puedo decir que al momento de aclarar las dudas de los estudiantes al momento de realizar las actividades que la profesora estaba planteando durante la clase ya sea de lenguaje o matemáticas que fueron la asignatura donde más ayude a los niños a realizar sus ejercicios, debido a su complejidad, estaba totalmente preparado para atender dudas y resolverlas de manera de que ellos entendieran
- b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: esta fue una de las labores en las que más tuve participación dentro del aula de clases, ya que hubo muchos momentos donde algunos de los niños se presentaron faltas de respeto hacia la profesora (un ejemplo de este sería el chico que tiene asperger) donde yo debía acudir a la inspectora del colegio para que ayudara a contener sus reacciones de desesperación que interrumpían la clase. En otros momentos a lo largo de este semestre yo hacía que los niños se tranquilizaran al momento de querer participar dentro del aula, es decir, que tuvieran un orden específico para poder opinar sobre las distintas dudas o inquietudes que a ellos se les presentaban durante la explicación de algunos contenidos por parte de la profesora jefe o bien otra alumna en práctica que se encontraba dentro de la sala de clases.
- c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos: en esta sección puedo explicar que tuve mucho que hacer, sobre todo en la asignatura de matemáticas debido a que los niños quedaban con muchas dudas al momento de que ellos debían realizar ejercicios por su cuenta, yo ayudaba a la profesora a atender todas las dudas que los alumnos tenían con respecto a matemáticas o alguna otra asignatura si se llegaba a presentar alguna incógnita. En la sala de clases había 4 profesores en total, profesora

gula, 2 alumnos en práctica y una profesora que le enseñaba a los chicos sordos, por lo que todos los alumnos entendían lo que se les explicaba.

- d) Responsabilidades profesionales: en esta área puedo destacar que siempre fui puntual al momento de llegar a las clases como también realizar todas las actividades que me asignaba la profesora gula dentro de la sala de clases.

Descripción de la interacción en la sala de clases

- a) Interacción profesor gula - estudiante en pasantía: la interacción con la profesora gula fue muy buena, hubo buena comunicación al momento de hacer actividades dentro de la sala de clases y aprendí mucho de ella, sobre todo en el sentido de cómo relacionarme con alumnos que tienen diferentes tipos de necesidades de aprendizaje, como lo son los niños sordos, niños que tienen asperger y niños que tienen muchos problemas para aprender las materias y por lo tanto tienen que tener un trato especial al momento de enseñarles (niños que van en tercero básico y aun no leen muy bien, niños que realizan ejercicios de matemáticas más fácil que los de su nivel académico porque no tienen suficiente capacidad debido a un diagnóstico médico). Este aprendizaje que tuve es muy importante porque a lo largo de mi carrera como profesor me voy a encontrar con distintos niños todos los días y cada niño es diferente por lo que es bueno tener esa experiencia desde ya.

En el ámbito de la comunicación con la profesora gula también me ayudó mucho para orientarme en lo que voy a trabajar más adelante cuando yo sea el que esté a cargo de un curso, me dio buenos consejos de lo que

(Sujeto 70 – 2015)

En el ejemplo anterior, se evidencia una parte de un informe de práctica elaborado por un sujeto del estudio perteneciente a la cohorte 2015 (estudiante de segundo año), en la cual se puede apreciar que sigue textualmente la pauta entregada por la universidad, sin crear capítulos o subcapítulos. Pero también se

debe mencionar que se aprecia la utilización de una organización y jerarquización de la información. En cuanto a la nomenclatura, es utilizada sólo para organizar los subcapítulos.

- 1.2.3. Sin estructura clara, en los textos que producen en el marco de sus prácticas pedagógicas.

Las producciones escritas analizadas para esta categoría carecen de estructura clara, no presentan un orden con nomenclatura ni jerarquización. Además, no existe una significativa creación de capítulos o subcapítulos acorde a las temáticas expuestas.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de producciones escritas sin estructura clara.

En esta categoría se agrupan 14 sujetos de estudio de un total de 60 analizados de las cohortes mencionadas (cuarto, tercer y segundo año respectivamente) que desarrollan en sus producciones escritas una estructura propia a los informes de práctica pedagógica, así como tampoco otorgan un orden, nomenclatura o jerarquización que ayude a la comprensión de este.

A continuación, se presenta un ejemplo de lo anteriormente descrito.

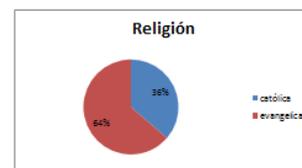
B.73:



8 de los 22 padres de los niños no se encuentran registrados en los datos de los estudiantes, 6 de los padres terminaron 4º medio y sólo 2 llegaron a 1º medio. Uno de los padres no tiene ningún año de escolaridad y 2 tienen estudios después de enseñanza media, ya sea técnica profesional o educación superior. 3 padres no tienen su escolaridad completa.



La mitad de las mamás (11) terminaron la enseñanza media, 2 tienen formación técnica completa y 1 incompleta. 2 madres tienen enseñanza media incompleta y una enseñanza básica incompleta y una completa.



El 64% de los estudiantes pertenecen a la religión evangélica: católica.

Estudiantes con DEA e integrados (no entregaron información en clases y evaluaciones se sacarán conclusiones)

Angel Fuentes, DEA, la educadora diferencial lo saca de algunas asignaturas, principalmente presenta problemas c

Fernanda Ferreira, DEA, la educadora diferencial en la sala bastante ayuda, ya que se desconcentra muy rápido y no e asignaturas.

Valentina Santibáñez, Integrados, ésta estudiante no ha principalmente duerme, a medida que ha avanzado el año se evaluaciones son distintas a las de sus compañeros y la educ saca de clases.

(Sujeto 52 – 2015)

En el ejemplo anterior, ilustrativo de la categoría descrita anteriormente, se puede apreciar como el sujeto de la cohorte 2015 (estudiante de segundo año) desarrolla la información al interior de su informe diagnóstico de la práctica, organizadas en párrafos, en los cuales no se evidencia, la organización de la información en capítulos ni subcapítulos, así como tampoco el uso de nomenclatura. No es posible observar un orden jerárquico de los datos relatados, si no más información fraccionada.

En síntesis, respecto de la estructura macro que los sujetos de estudio evidencian en sus producciones escritas a el marco de su práctica pedagógica, es posible afirmar que se evidencia una progresiva mejora en cuanto a la creación de una estructura propia a los informes, pues si bien la mayoría de los estudiantes de segundo año trabajan basados principalmente en las pautas entregadas por la

Universidad esto se iría modificando en el camino de su trayecto formativo al comparar los textos de los estudiantes de segundo, tercer y cuarto año en consideración de las categorías informadas. Respecto de los sujetos del estudio de cuarto año, podemos observar que en la mayoría de los casos estudiados, producen textos que tienen una estructura propia. Complementariamente a lo anteriormente expuesto, se puede sostener que la mayoría de los estudiantes de las tres cohortes (cuarto, tercer y segundo año) otorgan a sus textos escritos en el marco de su práctica pedagógica nomenclatura, dando un orden a sus capítulos y subcapítulos.

1.3. Estructura micro

La micro estructura se relaciona con el análisis de cómo organizan los capítulos de los 120 informes que se han analizado en el marco de este estudio. Se presentan a continuación las siguientes categorías:

- 1.3.1. Se evidencia presencia de bajada explicativa al iniciar una temática y una síntesis al finalizarla.

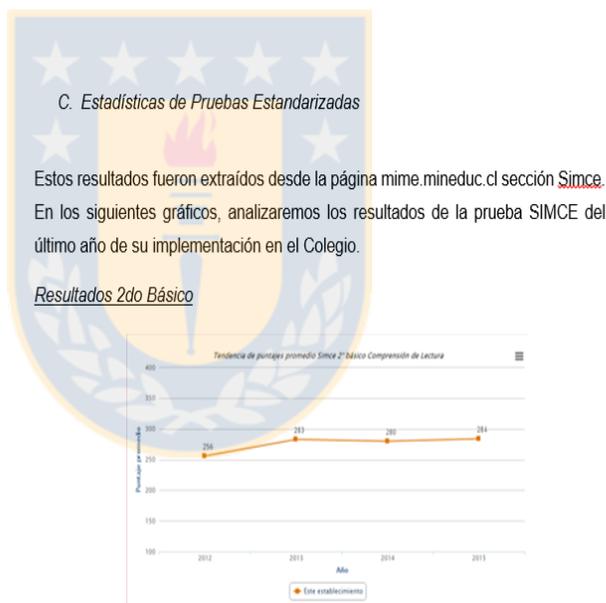
La presente categoría queda en evidencia, en los informes analizados, la presencia de una bajada explicativa, en la cual los estudiantes son capaces de formular explicaciones de qué se tratará el capítulo o sub capítulo que presenta los textos que producen, fundamentando de esta forma las diferentes temáticas contenidas en los textos producidos. Por otra parte, una vez realizadas las descripciones de situaciones observadas, sistematizan la información recolectada y o reflexiones formuladas a partir de sus experiencias de intervención pedagógica, se evidencia una síntesis de los principales aspectos que ha informado.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la presencia de una bajada explicativa al iniciar una temática y una síntesis al finalizar.

Para las cohortes 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo respectivamente) dentro de la categoría, se evidencia que 43 producciones escritas de un total de 120 analizadas presentan una bajada explicativa al iniciar una temática y una síntesis al finalizarla, también, redactan sus informes en base a una microestructura adecuada, como se ha definido para efectos del presente estudio.

Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de la categoría que se informa

C.20:



Análisis resultados: Según la prueba de comprensión de lectura de los estudiantes de 2do básico se encuentra en un nivel **Similar** en comparación a la media nacional de todos los establecimientos del país. Dentro de los establecimientos de su mismo nivel económico está en un nivel **similar** (-2 puntos de la media de los establecimientos). En los últimos años han subido el puntaje en referencia al de años anteriores, por lo cual, en puntaje se va en alza.

(sujeto 2 – 2013)

En el ejemplo anterior, se puede evidenciar las características principales de la categoría descrita, ya que principalmente se observa una bajada explicativa donde

el profesor en formación explica lo que va analizar y de dónde fue extraída esta información. Luego, realiza una comparación de resultados a través de un análisis sobre el gráfico presentado.

1.3.2. No se evidencia presencia de baja explicativa y tampoco síntesis al finalizar una temática. Presenta una organización en base a la pauta entregada en la Universidad.

En la presente categoría, se han agrupado a los textos en los cuales no se realiza una bajada explicativa y tampoco una síntesis después de describir una temática, esto se atribuye a que los estudiantes toman como referente sólo la pauta que se les entrega en la Universidad, para realizar los textos que producen en el marco de su práctica pedagógica, limitándose a exponer la información que se les solicita.

- Análisis cohortes 2013, 2014 y 2015 respecto de los sujetos de estudio que no presentan bajada explicativa ni síntesis al finalizar un capítulo.

Para las cohortes 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercero y segundo año respectivamente), dentro de esta categoría, se evidencia que 46 producciones escritas, realizadas en el marco de su práctica progresiva, de 120 analizadas redactan sus informes en base a la pauta estipulada, sin realizar bajadas explicativas ni síntesis por temáticas.

A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo señalado para esta categoría.

C.29:

3. REFLEXIÓN RESPECTO DE LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA Y DESEMPEÑO PERSONAL

III.a. Adjunte su planificación y material didáctico propuesto para el internado pedagógico. ANEXO 1. Planificación. ANEXO 2. Material didáctico y soportes utilizados. En la UNIDAD III.b. Mencione los elementos Ministeriales de trabajo docente utilizados por usted (MBE, Programas de Estudio, textos de estudio de los estudiantes) ¿Que contribución desarrollaron a su plan de trabajo?

Planificación (Ver anexo 1)
Material didáctico y soportes (Ver anexo 2)

Los elementos ministeriales utilizados en el internado pedagógico fueron el MBE, Programas de estudios y el programa del libro Coronel Aprende. Tuvieron una gran influencia ya que fueron un apoyo tanto para el conocimiento científico como para la práctica. Como es el caso del MBE facilitó la comprensión de las responsabilidades de un profesor/a en el desarrollo de su trabajo diario.

(Sujeto 42 – 2014)

En el ejemplo anterior, extraído de la producción escrita de un estudiante de segundo año, se puede evidenciar las características más importantes de la categoría descrita, ya que principalmente se observa que no hay una bajada explicativa sobre el capítulo a tratar, considerando que el capítulo y subcapítulo se obtuvo explícitamente de la pauta para la creación del informe, destacando además que no posee una síntesis al finalizar la temática.

1.3.3. Se evidencia presencia de bajada explicativa al iniciar una temática o una síntesis al finalizarla.

En esta categoría se agrupan los textos que producen los sujetos del estudio en los cuales es posible apreciar una microestructura, que denominamos, incompleta, ya que se pueden evidenciar mediante el análisis realizado, que los estudiantes en

ocasiones logran realizar una bajada explicativa o una síntesis al finalizar la temática, pero no hay un complemento de ambas estrategias en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de los sujetos de estudio que realizan una bajada explicativa o una síntesis de un capítulo.

Para las cohortes 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo año), se evidencia que 31 producciones escritas de un total de 120 analizadas son agrupadas en esta categoría, ya que se visualiza una bajada explicativa o una síntesis de una temática.

Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de lo mencionado anteriormente.

C.53:



1. Diagnostico del Centro.

4 - Descripción Contexto Escolar

En el diseño de actividades para el aprendizaje, Usted considera ciertos aspectos socioculturales propiciando así el desarrollo de habilidades cognitivas superiores a través de la consideración del "Ambiente Ecológico" según la denominación de Bronfenbrenner como espacio de influencia próximo para el desarrollo de la persona.

- A. Describa los aspectos socioculturales que consideró en el diseño de actividades de aula donde participarán sus estudiantes.

Durante el proceso de intervención realizado en el segundo semestre del año 2016 en el cuarto año básico de la escuela Playas Negras, ubicada en el sector sur de coronel en población la Laurie, se consideraron los siguientes aspectos socioculturales al momento de las planificaciones para el internado pedagógico.

- Capital cultural de los padres/apoderados y de los estudiantes.
- Intereses por parte de los estudiantes, para así buscar la manera más adecuada para llegar a ellos mediante las cosas que a ellos les gusta.
- Utilización de materiales didácticos a la hora de construir el aprendizaje en los

(sujeto 45 – 2014)

En el ejemplo anterior, extraído de un sujeto de estudio de tercer año, es posible evidenciar las características más importantes de la categoría descrita, ya que en el texto queda en evidencia que los profesores en formación, realizan los informes sin una bajada explicativa, pero sí con una síntesis final de la temática descrita.

Se puede inferir, a partir de los análisis realizados respecto de las 120 producciones escritas revisadas que los sujetos de estudio de la carrera Educación General Básica de las cohortes 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo año respectivamente), redactan sus informes con una estructura micro en las cuales no es posible apreciar con claridad bajadas explicativas y síntesis finales de cada temática que abordan, lo cual impacta negativamente en la profundidad de los mismos.

1.4. Formato que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas.

En el siguiente apartado se realizará un análisis del formato que utilizan los sujetos del estudio en sus producciones escritas que redactan en el marco de sus prácticas pedagógicas,

1.4.1. Formato que facilita la comprensión del texto en cuanto a su estructura.

Se agrupan en esta categoría los textos que producen los sujetos del estudio en las fases de diagnóstico y análisis en el marco de sus prácticas pedagógicas con un formato en el cual justifican el texto, utilizan márgenes y sangrías al inicio de cada párrafo; gráficos y tablas para una mejor organización de la información que presentan; generan espacios entre párrafos; utilizan la misma

fuente y el mismo tamaño de letra y color en el texto, excepto para resaltar o desatacar títulos, subtítulos, palabras, oraciones o párrafos relevantes.

- Análisis por cohorte 2013 y 2014 respecto del formato que facilita la comprensión del texto en cuanto a su estructura.

Se evidencia que 45 producciones escritas de un total de 120 analizadas pertenecen a esta categoría, donde se agrupan sujetos de las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente), los cuales presentan un formato que para este estudio hemos denominado adecuado, ya que justifican el texto, utilizan sangrías al empezar un párrafo, utilizan márgenes, tablas, gráficos, etc.

A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente para esta categoría.

D.9:

tenga un mayor desgaste mental, ni más. Se les otorga un tiempo para que logren tomar desayuno parte importante de la alimentación diaria ya que proporciona la energía necesaria, sobretudo en etapa escolar. Considerado todo lo anterior, se puede llegar a la conclusión de que el tiempo establecido para cada actividad, permite además una buena asistencia por parte de los estudiantes, lo cual lo hace importante a la hora de pensar en lo fundamental que es interactuar con el profesor en el traspafo de conocimientos y más aun a través de los compañeros ya que "el trabajo interactivo de los alumnos, en oposición al trabajo aislado, permite que ellos aprendan más y se sientan más estimulados." (Dl. Condómarin, 2009) por lo tanto favorece enormemente el proceso de construcción de aprendizaje mediante la interacción.

f) Comunidad (entorno geográfico cultural/redes)

La comunidad juega un rol importante dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es la base donde el niño o niña construye sus conocimientos y habilidades, este no es una "tabla rasa" que adquiere información automáticamente sino que parte a construir mediante todo lo que ya sabe.

Estos niños cada uno en particular están en comunidades apartadas, pero no distintas una de la otra, ya que viven en sectores rurales, apartados de la ciudad, conformados por núcleos familiares distintos y de un estrato socioeconómico similar, donde predomina clase social baja. Es más, la escuela cumple con estas condiciones, ya que también se encuentra apartada de la ciudad, ubicada en un cerro, rodeada de un ambiente natural.

La comunidad educativa cuenta con redes de apoyo de las cuales están en constante comunicación, tales como:

- Área de salud. Se trabaja de manera mancomunada con el Consultorio Píctor Manuel Fernández, Posta Rural de ~~Ciudad~~ Hospital Guillermo Grant Benavente.
- AREA SEGURIDAD Se cuenta con el apoyo de ~~Redes~~ ~~Ciudad~~ Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) y ~~Guardacostas~~ de Parque De ~~Novato~~ y Servicio de Salud de Concepción.

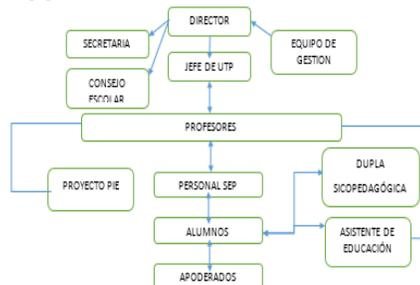
Vicinos rurales del sector, Club deportivo y Colegio Sagrado Corazón

- AREA EDUCACION Apoyo de entidades como la Universidad de Concepción y la Universidad Católica.

Luego de analizar el entorno y redes de apoyo de la comunidad educativa se puede señalar que lo fundamental que hay que considerar al momento de intervenir es que el entorno proveniente de los estudiantes es de carácter rural, esto implica que la relación sea bastante más cercana en comparación a otras escuelas ya que la interacción docente-discipulo cuenta con un apego mayor, dado que tanto profesores como apoderados esperan grandes logros y progresos, con fines de aspirar a una calidad de vida mejorada, lo cual se observa en el compromiso de asistencia y colaboración de estos dentro de la escuela, ya que la gran mayoría de los padres no cuenta con estudios superiores e incluso con escolaridad básica incompleta en variados casos, como se observará más adelante.

g) Organización técnico administrativa

La escuela Agua de Gloria se encuentra conformada por una gestión organizativa la cual se ha de encontrar impartida en variados roles los cuales se han de explicar a continuación en el siguiente organigrama.



(Sujeto 15 – 2013)

En el ejemplo anterior se visualiza, que el sujeto del estudio de cuarto año, del cual se extrajo la muestra anterior, utiliza los márgenes correspondientes, subraya los capítulos, utiliza mayúsculas para resaltar información, utiliza tablas para organizar de mejor manera los datos, por lo que cumple con las características que los sujetos de estudio evidencian en esta categoría.

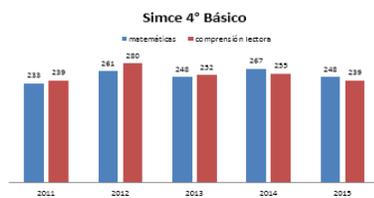
- Análisis cohorte 2015 respeto del formato que facilita la comprensión del texto en cuanto a su estructura.

Para la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), dentro de esta categoría, se evidencia que 20 producciones escritas de un total de 120 analizadas cumplen con las características de esta categoría, dado que en sus producciones escritas desarrolladas en el marco de sus prácticas progresivas, presentan un formato que facilita la comprensión del texto que producen en cual a la estructura que presenta, justificando; utilizando sangrías al empezar un párrafo; utilizando márgenes, tablas, gráficos, etc.

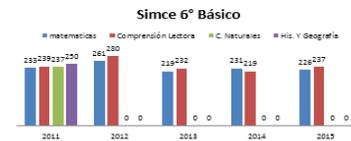
A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de la categoría desarrollada anteriormente.

D.48

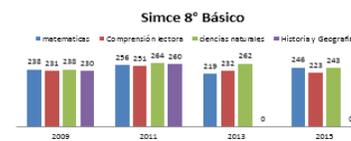
RESULTADOS SIMCE



El puntaje **simce**, está asociado a la calidad de los establecimientos. Para afirmar que hubo un mejoramiento, este debe ser sostenido en el tiempo. En este caso ha tenido variados resultados pero ha sido medianamente permanente, pero bajo al puntaje esperado que es 300. Desde 2011 al 2014 ha ido subiendo, pero en el 2015 tuvo una considerable caída, aluden este resultado al paro de profesores del año 2015, por lo tanto tuvo una baja comprensión lectora.



También se aprecia una gran baja en ambos sectores el año 2015 comparados con el comportamiento de los años anteriores. En el sector de matemáticas ha ido zigzagueando el resultado no es sostenido en el tiempo y lo mismo ha pasado en comprensión lectora. En el 2012 hubo un aumento considerable.



En sexto básico el puntaje ha sido más bien con un comportamiento parejo, se ha

(Sujeto 58 – 2015)

Se visualiza en el ejemplo anterior, que el sujeto del estudio utiliza, en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, gráficos para organizar la información, utiliza sangrías al inicio de cada párrafo, genera espacios entre párrafos, y resalta en negrita los títulos.

1.4.2. Uso de un formato compuesto, respecto de la organización de los textos producidos por los sujetos de estudio.

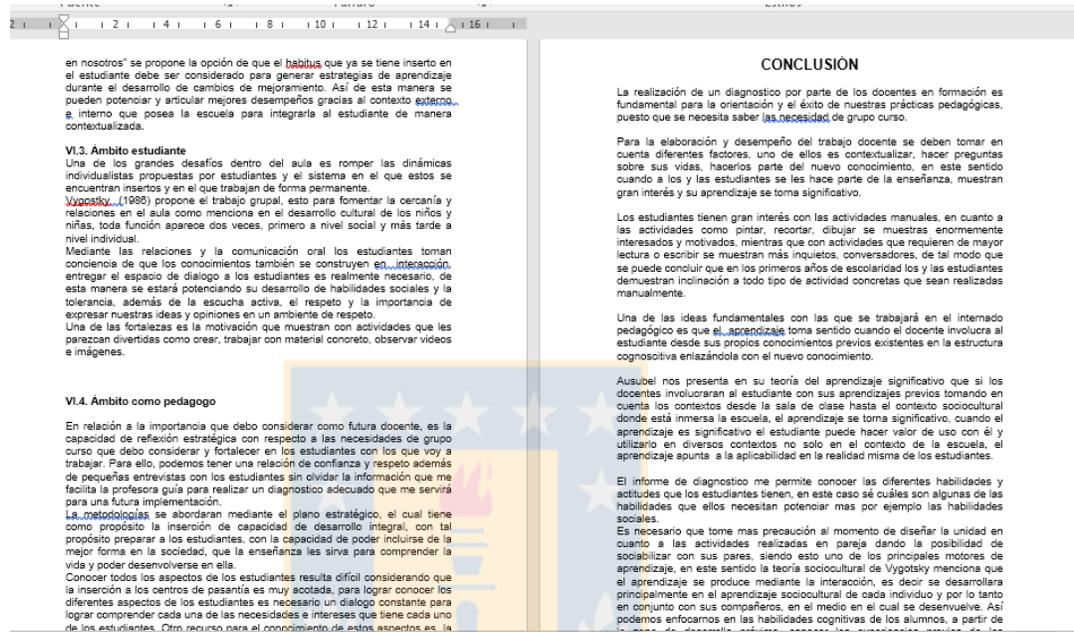
Agrupamos en esta categoría a los textos, producidos por los sujetos del estudio, que evidencian una composición entre un formato que, para efectos de este estudio, se han descrito como adecuado y en otros segmentos y/o apartados del mismo texto muestran un formato poco desarrollado y desprolijo en cuanto a requisitos de carácter académico.

- Análisis cohorte 2013 y 2014 en relación a los sujetos de estudio que evidencian un uso combinado de la organización de los textos que producen.

Para la cohorte 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) dentro de esta categoría, se evidencia que 20 producciones escritas por los sujetos de estudio de un total de 120 analizadas presentan un formato combinado de organización del texto que producen. Esto se expresa, por ejemplo, en textos debidamente justificados respecto de sus márgenes, pero no organizados mediante el uso de sangrías, en los cuales las características más recurrentes al interior de esta categoría son letras de diferentes estilos y tamaños

Un ejemplo ilustrativo de esta categoría para estas cohortes se presenta a continuación.

D.21:



en nosotros" se propone la opción de que el **habitus** que ya se tiene inserto en el estudiante debe ser considerado para generar estrategias de aprendizaje durante el desarrollo de cambios de mejoramiento. Así de esta manera se pueden potenciar y articular mejores desempeños gracias al contexto **externo**, e interno que posee la escuela para integrarla al estudiante de manera contextualizada.

VI.3. Ambito estudiante
Una de los grandes desafíos dentro del aula es romper las dinámicas individualistas propuestas por estudiantes y el sistema en el que estos se encuentran insertos y en el que trabajan de forma permanente. **Vygotsky**, (1998) propone el trabajo grupal, esto para fomentar la cercanía y relaciones en el aula como menciona en el desarrollo cultural de los niños y niñas, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual.
Mediante las relaciones y la comunicación oral los estudiantes toman conciencia de que los conocimientos también se construyen en **interacción**, entregar el espacio de dialogo a los estudiantes es realmente necesario, de esta manera se estará potenciando su desarrollo de habilidades sociales y la tolerancia, además de la escucha activa, el respeto y la importancia de expresar nuestras ideas y opiniones en un ambiente de respeto.
Una de las fortalezas es la motivación que muestran con actividades que les parezcan divertidas como crear, trabajar con material concreto, observar videos e imágenes.

VI.4. Ambito como pedagogo
En relación a la importancia que debo considerar como futura docente, es la capacidad de reflexión estratégica con respecto a las necesidades de grupo curso que debo considerar y fortalecer en los estudiantes con los que voy a trabajar. Para ello, podemos tener una relación de confianza y respeto además de pequeñas entrevistas con los estudiantes sin olvidar la información que me facilita la profesora guía para realizar un diagnostico adecuado que me servirá para una futura implementación.
Las **metodologías** se abordaran mediante el plano estratégico, el cual tiene como propósito la inserción de capacidad de desarrollo integral, con tal propósito preparar a los estudiantes con la capacidad de poder incluirse de la mejor forma en la sociedad, que la enseñanza les sirva para comprender la vida y poder desenvolverse en ella.
Conocer todos los aspectos de los estudiantes resulta difícil considerando que la inserción a los centros de pasantía es muy acotada, para lograr conocer los diferentes aspectos de los estudiantes es necesario un dialogo constante para lograr comprender cada una de las necesidades e intereses que tiene cada uno de los estudiantes. Otro recurso para el conocimiento de estos aspectos es, la

CONCLUSIÓN

La realización de un diagnostico por parte de los docentes en formación es fundamental para la orientación y el éxito de nuestras prácticas pedagógicas, puesto que se necesita saber **las necesidades** de grupo curso.

Para la elaboración y desempeño del trabajo docente se deben tomar en cuenta diferentes factores, uno de ellos es contextualizar, hacer preguntas sobre sus vidas, hacérselos parte del nuevo conocimiento, en este sentido cuando a los y las estudiantes se les hace parte de la enseñanza, muestran gran interés y su aprendizaje se torna significativo.

Los estudiantes tienen gran interés con las actividades manuales, en cuanto a las actividades como pintar, recortar, dibujar se muestran enormemente interesados y motivados, mientras que con actividades que requieren de mayor lectura o escribir se muestran más inquietos, conversadores, de tal modo que se puede concluir que en los primeros años de escolaridad los y las estudiantes demuestran inclinación a todo tipo de actividad concretas que sean realizadas manualmente.

Una de las ideas fundamentales con las que se trabajará en el internado pedagógico es que el **aprendizaje** toma sentido cuando el docente involucra al estudiante desde sus propios conocimientos previos existentes en la estructura cognoscitiva enlazándola con el nuevo conocimiento.

Ausubel nos presenta en su teoría del aprendizaje significativo que si los docentes involucran al estudiante con sus aprendizajes previos tomando en cuenta los contextos desde la sala de clase hasta el contexto socio cultural donde está inmersa la escuela, el aprendizaje se torna significativo, cuando el aprendizaje es significativo el estudiante puede hacer valor de uso con él y utilizarlo en diversos contextos no solo en el contexto de la escuela, el aprendizaje apunta a la aplicabilidad en la realidad misma de los estudiantes.

El informe de diagnostico me permite conocer las diferentes habilidades y actitudes que los estudiantes tienen, en este caso sé cuáles son algunas de las habilidades que ellos necesitan potenciar mas por ejemplo las habilidades sociales.
Es necesario que tome mas precaución al momento de diseñar la unidad en cuanto a las actividades realizadas en pareja dando la posibilidad de socializar con sus pares, siendo esto uno de los principales motores de aprendizaje, en este sentido la teoría sociocultural de Vygotsky menciona que el aprendizaje se produce mediante la interacción, es decir se desarrolla principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en conjunto con sus compañeros, en el medio en el cual se desenvuelve. Así podemos enfocarnos en las habilidades cognitivas de los alumnos, a partir de

(Sujeto 11.b – 2013)

En el ejemplo anterior se evidencia que el sujeto de estudio perteneciente a cuarto año, oscila entre un formato que respeta y considera los aspectos señalados, como por ejemplo uso de justificados en los márgenes, resaltar con negrita los títulos; pero que a la vez no utiliza sangrías, ni espacio entre párrafos.

- Análisis cohorte 2015 en relación a los sujetos de estudio que evidencian un uso combinado de la organización de los textos que producen.

Para la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), se evidencia que 16 producciones escritas de los sujetos de estudio de un total de 120 analizados se agrupan en esta categoría, presentando un formato combinado del texto que producen, en los cuales es posible apreciar que cumple con algunos protocolos de escritura respecto de la diagramación de los textos, pero no con todos aquellos aspectos que para efectos de este estudio se han considerado como fundamentales desde el punto de vista de la escritura académica.

Por ejemplo; su texto está justificado, pero no utilizan sangrías, o presentan títulos destacados, pero hay distintas fuentes y tamaños de letra, entre otras combinaciones.

A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito para esta categoría.

D.46



Identificación del establecimiento

Nombre de establecimiento: Colegio **Licantay**

Dependencia: particular subvencionado (aunque no se paga mensualidad, es gratuito)

Nombre del Director(a): Mabel Quiroz Mendoza

Nombre jefe de UTP: Jacqueline Quijada Díaz

IVE: No encontrado

Resultados SIMCE (4 básico)

Prueba SIMCE	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Tendencia respecto resultado del año anterior	Comparación nivel socioeconómico
Compresión de Lectura	267	260	272	Se mantiene	Resultado similar que el de establecimientos similares
Matemáticas	250	260	274	Se mantiene	Resultado más alto que el de establecimientos similares
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	256	No se encontraron resultados	263	Se mantiene	Resultado similar que el de establecimientos similares
Ciencias Naturales	No se encontraron resultados	269	No se encontraron resultados	No se encontraron resultados	—

Resultados SIMCE (8 básico)

Prueba SIMCE	Año 2007	Año 2009	Año 2011	Tendencia respecto resultado del año anterior	Comparación Nivel Socioeconómico (NSE)
Compresión de Lectura	271	262	283	Similar que sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado más alto que el de establecimientos similares
Matemática	285	286	282	Menor que sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado similar que el de establecimientos similares
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	275	276	286	Similar que sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado similar que el de establecimientos similares
Ciencias Naturales	278	285	286	Menor que sus resultados en las últimas evaluaciones	Resultado similar que el de establecimientos similares

En los puntajes obtenidos de la evaluación estandarizada (SIMCE) se mantienen los resultados, eso significa que no hay mejora ni retroceso de los aprendizajes. También podemos darnos cuenta de que en el primer ciclo básico los niños demuestran más fortalezas en matemáticas, lo cual cambia en el segundo ciclo, dejando el puntaje del SIMCE de matemáticas en la media de los establecimientos

(Sujeto 49 – 2015)

En el ejemplo anterior, evidencia que el sujeto del estudio de segundo año, tiene una combinación entre formato correcto e incorrecto, ya que no respeta los

márgenes, no resalta en negrita los títulos o subtítulos, tampoco utiliza sangrías al inicio de un párrafo. Sin embargo, utiliza tablas para organizar la información.

En síntesis, y en consideración de los textos analizados, es posible sostener que los sujetos del estudio de la cohorte 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente), presentan en su mayoría de sus producciones escritas en el marco de su práctica pedagógica un formato eficiente. Sin embargo, los sujetos del estudio de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), en los textos que producen relacionados con la práctica progresiva, se evidencia que presentan en su mayoría un formato que no facilita la comprensión del texto que producen.

1.5. Síntesis protocolo de escritura.

En relación a las producciones escritas analizadas de los sujetos del presente estudio, en el marco de sus prácticas progresivas, es posible concluir que,

En el ámbito de las citas existe una progresión positiva entre las cohortes analizadas, dado que se evidencia que la cohorte 2015 (segundo año) aun no integra de forma favorable como citar según norma APA, lo cual produce que no exista un sustento teórico claro en sus decisiones, generando que su práctica no pueda ser realmente justificada.

Se evidencia que, si bien, la mayoría de los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año) utilizan sustento teórico en la toma de decisiones, no cita según formato APA adecuado, se visualiza que la mayoría de estudiantes que se ubican en la cohorte 2013 (cuarto año) logran citar en un formato favorable, mientras que en las cohortes 2014 (tercer año) existe una composición mayoritariamente dada por uso correcto del formato APA y citas incompletas.

Se evidencia que la mayoría de sujetos del presente estudio de la cohorte 2013 (cuarto año) son capaces de generar una estructura propia en sus producciones escritas a partir de la pauta entregada por el docente de la asignatura, no obstante, en la cohorte 2014 (tercer año) aumenta el número de sujetos que se apega a la pauta sin generar nuevas categorías, para la cohorte 2015 (segundo año) la mayoría de los estudiantes se ciñe a la pauta entregada por los docentes de las asignaturas del eje teórico – práctico, sin apropiarse de esta.

Es posible visualizar una progresión entre la apropiación de una macro estructura positiva según los sujetos del estudio avanzan en años de carrera.

En relación a la microestructura, debe señalarse que ocurre una progresión positiva, alcanzando una microestructura adecuada al llegar a cuarto año, en las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año) la mayoría de los sujetos de estudio pretende realizar una buena estructura de capítulos, pero obvian una bajada de título y/o un cierre o síntesis de cada capítulo.

Al referirse al ámbito formato se evidencia que un mayor número de estudiantes, de la cohorte 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año) logra presentar un formato adecuado en sus producciones escritas, lo cual beneficia directamente la lecturabilidad de estos. Un fenómeno diferente ocurre en los sujetos del estudio de segundo año, dado que la mayoría no utiliza formatos adecuados completamente, ubicándose en la categoría de formato combinado en los textos que producen.

Se evidencia que los sujetos de estudio que presentan una buena macro estructura en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, logran utilizar una microestructura adecuada, lo que genera colateralmente que usen un formato óptimo. En los casos contrarios ocurre en mismo fenómeno, si no existe una apropiación al momento de crear una macro estructura no se logra mostrar una buena microestructura por capítulo, obviando el formato del informe.

Generalmente, se evidencia, que los estudiantes en sus producciones escritas que son capaces de citar según formato APA, logran generar una buena macro estructura.

Escritura.

A continuación, se realizará un análisis de la forma en la que los sujetos de estudio redactan los argumentos que utilizan en las producciones escritas en el marco de su práctica progresiva.

1.6 Ortografía.

En el siguiente apartado se realizará un análisis de la ortografía que los sujetos de estudio utilizan para la realización de sus producciones escritas.

1.6.1. Buena utilización de ortografía.

Se entiende por buena utilización de ortografía cuando se visualizan textos sin errores de escritura, no observándose por ejemplo siseos o betacismo. Además, se visualiza en los informes una tildación de palabras según las normas de ortografía aceptadas para nuestro dialecto.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de una buena utilización de ortografía.

Se evidencia que 89 de las 106 producciones escritas realizadas por los sujetos de estudio de cuarto, tercero y segundo año, en el marco de sus informes de práctica, respetan adecuadamente las reglas ortográficas.

Se presenta a continuación, un ejemplo ilustrativo de la categoría descrita.

E.48: “Este informe tiene como objetivo que él o la estudiante de tercer año de la carrera de Educación Básica de cuenta de los antecedentes técnicos entregados para el diseño de unidades didácticas en el periodo de práctica intermedia” (Sujeto 36 - 2014)

Es necesario puntualizar, a partir de los análisis realizados que independientemente de la cohorte a la que pertenecen los sujetos del estudio se aprecia que sus producciones escritas, en las diferentes etapas del trabajo pedagógico (Diagnostico – análisis), demuestra una escritura que respeta las normas ortográficas convencionalmente aceptadas de nuestro lenguaje.

16.2. Mal uso de normas ortográficas.

En esta categoría hemos agrupado a los profesores en formación que, en sus producciones escritas, en el marco de las prácticas pedagógicas evidencian errores ortográficos, en al menos diez ocasiones en diferentes páginas. Como por ejemplo betacismo u omitir letras de una palabra. A lo anterior se agrega reiteradas omisiones de tildes en diferentes tipos de palabras.

- Análisis de cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de un mal uso de normas ortográficas.

Considerando las cohortes mencionadas, pertenecientes a cuarto, tercero y segundo año, es posible evidenciar que en 17 producciones escritas de un total de 106 se visualiza un mal uso de normas ortográficas, para la asignatura teórico práctico, donde las principales faltas a esta norma son el betacismo y la omisión de tildes.

E.9: “Educación parbularia, Ciclo básico, Artes, Ciencias, Educación física, Historia y ciencias sociales, Ingles, Lenguaje y Matemáticas” (Sujeto 3 – 2013)

E.20: “En esta labor siempre es importante plantearse desafíos que van en veneficio a los alumnos...” (Sujeto 22.b – 2013)

En los dos ejemplos anterior, es posible visualizar un betacismo, ambos se extrajeron de producciones escritas de sujetos de estudio de la cohorte 2013 (pertenecientes a cuarto año).

E.63: “En el presente trabajo y/ diagnostico daremos a conocer diferentes aspectos...” (Sujeto 57 – 2015)

En el ejemplo anterior, es posible visualizar una omisión de tildes en la palabra diagnóstico, la cual es frecuente entre los sujetos del estudio.

A modo de síntesis y en consideración de los textos analizados es posible sostener que independientemente de la cohorte la gran mayoría de los sujetos del estudio presenta una buena ortografía y que a la vez en todas las cohortes es posible apreciar una expresión muy minoritaria de sujetos que escriben con una mala ortografía.

1.7. Persona narrativa

En el siguiente apartado se realizará un análisis del criterio persona narrativa en las producciones escritas de los sujetos de estudio en el marco de las prácticas progresivas, el cual da cuenta de dos categorías.

1.7.1. Escritura de producción escrita en tercera persona gramatical.

El uso de la tercera persona narrativa, se evidencia en las diferentes producciones escritas analizadas, siendo los autores de los informes unos narradores de las acciones que se evidencian en la práctica desde la perspectiva de un observador.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de las producciones escritas redactadas en tercera persona gramatical.

En consideración de las cohortes anteriormente mencionadas (cuarto, tercero y segundo año), se visualiza que 30 sujetos de estudio de un total de 53 redactan sus producciones escritas en tercera persona gramatical, utilizando dicha forma de escritura en toda su producción. A continuación, se presenta un ejemplo de lo mencionado.

F.25: “Como docente, es importante conocer y estar al tanto de las políticas relacionadas con la educación.”
(Sujeto 21.b – 2013)

En el ejemplo anterior, es se evidencia la utilización de tercera persona narrativa singular en la producción escrita de un estudiante de cuarto año, realizada en el

marco de su práctica pedagógica.

- Análisis cohorte 2015 respecto de las producciones escritas redactadas en tercera persona gramatical.

Para la cohorte 2015 (segundo año) pertenecientes a esta categoría, se evidencia que 6 sujetos de estudio de un total de 53, utiliza en sus producciones escritas tercera persona singular en toda la extensión del texto analizado.

F.56: “Se espera que pronto, cuando se tenga más experiencia, la alumna pasante pueda configurarse como un elemento de apoyo más amplio para la institución”
(Sujeto 59 – 2015)

Se evidencia en el ejemplo anterior que la narración de la producción escrita está desarrollada en tercera persona narrativa.

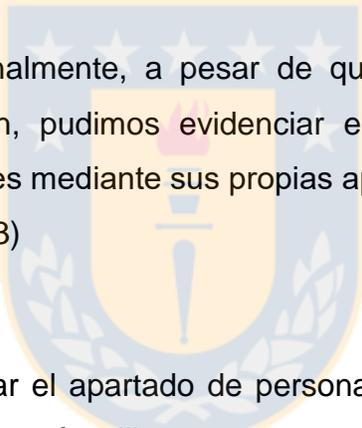
1.7.2. Primera persona gramatical.

En esta categoría, a partir del material empírico recolectado, hemos agrupado a los sujetos del estudio que redactan los textos de diagnóstico y análisis de sus prácticas pedagógicas en primera persona narrativa.

En lo específico es posible apreciar, que al parecer como una forma de enfatizar es su experiencia la que relata usando esta forma gramatical de modo singular. Por lo anterior, se visualiza que 12 sujetos de estudio de un total de 53 pertenecientes a la cohorte 2015 (segundo año), utilizan en sus producciones escritas esta forma de escritura, lo cual es evidenciado con el siguiente extracto de texto,

F.57: “Estas características, como ya mencioné anteriormente...” (Sujeto 72 – 2015)

También, es posible sostener que el uso de esta persona gramatical se encuentra asignado al desarrollo de juicio y opiniones que el profesor en formación en formación desarrolla en sus textos, utilizando una redacción descrita en primera persona singular, evidenciado que 5 sujetos de un total de 53 pertenecientes a las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) utilizan este tipo de persona narrativa. A continuación, se muestra una evidencia de lo anteriormente detallado,



F.31: “Finalmente, a pesar de que no se realizó una evaluación, pudimos evidenciar el aprendizaje de los estudiantes mediante sus propias apreciaciones.” (Sujeto 6.b – 2013)

Se evidencia al analizar el apartado de persona narrativa para los sujetos del presente estudio que la mayoría utiliza tercera persona gramatical para plasmar sus informes escritos relacionados con la inserción en los establecimientos de pasantía. Se debe destacar que la mayoría de los sujetos de estudio pertenecientes a la cohorte 2015 (segundo año) utiliza primera persona narrativa para redactar sus informes, no obstante, en las cohortes 2014 y 2013 (cuarto y tercer año respectivamente) este fenómeno ocurre con hechos aislados.

1.8. Estructura argumentativa.

En el siguiente apartado se realizará un análisis de la estructura argumentativa que los sujetos del estudio utilizan para la realización de sus producciones escritas en sus prácticas pedagógicas.

1.8.1. Uso de estructura argumentativa clara.

Se evidencia que los sujetos del estudio al momento de describir y analizar un tema de sus informes de práctica, muestran una estructura argumentativa clara, en la cual explican el tema que informan, luego fundamentan teóricamente, reinterpretan la cita o parafrasean y finalmente hacen un cierre argumentativo.

- Análisis cohorte 2013 respecto de uso de estructura argumentativa clara.

Se evidencia que 39 producciones escritas de sujetos de estudio de cuarto año de un total de 120 analizadas son agrupadas en esta categoría, ya que utilizan una línea argumentativa clara en los textos que producen en el marco de sus prácticas pedagógicas. Lo anterior se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.

G.21: “Por otra parte, si nos ponemos a analizar más profundamente según los datos recolectados, en el 5to básico sólo hay 6 madres que tienen su enseñanza escolar completa, y como bien dicen muchos estudio, es de la mater de donde comienza el éxito de sus hijos dependiendo de la educación de ellas, como bien señalan Mella y Ortiz en su estudio realizado donde hablan de los

factores externos e internos que afectan a los estudiantes “(...) el nivel de educación formal de las madres tiene una enorme potencialidad explicativa. Así, menos años de estudio de la madre se asociaría con menor logro escolar por parte de los niños. Sin lugar a duda, la riqueza cultural y del lenguaje, producto de la larga exposición al sistema educativo, van a influir en el desarrollo del niño y en sus posibilidades de tener éxito en el sistema escolar” (Mella & Ortiz, pág. 80) lo anterior nos entrega una información relevante respecto a los factores que influyen en nuestros estudiantes, algo tan importante como lo son sus madres como referentes de su día a día. Por lo anterior podemos decir que muy poco de los niños y niñas del 5to año básico tiene como factor positivo el apoyo de sus madres respecto a la educación que ellas reciben, lo que es preocupante y en lo que se debe considerar un trabajo más concreto y profundo con los niños y niñas.” (Sujeto 1 – 2013)

De acuerdo al ejemplo anterior, se evidencia que el sujeto de estudio de cuarto año demuestra en su producción escrita una estructura argumentativa clara, en la cual menciona un tema, lo explica, fundamenta teóricamente, reinterpreta la cita y hace un cierre explicativo.

- Análisis cohorte 2014 respecto de uso de estructura argumentativa clara.

Se evidencia que 6 producciones escritas de sujetos de estudio pertenecientes a esta cohorte (estudiantes de tercer año) de un total de 120 analizados pertenecen a esta categoría, ya que los textos que producen en el marco de su práctica

progresiva presentan una línea argumentativa clara. A continuación, se evidencia un ejemplo ilustrativo de lo mencionado anteriormente.

G.59: “El conocer la cultura y el estatus socioeconómico del estudiante nos permite saber cuáles son sus preferencias, saberes, a qué se acercan más, cómo son sus familias. Esto determina el comportamiento de los estudiantes, adquiriendo su “habitus” “<<habitus>> - el sistema de predisposiciones que opera entre las estructuras y las prácticas – por un mecanismo ecológico, o sea, mediante la pertenencia a una sociedad cerrada e integrada” (Guerrero A., 1990). Es importante considerar esto, ya que determina un buen desarrollo del proceso educativo en las salas de clases, ya que: “Nadie puede negar que en realidad entre profesores se diga que los alumnos vienen con una mala formación de base, que esto es un gran obstáculo para un buen desarrollo del proceso educativo en el aula. Esto nos indica que es difícil para algunos profesores comenzar con el alumno como principio del proceso educativo, como es propuesto por el constructivismo. Y más difícil aún, la construcción de un aula democrática, sobre todo cuando en nuestra realidad educativa, común en nuestra región latinoamericana, tenemos importantes sectores vulnerables socialmente, donde constantemente existen choques entre las culturas. Sin embargo, nuestro interés es en las excepciones; profesores que, a pesar de las condiciones desfavorables, logran desarrollar sus propósitos educativos exitosamente, sobre todo cuando logran una buena relación con sus alumnos a partir del reconocimiento de su legitimidad.”

(Alarcón C., Castro A., Díaz A., 2010, p.12)” (Sujeto 27 – 2014)

En el ejemplo ilustrativo anterior, se evidencia que el sujeto de estudio de tercer año muestra una estructura argumentativa clara, en la cual menciona un tema, lo explica, fundamenta teóricamente, reinterpreta la cita, hace un cierre explicativo con otra cita.

- Análisis cohorte 2015 respecto de uso de estructura argumentativa clara.

No se evidencian sujetos de estudio que en los textos producidos en el marco de sus prácticas pedagógicas pertenecientes a esta cohorte (segundo año) muestren una estructura argumentativa la cual se ha denominado ordenada y clara.

1.8.2. Uso de una estructura argumentativa poco clara.

Se evidencia que los sujetos del estudio cuando describir y analizan diferentes temáticas en sus producciones escritas, realizadas en el marco de su práctica pedagógica, presentan una estructura argumentativa que se ha denominado poco clara, pudiendo explicar el tema que informan, fundamentar teóricamente, pero no reinterpreta la cita utilizada o parafraseando y no realizando un cierre argumentativo, entre otras combinaciones de las características mencionadas anteriormente.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2015 respecto de utilización de una estructura argumentativa poco clara.

Se evidencia que 17 producciones escritas, pertenecientes a sujetos de estudio de cuarto y segundo año, de un total de 120 analizadas son agrupadas en esta categoría, ya que en ambas cohortes (cuarto y segundo año) utilizan una estructura argumentativa que se ha denominado poco clara en sus producciones escritas redactadas en el marco de sus prácticas pedagógicas. Lo anterior se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.

G.100: “Una de las características principales en los niños y niñas de esta edad es que están pasando de un pensamiento egocéntrico a uno más descentralizado de ellos mismos, ya que comienzan a validar, de a poco, las ideas, pensamientos y sentimientos de los demás, pero sin ser totalmente empático. Esto se puede observar en las conductas que presentan al jugar, ya que realizan juegos de roles y muchas veces no respetan las reglas, ya que sólo buscan divertirse y participar, muchas veces pasando a llevar a otros niños sin querer. Lo anterior comienza a cambiar mediante la socialización con otros en muchos casos. Según Jean Piaget, los niños de seis años comienzan a consolidar su memoria y atención, además de que gracias a la etapa escolar se desarrollan muchas habilidades sensoriomotrices.” (Sujeto 53 – 2015)

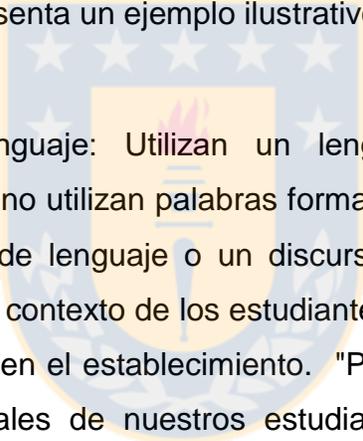
De acuerdo al ejemplo anterior, extraído de la producción escrita de un profesor en formación de segundo año, se evidencia que el sujeto de estudio explica un tema, luego parafrasea a un autor, pero no se visualiza una conexión entre ambos

párrafos. Además, luego del parafraseo no se realiza una reinterpretación, explicación o cierre argumentativo.

- Análisis cohorte 2014 respecto de utilización de una estructura argumentativa poco clara.

Se evidencia que 24 producciones escritas de 40 analizadas sólo para la cohorte 2014 (tercer año) son agrupadas en esta categoría, ya que presentan una estructura argumentativa que se ha denominado poco clara en los textos que producen en el marco de su práctica pedagógica.

A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.



G.54: “Lenguaje: Utilizan un lenguaje coloquial, los profesores no utilizan palabras formales a menos que sea en clases de lenguaje o un discurso en la escuela. Se adecuan al contexto de los estudiantes tanto en dentro del aula como en el establecimiento. "Partir de los contextos socioculturales de nuestros estudiantes para ofrecerles una educación con sentido y significado, por lo que es necesario analizar a profundidad el significado de cada cultura, tener en cuenta que en toda cultura hay elementos residuales. (Carusso y Dussell 1996) " (Sujeto 43 – 2014)

De acuerdo al ejemplo anterior, se establece que el sujeto de estudio de tercer año explica una situación y luego la fundamenta teóricamente. Sin embargo, no se presenta una conexión entre ambos párrafos, tampoco una reinterpretación de la cita utilizada.

1.8.3. No se presenta una estructura argumentativa.

Se evidencia que los sujetos del estudio agrupados en esta categoría, cuando analizan la información que presentan en su producción escrita realizada en el marco de su práctica pedagógica, no muestra estructura argumentativa. Si bien, se explica la información o temática abordada, no se utiliza una fundamentación teórica o parafraseo, por lo que no presenta reinterpretación de citas o un cierre argumentativo.

- Análisis cohorte 2013 respecto de los sujetos de estudio que no presentan una estructura argumentativa en sus producciones escritas.

En la cohorte 2013 (cuarto año) no se evidencian sujetos de estudio que sean agrupados en esta categoría, ya que en sus producciones escritas realizadas en el marco de su práctica pedagógica realizan una organizada estructura argumentativa o bien, como se ha denominado, poco clara.

- Análisis cohorte 2014 respecto de los sujetos de estudio que no presentan una estructura argumentativa en sus producciones escritas.

Se evidencia que 10 producciones escritas, de profesores en formación de tercer año, de 40 analizadas, sólo para la cohorte mencionada (tercer año), son agrupadas en esta categoría, ya que no se presenta una estructura argumentativa en los textos que producen. A continuación, se evidencia un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

G.53: “¿Es necesario un docente que conozca los fundamentos del aprendizaje desde una perspectiva

pedagógica que incluya teoría y práctica desde el ejercicio docente en las escuelas de Chile? ¿por qué? Es necesario conocer teoría y práctica ya que se debe aplicar lo que aprendió, no solamente cómo lo aprendió, sino adecuarlo dentro del aula y de un contexto de escuela, nivel y cantidad de niños. Porque así se evidencia que el rol docente no es fácil, solamente con conocimiento, sino que además debe incluir distintas habilidades como solucionar problemas entre estudiantes, apoderados, adquirir materiales, realizar una clase sola, manejo de grupo y un sin fin de habilidades que se adquieren solamente estando en la escuela y es muy necesario desarrollarlas para prepararse a lo que viene a futuro.” (Sujeto 43 – 2014)

De acuerdo al párrafo anteriormente descrito, es posible evidenciar que el sujeto en cuestión responde a una pregunta de acuerdo sus creencias, pero no fundamenta teóricamente, no parafrasea, ni hace un cierre argumentativo.

- Análisis cohorte 2015 respecto de los sujetos de estudio que no presentan una estructura argumentativa en sus producciones escritas.

Se evidencia que 24 producciones escritas de un total de 40 analizadas sólo en la cohorte 2015 (segundo año) no presentan una estructura argumentativa en sus producciones escritas de sus prácticas pedagógicas. Lo anterior se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.

G.103: “En nuestra universidad y en específico en nuestra carrera de ed. General básica, se tiene la ventaja y se brinda la oportunidad de ir a pasantías desde el primer año

de la carrera, para así comprender desde la realidad la labor docente, además de ir practicando e ir paso a paso conociendo cuales son nuestras fortalezas y debilidades. La labor docente es muy grande, ya que ser profesor no sólo significa estar pasando una debida materia y que los alumnos escriban, si no que va más allá. El profesor conocer primeramente a sus alumnos, para ello realiza un diagnóstico de estos, para así saber cómo orientar las diferentes estrategias que posee. Luego este anterior realiza un diseño para luego implementarlo y así en un final reflexionar de lo que se ha hecho, para ir mejorando los detalles que se pueden encontrar, ya que sólo con la práctica y experiencia esto puede mejorar. “(Sujeto 69.c – 2015)

De acuerdo al ejemplo ilustrativo anterior, se evidencia que el sujeto de estudio de segundo año en su producción escrita explica la importancia de la labor docente, pero no presenta un respaldo teórico que fundamente dicha información.

En síntesis, y en consideración de los textos analizados es posible sostener que tanto la cohorte 2013 (cuarto año), como la 2014 (tercer año) presentan en su mayoría una estructura argumentativa que, para efectos de la presente investigación, se ha denominado claras en sus producciones escritas redactadas en el marco de las prácticas pedagógicas. Por otro lado, la cohorte 2015 (segundo año) presenta una gran cantidad de sujetos de estudio que no presenta una estructura argumentativa en sus informes de práctica.

1.9. Síntesis de escritura.

El análisis de escritura hace referencia a visualizar la forma en que los sujetos de estudio, en sus producciones escritas realizadas en sus producciones escritas, muestran una estructura argumentativa, el buen uso ortográfico y la persona narrativa, estos tres factores logran implementar un trabajo completo y bien estructurado. Todas estas categorías están analizadas por cohorte, para los años 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercero y segundo año respectivamente) los cuales establecen diversas condiciones para poder realizar un análisis profundo de la forma de escritura de los sujetos de estudio.

En relación a la estructura argumentativa se evidencia que los sujetos de estudio en sus producciones escritas de las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) en su mayoría muestran una adecuada estructura argumentativa. En cambio, los sujetos de estudio de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) presentan en su mayoría producciones escritas sin evidenciar una estructura argumentativa.

En relación a la ortografía que los sujetos de estudio muestran en sus producciones escritas para las cohortes 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercero y segundo año respectivamente) se evidencia que utilizan buena ortografía, visualizando casos aislados en los cuales se presentan betacismos y omisión de tildes.

Se evidencia que, respecto a los textos producidos, en el marco de las prácticas pedagógicas, en tercera persona narrativa la mayoría se concentra en las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente), mientras que en la cohorte 2015 (segundo año) prima una escritura narrativa en primera persona singular y/o plural.

Finalmente se puede evidenciar que los estudiantes que poseen una buena estructura argumentativa en sus producciones escritas, también tienen una buena ortografía y redactan sus informes en tercera persona, que son específicamente los

sujetos de estudio de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año). Por otro lado, los sujetos de estudio la cohorte 2014 (estudiantes de tercer año) se encuentran en proceso de lograr una escritura adecuada en sus producciones escritas. Por último, los sujetos de estudio de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) que no realizan estructura argumentativa, presenta faltas ortográficas recurrentes y redactan sus informes principalmente en primera persona.

Se puede evidenciar así, que los estudiantes siguen una misma línea en el sentido de las adecuadas o inadecuadas normas para establecer un informe.

1.10. Análisis Conocimientos Académicos.

Luego de analizar por separado cada factor que incide directamente en cómo los estudiantes de la carrera de Educación General Básica redactan y muestran sus producciones escritas a partir de la práctica progresiva es importante ver la relación de los protocolos de escritura con el tipo de escritura que los sujetos del estudio demuestran.

Se evidencia que los estudiantes, a los cuales se les realizó un análisis de sus producciones escritas, que argumentan teóricamente sus decisiones pedagógicas logran poseer un formato adecuado de citas, utilizando formato APA, lo cual se visualiza de mejor forma en los sujetos de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año), los cuales logran el mejor uso de los dos elementos antes mencionados, no obstante, se puede determinar que los estudiantes de la cohorte 2015 (segundo año) no logran denotar las citas que utilizan en formato ordenado, despotenciando las estructuras argumentativas formulan.

Se evidencia que los estudiantes de la presente investigación, que son capaces de generar macro estructuras en sus producciones escritas demuestran una microestructura de sus capítulos ordenada, en el caso de las personas que se ciñen absolutamente a la pauta entregada por el profesor no logran generar una microestructura óptima.

En relación con lo anterior, es importante señalar que los estudiantes que siguen una escritura ordenada y formato adecuado en sus producciones escritas procuran escribir sus textos en tercera persona singular, aportando seriedad a sus producciones escritas. Existen apartados en los textos producidos en los cuales es necesario escribir en primera persona, sobre todo cuando redactan sus reflexiones respecto análisis de su práctica.

Es necesario mencionar que los estudiantes de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) logran, en su mayoría, cumplir favorablemente con aspectos tales como buen uso de citas, definir una creación propia de macro y micro estructura, lo cual conlleva la realización de un formato adecuado. Además, los estudiantes de dicha cohorte procuran seguir una estructura argumentativa justificando teóricamente, intentando mantener una buena ortografía en sus redacciones y utilizando personas narrativas adecuadas según sea el apartado que escriben.

Se muestra que los estudiantes de la cohorte 2014 (estudiantes de tercer año) se encuentra dividida respecto a los aspectos necesarios para lograr una óptima escritura de sus producciones escritas.

2. Conocimientos teóricos.

A continuación, se realizará un análisis de los fundamentos teóricos que los sujetos del estudio utilizan en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, para argumentar sus decisiones pedagógicas.

Fundamentos y argumentos teóricos en diagnósticos.

En el siguiente apartado, se analizarán los fundamentos teóricos que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones, específicamente las que realizan en la fase de diagnóstico de la realidad educativa en el marco de su práctica pedagógica.

2.1. Conceptos utilizados en la fase diagnóstica.

En el siguiente apartado se realizará un análisis de los conceptos pedagógicos que los sujetos de estudio utilizan en la realización de sus informes de diagnósticos en sus prácticas pedagógicas.

De lo anterior podemos establecer las siguientes categorías:

2.2.1. Utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se distinguen dentro del marco de las prácticas pedagógicas de las y los profesores en formación en sus informes de diagnóstico textos donde se visualizan conceptos explícitos de carácter pedagógico para referirse y hacer más comprensibles sucesos de la práctica pedagógica. Estos conceptos se mencionan con claridad y se evidencian textualmente.

- Análisis cohorte 2013 y 2014 respecto de la utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se evidencia para las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) 39 producciones escritas de un total de 60 analizadas para esta categoría, que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas, redactadas en la fase diagnóstica, conceptualizaciones explícitas. A continuación, se detalla el carácter más utilizados por las cohortes mencionadas con relación a esta categoría.

Los sujetos de estudio realizan conceptualizaciones del ámbito del aprendizaje en sus producciones escritas, en el cual se destaca la concepción de aprendizaje

significativo. Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

H.4: “También se priorizará el uso de materiales cercanos a su entorno y contexto para construir el aprendizaje significativamente, desde lo que ya saben y conocen.”
(Sujeto 20 – 2013)

De acuerdo al ejemplo anterior extraído de un estudiante de cuarto año, se evidencia que el sujeto de estudio menciona el aprendizaje significativo para utilizarlo en la realización de las clases.

También los sujetos de estudio realizan conceptualizaciones de una perspectiva sociológica en sus producciones escritas, donde estacan la escolaridad de los padres. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo ilustrativo.

H.13: “Escolaridad de los padres: La mayoría de los apoderados han declarado tener 15 o más años de escolaridad en el caso de la madre, y 16 o más años de escolaridad en el caso del padre. *Lo anterior se hace notar en el capital cultural que presentan los estudiantes, el código que utilizan y también el nivel económico que esta facultad les brinda para tener acceso a viajar y conocer diferentes culturas, enriqueciendo la misma desde temprana edad.” (Sujeto 4 – 2013)

De acuerdo al ejemplo anterior, se evidencia que el estudiante de cuarto año menciona la escolaridad de los padres, y capital cultural, para dar a conocer las características culturales de los estudiantes.

Se evidencia que otros sujetos del estudio utilizan conceptos relacionados al clima de aula, al trabajo colaborativo y rol del profesor, en sus producciones escritas realizadas en el marco de su práctica pedagógicas. Para lo anterior se evidencia a continuación un ejemplo ilustrativo.

H.30: “El ambiente observado en el ámbito socio-afectivo del establecimiento Escuela Escuadrón se puede apreciar que se quiere llevar a cabo un contexto más de entorno familiar, debido a que el establecimiento es pequeño en cantidad de estudiantes y personal de trabajo (docentes, directivos, paradocentes, manipuladoras de alimentos, entre otros); todos se conocen.” (Sujeto 8 – 2013)

En el ejemplo anterior extraído de un estudiante de cuarto año, se evidencia el ámbito socio – afectivo del establecimiento para informar la realidad de la escuela, en su producción escrita.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se visualiza que 3 producciones escritas de un total de 60 analizadas pertenecen a esta categoría ya que estos estudiantes segundo año evidencian conceptualizaciones explícitas en los textos que producen. Estas se relacionan en el ámbito de aprendizaje, en el cual se destaca la motivación de los estudiantes. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de los descrito anteriormente.

H.62: “...tampoco se interesa por conocer al grupo curso más a fondo, cuales son los intereses de los alumnos, que los motiva, de hecho, no hay una motivación por parte de la profesora hacia los alumnos, por lo cual los alumnos

responden con desorden e indisciplina, además de reflejar en las evaluaciones malas calificaciones” (Sujeto 69)

De acuerdo con el ejemplo anterior extraído de la producción escrita de un estudiante de segundo año, se muestra que la falta de motivación explica el desorden y las malas calificaciones de los estudiantes.

2.1.2. Utilización de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se distinguen, dentro del marco de las prácticas pedagógicas de las y los profesores en formación en sus informes de la fase de diagnóstico, textos en los cuales se vislumbran conceptos implícitos de carácter pedagógico para argumentar y hacer comprensibles sucesos de la práctica. Estos conceptos no se visualizan con claridad y no se mencionan textualmente.

- Análisis cohorte 2013 y 2014 respecto de la utilización de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se evidencia que 10 sujetos de estudio de las cohortes mencionadas (cuarto y tercer año) de un total de 60 analizados para efectos de esta categoría, presentan conceptualizaciones implícitas en sus producciones escritas, las cuales se relacionan con el ámbito de la sociología, especialmente con el capital cultural de los estudiantes. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo detallado anteriormente.

H.52: “Los estudiantes se relacionan entre ellos de

manera horizontal, por lo general el vocabulario que utilizan para referirse a otras personas es inculco formal y por lo general “juegan” a pegarse los hombres y las mujeres se insultan entre ellas, cosa que sienten de manera cotidiana y no como un ataque” (Considera implícitamente capital cultural de los estudiantes) (Sujeto 33 – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se evidencia que 9 producciones escritas de un total de 60 analizadas para esta categoría realizan en sus producciones escritas conceptos implícitos, los cuales pertenecen al ámbito del aprendizaje, destacando el aprendizaje significativo de los estudiantes. Se presenta a continuación, un ejemplo ilustrativo de los anteriormente descrito.

H.59: “Como bien lo plantea David Ausubel cuando menciona que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Sujeto 67 – 2015)

Se evidencia, al analizar las conceptualizaciones que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas realizadas en el marco de su práctica pedagógica, que en las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) utilizan conceptos explícitos en los textos que producen, las cuales destacan el ámbito del aprendizaje y de la perspectiva sociológica. En el caso de la cohorte 2015 (segundo año) los sujetos del estudio en su mayoría utilizan

conceptos implícitos en sus producciones escritas, la cuales pertenecen ámbito del aprendizaje.

2.2. Autores y fuentes utilizados en la fase de diagnóstico.

En el siguiente apartado se analizarán los autores y fuentes que los sujetos de estudio utilizan en los diagnósticos que desarrollan en el marco de su inserción en el centro de pasantía.

2.2.1. Uso de autores evidenciando fuente de extracción.

Se visualiza que los sujetos de estudio señalan los autores que utiliza para fundamentar y argumentar su diagnóstico relacionado con la práctica progresiva. Desde la perspectiva del uso de fuentes, se evidencia la utilización de fuentes primarias citando directamente del autor mencionado, y fuentes secundarias, en las cuales se cita un texto que menciona al autor con el cual se argumentan las decisiones pedagógicas vislumbradas.

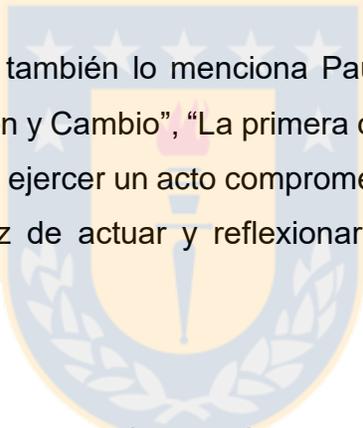
- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto del uso de autores evidenciando fuente de extracción.

En las cohortes mencionadas, cuarto y tercer año, se refleja que 40 producciones escritas de un total de 63 respaldan teóricamente sus decisiones pedagógicas utilizando autores, se visualiza que con respecto a las fuentes mencionadas son de primer nivel, dado que citan al autor desde su propia obra.

En relación a los autores, se evidencia que utilizan en mayor medida fundamentan aspectos socioculturales, con Pierre Bourdieu. A continuación, se muestra una evidencia de ello,

I.5: “Los tres estados del Capital Cultural, Bourdieu Pierre, 1979.” (Sujeto 23 – 2015)

Existe, dentro de las cohortes mencionadas (cuarto y tercer año), un grupo de estudiantes que fundamenta teóricamente aspectos relacionados con la pedagogía crítica, de la cual uno de los autores más utilizados es Paulo Freire, quien es el impulsor de lo que se considera como nueva pedagogía en una sociedad que desea lograr la formación de personas autónomas y emancipadoras, un ejemplo de lo anteriormente especificado se presenta a continuación:



I.18: “Así también lo menciona Paulo Freire en su libro “Educación y Cambio”, “La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar” (1979)” (Sujeto 3 - 2015)

Existe igualmente casos en los cuales se hace fundamentan aspectos relacionados con el aprendizaje significativo que se quiere impulsar en la pedagogía, para lo cual, el principal autor utilizado es Ausubel, a continuación, se muestra un ejemplo de ello en las producciones escritas de los sujetos de estudio,

I.67: “...si seleccionamos los contenidos de manera no arbitraria, es decir, tomamos y comprendemos el curriculum como flexible y adaptable al contexto de los estudiantes, y relacionamos las ideas y/o aspectos existentes previamente en el conocimiento del alumno, se logrará un aprendizaje significativo (Ausubel, 1973)” (Sujeto 25 – 2014)

Existen dentro de dichas cohortes (cuarto y tercer año) algunos aspectos que están fundamentados por el texto recopilatorio de Mabel Condemarín, en el cual se evidencia la utilización de fuentes secundarias.

I.48: “...grupo de trabajo el cual hay que tener en cuenta se ve “influenciado por su historia y partiendo de lo que sabe, de lo que es y de la calidad del proceso de mediación que recibe.” (Meirieu, 1990 citado en ¿Cómo aprenden los niños?: implicaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula, Condemarín. M).” (Sujeto 8 – 2013)

En el ejemplo anterior se evidencia una fundamentación utilizando a Meirieu desde el texto ¿Cómo aprenden los niños? de Mabel Condemarín

Un grupo de sujetos de estudio de la cohorte 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) fundamentan aspectos psicológicos, desde la perspectiva de Jean Piaget refiriéndose principalmente a los estadios del desarrollo del pensamiento. A continuación, se muestra una evidencia de lo expresado,

I.10: “(...) pensamiento hipotético deductivo, puede construir hipótesis sin someterlas a pruebas empíricas. Puede partir de lo general a lo particular, formular leyes, propiedades generales y ver significados comunes. Pensamiento abstracto, formal, flexible, discute, debate, reflexiona. Noción de proporción, de equilibrio, de probabilidad”. (Piaget, 1986)” (Sujeto 1 – 2013)

- Análisis cohorte 2015 respecto del uso de autores evidenciando fuente de extracción.

Se visualiza que 5 producciones escritas de un total de 63 casos analizados, respalda teóricamente conceptos relacionados con el clima de aula, utilizando una fuente primaria de extracción. A continuación, se evidencia un ejemplo de lo mencionado.

I.99: “Como señala, Juan Casassus (2001) dice que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. (como se cita en Clima Social Escolar,2008,7.)” (Sujeto 70 – 2015)

A partir de la información analizada para esta categoría, es posible visualizar que la mayoría de los sujetos de estudio de las cohortes 2013 y 2014 (tercer y cuarto año respectivamente) fundamentan principalmente aspectos que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes y para promover la autonomía de estos, en cambio, en la cohorte 2015 (segundo año) las principales fundamentaciones están dirigidas al clima que se genera al interior de la sala de clases.

2.2.2. Uso de autores no evidenciando una fuente de extracción.

Se visualiza que los sujetos del estudio en el marco de sus producciones escritas, fundamentan los argumentos que utilizan para la realización de un diagnóstico, pero no especifican la fuente de extracciones de esta.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto del uso de autores no evidenciando fuente de extracción.

Se evidencia que en las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) 6 producciones escritas de un total de 63 muestran los autores con los cuales fundamentan sus decisiones pedagógicas, pero no se visualiza la fuente utilizada. En ellos se menciona principalmente a Vygotsky, para denotar aspectos socioculturales de los estudiantes. A continuación, se muestra un ejemplo de la utilización de la categoría mencionada.

I.64: “...base otros estudios como por ejemplo la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el cual dice que el individuo aprende en interacción con los demás...” (Sujeto 44 – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto del uso de autores no evidenciando fuente de extracción.

Se evidencia que 9 producciones escritas de un total de 63 muestran autores para fundamentar sus producciones escritas, pero no evidencia de donde es extraída la cita. El grupo mencionado, muestra principalmente aspectos psicológicos, apoyándose frecuentemente en Piaget en sus producciones. Se visualiza a continuación un extracto ejemplificando lo anteriormente detallado.

I.109: “Según el enfoque de Piaget, los niños de seis-siete años se encuentran en proceso de transición desde la etapa pre-operacional a la de las operaciones concretas, por lo cual presentan características de ambos estadios.” (Sujeto 53 – 2015)

2.2.3. No se utilizan autores ni fuentes para fundamentar la fase de diagnóstico.

En esta categoría se muestran a sujetos de estudio en los cuales no se evidencian autores o fuentes que fundamenten aspectos relevantes en sus producciones escritas.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de la no utilización de autores en la fase de diagnóstico.

Se visualiza que 1 producción escrita de un total de 63 pertenece a esta categoría para las cohortes mencionadas (cuarto y tercer año respectivamente), las cuales muestran un no uso de fundamentación desde una perspectiva teórica.

I.9: “El Proyecto Educativo de nuestra escuela, es un enfoque de la realidad de la comunidad en que estamos insertos. Nos encontramos con una gran diversidad socio-cultural y económica”. (Sujeto 6)

- Análisis cohorte 2015 respecto de la no utilización de autores en la fase de diagnóstico.

Se evidencia que 5 producciones escritas de un total de 63 no utilizan sustento teórico para fundamentar sus diagnósticos, lo cual genera que no se visualicen autores o tipos de fuente.

I.95: “El clima aula propicio para desarrollar procesos es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el que

tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.”
(Sujeto 60 – 2015)

Se evidencia, luego de analizar los autores y fuentes que utilizan los sujetos del estudio en el marco de sus producciones escritas para fundamentar sus diagnósticos, que la mayoría argumenta aspectos sociales y pedagógicos, los cuales son respaldados con el manejo de fuentes primarias, junto con esto se debe destacar que en las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) ocurren hechos similares, en cambio en la cohorte 2015 (segundo año) se invierte el grupo que evidencia autores y fuentes.

2.3. Relación de conceptos presentes en la fase de diagnóstico.

La relación de conceptos, hace énfasis en que los sujetos de estudio, en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas pedagógicas, establecen relaciones de índoles pedagógicas, metodológicas y contextuales, los cuales pueden estar relacionados dentro de un mismo o diferente plano.

2.3.1. Relación de conceptos en la fase de diagnóstico en un mismo plano.

La presente categoría hace énfasis en que los sujetos de estudio, en sus producciones escritas, establecen relaciones de conceptos entre los ámbitos pedagógico – pedagógico, metodológico – metodológico o contextuales – contextuales, manteniendo la coherencia entre las relaciones.

- Análisis cohorte 2013 y 2014 respecto de los conceptos que los sujetos de estudio relacionan en sus producciones escritas.

Para las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año), dentro de esta categoría, se puede evidenciar que 26 producciones escritas de un total de 60 analizadas para esta categoría, muestra en sus informes una relación de conceptos del mismo plano. Lo anterior se evidencia en el siguiente ejemplo.

J.2: “Aprendizaje Colaborativo: El trabajo interactivo permite que los alumnos aprendan de sus iguales; el profesor y los libros de consulta dejan de ser la única fuente de información”. ¿Cómo Aprenden los niños? Mabel Condemarín Texto de estudio P-900.-. Uno de los desafíos planteados es hacer que los estudiantes aprendan a trabajar colaborativamente, en donde sea entre sus pares en donde se generen los nuevos aprendizajes, ayudándose mutuamente a conseguir metas comunes, para ello es necesario crear las instancias en donde se puedan poner en práctica y desarrollar estas habilidades forjando equipos de trabajo.” (sujeto 24 – 2013)

En el ejemplo presentado anteriormente, extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de cuarto año, se establece una relación de concepto metodológico – metodológico, ya que se sostiene que el trabajo colaborativo es parte de la metodología utilizada por el sujeto de estudio, el cual está relacionado con el método de implementar grupos de trabajos para la realización de actividades. Logrando así establecer la relación antes mencionada.

- Análisis cohorte 2015 respecto de los conceptos que los sujetos de estudio relacionan en sus producciones escritas.

Para la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), se evidencia que 6 producciones escritas de un total de 60 analizadas se agrupan en esta categoría. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de la cohorte mencionada.

J.76: “El clima de aula entre profesor-alumno es bastante malo, ya que la profesora sólo le importa pasar la materia, sin que los alumnos comprendan lo que se les está enseñando, tampoco se interesa por conocer al grupo curso más a fondo, cuales son los intereses de los alumnos, que los motiva, de hecho, no hay una motivación por parte de la profesora hacia los alumnos, por lo cual los alumnos responden con desorden e indisciplina, además de reflejar en las evaluaciones malas calificaciones” (sujeto 69 – 2015)

En el ejemplo extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de segundo año, se establece una relación de concepto pedagógico – pedagógico, ya que el sujeto de estudio hace referencia en el clima de aula que se produce en la sala de clases, el cual repercute negativamente en los estudiantes y está directamente relacionado con las malas evaluaciones y calificaciones.

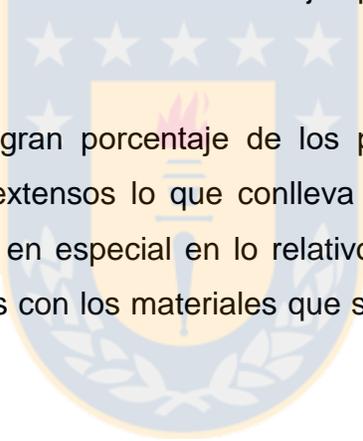
2.3.2. Relación de conceptos en la fase de diagnóstico en diferentes planos.

La categoría mencionada hace énfasis en que los sujetos de estudio, en sus producciones escritas en el marco de su práctica progresiva, establecen relaciones

de conceptos entre los ámbitos pedagógico – metodológico, metodológico – contextual o contextuales – pedagógico, manteniendo la coherencia entre las relaciones.

- Análisis cohorte 2013 y 2014 en relación a los conceptos en diferente plano que los sujetos de estudio evidencian en la fase diagnóstica.

Para las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente), se evidencia que 18 producciones escritas de un total de 60 analizadas pertenecen a esta categoría, estableciendo relaciones de conceptos en diferente plano. Se presenta a continuación un ejemplo de lo descrito anteriormente.



J.3: “Un gran porcentaje de los padres y madres trabajan horarios extensos lo que conlleva a la falta de estimulación temprana en especial en lo relativo al aprendizaje escolar, y problemas con los materiales que se les solicitan”. (sujeto 3 – 2013)

En lo ejemplificado anteriormente, siendo extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de cuarto año, se establece una relación del concepto social – pedagógico, donde se hace referencia a la problemática del trabajo de los padres y cómo este perjudica al desarrollo de las actividades y aprendizaje de sus hijos.

- Análisis cohorte 2015 en relación a los conceptos en diferente plano que los sujetos de estudio evidencian en la fase diagnóstica.

Para la cohorte 2015 (segundo año), se establece que 7 producciones escritas de 60 analizadas se concentran en esta categoría, relacionando conceptos de planos diferentes. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

J.81: “Al observar la escolaridad de los padres es bajo con un 29% con Enseñanza Básica Incompleta, un 21% con Enseñanza Básica Completa, un 11% Enseñanza Media Incompleta, un 21% Enseñanza Media Completa y un 18% con estudios de Educación Superior. Lo que dificulta un apoyo efectivo en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, dificulta el poder ayudar a sus hijos en las tareas y también influye que no saben lo que significa “estudiar”; además no le inculcan el habitus de estudiar y bien los estudiantes están alejados de la realidad, muchos alumnos no tienen ni siquiera un libro en la casa y por ende no tiene motivo e interés por leer. Por consiguiente, esto se debe a que según dice Bordieu que la herencia cultural favorece al éxito educativo, lo que se ve reflejado en el desempeño escolar que tienen los estudiantes ya que, al pertenecer a un medio familiar de bajo nivel social, este no permite relativizar las influencias de la enseñanza que pesan sobre los demás con demasiada autoridad y prestigio, sino todo lo contrario”. (sujeto 54 – 2015)

En el ejemplo anterior, extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de segundo año, se establece la relación de conceptos en el ámbito social – pedagógico, donde el sujeto de estudio establece que la escolaridad de los padres impacta negativamente en el apoyo afectivo y metodológico de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

2.3.3. No se visualizan relaciones de conceptos en la fase diagnóstica de su práctica pedagógica.

- Análisis cohorte 2013 y 2014 respecto de la no visualización de relaciones de conceptos en la fase diagnóstica por parte de los sujetos de estudio.

Se evidencia que de las 60 producciones escritas analizadas no se encuentran sujetos de estudio de cuarto y tercer año que pertenezcan a esta categoría.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la no visualización de relaciones de conceptos en la fase diagnóstica por parte de los sujetos de estudio.

Se evidencia que 3 sujetos de estudio de un total de 60 analizados pertenecientes a la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) son agrupados en esta categoría, dado que no presentan una relación de conceptos de ningún tipo.

En el análisis realizado a 60 producciones escritas de los sujetos de estudio, se visualiza que en las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente), todos los sujetos de estudio establecen relaciones de conceptos en la fase diagnóstica, independiente de si estos están o no están relacionados en el mismo plano. Diferente es la situación para la cohorte 2015 (estudiantes de

segundo año), donde se evidencia un grupo de sujetos que participaron del estudio que no muestran relaciones de conceptos en los textos analizados.

Las relaciones de conceptos establecidas por los sujetos de estudio en sus producciones escritas en el marco de su práctica progresiva, son apropiadas para el planteamiento de las temáticas realizadas en los diagnósticos, de los cuales la gran mayoría realiza conceptualizaciones pedagógicas que son propias de visualizar en las salas de clase del aula escolar, independientes de que éstas sean o no del mismo ámbito. Principalmente establecen relaciones entre los conceptos sociales, pedagógicos y metodológicos, los cuales se relacionan especialmente con el capital cultural de los padres y cómo estos influyen en el desarrollo de la enseñanza con los estudiantes.

2.4. Proyecciones evidenciadas en la fase de diagnóstico.

Las proyecciones se entienden como aquellas acciones a futuro que exponen los sujetos del estudio en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, para mejorar sus prácticas pedagógicas, las cuales pueden apuntar hacia un ámbito pedagógico o social.

2.4.1. Presenta en sus producciones escritas proyecciones en el ámbito social.

La presente categoría, pone en evidencia, que los sujetos del estudio en el marco de sus prácticas pedagógicas, establecen proyecciones orientadas en el ámbito social, específicamente en considerar para sus próximos diseños de clases el contexto cultural de los estudiantes como también de su familia, logrando establecer conexión con las actividades a desarrollar.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de los sujetos de estudio que evidencian proyecciones en el ámbito social.

Para la cohorte 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercer y segundo año respectivamente) se evidencia que 28 sujetos de estudio de un total de 60 analizados, son agrupados en esta categoría, ya que, en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, presentan proyecciones en el ámbito social. Lo cual queda demostrado con el siguiente ejemplo:

K.74: También busca poner en manifiesto la metodología y teorías de aprendizaje que se deben adoptar acorde al contexto sociocultural de los estudiantes, capacidades cognitivas, emotivas, psicológicas, sociales y culturales, conocimientos y habilidades previas; ya que se debe asumir un rol docente conciliador entre el estudiante y el aprendizaje; que será efectuada en el segundo semestre a través de una intervención. (sujeto 54 – 2015)

En el ejemplo anterior se evidencia, que los sujetos de estudio perteneciente a segundo año, hace énfasis en considerar los factores que conforman a los estudiantes en el ámbito social, destacando la importancia de conocer su cultura, contexto, necesidades y aspectos de su familia, para lograr así una óptima implementación de sus diseños de clases.

2.4.2. Presenta proyecciones su fase diagnóstica en el ámbito pedagógico.

La presente categoría, pone en evidencia, que los sujetos del estudio en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas pedagógicas, establecen proyecciones orientadas en el ámbito pedagógico, las cuales se sitúan principalmente en el clima de aula.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de las proyecciones que evidencian en sus producciones escritas en el ámbito pedagógico.

Para la cohorte 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo año respectivamente) se evidencia que 25 sujetos de estudio de un total de 60 analizados pertenecen a esta categoría, dado que, en sus producciones escritas realizan proyecciones orientadas en el ámbito pedagógico. Tal como queda evidenciado en el siguiente ejemplo.

K.40: “Esta positiva relación afectiva entre todos logra un ambiente de aula apto para llevar a cabo procesos cognitivos complejos, además apoyándonos en la neurociencia, podemos ser conscientes de que estas condiciones permites la liberación de endorfinas que permiten y facilitan estos procesos (OCDE, 2007) Estas endorfinas dan a la persona una sensación de placer, generando emociones positivas, las cuales son “descritas en términos de tres componentes: un estado mental particular, un cambio fisiológico y un impulso a actuar(...) tornan imposible separar los componentes fisiológicos, emocionales y cognitivos(...), esta interconectividad explica el impacto sustancial de las emociones sobre el aprendizaje.”(p. 38). Por lo tanto, durante las prácticas pedagógicas debemos buscar lograr un clima afectivo en el aula, con buenas relaciones para provocar emociones positivas y facilitar los procesos cognitivos que deben llevarse a cabo durante los tiempos de enseñanza y aprendizaje” (sujeto 25 – 2014)

En el ejemplo anterior, extraído de una producción escrita de un sujeto de estudio de tercer año, se evidencia, que el sujeto de estudio hace énfasis en considerar los

factores que conforman a sus estudiantes en el ámbito pedagógico, destacando principalmente el clima de aula para la implementación de sus diseños de clases.

2.4.3. No se evidencian proyecciones en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

La presente categoría para la cohorte 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercer y segundo año respectivamente) pone en evidencia, que 7 sujetos de estudio de un total de 60 analizados son agrupados en esta categoría, ya que en sus producciones escritas presentan problemáticas, pero no realizan un análisis para proyectar soluciones, ni tampoco cómo serán abordados en el diseño de sus clases, en el marco de su práctica pedagógica.

2.5. Síntesis de fundamentos y argumentos en la fase de diagnóstico.

De acuerdo a los autores y fuentes que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas, se debe señalar que se ha podido constatar que los profesores en formación otorgan respaldo a partir de diferentes fuentes escritas a las conceptualizaciones que realizan, siguiendo protocolos académicos para identificar las referencias de los textos que utilizan. A partir de lo anterior, se constata que a las observaciones que realizan del aula escolar, a la información que recolectan en los centros de práctica, así como también a los diseños didácticos que producen y las reflexiones pedagógicas que desarrollan le otorgan sustento teórico a partir de los cuales reinterpretan lo que citan de la literatura desde sus experiencias vividas en los centros de práctica.

En el ámbito de los conceptos pedagógicos que utilizan los sujetos de estudio en sus producciones escritas en la fase de diagnóstico, se puede visualizar que las y los profesores en formación de las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y

tercer año respectivamente) utilizan en su mayoría conceptualizaciones explícitas en sus producciones escritas. Sin embargo, en la cohorte 2015 (segundo año) los sujetos de estudio utilizan principalmente conceptualizaciones implícitas.

De acuerdo a la relación de conceptos que utilizan los sujetos de estudio en sus producciones escritas, se evidencia que las cohortes 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercer y segundo año) relacionan conceptos del mismo plano y en planos diferentes equitativamente. Sin embargo, la cohorte 2015 (segundo año) hemos podido constatar que se presentan casos en los cuales algunos sujetos no demuestran en sus textos escritos establecer relaciones entre conceptos.

De acuerdo a lo anterior, se visualiza que las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año), utilizan correctamente autores con evidencias de la fuente de extracción, al igual que utilizan conceptos explícitos y relacionan conceptos en el mismo plano. Sin embargo, la cohorte 2015 (segundo año) presentan en su minoría estas condiciones.

Se evidencia, además, que aquellos sujetos de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) que no utilizan autores y fuentes para fundamentar sus producciones escritas, también utilizan conceptos implícitos y no relacionan de conceptos.

Fundamentos y argumentos teóricos en la fase de diseños.

A continuación, se analizarán los fundamentos teóricos que los sujetos de estudio utilizan para sustentar sus decisiones pedagógicas con respecto al diseño de clases en sus producciones escritas en el marco de su práctica progresiva.

2.6. Utilización de conceptos en la fase de diseño.

A partir de los conceptos utilizados en los diseños realizados por los sujetos del estudio en el marco de su práctica progresiva, es posible visualizar las siguientes categorías.

2.6.1. Uso de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se distingue en las producciones escritas de los sujetos del estudio conceptos explícitos, es decir, que se visualizan con claridad y se mencionan textualmente.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de la utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se visualiza que 17 sujetos de 21 analizados para esta categoría utilizan conceptualizaciones explícitas en sus producciones escritas, específicamente en los diseños de clases, los cuales apuntan principalmente a,

Conceptualizaciones del ámbito psicológico, donde se destacan las etapas del desarrollo de Jean Piaget, se muestra a continuación un ejemplo de lo mencionado,

L.2: “Los estudiantes de 3° básico tienen alrededor de 8 a 9 años que según la teoría de desarrollo de Jean Piaget están en la etapa de operaciones concretas, en esta etapa los niños tienen la capacidad de generar un pensamiento lógico, sin embargo, no llega a ser abstracto. es por esta

razón que es importante considerar en el diseño de las actividades esta teoría” (Sujeto 22.b – 2013)

Conceptualizaciones del ámbito metodológico, en el cual se destaca explícitamente las formas de potenciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, frecuentemente es utilizado el texto de Condemarín para teorizar estos aspectos. A continuación, se evidencia un ejemplo de esto,

L.3: “Otro aspecto es el trabajo colaborativo el “trabajo interactivo, en oposición al trabajo aislado, permite que ellos aprendan más y se sientan más estimulados”. (Condemarín, Galdames, & Medina, 1999) esto permitirá favorecer las relaciones interpersonales, así como la resolución de conflictos, y la división de tarea, que construirá e ira en pos de una mejor organización.” (Sujeto 14.b – 2013)

También un grupo de sujetos de estudio evidencia explícitamente la importancia de realizar actividades que potencien la autonomía y responsabilidad en los estudiantes desde la perspectiva sociológica de Habermas, esto queda demostrado en el siguiente ejemplo,

L.24: “...Habermas, en el cual se identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad, es decir el individuo debe llevar un proceso de auto reflexión de sus propias experiencias, se logra legitimar al estudiante como un sujeto capaz de llevar a cabo sus propios procesos de aprendizaje, ya que posee

conocimientos en relación al mundo y estos son válidos”
(Sujeto 25.b – 2014)

Un grupo de sujetos del estudio muestra explícitamente la importancia de conocer las experiencias previas que los estudiantes poseen de determinados conocimientos, lo anterior se evidencia de la siguiente forma,

L.34: “Utilizar las experiencias previas de los estudiantes implica dar la oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas sobre aquello que los rodea, ideas construidas a través de la experiencia y que pueden estar incompletas o que requieran de una mayor precisión con respecto al conocimiento científico.” (Sujeto 36 – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Es importante señalar en para esta cohorte (segundo año) no existe una instancia dentro de sus producciones escritas, específicamente en los diseños de clase, en las cuales se evidencien conceptos en los diseños.

2.6.2. Conceptos implícitos.

Se distinguen en las producciones escritas de los sujetos del estudio aquellos conceptos implícitos, es decir, que no se visualizan con claridad y que no son mencionados textualmente.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de la utilización de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se evidencian 4 sujetos de un total de 21, pertenecientes a estas cohortes (cuarto y tercer año respectivamente), que utilizan conceptos implícitos en sus sustentos teóricos en el marco de sus producciones escritas, uno de ellos se relaciona con el contexto de los estudiantes, del cual se muestra el ejemplo a continuación,

L.6: “Además hay que tener en cuenta la diversidad de los estudiantes y su entorno, para esto según Condemarin (2009) para una adecuada planificación hay que “Considerar sus intereses, sus deseos, sus necesidades, sus fantasías...”. (Sujeto 12.b – 2013)

También se evidencia, que los sujetos de dichas cohortes, utilizan el concepto de capital cultural, pero no lo explicitan de forma clara, a continuación, se evidencia un ejemplo ilustrativo,

L.31: “Los estudiantes se relacionan entre ellos de manera horizontal, por lo general el vocabulario que utilizan para referirse a otras personas es inculto formal y por lo general “juegan” a pegarse los hombres y las mujeres se insultan entre ellas, cosa que sienten de manera cotidiana y no como un ataque...” (Sujeto 33 – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Es importante señalar para la cohorte 2015 (segundo año), no existe una instancia dentro de sus producciones escritas en las cuales se evidencien conceptos en los diseños. Los sujetos de esta cohorte muestran una planificación en la cual secuencian actividades, por lo que no se evidencia una fundamentación a sus decisiones pedagógicas.

Luego de analizar las conceptualizaciones que utilizan los sujetos del estudio en los diseños que realizan en el marco de su práctica progresiva, es posible destacar que se utilizan principalmente conceptos explícitos del área de la psicología y aspectos socioculturales, al igual que en las conceptualizaciones implícitas.

Es importante destacar que para la cohorte 2015 (segundo año) no se distinguen estas conceptualizaciones en el diseño de clases, dado que no existe un apartado destinado para ello y no se evidencia en sus planificaciones.

2.7. Autores y fuentes utilizados en la fase de diseños.

A continuación, se realizará un análisis de los autores y tipos de fuentes que los sujetos del presente estudio utilizan en sus diseños de clase en el marco de las asignaturas del eje teórico práctico.

2.7.1. Uso de autores evidenciando fuente de extracción.

Se evidencia que los sujetos del estudio muestran a los autores que utiliza para fundamentar y argumentar su diseño de clases relacionado con la práctica progresiva. Desde la perspectiva del uso de fuentes, se observa que se utilizan fuentes primarias, citando directamente del autor mencionado, y fuentes secundarias, en las cuales se cita un texto en el que es mencionado el autor del cual se relata.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de uso de autores evidenciando fuente de extracción.

Se visualiza que 29 producciones escritas de un total de 42 analizadas para esta categoría correspondientes a las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) sustentan sus diseños con un autor especificando claramente la fuente.

En relación a los autores que utilizan para fundamentar las decisiones pedagógicas, se evidencia que son del ámbito del aprendizaje significativo. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo mencionado anteriormente.

M.8: “...de acuerdo a lo señalado por Ausubel (1988), “Existe una relación entre lo aprendido y lo por aprender, siendo esto último más fácil si existe una conexión positiva entre las experiencias anteriores y lo que se pretende enseñar” (Sujeto 3.b – 2013)

De acuerdo al ejemplo anterior, se evidencia que el sujeto de estudio de cuarto año utiliza a David Ausubel para argumentar el texto producido.

Dentro de esta categoría, se hace referencia igualmente al tipo de fuente que los sujetos de estudio utilizan para extraer la información respaldando teóricamente sus decisiones al diseñar clases. Se visualiza que en la cohorte 2013 (cuarto año) utilizan principalmente fuentes primarias, en cambio, los sujetos de estudio de la cohorte 2014 (tercer año) utilizan mayormente fuentes secundarias. De lo anteriormente evidenciado se presenta a continuación un ejemplo.

M.33: “Ausubel: Conocimientos previos y aprendizaje significativo: “Los conocimientos previos permiten entender, asimilar e interpretar la nueva información para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse” (Díaz & Hernández)” (Sujeto 29.b - 2014)

En el ejemplo anterior se visualiza que el sujeto de estudio de tercer año utiliza una cita extraída de una fuente primaria, ya que cita corresponde a Ausubel, pero está citado a través de Díaz & Hernández.

- Análisis cohorte 2015 respecto del uso de autores evidenciando fuente de extracción.

Se evidencia que ningún sujeto de esta cohorte (segundo año) justifica teóricamente sus decisiones pedagógicas relacionadas con el diseño de clases, en el marco de sus prácticas progresivas, este hecho ocurre porque en el apartado de diseño de la cohorte mencionada no existe una instancia para hacerlo en la pauta de trabajo al crea un diseño didáctico.

En relación a la categoría analizada anteriormente es necesario hacer énfasis en que, aunque los sujetos del estudio visualicen, en sus producciones escritas, explícitamente las conceptualizaciones que realizan en el marco de sus prácticas

progresivas para diseñar sus clases, no es un indicio de que utilicen fuentes primarias, dado que existen una cantidad de casos, en los cuales utilizan fuentes secundarias.

2.2.4. Uso de autores no evidenciando una fuente de extracción.

Se visualiza que los sujetos del estudio en sus producciones escritas, en marco de sus prácticas progresivas, fundamentan sus diseños con autores de los cuales no especifican la fuente de la cual extraen la cita utilizada.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto del uso de autores no evidenciando una fuente de extracción.

Para el caso de sujetos de estudio de las cohortes mencionadas (cuarto y tercer año respectivamente), se visualiza que 13 producciones escritas de un total de 42 analizadas utilizan autores para teorizar sus diseños didácticos a implementar en el marco de sus prácticas progresivas, pero no especifican la fuente de la cual extraen dichos conceptos.

Existen casos en los cuales solo se enuncian teorías que utilizarán sin desarrollarlas o vinculándolas con su práctica, con lo cual no se visualiza el lugar de extracción de lo que se muestra, se aprecia el siguiente ejemplo para ratificar lo anteriormente descrito,

M.15: “Contenido significancia cultural: Teoría Sociocultural de Vygotsky.; Teoría del Desarrollo de Piaget; Taxonomías de Bloom.” (Sujeto 11.b - 2013)

Existe también un grupo de los sujetos del estudio, que utiliza autores para fundamentar sus decisiones pedagógicas y desarrollándola, no obstante, no evidencian la fuente de extracción. A continuación, se ejemplifica lo mencionado anteriormente.

M.39: “Teoría de la Reproducción Social de Bourdieu para comprender de manera teórica el comportamiento de los estudiantes y su relación con los contextos en los cuales se desarrollan.” (Sujeto 33 – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto del uso de autores no evidenciando una fuente de extracción.

Para el caso de la cohorte 2015 (segundo año) no se evidencia que se utilice algún sustento teórico para sus producciones escritas específicamente en el diseño de clases en el marco de la práctica progresiva, lo que conlleva que no se evidencien autores.

2.7.2. No se utilizan autores ni fuentes para fundamentar.

No se evidencia, en las producciones escritas de los sujetos de estudio, autores o fuentes que fundamenten aspectos relevantes de los informes redactados a partir de su práctica progresiva.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de la no se utilizan autores ni fuentes para fundamentar.

Se evidencia que los sujetos del presente estudio correspondientes a las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente), justifican teóricamente sus producciones escritas en relación a las decisiones establecidas para los diseños de clases, lo cual conlleva que no se visualicen casos que se agrupen en esta categoría.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la no se utilizan autores ni fuentes para fundamentar.

Se visualizar que todos los sujetos de la muestra correspondientes a la cohorte 2015 (segundo año) cumplen con esta categoría, dado que no se evidencia que justifiquen teóricamente sus producciones escritas, específicamente sus diseños de intervención en el marco de la práctica progresiva.

A partir de lo analizado anteriormente, es posible señalar que los sujetos del estudio en sus producciones escritas enfocan sus teorizaciones en aspectos de significancia cultural y la posibilidad de generar aprendizajes significativos en los estudiantes en el marco de sus prácticas progresivas. En relación al tipo de fuente que utilizan, se evidencia que usan mayoritariamente fuentes primarias para extraer fundamento para los diseños de clases.

2.8. Fundamento de actividades.

En el siguiente apartado se realizará un análisis de los fundamentos de actividades que los sujetos de estudio utilizan en sus producciones escritas para la realización de sus diseños pedagógicos en el marco de las prácticas progresivas. En la cual da cuenta de las siguientes categorías.

2.8.1. Utilización de fundamentos teóricos.

En esta categoría se han agrupado aquellos sujetos del estudio que, en sus producciones escritas específicamente en los textos realizados en la fase de diseño de planificación realizadas en el marco de sus prácticas pedagógicas, fundamentan teóricamente sus actividades.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto del uso de fundamentación teórica en sus producciones escritas.

Se evidencia que 29 sujetos de estudio de las cohortes mencionadas (cuarto y tercer año) de un total de 60 analizados son agrupados en esta categoría, ya que, fundamentan teóricamente sus diseños de la práctica pedagógica. A continuación, se presenta una síntesis de las teorías utilizadas por las y los profesores en formación respecto de esta categoría.

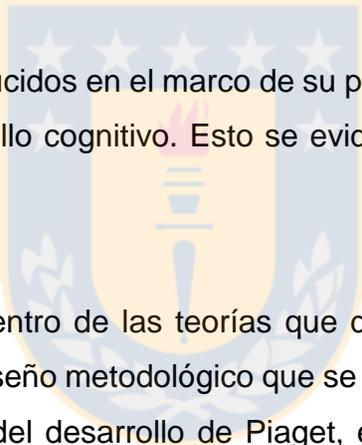
Uso fundamentos que se relacionan con en el aprendizaje significativo. Se presenta a continuación un ejemplo de esta teoría.

N.45: “Uso de elementos, objetos y/o situaciones conocidas o cercanas por estudiantes en cada actividad, esto se

sustenta bajo la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, por el ello de que los desarrollos de los esquemas mentales de orden superior se crean siempre que se parte de algo conocidos por los estudiantes (lo más simple) para luego ellos lo puedan ir enlazando con los nuevos conocimientos y así construir el nuevo aprendizaje.” (Sujeto 37 – 2014)

De acuerdo con el ejemplo anterior extraído de un estudiante de tercer año, evidencia que el sujeto de estudio fundamenta teóricamente sus actividades con el aprendizaje significativo de David Ausubel.

Uso en los textos producidos en el marco de su práctica progresiva fundamentos en las etapas del desarrollo cognitivo. Esto se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.



N.22: “Dentro de las teorías que dan sustento o son base para el diseño metodológico que se utiliza, se encuentran los estadios del desarrollo de Piaget, en la que se indica que, según la edad en la que se encuentran los estudiantes del 6º año A, están dentro del estadio de las operaciones concretas, por lo cual la utilización de situaciones cercanas a la realidad o material concreto es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Sujeto 13.b – 2013)

De acuerdo al ejemplo anterior extraído de un estudiante de cuarto año, se evidencia que el sujeto de estudio fundamenta teóricamente sus actividades con las etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.

Uso de fundamentos en la teoría socio cultural en sus producciones escritas. Lo anterior, se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.

N.14: “B. Teoría que sustentan el diseño metodológico

- Teoría del Aprendizaje socio-cultural, según Lev Vygotsky (1924), quién considera “el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central”.” (Sujeto 2.b – 2013)

De acuerdo con el ejemplo anterior, se evidencia que el estudiante de cuarto año fundamenta teóricamente las actividades desde la teoría socio cultural de Lev Vygotsky.

- Análisis cohorte 2015 respecto del uso de fundamentación teórica en sus producciones escritas.

Para los sujetos de estudio de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) no se evidencian casos que sean agrupados en esta categoría. Se debe mencionar que en la pauta entregada en la asignatura teórica – práctica para la realización de un diseño de clase no se solicita que se demostrase el fundamento de actividades, sólo son mencionadas.

2.8.2. Utilización de fundamentos desde la metodología.

En esta categoría se han agrupado a aquellos sujetos del estudio que, en sus producciones escritas específicamente en la fase de diseño de clases realizadas en

el marco de sus prácticas progresivas, fundamentan sus decisiones pedagógicas desde una perspectiva metodológica.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de la utilización de fundamentación de actividades desde la perspectiva metodológica.

Se evidencia que 14 producciones escritas de las cohortes mencionadas (cuarto y tercer año) de un total de 60 analizadas son agrupadas en esta categoría, ya que utilizan una fundamentación metodológica para sus actividades descritas en el diseño de planificación. Esto se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.

N.31: “La estrategia didáctica utilizada fue pensada para que los estudiantes comprendieran eficazmente las fracciones, tema el cual resulta muy complejo de explicar y comprender a niños tan pequeños, por lo cual lo primordial fue la utilización de material concreto del cual de a poco pudieran deducir el concepto de fracción y sus partes dado que La enseñanza eficiente implica estructurar situaciones que permitan que el alumno observe, actúe, analice, formule hipótesis y teorice, construyendo así niveles de conocimiento progresivamente más avanzados. Para esto se utilizaron como recurso principal dos pizzas hecha en cartulina; elemento de su cultura que todos los niños conocen o han consumido alguna vez. Ambas llamaron mucho la atención de los estudiantes los cuales de inmediato comenzaron a realizar preguntas o a emitir comentarios.” (Sujeto 24.b – 2013)

De acuerdo con el ejemplo anterior extraído de la producción escrita de un estudiante de cuarto año, se evidencia que fundamenta desde la metodología que utiliza en la realización de actividades, esta se basa en el material concreto.

- Análisis cohorte 2015 respecto de la utilización de fundamentación de actividades desde la perspectiva metodológica.

Para los sujetos de estudio de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) no se evidencian casos que sean agrupados en esta categoría. Se debe mencionar que en la pauta entregada en la asignatura teórica – práctica para la realización de un diseño de clase no se solicita que se demostrase el fundamento de actividades, sólo son mencionadas.

En síntesis, se evidencia que las producciones escritas de los sujetos del estudio de la cohorte 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año) analizados para efectos de la presente investigación, utilizan mayoritariamente fundamentos teóricos para sus actividades, basándose principalmente en la teoría del aprendizaje significativo, socio cultural y etapas del desarrollo cognitivo. Por otro lado, hay una minoría de sujetos del estudio que fundamenta sus actividades desde la metodología que utilizan.

2.9. Desafíos didácticos en los informes redactados en la fase de análisis.

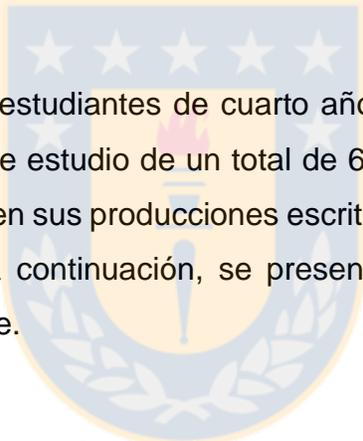
Los desafíos didácticos apuntan principalmente a las problemáticas o debilidades que son visualizadas por los sujetos de estudio en sus producciones escritas, en relación con la metodología de enseñanza.

2.9.1. Desafíos didácticos vislumbrados por los sujetos de estudio en el ámbito de trabajo colaborativo

La presente categoría, pone en evidencia los desafíos didácticos propuestos por los sujetos del estudio en sus producciones escritas, los cuales hacen referencia a establecer el trabajo colaborativo, donde los estudiantes del aula escolar puedan realizar actividades en grupos, fomentando la participación colectiva del grupo curso.

- Análisis cohorte 2013 respecto de los desafíos didácticos relacionados con el trabajo colaborativo.

Para la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) dentro de esta categoría, se evidencia que 4 sujetos de estudio de un total de 60 analizados se encuentran en esta categoría, dado que en sus producciones escritas establecen desafíos en base al trabajo colaborativo. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo mencionado anteriormente.



O.23: Para el desafío número 1, sobre el trabajo colaborativo, presentamos la teoría de ZDP mediada por pares de Vygotsky, en la cual se expresa que: "La ZDP se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1989: 133). "El aprendizaje despierta una serie de desarrollos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en

cooperación con algún semejante”. (Vygotsky. 1989:127) (sujeto 6.b – 2013)

En el ejemplo anterior, se expresa que los sujetos del estudio, en los informes de sus prácticas pedagógicas, enfocan su trabajo en base a las actividades en conjunto con los pares, donde los estudiantes relacionan sus ideas y complementarlas con las de sus demás compañeros, estableciendo criterios de comparación y aceptación entre ellos.

- Análisis cohorte 2014 y 2015 respecto de los desafíos didácticos relacionados con el trabajo colaborativo.

Para las cohortes 2014 y 2015 (estudiantes de tercer y segundo año respectivamente) se evidencia que 6 sujetos de estudio de un total de 60 analizados son agrupados en esta categoría, ya que en sus producciones escritas establecen desafíos didácticos.

2.9.2. Desafío didáctico para considerar la diversidad de los estudiantes.

La presente categoría, evidencia los desafíos didácticos propuestos por los sujetos del estudio, en sus producciones escritas, los cuales hacen referencia a considerar la diversidad de los estudiantes para poder proyectarla lo que vislumbran en el marco de su práctica pedagógica, en la construcción e implementación de las actividades que generan.

- Análisis cohorte 2013 respecto de los desafíos didácticos que los sujetos de estudio plasman en sus producciones escritas para considerar la diversidad de estudiantes.

Para la cohorte 2013 (cuarto año), dentro de esta categoría se evidencia que 4 sujetos de estudio de un total de 60 analizados, establecen en sus producciones escritas desafíos en base al trabajo colaborativo. Lo anterior se visualiza según el ejemplo que se detalla a continuación.

O.2: “Los principales desafíos que se consideran en la unidad a implementar en el curso 5°A del Colegio San Agustín, en la asignatura de ciencias naturales; es promover el aprendizaje en todos los estudiantes del curso considerando la diversidad dentro de este”. (sujeto 12.b – 2013)

El ejemplo presentado anteriormente, hace énfasis en que los sujetos del estudio en sus producciones escritas, promueven el aprendizaje basado en la diversidad de sus estudiantes, considerando las diferentes formas de aprendizaje que poseen y haciendo énfasis en los tipos de actividades que se realizan para abarcar a todos los estudiantes.

- Análisis cohorte 2014 y 2015 respecto de los desafíos didácticos que los sujetos de estudio plasman en sus producciones escritas para considerar la diversidad de estudiantes.

Para las cohortes 2014 (estudiantes de tercer año) dentro de esta categoría, se evidencia que 8 sujetos de estudio de un total analizado de 60 engrosan esta categoría, ya que en sus producciones escritas plantean desafíos didácticos.

En el caso de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) no se evidencia en sus producciones escritas desafíos didácticos pertenecientes a esta categoría. Cabe considerar que en las pautas para la construcción de los informes de prácticas pedagógicas no se establece explícitamente que los sujetos deban realizar un análisis sobre los desafíos didácticos.

2.9.3. Desafíos didácticos en estrategias de aprendizajes específicas.

En esta categoría, se evidencian desafíos didácticos propuestos por los sujetos del estudio en sus producciones escritas, los cuales consideran estrategias didácticas específicas para las asignaturas, las cuales son presentadas a continuación:

- Análisis cohorte 2013 respecto de desafíos didácticos que los sujetos de estudio plantean en sus producciones escritas para definir estrategias de aprendizaje específicas.

Para la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) se evidencia que 7 sujeto de estudio de un total de 60 analizados, especifican en sus producciones escritas estrategias didácticas específicas para las actividades que crean en el marco de su práctica progresiva, en diferentes asignaturas. A continuación, se presentan dos grupos de desafíos didácticos pertenecientes a esta categoría establecidos por los estudiantes de cuarto año en sus producciones escritas.

Utilización de instrumentos de medición, este desafío planteado por un sujeto de estudio de cuarto año en su producción escrita señala que los estudiantes deben ser capaz de comprender y utilizar los instrumentos designados para la realizar de mediciones en la asignatura de matemáticas. Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de lo detallado.

O.9: “Unidad 11/2° año básico Matemáticas Que los estudiantes aprendan a medir objetos utilizando el metro y la regla. Utilizar correctamente los instrumentos de medición. Determinar la diferencia en centímetros de un objeto y otro, reconocer que un objeto es más largo o más corto, aplicando la operatoria correspondiente para conocer dicha diferencia”. (sujeto 19.b – 2013)

El ejemplo anterior, hace énfasis en que los sujetos del estudio, desarrollado en sus producciones escritas, promueven el aprendizaje en base a la utilización de instrumentos de medida, para lograr mediciones y reconocer las características básicas de ésta.

Comprensión de lecturas sobre un eje en la asignatura de lenguaje, este desafío planteado por un sujeto de estudio de cuarto año en su producción escrita, señala que los estudiantes puedan comprender y extraer información sobre los textos impartidos, logrando establecer comentarios y juicios críticos. A continuación, se presenta el ejemplo ilustrativo correspondiente.

O.10: “Unidad 5/2° año básico Lenguaje y Comunicación Que los estudiantes logren realizar las siguientes tareas: Comprender las leyendas leídas, extraer información del texto, expresar opiniones y comentarios sobre el tema”. (sujeto 19.b – 2013)

El ejemplo anterior, hace referencia a que los sujetos de estudio pretenden que sus estudiantes logren comprender tipos de leyendas, logrando además que puedan extraer información de diversos textos para realizar análisis sobre lo que ellos están desarrollando, logrando así intercambiar opiniones con sus demás

compañeros. Lo anterior es extraído desde la producción escrita de un sujeto de estudio de cuarto año.

- Análisis cohorte 2014 y 2015 respecto de desafíos didácticos que los sujetos de estudio plantean en sus producciones escritas para definir estrategias de aprendizaje específicas.

Para las cohortes 2014 y 2015 (estudiantes de tercer y segundo año) dentro de esta categoría, se puede evidenciar que 4 producciones escritas de un total de 60 analizadas se encuentran en esta categoría, ya que establece desafíos didácticos para definir estrategias de aprendizaje específico. Cabe considerar que en las pautas para la construcción de sus informes de prácticas pedagógicas no se establece explícitamente que los sujetos deban realizar un análisis sobre los desafíos didácticos.

2.9.4. Desafío didáctico basado en las habilidades y conocimientos aplicados de los estudiantes.

La presente categoría, evidencia los desafíos didácticos propuestos por los sujetos del estudio en sus producciones escritas, los cuales consideran que los aprendizajes deben generar conocimientos y habilidades para los estudiantes.

- Análisis cohorte 2013 respecto de los desafíos didácticos que los sujetos de estudio vislumbran basados en las habilidades y conocimientos aplicados a los estudiantes.

Para la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) se evidencia que 10 sujetos de estudio de un total de 60 analizados establecen desafíos, en sus producciones escritas, en base a estrategias didácticas en las cuales se pueda promover el desarrollo del conocimiento y habilidades sobre las actividades, con las cuales se

puedan dar valor de uso en la vida diaria. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

O.20: “Las estrategias utilizadas en la implementación de esta Unidad Didáctica se enfocan en la plena utilidad o valor de uso que se puede otorgar a un aprendizaje, para que éste no quede solamente como un conocimiento, sino más bien se aplique en con la habilidad a situaciones de la vida cotidiana y reales que son significativas para los estudiantes y que a partir de ello cada uno pueda construir su aprendizaje. Se da un rol protagónico y principal al estudiante en torno a lo que ellos quieran plantear como motivo de su carta y el docente cumple el rol de modelador y orientador dentro de esta práctica. A pesar que son actividades que individualmente realizan los estudiantes promueve la expresión de sus ideas y pensamientos en la creatividad de sus cartas. Las estrategias didácticas que se desarrollan en la secuencia de actividades se basan en el pleno constructivismo ya que cada estudiante será constructor de su aprendizaje a través de su propia experiencia con la enseñanza”. (sujeto 8.b – 2013)

En el ejemplo anterior, se hace énfasis a que los sujetos del estudio, en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, pretenden que los estudiantes logren establecer conocimientos y habilidades con las actividades propuestas en el diseño de las clases.

2.9.5. No presentan desafíos didácticos en sus producciones escritas.

Para las cohortes 2014 y 2015 (estudiantes de tercer y segundo año) se evidencia que 14 de sujetos de estudio de un total de 60 analizados son incluidos en esta categoría. En la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) se visualiza que 3 producciones escritas de un total de 60 analizadas se encuentran en esta categoría. Cabe considerar que en las pautas para la construcción de los informes de prácticas pedagógicas no se establece explícitamente que los sujetos deban realizar un análisis sobre los desafíos didácticos.

Se visualiza, a partir de lo analizado respecto a los desafíos didácticos que los sujetos de estudio muestran en sus producciones escritas que los estudiantes de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año), establecen desafíos didácticos en sus informes de práctica progresiva, los cuales se enfocan principalmente en desafío del ámbito colaborativo, considerando la diversidad de estudiantes que se encontrar en la sala de clases, estableciendo así estrategias específicas para los conocimientos y habilidades. Por otra parte, cabe destacar que en las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año respectivamente), existen casos aislados en los cuales los sujetos del estudio establecen desafíos didácticos, considerando que en las pautas para la construcción de sus informes de prácticas pedagógicas no se establece explícitamente que los sujetos deban realizar un análisis sobre los desafíos didácticos.

2.10. Síntesis de fundamentos y argumentos utilizados en la fase de diseño.

Respecto de los conceptos utilizados por las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente), al momento de producir sus diseños de clase, es correcto afirmar que la mayoría de ellos los explicita, destacando el uso de temáticas

dentro de ámbitos como el psicológico, sociocultural y metodológico, entre otros. Porque solo una baja cantidad de sujetos del estudio, pertenecientes a las cohortes mencionadas, que mantienen los conceptos implícitos en sus diseños.

Así también, se evidencia que aquellos sujetos de las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) que presentan conceptos explícitos en sus producciones escritas son prácticamente los mismos que posteriormente se adhieren a la categoría que utiliza autores y fuentes para fundamentar sus opiniones o decisiones pedagógicas en sus diseños, por lo que se puede inferir que el hecho de trabajar con un sustento teórico provee a los profesores en formación de un mayor léxico pedagógico, el cual se encuentra basado en autores y fuentes del área, o de ámbitos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al fundamento teórico que sujetos del estudio otorgan a sus diseños de clase en sus producciones escritas, las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) evidencian mayoritariamente el uso de fundamentos teóricos, es decir, basando sus decisiones en diferentes autores o teorías. Las más utilizadas por los profesores en formación del presente estudio son las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría sociocultural de Vygotsky. Lo que se ve reflejado en las secuencias de actividades que articulan.

Si bien se ha mencionado diversas características de los sujetos del estudio pertenecientes a las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) relacionadas con sus diseños de clase en sus producciones escritas realizadas en el marco de su práctica pedagógica, es necesario aclarar que la cohorte 2015 (segundo año) no presenta conceptos, ni autores y fuentes, y tampoco un fundamento a las actividades diseñadas. Lo anterior se debe a que la pauta para elaborar un diseño de clases no lo solicita, por lo que estos estudiantes solo realizan la planificación de una clase, sin entregar comentarios adicionales sobre sus decisiones pedagógicas.

Finalmente, es posible agregar que sólo la cohorte 2013 (cuarto año) presenta una serie de desafíos planteados por los sujetos del estudio en sus producciones escritas, los cuales se distribuyen de manera relativamente equitativa entre desafíos que buscan lograr un trabajo colaborativo entre los estudiantes, como aquellos en los que el docente en formación se propone considerar la diversidad de todos sus estudiantes, y también algunos más específicos que pretenden poner en práctica diferentes estrategias didácticas o desarrollar habilidades y conocimientos.

Fundamentos y argumentos teóricos en los documentos escritos asociados a la fase de reflexión pedagógica análisis.

En el siguiente apartado se realizará un análisis de los fundamentos teóricos que los sujetos de estudio utilizan para argumentar sus reflexiones, en sus producciones escritas, realizadas después de su inserción en el centro de práctica progresiva.

2.11. Conceptos utilizados en las producciones escritas en la fase de análisis.

A partir de la información recopilada se pueden definir las siguientes categorías para señalar el tipo de concepto que los sujetos del estudio utilizan en sus producciones escritas en el marco de su práctica progresiva, específicamente en los análisis.

2.11.1. Utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se distinguen en las producciones escritas de los sujetos del estudio conceptos explícitos en el marco de sus producciones escritas, es decir, que se visualizan con claridad y se mencionan textualmente.

- Análisis de las cohortes 2013, 2014 y 2015 respecto de la utilización de conceptos explícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

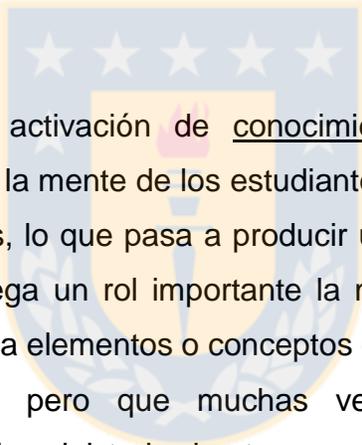
A partir de lo analizado para las cohortes mencionadas (cuarto, tercero y segundo año respectivamente), se puede observar que 19 sujetos de estudio de un total de 24 analizados para la cohorte 2013 (cuarto año) pertenecen a esta categoría; para la cohorte 2014 (tercer año) 9 sujetos de estudio de un total de 18 analizados son agrupados en esta categoría; para la cohorte 2015 (segundo año) 10 sujetos de estudio de un total de 18 analizados pertenecen a esta categoría. Los y los profesores en formación agrupados en esta categoría, conceptualizan sus producciones escritas, específicamente sus análisis de forma explícita, mostrando en forma clara los conceptos utilizados. Dichos conceptos son centrados en el área del aprendizaje, las cuales son:

La importancia de la retroalimentación en su práctica es uno de los aspectos que se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes, lo anterior se evidencia a continuación con un ejemplo,

P.1: “El profesor en formación debe tener en cuenta que los estudiantes “...Necesitan una continua retroalimentación para determinar hasta qué punto son válidas sus propias construcciones del proceso. La retroalimentación también tiene un componente

motivacional, dirigido a la intrínseca necesidad humana de comprender por qué se actúa como se hace”. (Weiner, 1990, citado en estrategias docentes, Eggen y Kauchak, 1999). Esta retroalimentación marcará una estrategia en la cual el alumno descubrirá si es que lleva a cabo con éxito o no su práctica.” (Sujeto 12.b – 2013)

Se evidencia que para los sujetos del estudio la activación de conocimientos previos es parte fundamental para una asociación de conceptos óptimos para general aprendizaje en los estudiantes, se visualiza a continuación un ejemplo de esto,



P.8: “La activación de conocimientos previos le da espacio a la mente de los estudiantes para lograr asociar conceptos, lo que pasa a producir un conflicto cognitivo, donde juega un rol importante la memoria, ya que nos referimos a elementos o conceptos que se encuentran en la mente pero que muchas veces no logran ser recuperadas del todo, hasta que se produce un nuevo anclaje con estas imágenes mentales, recuperando y adquiriendo nuevamente los conocimientos.” (Sujeto 15.b – 2013)

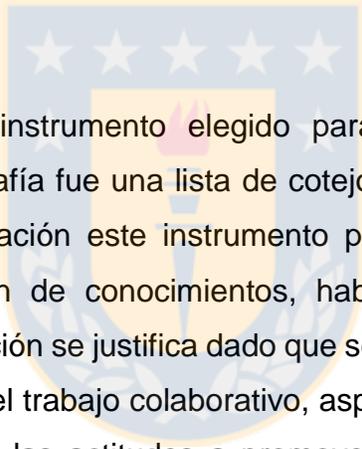
2.11.2. Uso de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

Se distinguen en las producciones escritas de los sujetos del estudio aquellos conceptos implícitos, es decir, que no se visualizan con claridad y no se mencionan textualmente.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la utilización de conceptos implícitos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

En el caso de las cohortes mencionadas (cuarto, tercero y segundo respectivamente), se evidencia que 11 sujetos del estudio de un total de 30 analizados no muestran explícitamente el concepto que utilizan en sus producciones escritas, específicamente en los análisis que crean en el marco de sus prácticas progresivas.

El primer concepto evidenciado tiene relación con los métodos de evaluación que utilizaron en la implementación que realizaron a partir de sus diseños. A continuación, se evidencia un ejemplo extraído de los sujetos de la muestra,



P.8: “El instrumento elegido para la creación de la gigantografía fue una lista de cotejo, como se observará a continuación este instrumento pone de manifiesto la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes, esta elección se justifica dado que se busca establecer un avance del trabajo colaborativo, aspecto que está inserto dentro de las actitudes a promover en los estudiantes”
(Sujeto 12.b - 2013)

Otro concepto implícito utilizado por los sujetos de estudio detallado en sus producciones escritas que se encuentra en esta categoría es de promover aprendizaje significativo entre los estudiantes, se muestra a continuación un ejemplo de ello,

P.26: “En primer lugar cabe mencionar que cada estudiante presenta una representación y disposición

para el aprendizaje. Los nuevos aprendizajes los estudiantes los van enlazando con los aprendizajes o esquemas mentales que ellos ya poseen.” (Sujeto 8.b – 2013)

También, conceptualizan implícitamente, aspectos didácticos de su práctica progresiva, los cuales se vinculan con actividades que realizan durante su intervención en el centro de práctica. A continuación, se evidencia un ejemplo de lo antes relatado,

P.31: “Los estudiantes trabajaron en grupo, algo que se valora ya que no están acostumbrados a trabajar de esta modalidad, solo individualmente. Aun así, algunos se dedicaron a conversar y no trabajar, por lo que, de 4 personas trabajaban 2 y los otros conversaban o solo miraban.” (Sujeto 35 – 2014)

Se evidencia un grupo de sujetos del estudio, dentro de esta categoría, que conceptualiza implícitamente aspectos relacionados con el clima de aula en sus producciones escritas que se estableció en la sala de clases para potenciar las normas de convivencia. A continuación, se evidencia un ejemplo de esto,

P.40: “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.” (Sujeto 49.c)

Luego de realizar un análisis de la forma en que los sujetos del presente estudio muestran los conceptos que utilizan para la realización de sus reflexiones en sus producciones escritas en el marco de su práctica progresiva se evidencia que en las cohortes 2013 y 2015 (cuarto y segundo año respectivamente) utilizan principalmente conceptos explícitos relacionados con la retroalimentación y la importancia de visualizar los conocimientos previos de sus estudiantes, en cambio, en la cohorte 2014 (tercer año) se utilizan mayoritariamente conceptos implícitos que abordan principalmente los aspectos relacionados con el clima de aula.

2.12. Establece relaciones entre informes formulados a partir de las fases de diagnóstico y diseño.

En el siguiente apartado se analizan las diferentes relaciones que establecen los sujetos del estudio, sus producciones escritas en el marco de su práctica pedagógica, a partir de las fases de diagnóstico y diseño, es decir, las articulaciones y planificaciones que elaboran para realizar durante la semana de internado pedagógico.

Cabe destacar que el establecer dicha relación no es un apartado que aparezca textual en las pautas de los informes de práctica entregadas por los docentes de la asignatura anual, por lo que los sujetos del estudio que lo mencionan son debido a una autónoma reflexión.

2.12.1. Fase de diagnóstico como base del diseño de clases.

La siguiente categoría integra a aquellos profesores en formación que forman parte del estudio, que en sus producciones escritas hacen mención de la fase de diagnóstico como aquella que realizan durante sus prácticas pedagógicas y en el que se encargan de recolectar información sobre los estudiantes con el fin de

conocerlos mejor al igual que su entorno sociocultural y el de sus familias. Posteriormente declaran que todo este conocimiento adquirido es la base para construir un diseño pertinente a dichos estudiantes, es decir, consideran la elaboración del diagnóstico como un proceso fundamental antes de realizar un diseño, pero no mencionan cómo utilizar la información.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la visualización de la fase diagnóstica como base del diseño de clases.

Se evidencia que 6 producciones escritas de un total de 24 analizadas para la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) declaran en sus informes de práctica que a través de una fase de diagnóstico pueden obtener la información necesaria para posteriormente elaborar un diseño que atienda las necesidades del curso, sin embargo, no indican cómo.

En cuanto a las cohortes 2014 y 2015 (tercero y segundo años respectivamente), es posible afirmar que 2 sujetos de estudio de un total de 36 analizados para estas cohortes son agrupados en esta categoría.

A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de los descrito en esta categoría.

Q.3: “Respecto al actuar del profesor en formación en el transcurso de la semana de internado pedagógico, primeramente hay que indicar que este no es un trabajo que se inicie a partir de esa semana en específico, sino que requiere de una preparación tanto del profesor en formación el cual debe diagnosticar al grupo – curso ya que se requiere conocer al grupo de trabajo el cual hay que tener en cuenta se ve “influenciado por su historia y partiendo de lo que sabe, de lo que es y de la calidad del

proceso de mediación que recibe.” (Meirieu, 1990 citado en ¿Cómo aprenden los niños?: implicaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula, Condemarín. M), para poder producir un diseño que sea acorde a las características de los estudiantes, el cual se pueda implementar de la mejor manera posible y generar en los alumnos aprendizajes que sean significativos los cuales pueden ser logrados.” (Sujeto 12.b – 2013)

En el ejemplo anterior de un sujeto de estudio perteneciente a la cohorte 2013 (estudiante de cuarto año), es posible observar que declara lo importante que es realizar un diagnóstico del grupo con el cual se va a trabajar, en su práctica pedagógica, para luego elaborar un diseño acorde a las características de estos, en pos de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

2.12.2. El diagnóstico permite tomar decisiones para el diseño.

En esta categoría se agrupan los sujetos del estudio que en sus producciones escritas declaran que el diagnóstico, además de ser una fase a través de la cual recogen información para conocer a sus estudiantes, les sirve para tomar decisiones al momento elaborar un diseño.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la visualizar la fase diagnóstica para ayudar en la toma de decisiones.

Se evidencia que 2 sujetos del estudio de un total de 24 analizados para la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) se adhiere a esta categoría, pues demuestran en su producción escrita la toma de decisiones en el diseño a partir de características de los estudiantes, conocidas gracias a la fase diagnóstico. Sin

embargo, ninguno de los profesores en formación de la cohorte 2014 o 2015 se incluye en esta categoría, ya que no esbozan la toma de decisiones a partir del diagnóstico, en el marco de su práctica progresiva.

Se evidencia a continuación un ejemplo ilustrativo de lo detallado anteriormente.

Q.23: “Cuando comenzamos el semestre tuvimos que realizar un informe diagnóstico, de los alumnos con los cuales trabajaríamos, con el fin de conocerlos y poder planificar todo acorde a su capital cultural, intereses y realidad social, por lo tanto, ahora es fundamental poder analizar todo este proceso, ya que nos ayudará a ratificar si las decisiones tomadas fueron las correctas, si las planificaciones fueron adecuadas y desafiantes para cada uno de los alumnos con los cuales de trabajó. Todo lo realizado tiene que ser fundamentado con nuestro sustento teórico, que no solo incluye los contenidos, sino también el uso de la didáctica, que lleva a la práctica nuestro saber y dominio de los diferentes temas.” (Sujeto 5.b –2013)

En el ejemplo citado anteriormente, extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de la cohorte 2013 (estudiante de tercer año), donde se reconoce la fase diagnóstica como una herramienta que le permite conocer diversas características de los estudiantes en su práctica progresiva, así como también, la toma de importantes decisiones para elaborar el diseño que luego será implementado, y posteriormente analizado en otro informe de práctica.

2.12.3. No establece relación entre las fases de diagnóstico y diseño.

Como se mencionó al comienzo de este apartado, el establecer relación entre las fases de diagnóstico y diseño no es solicitado a ninguna de las cohortes en las pautas de trabajo entregadas en la asignatura del eje teórico – práctico, por lo que en esta categoría se agrupan los sujetos de estudio que en sus producciones escritas que no establecen una relación entre las fases mencionadas

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 relacionado con no establecer una correspondencia entre las fases diagnóstico y diseño.

Se visualiza que 21 sujetos de estudio de un total de 30 analizados de las cohortes mencionadas (cuarto, tercero y segundo año) se concentran en esta categoría, ya que no declaran en sus producciones escritas, en el marco de las prácticas pedagógicas, la existencia de una relación entre las fases diagnóstico y diseño.

En síntesis, es posible mencionar que la gran mayoría sujetos del estudio, independientemente de la cohorte a la que pertenecen, no establecen una relación entre las fases de diagnóstico y diseño, lo cual no es solicitado por la Universidad de forma explícita. Pero a pesar de esto, existe un número minoritario principalmente de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) que, si establece esta relación, ya sea exponiendo que el diagnóstico es útil para conocer a los estudiantes y poder realizar un diseño, o siendo más concretos al indicar que permite la toma de decisiones al momento de elaborar el diseño en pos del aprendizaje de los estudiantes.

2.13. Explicación de los resultados obtenidos en la práctica

En el siguiente apartado se analizan las diferentes explicaciones, que los sujetos de estudio plantean en sus producciones escritas en el marco sus prácticas progresivas, específicamente en los análisis, a las cuales los sujetos del estudio atribuyen sus resultados de implementación en el aula, independientemente de si estos son favorables o desfavorables.

2.13.1. Explicación de resultados basados en la Metodología utilizada.

La siguiente categoría integra a las y los profesores en formación que forman parte del estudio y relatan en sus producciones escritas que sus resultados de implementación en el aula, buenos o malos, los atribuyen a un componente metodológico centrado en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, puede atribuirse al tipo de actividad realizada, a los recursos ocupados o a la retroalimentación trabajada con los estudiantes durante las clases.

A continuación, se revisarán los principales aspectos metodológicos que vislumbran los sujetos de estudio en sus producciones escritas en el marco de su práctica pedagógica.

Tipo de actividad: Un grupo de sujetos del estudio atribuyen sus resultados al tipo de actividad realizada durante las clases. Se evidencia un ejemplo ilustrativo a continuación.

R.19: “durante las actividades se permite que los estudiantes puedan deducir, pensar o justificar sus respuestas, el porqué de la operación que ha seleccionado, se buscó que las docentes no dieran las respuestas correctas si ellos se equivocaban, sino que se planteaba que argumentará porque él creía que era así,

no tan solo se hizo esto con los estudiantes que podrían tener alguna equivocación sino que también se hizo con aquellos que tenían respuestas correctas, esto permitió que pudieran reafirmar su respuesta con seguridad, además afirmaban que su conocimiento les hacía llegar a esa respuesta.” (Sujeto 20 – 2013)

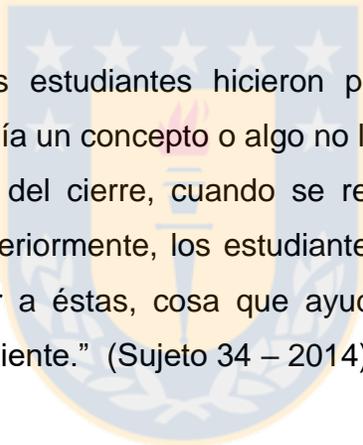
En el ejemplo presentado anteriormente, extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio perteneciente a la cohorte 2013 (estudiante de cuarto año) se puede observar la explicación a un buen resultado de implementación de clases, en la cual el sujeto del estudio menciona como tipo de actividad el solicitar a los estudiantes que argumenten sus respuestas, para corroborarlas o corregirlas.

Recursos: un grupo sujetos del estudio de estudio atribuyen sus resultados, en sus producciones escritas, a los diferentes tipos de recursos utilizados durante las clases, principalmente el uso de material concreto. Se presenta a continuación un ejemplo de lo descrito.

R.20: “Si bien, el uso de material concreto no garantiza la buena comprensión de conceptos, el complemento con diversos recursos y sentido que le otorga el docente a estos, es el resultado con mayor relevancia. Los recursos que fueron utilizados fueron variados y no repetitivos, (cuadrículas, tangrama, guías de ejercicios, controles de operaciones básicas, manipulación de material concreto, papeles de colores, ppt, videos y analogías). Esto se evidencia de su efectividad, mediante las respuestas y apreciaciones que otorgaron los estudiantes y las profesoras.” (Sujeto 11 – 2013)

Se presenta en el ejemplo el anterior extracto, de un sujeto del estudio de la cohorte 2013 (estudiante de cuarto año) que en su producción escrita explica sus buenos resultados obtenidos en la implementación de sus clases, en el marco su práctica pedagógica, gracias a la utilización de diferentes recursos de aprendizaje, tales como: cuadrículas, tangrama, guías de ejercicios, material concreto, entre otros.

Retroalimentación: Un grupo de sujetos del estudio en sus producciones escritas atribuyen sus resultados a la retroalimentación realizada durante las clases, principalmente en el formato de aclaración de dudas y durante los cierres de estas. Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de lo descrito.



R.31: “los estudiantes hicieron preguntas cuando no comprendía un concepto o algo no les quedaba claro y al momento del cierre, cuando se recordó los conceptos vistos anteriormente, los estudiantes fueron capaces de responder a éstas, cosa que ayuda para comenzar la clase siguiente.” (Sujeto 34 – 2014)

Es posible evidenciar, en el ejemplo anterior, que el sujeto de la cohorte 2014 (estudiante de tercer año) atribuye sus resultados, en su producción escrita, de implementación a la retroalimentación desarrollada durante el transcurso de la clase a través de preguntas cuando tenían dudas y en el cierre de esta, recordando los conceptos vistos.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la explicación de resultados atribuidos a la metodología utilizada en su práctica pedagógica.

Se evidencia que 13 sujetos de estudio de un total de 24 sujetos analizados para la cohorte 2013 (cuarto año), presentan explicaciones de sus resultados de

implementación, en sus producciones escritas, basados en la metodología utilizada en las clases. Para la cohorte 2014 (tercer año) se constata que 10 sujetos del estudio de un total de 20 analizados son agrupados en esta categoría. En cambio, ninguno de los estudiantes de la cohorte 2015 (segundo año) redacta en sus producciones escritas esta categoría como una explicación a sus resultados.

En seguida se detallará un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

R.27: “En la planificación de la clase de ciencias naturales se realizaron diversas actividades, las cuales mantuvieron ocupado a los alumnos trabajando en la clase, esto favoreció al curso, ya que mediante eso ellos pudieron trabajar tranquilos sin interrupciones. Otro punto que se destaca de la planificación es el realizar actividades con materiales concretos, lo cual llamo mucho la atención y los motivo a poner atención a la clase, pero aparte de motivarlos también facilita el aprendizaje de los niños, ya que ellos aprenden haciendo, es decir, aprenden trabajando con las manos.” (Sujeto 44 – 2014)

En el ejemplo anterior se presenta la explicación de resultados de implementación de un sujeto del estudio de la cohorte 2014 (estudiante de tercer año), el cual menciona en su producción escrita que la utilización de material concreto en su clase sirvió para que los estudiantes aprendieran y estuvieran motivados.

2.13.2. Atribución de resultados a la utilización del tiempo.

En esta categoría se agrupan los sujetos del estudio que describen, en sus informes de práctica, cómo el uso del tiempo fue o no efectivo, lo cual tuvo repercusiones en los resultados de la implementación en su práctica progresiva.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la atribución de resultados a la utilización del tiempo.

Se evidencia que 8 sujetos de estudio de un total de 60 analizados de las cohortes mencionadas (cuarto, tercer y segundo año) para esta categoría, explican sus resultados de implementación en sus producciones escritas a través del uso del tiempo, independientemente de este fue bien o mal usado, y otorgó favorables o desfavorables resultados. A continuación, se evidencia un ejemplo ilustrativo de los descrito anteriormente.

R.11: “Aun así hubo una clase en que esta situación no fue tan factible ya que los estudiantes tardaron más tiempo del estimado para hacer la actividad del afiche en grupo y por una mala estimación que realice, ellos no lograron terminar con esta actividad y tuvimos que finalizarla en la siguiente clase.” (Sujeto 18 – 2013)

En el ejemplo anterior, es posible apreciar en un sujeto de estudio perteneciente a tercer año que en su producción escrita explica sus resultados de implementación basado en el uso no efectivo del tiempo.

2.13.3. Atribución de los resultados obtenidos al clima de aula.

En esta categoría los docentes en formación presentan en sus producciones escritas en el marco de su práctica pedagógica, cómo explicación a sus resultados de implementación, el clima desarrollado al interior del aula, independientemente de si los resultados fueron favorables o desfavorables.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de atribuir el clima de aula a los resultados obtenidos.

Se visualiza que 8 sujetos de estudio de un total de 40 analizados pertenecientes a las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) presenta en sus producciones el factor clima de aula como la atribución de sus resultados, en el marco de su práctica progresiva. En cambio, 5 sujetos de estudio de un total de 20 analizados para la cohorte 2015 (segundo año) son agrupados en esta categoría. Se presenta a continuación un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

R.39: “La primera clase que se realizó en solitario, sin la profesora guía, no se tenía muchas expectativas de éxito, pero, al contrario, resultado de forma muy aceptada, los alumnos crearon un clima de equidad, en el cual todos escuchaban atentamente, por lo que se hizo fácil lograr trabajar de forma muy ordenada. La segunda clase en solitario ya se tenía más altas expectativas y como la vez anterior se pudo lograr un ambiente grato de trabajo, pero hubo un momento en donde los alumnos empezaron a discutir y la clase tomo otro curso, por lo que en conjunto se creó una cartulina con las reglas de convivencia en la

sala, con lo que todo volvió a como estaba en un principio. Luego de estas experiencias antes de empezar una clase se empezó a leer las reglas de convivencia que se habían confeccionado anteriormente, y con ese simple acto todo empezaba muy bien.” (Sujeto 69.c – 2015)

En el ejemplo presentado anteriormente se muestra un fragmento extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de la cohorte 2015 (estudiante de segundo año), en el cual se manifiesta que el desarrollar un buen clima de aula propicia el aprendizaje de los estudiantes, y también cómo mantenerlo en pos de este, en el marco de su práctica pedagógica.

2.13.4. Describe un resultado sin atribuirle una explicación.

Los sujetos del estudio agrupados en esta categoría escriben, en sus producciones escritas redactados en el marco de su práctica progresiva, sus resultados sin mencionar una explicación de estos.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de no atribuir los resultados obtenidos en su práctica pedagógica a un hecho.

De las cohortes 2013 y 2015 (cuarto y tercer año) se evidencia a 5 sujetos de estudio de un total de 40 para las cohortes mencionadas que en sus producciones no presenta una explicación de los resultados que describe como obtenidos en la práctica pedagógica. A continuación, se presenta un ejemplo de lo descrito anteriormente.

R.1: “Por lo tanto se puede observar que el rendimiento de los estudiantes en promedio fue de 54.8, lo que corresponde a un nivel medio de rendimiento, lo que a partir de las calificaciones se puede señalar a un grupo de estudiantes los cuales comprendieron efectivamente los contenidos obteniendo la calificación máxima, junto a un grupo de estudiantes que si bien no obtuvieron la máxima calificación se encuentran dentro de los mejores rendimientos, lo que corresponde a un numero de seis estudiantes con logros positivos, en cambio a un número menor de estudiantes que con respecto a los resultados en su evaluación, se puede asumir que no manipularon el contenido, por lo tanto los aprendizajes no resultaron ser mayormente significativos, eso corresponde a 5 estudiantes que obtuvieron calificaciones menores a 4,9 lo que corresponde a un bajo nivel de rendimiento.”
(Sujeto 15.b – 2013)

En el ejemplo anterior es posible observar que el sujeto del estudio de la cohorte 2013 (estudiante de cuarto año) en su producción escrita describe los resultados de la práctica pedagógica en función de las calificaciones y la cantidad de estudiantes que las obtuvo, sin embargo, no entrega una explicación a dichos resultados, es decir, no cuenta cómo fueron logrados.

En síntesis, debemos destacar que los sujetos del estudio van progresivamente focalizando su atención en el aprendizaje de los estudiantes, comenzando con la cohorte 2015 (segundo año) quienes atribuyen sus resultados principalmente al clima generado dentro de las aulas, para transitar luego por algunos estudiantes de las cohortes 2014 y 2013 (tercer y cuarto año principalmente) que lo atribuyen al uso del tiempo, pero sin duda es primordial lo

conseguido por la mayoría de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año), quienes explican sus resultados de implementación a través de las diferentes metodologías utilizadas.

2.14. Foco de atención.

A partir de las especificaciones, en las producciones escritas, relacionadas con el foco de atención en el cual centran su atención los sujetos de estudio en el marco de su práctica progresiva, es posible visualizar las siguientes categorías.

A partir de donde centran el foco de atención los sujetos del estudio en las producciones escritas, específicamente los análisis, en el marco de su práctica progresiva, es posible visualizar las siguientes categorías.

2.14.1. Foco en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta categoría se evidencia que los sujetos del estudio focalizan sus decisiones en sus producciones escritas en que los estudiantes aprendan los contenidos que se espera.

- Análisis cohorte 2013 respecto del foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de la cohorte 2013 (cuarto año) se evidencian que 10 sujetos de estudio de un total de 30 analizados centran el foco de sus decisiones, en sus producciones escritas, en el aprendizaje de los estudiantes, a continuación, se evidencia un ejemplo de ello.

S.22: “Uno de los desafíos que surgen a partir de la intervención realizada, es lograr el aprendizaje.” (Sujeto 24.b – 2013)

- Análisis cohorte 2014 respecto del foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes.

En la cohorte 2014 (tercer año) que 3 sujetos de estudio de un total de 30 analizados centran el foco de atención, en sus producciones escritas en el marco de la práctica progresiva, en lograr que los estudiantes aprendan, se evidencia un ejemplo de esto a continuación,

S.30: “Se desea principalmente realizar un aprendizaje en base a las interacciones sociales de los estudiantes” (Sujeto 29 – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto del foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes.

Para la cohorte 2015 (segundo año) se evidencia que 1 sujeto de estudio de un total de 30 analizados centra el foco de sus decisiones pedagógicas, en sus producciones escritas, en el aprendizaje de los estudiantes, se visualiza a continuación un ejemplo de ello,

S.42: “Se considera principalmente que los estudiantes generen su aprendizaje en base a sus propios conocimientos, percepciones y apreciaciones para lograr un conocimiento y aprendizaje significativo en base a sus propias vivencias” (Sujeto 50.c – 2015)

2.14.2. Foco en la didáctica que utilizan los sujetos del estudio.

Para esta categoría de evidencia que el principal foco de los sujetos del presente estudio, en sus producciones escritas, hace énfasis en la didáctica que utilizan en las clases que realizan en el marco de sus prácticas progresivas.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de centrar el foco de atención en la didáctica que utilizan los sujetos del estudio.

Se evidencia, en las producciones escritas, que 4 sujetos de estudio de un total de 30 analizados de las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) pertenece a esta categoría dado que su foco de atención central es la didáctica que aplican en las clases que realizan. A continuación, se visualiza un ejemplo de ello,

S.17: “En el desarrollo del pensamiento, fue en funciones de dos aspectos claves, pero solo abordaré uno ya que creo que fue sumamente importante en la secuencia de actividades. El primer criterio ocupado fue el desarrollo psicológico de los estudiantes según la etapa del desarrollo en el cual están. Este criterio tiene que ver con las diversas habilidades que van adquiriendo según su edad, en el caso de los estudiantes trabajan con actividades mentales con materiales concretos, con un alto progreso de la sociabilización y comenzando con actividades mentales con abstracción e hipótesis.” (Sujeto 2.b – 2013)

- Análisis cohorte 2015 respecto del foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes.

No se evidencia, en las producciones escritas de los sujetos de estudio pertenecientes a la cohorte 2015 (segundo año) que sean agrupados en esta categoría.

2.14.3. Foco en el clima de aula.

Para esta categoría se muestran los sujetos que en sus producciones escritas detallan que lo más importante en su práctica docente es el clima de aula.

- Análisis cohorte 2013 respecto de centrar el foco en el clima de aula.

Se evidencia que 1 sujeto de estudio de un total de 30 analizados es agrupado en esta categoría, dado que en su producción escrita centra su atención solo en el clima del aula, enunciado que es lo más importante en sus acciones pedagógicas. A continuación, se evidencian un ejemplo de esto,

S.119: “Clima de aula e interacción entre los sujetos presentes” (Sujeto 4.b – 2013)

- Análisis cohorte 2014 respecto de centrar el foco en el clima de aula.

En el caso de la cohorte 2014 (tercer año), se evidencia que 6 sujetos del estudio de un total de 30 pertenecen a esta categoría, dado que enuncian, en sus producciones escritas, que lo más importante de su acción docente es el clima de aula.

Se muestra un ejemplo a continuación,

S.33: “Algo que me parece interesante destacar es el manejo de grupo que tenía mi profesora guía, los niños sabían al pie de la letra las reglas que la profesora tenía dentro del aula (respetar, tener la sala limpia, levantar la mano para opinar, compartir, etc), la profesora era consecuente con las normas que había impuesto y si era necesario aplicaba los castigos prometidos y también las recompensas. Ya en el segundo semestre mi profesora se retiró debido a su embarazo, y pude notar el cambio abrupto en el comportamiento de los niños y niñas.”
(Sujeto 49.c – 2014)

- Análisis cohorte 2015 respecto de centrar el foco en el clima de aula.

No se evidencian sujetos de estudio que aparezcan en esta categoría, dado que en sus producciones escritas no es visualizada que su foco principal de atención sea el clima de aula.

2.14.4. Foco en su propio aprendizaje como docente en formación.

Esta categoría hacer referencia a que los sujetos, en sus producciones escritas evidencian que el foco principal de atención, en su práctica progresiva, es su propio aprendizaje como futuro docente.

- Análisis de las cohortes 2013 y 2014 respecto de centrar el foco de atención en el aprendizaje como docente en formación en su práctica progresiva.

No se evidencian sujetos que aparezcan en esta categoría, dado que no evidencian, en sus producciones escritas, que este sea el foco central de acción pedagógica.

- Análisis cohorte 2015 respecto de centrar el foco de atención en el aprendizaje como docente en formación en su práctica progresiva.

Se evidencia que 4 sujetos de un total de 30 analizados en el aspecto foco de atención, de la cohorte 2015 (segundo año) pertenecen a esta categoría evidenciando, en sus producciones escritas, que su auto aprendizaje es lo las relevante de su práctica progresiva. A continuación, se ejemplifica lo descrito,

S.35: “Algo importante a destacar es el apoyo y guía de parte del profesor del establecimiento, que permite como estudiante aprender de manera visual y concreta procesos que se presentan a diario en la sala de clases y que cada vez se van convirtiendo en algo más cercano y significativo. Si existe un apoyo de parte del guía el proceso es aún más enriquecedor ya que se conocen distintas perspectivas o estrategias...” (Sujeto 68.c – 2015)

En el ejemplo anterior el sujeto de estudio detalla que el aporte de la docente guía es un apoyo fundamental en su aprendizaje como futuro docente.

S.41: “El analizar este proceso nos ayuda a tener una mayor claridad de lo que significa ser un maestro y los

ámbitos variados que debe tratar a lo largo de su carrera profesional. Además, nos sirve para tener las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar de manera correcta todos los contenidos a los alumnos. Ya que el conocimiento es progresivo el nuevo paso para avanzar en ámbitos de educación personal es saber cómo realizar una buena clase y conseguir un aprendizaje significativo en los estudiantes.” (Sujeto 71.c – 2015)

A partir del análisis, de las producciones escritas, realizado para identificar en que están focalizados los intereses de los sujetos de estudio en el marco de sus prácticas progresivas, es posible definir la diferencia que existe según las cohortes, para el caso de los sujetos del estudio pertenecientes a la cohorte 2013 (cuarto año) se evidencia que el foco está principalmente centrado en generar aprendizaje en los estudiantes y la didáctica que utilizan para lograr su objetivo. Para la cohorte 2014 (tercer año) el foco está puesto en la didáctica que utilizan, pero no en un fin específico que quieren conseguir. En cambio, en la cohorte 2015 (segundo año) el foco principal es el propio aprendizaje como futuros docentes.

2.15. Proyecciones evidenciadas en la fase de análisis.

En el siguiente apartado se realizará un análisis de las proyecciones que los sujetos del estudio utilizan en las producciones escritas, específicamente en la fase de análisis, en el marco de la práctica pedagógica. A partir de lo mencionado anteriormente se establecen las siguientes categorías.

2.15.1. Se establecen proyecciones en la fase de análisis de su práctica pedagógica.

Se evidencia que en los informes de análisis que los sujetos de estudio producen en el marco de sus prácticas progresiva, realizan proyecciones para mejorar su quehacer pedagógico.

- Análisis cohorte 2013 respecto de los sujetos de estudio que realizan proyecciones en la fase de análisis.

Se evidencia que 22 producciones escritas de un total de 60 analizadas para esta categoría, respecto de la cohorte mencionada (cuarto año) realizan proyecciones en los textos de análisis que construyen en el marco de sus prácticas progresivas para mejorar su quehacer pedagógico. Se presenta a continuación una síntesis del ámbito en que los sujetos de estudio realizan las proyecciones que estipulan.

Proyecciones del ámbito de la metodología, lo cual se evidencia a partir del siguiente ejemplo ilustrativo.

T.1: “Como se comentó en el ítem anterior, como acciones concretas que se podrían implementar, sería la utilización de diversas estrategias para trabajar con los estudiantes un ejemplo de ellas la metodología ECBI (Educación en ciencias basadas en la indagación) la que se fundamenta en el nuevo conocimiento sobre el proceso de aprendizaje surgido de la investigación y busca llevar al aula las habilidades y actitudes asociadas al quehacer científico. (ECBI CHILE, 2016), especialmente en Ciencias naturales, dejando de lado el

paradigma tradicional y enseñar ciencias, haciendo ciencias. Permitiría mejorar el aspecto señalado anteriormente, ya que es un especialmente se puede fomentar el trabajo grupal, incluyendo además el método científico, la experimentación y la utilización de una nueva mirada al momento de enseñar las ciencias, sin embargo, para su implementación se requiere al menos un semestre, ya que para ir modelando la nueva estrategia se deben utilizar diversas experiencias, las que requieren tanto de recursos como el tiempo, así como materiales y creatividad para llevarlas a cabo. Junto con lo anterior, se pretende potenciar el trabajo en grupo, lo que no requiere de una asignatura en específico para ello, pero si de un trabajo constante, esto va en ayuda de los educandos, para así evitar el trabajo individual y fomentar el compañerismo y trabajo colaborativo. También es una estrategia que requiere de al menos un semestre, ya que en un comienzo puede ser caótico si no se toman las precauciones necesarias para llevar el trabajo adelante, en torno a los recursos requiere de actividades que fomenten el trabajo con los pares, faciliten la tarea y permitan desarrollar habilidades de comunicación, así como también la resolución de conflictos que se pueden dar tanto en los grupos formados, como el grupo curso.” (Sujeto 14.b)

Se evidencia en el ejemplo anterior, que el docente en formación de cuarto año, proyecta el cambiar la metodología que utilizó, para este caso propone implementar una estrategia de aprendizaje, y trabajar en grupos.

Proyecciones del ámbito del aprendizaje, lo cual se evidencia a partir del siguiente ejemplo ilustrativo.

T.2: “A modo de reflexión es importante considerar los aspectos a mejorar, y algo que debo considerar para las próximas intervenciones para generar aprendizajes es realizar retroalimentaciones o preguntas de manera individual a cada estudiante acerca de la clase, pues no se podía realizar un cierre adecuado para obtener una visión mucho más general, de lo que fue la clase.” (Sujeto 22.b)

Se evidencia en el ejemplo ilustrativo anterior, el sujeto de estudio de cuarto año proyecta el realizar retroalimentaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

- Análisis de las cohortes 2014 y 2015 respecto de los sujetos de estudio que realizan proyecciones en la fase de análisis.

Se evidencia que 12 producciones escritas de un total de 60 analizadas pertenecen a esta categoría, ya que los sujetos de estudio pertenecientes a las cohortes 2014 y 2015 (estudiantes de tercer y segundo año respectivamente) realizan proyecciones en los textos producidos en el marco de sus prácticas progresivas para mejorar su quehacer pedagógico. Se presenta a continuación una síntesis del ámbito en que los sujetos de estudio realizan las proyecciones que estipulan.

Proyecciones del ámbito de la metodología, lo cual se evidencia a partir del siguiente ejemplo ilustrativo.

T.24: “Se modificaría el trabajo en grupos, más pequeños sería lo ideal, tomando en cuenta que son pocos estudiantes, es por eso que las actividades debieron realizarse en parejas para un mayor trabajo colaborativo entre ellos, y que no quedaran estudiantes sin hacer alguna actividad.” (Sujeto 35 – 2015)

Se evidencia en el ejemplo anterior, que el sujeto de estudio de segundo año, proyecta en su producción escrita modificar la metodología que utilizó, para efectos del presente caso, disminuir la cantidad de estudiantes por grupo para un mayor trabajo colaborativo.

2.15.2. No se presentan proyecciones en las producciones escritas en la fase de análisis.

Se evidencia que, en las producciones escritas en la fase de análisis, de los sujetos del estudio dentro del marco de sus prácticas pedagógicas, no realizan proyecciones para mejorar su quehacer pedagógico.

- Análisis cohorte 2013 en relación a los sujetos de estudio que no realizan proyecciones en sus producciones escritas en la fase de análisis.

Se evidencia que 7 producciones escritas de la cohorte 2013 (cuarto año) de un total de 60 analizadas para esta categoría, no realizan proyecciones en sus textos de análisis dentro del marco de sus prácticas progresiva, para mejorar su quehacer

pedagógico. Lo antes mencionado es visualizado con el siguiente ejemplo ilustrativo.

T.3: “Al ser la primera vez que realizo este tipo de clases, en las que se tiene que presentar una letra y enseñar a leerla y escribirla, considero que fue poco efectivo el método que se utilizó ya que en este el aprendizaje se basa en la repetición mediante desciframiento e impide el descubrimiento personal de la lectura.” (Sujeto 21.b)

Se evidencia en el ejemplo anterior que el sujeto de estudio perteneciente a cuarto año, vislumbra una situación poco efectiva, pero no proyecta como solucionarla.

- Análisis de las cohortes 2014 y 2015 en relación a los sujetos de estudio que no realizan proyecciones en sus producciones escritas en la fase de análisis.

Se evidencia que 19 producciones escritas de las cohortes mencionadas (tercer y segundo año) de un total de 60 analizadas corresponden a esta categoría, ya que, no realizan proyecciones en sus textos de análisis dentro del marco de sus prácticas progresivas para mejorar su quehacer pedagógico. Esto se evidencia con el siguiente ejemplo ilustrativo.

T.33: “Siempre se preparan las clases para un solo grupo de personas y luego nos preguntamos porque solo unos aprenden y otros les cuesta más lograr los objetivos.” (Sujeto 58c – 2015)

Se evidencia en el ejemplo anterior que el sujeto de estudio perteneciente a segundo año, vislumbra una situación problema sobre la preparación de clases,

pero no se muestra una proyección para poder remediarlo.

En síntesis, se evidencia que los sujetos del estudio de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) en su mayoría realizan proyecciones en sus producciones escritas en el ámbito de la metodología y el aprendizaje para mejorar su quehacer pedagógico, sin embargo, la mayoría de los sujetos de estudio de la cohorte 2014 y 2015 (tercer y segundo año) no realizan proyecciones para mejorar su quehacer pedagógico, sólo vislumbran una situación problemática.

2.16. Síntesis de los fundamentos y argumentos en la fase de análisis.

De acuerdo al foco de atención que los estudiantes evidencian en sus producciones escritas en el marco de su práctica pedagógica, se muestra que gran mayoría de los sujetos de estudio de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) muestra que el foco de sus decisiones es el aprendizaje en sus estudiantes y la didáctica que utilizan para lograr su objetivo. En el caso de la cohorte 2014 (tercer año) el foco de atención está centrado principalmente en la didáctica que utilizan en su práctica. En cambio, en la cohorte 2015 (segundo año) el foco principal es el propio aprendizaje como futuros docentes. Se visualiza, por tanto, que a medida que los estudiantes del presente estudio avanzan en su práctica pedagógica, van cambiando el foco de atención.

En el ámbito de las explicaciones de resultados que muestran los sujetos de estudio en sus producciones escritas en relación a su práctica pedagógica, se visualiza que la mayoría de los sujetos de estudio de las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) presentan explicaciones de los resultados de implementación basados en la metodología utilizada en las clases. En cambio, los sujetos de estudio pertenecientes a la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) atribuyen sus resultados al uso del tiempo y el clima de aula.

En el ámbito de los conceptos que utilizan los estudiantes de la presente

investigación en sus producciones escritas en relación a su práctica progresiva, se visualiza que en las cohortes 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercero y segundo año respectivamente) la mayoría de los sujetos de estudio conceptualiza sus análisis de forma explícita centrados en el área del aprendizaje, tales como retroalimentación y conocimientos previos.

Se puede visualizar que los conceptos explícitos que los profesores en formación utilizan en sus informes de prácticas están centrados en el aprendizaje, mientras que los conceptos implícitos que utilizan en sus informes de práctica están centrados en los métodos de evaluación y promover aprendizaje significativo entre sus estudiantes.

En el ámbito de las relaciones diagnósticos y diseños que presentan los sujetos de estudio en relación a las fases de diagnóstico y diseño en sus producciones escritas realizadas en el marco de su práctica pedagógica, se visualiza que la gran mayoría de los sujetos del estudio, independientemente de la cohorte a la que pertenecen no establecen una relación explícita en los textos producidos entre el diagnóstico y diseño. No obstante, se distingue un grupo de estudiantes de cuarto año que establece la relación mencionada anteriormente.

En el ámbito de las proyecciones que los sujetos del estudio presentan en sus producciones escritas en relación a su práctica pedagógica, se visualiza que la gran mayoría de los sujetos del estudio de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año), realizan proyecciones en sus informes de análisis dentro del marco de sus prácticas pedagógicas para mejorar su quehacer pedagógico, los cuales apuntan principalmente a proyecciones del ámbito de la metodología y del ámbito del aprendizaje. En el caso de las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año respectivamente) en la mayoría de los textos producidos por los sujetos del estudio no presentan proyecciones para mejorar su quehacer pedagógico, no obstante, en los que si se presentan se refieren al ámbito metodológico.

De acuerdo a los párrafos anteriormente descritos es posible establecer que las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente), en sus producciones escritas, centran el foco de sus decisiones en el aprendizaje de los

estudiantes y en la didáctica, además, presentan explicaciones de sus resultados de implementación basados en la metodología utilizada en las clases, y conceptualizan sus análisis de forma explícita centrados en el área del aprendizaje.

Se evidencia que la cohorte 2014 y 2015 (tercer y segundo año respectivamente), conceptualizan explícitamente centrados en el área del aprendizaje, no realizan proyecciones en sus prácticas pedagógicas, y no establecen relaciones entre el informe de diagnóstico y análisis.

2.17. Análisis de los Conocimientos Teóricos.

En la síntesis de fundamentos y argumentos teóricos para la fase de diagnóstico, se pudo establecer a modo general que existe un proceso significativo de los sujetos de estudio en avances y mejoras en las producciones escritas de sus prácticas pedagógicas, donde se destaca principalmente que los sujetos de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) son los que poseen mayores carencias en las categorías establecidas para analizar sus informes, no obstante la cohorte 2014 (tercer año) posee una mejora parcial, la cual establece que los sujetos de estudio poseen un mejor desarrollo e implementación de los conceptos y metodologías de trabajo en el desarrollo de sus prácticas progresivas. Lo que mejora sustancialmente en la cohorte 2013 (cuarto año) que son los sujetos de estudio que poseen un sustento adecuado y más completo de los informes desarrollados en sus prácticas progresivas.

Por otra, en la síntesis de fundamentos y argumentos teóricos para la fase de análisis, se establece que los sujetos de estudio de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) establecen relaciones y conceptualizaciones más profundas, enfocándose principalmente en el aprendizaje de los estudiantes en base a diferentes factores que ayudan al desarrollo de sus diseños para las actividades, generando proyecciones en su quehacer pedagógico, las cuales son de gran importancia para poder realizar sus producciones escritas, estos sujetos de estudio,

en su mayoría, poseen buenas implementaciones para la realización de actividades en la sala de clases. Distinto es el caso para las cohortes 2014 y 2015 (tercero y segundo año respectivamente), ya que las producciones escritas, carecen de las categorías antes descritas, lo cual se evidencia mediante el análisis, lo que no quiere decir que sus implementaciones estén erradas, ya que como son estudiantes principiantes o de cursos inferiores carecen aún de conceptos, estrategias para redactar, justificar e implementar sus diseños de clases.

Según la síntesis señalada de los fundamentos y argumentos teóricos para el diseño, se puede inferir que los sujetos de estudio de las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año), poseen una congruencia en sus informes de práctica pedagógica en la asignatura del eje teórico práctico, donde se establece regularidades y favorables opciones pedagógicas para el diseño de sus actividades, lo cual no se evidencia en los sujetos de estudio de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), los cuales no mantienen fundamentos sustentables para el diseño que implementarán en sus actividades.

Se plantea, en síntesis, que los profesores en formación establecen un notorio avance según las cohortes establecidas en sus producciones escritas, ya que en los sujetos de estudio de la cohorte 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercer y segundo año respectivamente), se evidencia una progresión y avance en sus diagnósticos, diseños y análisis, donde cada vez los sujetos establecen relaciones y conceptualizaciones más profundas, logrando así sus propias estrategias y métodos de trabajos, justificados en bases teóricas que le otorgan sustento y relevancia a sus informes. Cabe destacar que los sujetos de estudio que poseen carencias en las primeras categorías antes descritas que por lo general son los sujetos de las cohortes 2015 y 2014 (estudiantes de tercero y segundo año respectivamente) no poseen una progresión satisfactoria para las categorías posteriores, lo que se diferencia sustantivamente de los sujetos de estudio de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año), que establecen adecuadamente las primeras categorías y luego mantienen este buen sustento para las demás.

Se debe considerar que este progreso se establece debido a que los sujetos de estudio de las cohortes 2014 y 2015 son estudiantes de segundo y tercer año de la carrera Educación General Básica, por lo cual están en un período de inserción sobre ésta, donde los enfoques de la asignatura de la anual, están orientadas a enseñar metodologías e implementaciones de acuerdo a la malla curricular, las cuales se evidencian notablemente en un progreso sustentable para los siguientes años académicos de la carrera.

3. Conocimientos profesionales.

A continuación, se analizarán las principales problemáticas y desafíos pedagógicos que los sujetos de estudio, en sus producciones escritas, vislumbran en el marco de su práctica progresiva.

3.1. Problemáticas expuestas en diagnóstico – análisis.

En el siguiente apartado se analizan las diversas problemáticas que identifican los sujetos del estudio en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas pedagógicas, agrupándolas por temáticas para crear diferentes categorías. Posteriormente se presentan algunas metodologías para abordar dichas problemáticas, mencionadas por un grupo de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año).

3.1.1. Profesores en formación identifican como una cuestión relevante desconocer en profundidad el contexto social de los estudiantes del aula escolar.

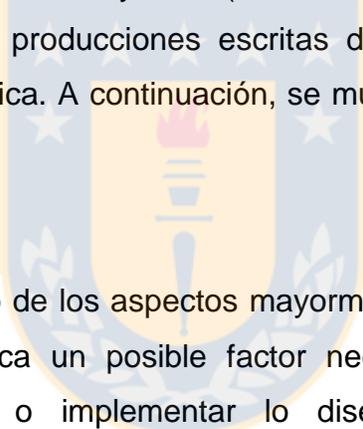
La siguiente categoría integra a aquellos sujetos de estudio que en sus producciones escritas en el marco de su práctica progresiva rescatan como una de

las problemáticas a las que se ven enfrentados el hecho de no tener un conocimiento amplio del contexto de los estudiantes con los cuales trabajan en su práctica pedagógica.

Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de las problemáticas a partir del desconocimiento del contexto de los estudiantes.

Se evidencia para la cohorte 2013 (cuarto año) 2 producciones escritas de un total de 120 analizadas se encuentran agrupada en esta categoría, donde el desconocer el contexto de sus estudiantes es considerado como una problemática relevante para ellos.

En cuanto a las cohortes 2014 y 2015 (estudiantes de tercer y segundo año) se debe mencionar que 10 producciones escritas de un total de 120 analizadas presentan esta problemática. A continuación, se muestra un ejemplo ilustrativo de lo mencionado.



V.4: “Otro de los aspectos mayormente desconocidos, y que implica un posible factor negativo a la hora de planificar o implementar lo diseñado, es la poca profundización en el contexto sociocultural en que se insertan los niños, ya que desde este espacio se pueden diseñar actividades riquísimas y llenas de significación para los estudiantes, por lo que se deberá trabajar en este aspecto durante el proceso de diseño de las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo durante la semana de internado pedagógico.” (Sujeto 19 – 2013)

El sujeto del estudio perteneciente a la cohorte 2013 (cuarto año), en el ejemplo anterior, reconoce en su producción escrita el desconocimiento del contexto

como una problemática que afecta directamente el aprendizaje de los estudiantes por el hecho de no poder incluirlo en su planificación y posterior implementación.

3.1.2. Problemáticas relacionadas con el clima de aula.

En esta categoría se agrupan los sujetos del estudio que, en sus producciones escritas en el marco de su práctica pedagógica, describen problemáticas centradas en el clima que se genera al interior de la sala de clases, aquellas situaciones que afectan la tranquilidad y respeto mutuo que se debe dar dentro de un curso para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, entre otras.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la visualización del clima de aula como un problema.

Se evidencia que de la cohorte 2013 (cuarto año) 4 producciones escritas de un total de 120 analizadas son agrupadas en esta categoría. Para el caso de las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año respectivamente) se visualiza que 34 producciones escritas de un total de 120 analizadas vislumbran el clima de aula como una problemática asociada a la relación entre las diversas personas que interactúan al interior del aula. A continuación, se muestra un ejemplo de lo anteriormente señalado.

V.65: “viendo las anotaciones en el libro de clases, se ve claramente que todo se debe a un comportamiento negativo por parte de los alumnos, debido al pésimo clima de aula que existe entre profesor-alumno.” (Sujeto 69 – 2015)

En el ejemplo anterior, el sujeto del estudio de la cohorte 2015 (estudiante de segundo año) presenta en su producción escrita una problemática relacionada con el mal comportamiento de los estudiantes en clases, lo cual se genera por la relación existente con el profesor, desencadenando un “pésimo clima de aula”.

3.1.3. Foco en los estudiantes del aula escolar.

En esta categoría los docentes en formación presentan en sus producciones escritas, en el marco de las prácticas pedagógicas, diferentes problemáticas enfocadas en los estudiantes. Entre ellas es posible encontrar la falta de apoyo de los padres, la desmotivación de los estudiantes, la carencia en el desarrollo de diversas habilidades, el desconocimiento de las características de los estudiantes por parte del profesor en formación, o la metodología utilizada en clases, entre otras.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las problemáticas insertas en esta categoría:

- Falta de apoyo por parte de los padres. Se presenta un ejemplo a continuación.

V.6: “Una de las problemáticas que se debe considerar al momento de implementar las clases es la falta de apoyo de los padres para repasar contenidos en casa, o para ayudarles con sus tareas o trabajos. (Sujeto 18 – 2013)

- Desmotivación de los estudiantes. Se presenta un ejemplo a continuación.

V.32: “Otro aspecto que se puede considerar como menos favorable es el poco compromiso con el aprendizaje de alumnos puntuales, a los cuales, a pesar

de comprender y realizar una parte de la actividad, prefieren no finalizarla, sin importar las consecuencias que esto tengo.” (Sujeto 13 – 2013)

- Carencia en el desarrollo de habilidades. Se presenta un ejemplo a continuación.

V.18: “de las actividades vistas se ha observado actividades de exposición oral, comprensión y evaluaciones, de las cuales la más afectada es la de exposición oral donde el estudiante muestra una gran carencia en el desarrollo de su expresión frente a sus propios compañeros.” (Sujeto 1 – 2013)

- Desconocimiento de las características de los estudiantes. Se presenta un ejemplo a continuación.

V.16: “Creo conocer de manera insuficiente el comportamiento de los niños y niñas en variación de las distintas asignaturas y su reacción frente a las distintas metodologías que emplean los docentes. Me parece negativo no conocer aún ni la mitad de los nombres por curso, los estudiantes suelen valorar que se aprendan sus nombres. Tampoco he podido observar las crisis de los estudiantes con NEE y la forma de tratarlas.” (Sujeto 4 – 2013)

- Metodología. Se presenta un ejemplo a continuación.

V.13: “Dentro de las dificultades, será implementar nuevas actividades grupales y de índole constructivistas a los estudiantes, los cuales ya están sistematizados a una misma metodología de trabajo que se repite clase a clase. Para esto se debe fomentar la participación y la pérdida del temor a hablar en público, a las equivocaciones u otros contratiempos, lo cual servirá como facilitador para esta tarea el clima de aula vivenciado.” (Sujeto 6 – 2013)

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de central el foco de las problemáticas en los estudiantes.

Se visualiza que 23 producciones escritas de un total de 120 analizadas para las cohortes mencionadas (cuarto, tercer y segundo año) son agrupados en esta categoría, presentando diferentes problemáticas observadas en sus prácticas pedagógicas, donde el foco está centrado en los estudiantes. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo señalado.

V. 54: “Las principales debilidades que presenta el curso es que dependen mucho de un adulto para realizar los trabajos, a pesar que son pocos en el aula, hay que estar pendiente de que cada uno haya trabajado y ayudarlo en las dudas que presentan, todavía no son autónomos.” (Sujeto 43 – 2014)

En el ejemplo anterior el sujeto de la cohorte 2014 (estudiante de tercer año) presenta en sus producciones escritas un tipo de problemática focalizada en los estudiantes, donde se menciona la falta de autonomía de estos a la hora de trabajar durante las clases.

3.1.4. Problemática asociada a la falta de recursos.

Los sujetos del estudio agrupados en esta categoría escriben en sus informes de práctica sobre algunas problemáticas relacionadas con la disponibilidad o utilización de recursos tangibles e intangibles, como por ejemplo la infraestructura del centro de práctica en que deben desenvolverse los estudiantes o el uso del tiempo, considerando este último como un recurso intangible.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de asociar la falta de recursos como una problemática.

De las cohortes 2013 y 2014 (estudiantes de cuarto y tercer año respectivamente) se visualizan 15 producciones escritas de un total de 120 analizadas agrupadas dentro de esta categoría, asociando las problemáticas a la disponibilidad o utilización de los recursos en el centro de práctica. Sin embargo, ninguno de los sujetos de la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) declara problemáticas de este tipo. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo señalado anteriormente.

V.24: “Son pequeñas las salas de madera, lo que provoca un hacinamiento ya que no dan abasto debido a la cantidad de estudiantes distribuidos por sala, además en días de lluvias se gotean, produciéndose una mayor incomodidad.” (Sujeto 8 – 2013)

En el ejemplo mencionado, el sujeto del estudio de la cohorte 2013 (cuarto año) describe en su producción escrita una problemática relacionada con el tamaño y calidad de la sala de clases, criticando la infraestructura de esta.

V.29: “El tiempo que se ocupa para la clase, siempre es un dilema pues a veces se ocupa más tiempo del que se tiene pensado en las actividades, por cuestiones que tienen que ver con el cómo se ordenan, lograr que todos presten atención, la entrega de material, pero en mi experiencia, se logró el objetivo en el tiempo adecuado, pues los alumnos trabajaron bastante bien.” (Sujeto 22 – 2013)

En el anterior ejemplo, se presenta que, para el sujeto de estudio de cuarto año en su producción escrita, evidencia el manejo del tiempo como una problemática. El tiempo se considera como un recurso asociado a la didáctica.

3.1.5. No se evidencian problemáticas en sus producciones escritas.

En la siguiente categoría se adhieren aquellos sujetos del estudio que en sus producciones escritas no señalan problemáticas, sino que escriben sobre las fortalezas o simplemente las características que son relevantes en el marco de su práctica pedagógica, y con las cuales trabajan durante su paso por el centro educativo.

- Análisis por cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de no evidenciar en las producciones escritas de los sujetos de estudio problemáticas.

Se visualiza que 7 producciones escritas de un total de 120 analizadas para las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año) son agrupadas en esta categoría. En cambio, en la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año) se evidencia que 9 producciones escritas de un total de 20 analizadas no presentan problemáticas, en sus informes redactados en el marco de su práctica progresiva. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo descrito anteriormente.

V.56: “En esta ocasión no hubo ninguna dificultad para aprender la lección de la clase, pues el curso tiene la particularidad de aprender rápidamente tanto de forma autónoma como colectiva dado a que es el estilo de trabajo que tienen desde primero básico junto a la misma profesora guía, por lo que no se presentaron dificultades en ninguna de las actividades más que para explicar alguna pregunta del cuadernillo de trabajo del Coronel Aprende.” (Sujeto 43 – 2014)

En el ejemplo anterior, extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de tercer año, es posible apreciar se destaca aquellos aspectos positivos que favorecieron el aprendizaje de los estudiantes, sin presentar una problemática relevante.

3.1.6. Sujetos de estudio que observan problemáticas y proyectan soluciones.

En la presente categoría se especifican aquellos sujetos de estudio que en sus producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas detallan problemáticas vislumbradas dentro de su realidad educativa siendo capaces de proyectar soluciones.

Es importante señalar antes de comenzar el análisis de esta categoría que la mayor parte de los sujetos de estudio que son integrados en esta sección son de la cohorte 2013 (cuarto año), visualizándose casos aislados de las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año).

- Desconocimiento del contexto de los estudiantes.

Esta problemática está detallada, para la cohorte 2013 (cuarto años), en 3 producciones escritas de un total de 47 analizadas en las cuales es posible visualizar problemáticas y su respectiva proyección. En el caso de las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año), es posible evidenciar 10 producciones escritas del total de sujetos agrupados en esta categoría. A continuación, se detallan ejemplos ilustrativos de lo anteriormente señalado.

W.1: “Otro de los aspectos mayormente desconocidos, y que implica un posible factor negativo a la hora de planificar o implementar lo diseñado, es la poca profundización en el contexto sociocultural en que se insertan los niños, ya que desde este espacio se pueden diseñar actividades riquísimas y llenas de significación para los estudiantes, por lo que se deberá trabajar en este aspecto durante el proceso de diseño de las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo durante la semana de internado pedagógico.” (Sujeto 19 – 2013)

En el ejemplo anterior, se visualiza que el sujeto de estudio señala, en su producción escrita, que no conocer a cabalidad el contexto de los estudiantes conlleva realizar un diseño de clases deficiente, por lo que su proyección es lograr interiorizarse de mejor forma en el contexto de los estudiantes para mejorar la problemática visualizada.

W.5: “En el lado contrario de las preguntas de interpretación, claramente hay una insuficiencia ante el conocimiento de los estudiantes que no pude estar el año pasado (7mo básico), y que me hubiese gustado poder saber más de ellos, como por ejemplo, tratar de indagar como viven en su día a día, que para un profesor es primordial ya que muchos de los efectos de lo ocurrido en clases se origina desde trasfondos que a veces los docentes no conocen, por lo cual, si tengo un desafío a futuro es poder conocer de manera integral a los estudiantes (no tan solo en el aula de clases). Este aspecto sin duda puede influir en su trabajo, ya que al momento de a ver implementado el internado pedagógico puedo acudir de inmediato a una reflexión crítica sobre los acontecimientos, y en este caso, está dentro de las posibilidades fracasar en aspectos pedagógicos” (Sujeto 2 – 2013)

En el caso del ejemplo detallado ocurre un fenómeno similar al anterior, dado que, el sujeto de estudio, en su producción escrita, reconoce que el conocer deficientemente el contexto de los estudiantes interfiere en una ejecución de un diseño negativamente.

- Poca profundidad en habilidades complejas.

Se evidencia, en esta categoría, a los sujetos de estudio que visualizan la poca profundidad de en las habilidades que manejan los estudiantes en el marco de sus prácticas progresivas. En este apartado se evidencian 7 producciones escritas de un total de 47 analizadas pertenecientes a la cohorte 2013 (cuarto año). Para las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año respectivamente) no se distinguen sujetos de estudio para agrupar en esta categoría. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrativo de lo mencionado.

W.2: "Al analizar los niveles cognitivos a los que llegaban las actividades desarrolladas por los estudiantes en diversas áreas del conocimiento y al compararlas con lo propuesto con la taxonomía de Bloom, queda en evidencia que las tareas que realizan los estudiantes de 3° año básico alcanzan muy débilmente a desarrollar en ellos Habilidades del Pensamiento de Orden Superior. Lo cual se sustenta con lo expuesto por Mabel Condemarin en *¿Cómo aprenden los niños y niñas?*, la cual señala que la enseñanza eficiente implica estructurar situaciones que permitan que el alumno observe, actúe, analice, formule hipótesis y teorice, construyendo así niveles de conocimiento progresivamente más avanzados." (Sujeto 24 – 2013)

En el ejemplo anterior, se hace referencia a que, según lo indagado por el sujeto de estudio, e identificado en su producción escrita, los estudiantes a los cuales preparará su diseño didáctico no trabajan con actividades de pensamiento de orden superior, por lo que considera progresar esto con estrategias descritas por Mabel Condemarin.

- Complejidad en el clima de aula.

En el caso de la presente categoría se integran los sujetos de estudio que vislumbran, en sus producciones escritas, lo complejo que es el clima del aula en la cual se desenvuelve, proponiendo estrategias para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Dentro de esta categoría se encuentran 22 producciones escritas de un total de 47 analizadas pertenecientes a sujetos de estudio de la cohorte 2014 (tercer año) y 2 producciones escritas de un total de 47 analizadas de sujetos de la cohorte 2013 (cuarto año).

W.22: “Fue complejo llegar a una postura “equilibrada”, puesto que no es debido vulnerar las opiniones personales, pero sí, es preciso aclarar algunos puntos. Responder a la violencia con más de lo mismo nos conlleva a un círculo vicioso de odio y agresiones infinitas. Se ha estado analizando desde primer año básico, los derechos de los niños y en cursos superiores, tal como el cuarto año “los derechos humanos”. La intención era difuminar y/o erradicar el repudio manifestado con el deseo de muerte, destacando el rol de las entidades expertas que abordan y brindan distintos tipos de sanción según la severidad del caso (actualidad). Es por eso que planteamos nuevos mecanismos de sanción, donde los estudiantes lo asociaron al trabajo forzado o incluso, incluso algunos, a la esclavitud que existía en ese entonces. La metodología implementada fue dar la opinión sobre el tema a mano alzada y así poder establecer que todos los estudiantes logren compartir o debatir las diferentes opiniones, ya que ellos no acostumbran a ser eso.” (Sujeto 4.b – 2013)

En el ejemplo anterior, extraído de la producción escrita de un sujeto de estudio de la cohorte 2013 (cuarto año), se evidencia como el clima de aula es un factor negativo al interior del aula, por lo que pretende crear acciones que mejoren el ambiente de la sala de clases.

W.40: "...comenzaban a molestar a sus compañeros, comportamiento habitual en ellos, otros trabajaron de manera efectiva durante toda la actividad y otros, simplemente, no tenían interés de participar de la clase; los desempeños vistos durante la realización de las actividades es completamente normal, ya que los estudiantes, en su mayoría, si se les insiste en que trabajen, ellos trabajan, pero hay que estar constantemente diciéndoles que trabajen, que se siente y se calle, para poder dar las explicaciones correspondiente a la actividad." (Sujeto 34 – 2014)

En el ejemplo anterior, se visualiza una individualización de una problemática, la cual afecta al curso y las proyecciones no se observan claramente en su producción escrita. El extracto anterior corresponde a un sujeto de estudio de la cohorte 2014 (tercer año).

- Sujeto de estudio que desconoce estrategias de aprendizaje.

Se visualiza dentro de esta categoría sujetos de estudio que en sus producciones escritas detallan que no conocen estrategias de aprendizaje por lo que no logran conseguir el aprendizaje de los estudiantes. Esta categoría se visualiza solo en la cohorte 2015 (segundo año) con 3 producciones escritas de un

total de 47 analizadas. Para el caso de las cohortes 2013 y 2014 (cuarto y tercer año respectivamente) no se visualizaron sujetos de estudio que se agruparan en esta categoría. A continuación, se visualiza un ejemplo de lo descrito en la categoría.

W.58: “Al no tener conocimiento de variadas estrategias de aprendizaje, muchas veces caía en la pérdida de atención de los estudiantes, por lo que es necesario conocer a fondo todas ellas.” (Sujeto 72.c – 2015)

El extracto anterior obtenido de la producción escrita de un sujeto de estudio de la cohorte 2015 (segundo año), se visualiza que como no posee estrategias de aprendizaje no logró captar la atención de sus estudiantes, por lo que su proyección es estudiar estrategias de aprendizaje.

Se evidencia, a partir de lo analizado respecto a las problemáticas que vislumbran los sujetos del estudio en las producciones escritas en el marco de sus prácticas progresivas, que muestran en menor medida el desconocer el contexto de los estudiantes como una problemática en todas las cohortes, sin embargo, el grupo que visualiza este asunto como un problema son capaces de proyectar soluciones para mejorar este aspecto.

3.2. Desafíos pedagógicos.

Los desafíos pedagógicos se refieren a que los sujetos del estudio describen, en sus producciones escritas textos en los cuales se buscan mejoras pedagógicas para un óptimo desarrollo del aprendizaje. Estos desafíos se pueden considerar en el ámbito metodológico – didáctico o social.

3.2.1. Desafíos pedagógicos en el ámbito metodológico – didáctico.

La presente categoría, evidencia la presencia de desafíos profesionales en las producciones escritas de los sujetos de estudio, los cuales abarcan el ámbito metodológico – didáctico, considerando subcategorías que señalan en base a qué los sujetos visualizan los desafíos en el marco de su práctica pedagógica.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 en relación a los desafíos pedagógicos que los sujetos de estudio evidencian en sus producciones escritas en el ámbito metodológico – didáctico.

Para las cohortes 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo año respectivamente) se evidencia que 54 sujetos de estudio de un total de 120 analizados se encuentran en esta categoría, ya que en sus producciones escritas detallan desafíos pedagógicos en el ámbito metodológico – didáctico. Considerando que se posicionan en subcategoría, que será analizada a continuación:

Trabajo colaborativo: Los sujetos del estudio hacen referencia, en sus producciones escritas, a establecer un trabajo donde los estudiantes puedan realizar actividades en grupos, fomentando la participación colectiva de ellos.

X.7: “Al momento de diseñar la intervención se pretende que los estudiantes puedan trabajar en grupos, de manera colaborativa, ya que hasta el momento han desarrollado actividades individuales, por lo tanto al realizar trabajos en grupo se pretende que los estudiantes se apoyen entre sí, ya que los estudios de Perret –

Clermont (1979) “constatan que los rendimientos de los niños son cualitativamente superiores cuando son realizados cooperativamente dado que esta modalidad obliga a los participantes a estructurar mejor sus ideas y sus actividades, a explicitarlas y a coordinarlas” esperando logren comprender el trabajo colaborativo y desarrollen tanto habilidades como actitudes en estas instancias”. (sujeto 15 – 2013)

En el ejemplo anterior extraído de un sujeto de estudio de la cohorte 2013 (estudiante de cuarto año), se evidenciar que los sujetos del estudio pretenden lograr que sus estudiantes trabajen colaborativamente, que desempeñen actividades grupales, logrando que estructuren de mejor manera sus ideas considerando la opinión de todos, en el marco de su práctica pedagógica.

Realizar actividades más complejas: Los sujetos de estudio proyectan, en sus producciones escritas, desafíos para realizar actividades en las cuales los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades, estableciendo rutinas de trabajo con los que suelen terminar antes sus actividades, logrando así abarcar conceptos más complejos.

X.10: “A partir de la información recopilada se necesita considerar que el rendimiento en este subsector, no es sobresaliente en la totalidad de los estudiantes, pero consta de una buena base para avanzar al escalón superior. Aumentando la complejidad de la tarea y enseñando estrategias permitiría a los estudiantes comenzar a avanzar dentro de los grupos en los que se encuentran”. (sujeto 13 – 2013)

En el ejemplo anterior, los sujetos de estudio en sus producciones escritas realizadas en el marco de práctica pedagógica, hacen referencia a que los estudiantes poseen un buen rendimiento, el cual se potencia con la propuesta de realizar actividades más complejas, fomentando el desarrollo de habilidades de sus estudiantes.

3.2.2. Desafíos pedagógicos en el ámbito social

La presente categoría, evidencia, en las producciones escritas de los sujetos de estudio, la presencia de desafíos profesionales, el cual abarca el ámbito social, que hace énfasis principalmente en conocer el contexto sociocultural y afectivo de los estudiantes, en base a esta información los sujetos de estudio pueden diseñar las actividades desarrolladas en el marco de su práctica progresiva.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de los desafíos planteados en las producciones escritas de los sujetos de estudio en el ámbito social.

Se evidencia que en las cohortes 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo año respectivamente) 31 sujetos de estudio de un total de 120 analizados pertenecen a esta categoría dentro de esta categoría. A continuación, se presenta un ejemplo de lo evidenciado anteriormente.

X.98: “También busca poner en manifiesto la metodología y teorías de aprendizaje que se deben adoptar acorde al contexto sociocultural de los estudiantes, capacidades cognitivas, emotivas, psicológicas, sociales y culturales, conocimientos y habilidades previas; ya que se debe asumir un rol docente conciliador entre el estudiante y el aprendizaje; que será efectuada en el segundo semestre

a través de una intervención”. (sujeto 54 – 2015)

Se visualiza en el ejemplo anterior, que el sujeto de estudio perteneciente a la cohorte 2015 (estudiante de segundo año) del cual se extrajo la muestra anterior, evidencia que el contexto sociocultural de los estudiantes es fundamental para que el docente en formación asuma su rol de conciliador del conocimiento.

3.2.3. No establecen desafíos pedagógicos en las producciones escritas de los sujetos de estudio.

La siguiente categoría, evidencia que los sujetos de estudio en sus producciones escritas no establecen desafíos pedagógicos, ya que se centran en otros aspectos en los informes de sus prácticas progresivas.

- Análisis cohorte 2013, 2014 y 2015 respecto de la no visualización de desafíos pedagógicos por parte de los sujetos de estudio en sus producciones escritas.

Para las cohortes 2013, 2014 y 2015 (cuarto, tercero y segundo año respectivamente) se evidencia que 35 producción escrita de un total de 120 analizadas no establece desafíos pedagógicos en el marco de sus prácticas progresivas.

Los sujetos de estudio no establecen desafíos pedagógicos, ya que principalmente crean una estructura en base a la pauta para realizar sus informes, la cual en la cohorte 2014 y 2015 (tercer y segundo año) no considera explícitamente que se realicen dichos desafíos en sus producciones escritas, por lo tanto no se evidencian en los textos redactados en el marco de sus prácticas pedagógicas en la asignatura del eje teórico práctico, al contrario en la cohorte 2013 (cuarto año), ya que aparece explícitamente que deben realizar un apartado de desafíos, pero aun así no se siempre se visualizan.

Se visualiza que los sujetos de estudio de la carrera Educación General Básica de las cohortes 2013, 2014 y 2015 (estudiantes de cuarto, tercero y segundo año respectivamente), establecen desafíos pedagógicos en sus informes de práctica progresiva, los cuales se basan principalmente en el ámbito metodológico – didáctico y social asociando estas categorías a los futuros diseños de clases, para poder realizarlos en base a los métodos y conceptos sociales de los propios estudiantes, logrando así establecer relaciones contextuales en el ámbito social y pedagógico.

5.3. Síntesis Conocimientos Profesionales.

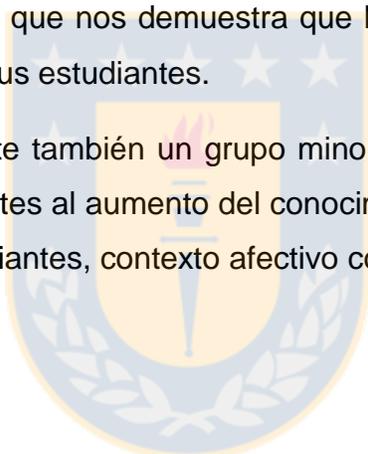
En este apartado, referido a los Conocimientos profesionales analizados en las producciones escritas de los sujetos del estudio, en el marco de las prácticas pedagógicas, se evidencia las problemáticas más relevantes que estos vislumbran en sus prácticas, destacando también a un grupo de estudiantes que proyectan soluciones a las problemáticas encontradas.

Respecto a lo anterior podemos afirmar que se observa un avance progresivo en la detección de problemáticas dentro de los centros educacionales y también en las temáticas que estas abordan. Comenzando desde lo más básico con la cohorte 2015 (estudiantes de segundo año), donde la mayoría de sus sujetos del estudio no identifican una problemática relevante, para luego ir descubriéndolas. En la cohorte 2014 (tercer año) podemos vislumbrar que aumenta el número de profesores en formación que relatan una problemática, refiriéndose principalmente a temas que se focalizan en los estudiantes y los recursos disponibles o carentes. Posteriormente, debemos mencionar que la cohorte más experimentada en cuanto a prácticas pedagógicas, es la 2013 (cuarto año), presenta en su mayoría a sujetos del estudio que identifican problemáticas en diversos ámbitos, tales como el desconocimiento del contexto, las que afectan el clima de aula, la disponibilidad de recursos y principalmente aquellas problemáticas que se centran en los estudiantes.

En la cohorte 2013 (cuarto año), se logra evidenciar un significativo grupo de docentes en formación que son capaces de establecer soluciones a su alcance para las problemáticas planteadas, habilidad que requiere una reflexión pausada de la situación que se enfrenta y la consideración del máximo de características del grupo con el cual se trabaja en el centro educativo. Por lo que esto se considera como el punto máximo alcanzado en la progresión, al momento de identificar los problemas relevantes a lo largo de la carrera de Educación General Básica.

Finalmente, nos referimos a los desafíos que plantean en sus informes de práctica los sujetos del estudio, donde las tres cohortes analizadas presentan en su mayoría desafíos pedagógicos en el ámbito de lo metodológico y lo didáctico, proponiéndose principalmente fomentar el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades complejas, lo que nos demuestra que los sujetos están enfocados en lograr el aprendizaje de sus estudiantes.

Sin embargo, existe también un grupo minoritario de las tres cohortes que proyecta desafíos referentes al aumento del conocimiento sobre las características y el contexto de los estudiantes, contexto afectivo como también sociocultural.



VII. Consideraciones finales.

A partir del material empírico recolectado y en consideración de los análisis revisados, en este apartado presentamos las consideraciones que emergen desde las categorías que han sido levantadas. Las ideas serán abordadas siguiendo la estructura de las preguntas de investigación y los objetivos específicos.

1. ¿Cuáles son los conocimientos académicos, que los sujetos del estudio utilizan en su producción escrita en la asignatura de integración teórico – práctica en el marco sus prácticas progresivas?

En consideración de los análisis realizados (las categorías formuladas) de los textos que producen los sujetos del estudio, podemos sostener respecto de: protocolos de escritura.

Es importante distinguir que la formulación de una estructura macro para los textos que producen, por parte de algunos sujeto de estudio, implica el desarrollo de una organización en capítulos y sub capítulos, demostrando comprensión de la cuestión pedagógica puesto que se aprecia con claridad que a la base de esta organización, de sus producciones escritas, se encuentran las diferentes dimensiones de la cuestión pedagógica como por ejemplo la dimensión social, sociológica y didáctica entre otras. Al mismo tiempo a partir de esta organización de sus textos es posible apreciar una comprensión de la información que recolecta y de las reflexiones que formulan a partir de sus prácticas puesta que éstas son debidamente clasificadas bajo títulos y subtítulos de autoría propia, complementariamente a lo anterior los sujetos del estudio que desarrollan esta “macro estructura” integran la información y sus reflexiones de manera complementaria de manera tal que es posible entender la realidad educativa en la que están insertos puesto que estos apartados son altamente complementarios entre sí.

Poder seguir una estructura adecuada en sus producciones escritas es importante, ya que, sin una forma adecuada de expresar lo que se determina en el proceso de inserción no se podrá realizar un tratamiento a las problemáticas o necesidades requeridas en el contexto que se desenvuelve como docente y/o potenciar aspectos favorables.

Dentro de los conocimientos académicos, es importante destacar que una estructura argumentativa clara dará un valor agregado a lo que los sujetos de estudio escriben, en el marco de sus prácticas progresivas, dado que al seguir una organización adecuada dentro de los planteamientos que formulan implica para efectos de este estudio, fundamentar a partir de citas bibliográficas, ejemplificar sus planteamientos a partir de evidencias, organizar sus textos con ideas vinculadas en entre sí; plateamos que esto, es expresión de una práctica pedagógica con sustento que potencia sus desempeños así como también la profundidad de los conocimientos que el profesor en formación genera a partir de sus experiencias prácticas. Respecto de lo anteriormente planteado, se evidencia que el grupo mayoritario de sujetos del estudio, que logran alcanzar el máximo nivel en cuanto a estructura argumentativa se concentra en la cohorte 2013 (cuarto año), mientras que esto se ve disminuido proporcionalmente en las cohortes 2014 y 2015 (tercer y segundo año respectivamente).

A partir de lo analizado se evidencia una clara vinculación positiva y complementaria entre la capacidad de organizar y dar un formato correcto a los textos que producen los sujetos del estudio y formas adecuadas de argumentar los planteamientos que en dichos textos se formulan. A partir de las categorías formuladas, apreciamos que el profesor en formación que organiza adecuadamente en capítulos y sub – capítulos los textos que producen demuestra también desarrollar sus planeamientos mediante estructuras argumentativas bien formuladas.

En relación a la progresión de los conocimientos académicos a través de las cohortes y en consideración de como organizan y dan estructura a los textos analizados, se distingue una progresión positiva, dado que, en los sujetos de estudio

de la cohorte 2015 (segundo año) se visualiza que sus producciones escritas son apegadas a las pautas entregadas por los docentes de la asignatura del eje teórico práctico, puesto que los textos que producen se limitan a seguirla y no formulan una estructura propia a partir y/o en consideración de nuevos planteamientos formulados a partir de sus experiencia en la práctica pedagógica. En el caso de la cohorte 2014 (tercer año), se evidencia que se encuentran en proceso incipiente para desarrollar con mayor autonomía los textos que producen en el marco de su práctica progresiva. Respecto de los y las estudiantes de la cohorte 2013 (cuarto año) que formaron parte de este estudio, se visualiza que la gran mayoría logra crear estructuras propias, mostrando autonomía en este ámbito de sus producciones escritas. A partir de la forma de organizar sus textos podemos platear que demuestran comprender integradamente la información que recolectan y las reflexiones que formulan, así como también y en consideración de las temáticas que les sirven de eje para articular sus textos es posible platear que comprenden la cuestión pedagógica en sus diferentes dimensiones.

2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos que los sujetos del estudio utilizan en su producción escrita (diagnóstico, diseño y reflexión) en el marco de la asignatura del eje teórico práctico o en el marco de sus prácticas progresivas?, es posible considerar, que respecto de:

En relación a los conceptos, autores y fuentes que los sujetos del estudio utilizan en sus informes de prácticas pedagógicas analizados en la etapa de diagnóstico, se puede establecer que las temáticas que profundizan están circunscritas al ámbito social y pedagógico, para las cuales usan un respaldo de fuentes primarias. Los principales autores que se destaca, son Pierre Bourdieu, Paulo Freire y David Ausubel.

Por otra parte, respecto de los planteamientos que los profesores en formación desarrollan en sus textos escritos, cabe señalar, que hacen énfasis en fundamentar en base a las teorías curriculares, las cuales abarcan el rol del docente, como

agente de cambio y las habilidades que deben poseer, los docentes para la implementación de las actividades de aprendizaje que diseñan.

En relación a los conceptos, autores y fuentes que los sujetos del estudio utilizan en sus informes de prácticas pedagógicas en la etapa de reflexión, se puede establecer que la mayoría de los sujetos, para el desarrollo de sus planteamientos utiliza de manera directa y explícitamente conceptos en el ámbito psicológico, destacando mayoritariamente las etapas del desarrollo de Jean Piaget. Por otra parte, se sostienen conceptualizaciones en el ámbito metodológico, donde principalmente se destaca la forma de potenciar el trabajo colaborativo, según los planteamientos de Condemarín, Galdames, & Medina, en los textos que producen.

Por otra parte, respecto de los autores que se utilizan en los informes escritos de reflexión estudiados, están centrados en el ámbito del aprendizaje significativo, en los cuales los sujetos de estudio en su mayoría se centran en David Ausubel. Cabe considerar que para las fuentes la mayoría de los sujetos del estudio se centran en fuentes primarias.

Respecto de la relación entre los conceptos, autores y fuentes utilizados por los sujetos de estudio, en sus informes escritos desarrollados en el marco de sus prácticas progresivas, en las etapas de diagnóstico y diseño, se pueden establecer diferencias muy notorias en los conceptos que se utilizan para cada informe, ya que para el diagnóstico se establece que los sujetos fundamentan en base al ámbito social y pedagógico, ya que este informe da espacio para presentar las diferentes realidades sociales que se pueden vivenciar en las prácticas progresivas como también los enfoques pedagógicos que se pueden establecer para situaciones particulares; en cambio para el diseño los sujetos se centran en el ámbito metodológico, ya que es aquí donde formulan las actividades de aprendizaje que implementarán en el aula escolar, en base a una metodología clara y precisa, considerando también el ámbito psicológico de los estudiantes. Cabe destacar además que en ambos informes los sujetos de estudio fundamentan con autores de primera fuente.

Respecto de las relaciones, que se pueden apreciar entre los conceptos y las proyecciones que realizan los sujetos del estudio en sus textos escritos, en la fase de diagnóstico. Las relaciones que establecen, independientemente de la cohorte a la cual pertenecen los profesores en formación de la carrera de Ed. General Básica en sus informes de diagnóstico dentro del marco de sus prácticas progresivas entre los conceptos utilizados y sus proyecciones, la mayoría tienen vínculo con el contexto y cultura de los estudiantes, es decir dentro del ámbito sociológico. Es necesario mencionar que también utilizan conceptos relacionados con el clima de aula, por lo que están dentro del ámbito pedagógico. Por otro lado, existe una minoría de estudiantes de la carrera en cuestión que pese a visualizar conceptos, no realizan proyecciones.

De las conceptualizaciones que formulan los profesores en formación, emergen las proyecciones que desarrollan, en los textos estudiados, en perspectiva de establecer mejoras a sus quehaceres pedagógicos, en la mayoría de los casos con la finalidad y teniendo como motivación central mejorar el aprendizaje en sus estudiantes del aula escolar en la que intervienen, cuestión que consideramos central para un profesor. A partir de lo anterior se ha podido constatar la forma de cómo se expresa, un proceso formativo que tiene como orientación aportar a la construcción de una identidad del rol del docente como un agente de cambio social, un investigador de su propia acción, un mediador entre el habitus de sus estudiantes y la realidad macro que los rodea, para lograr así cambios sustanciales en los aprendizajes de todos sus estudiantes. Considerando las formulaciones desarrolladas por los sujetos del estudio se puede apreciar la forma de cómo, los docentes en formación se van consolidando como investigadores de su propia práctica, detectando situaciones problema o que afecten a sus estudiantes en distintos ámbitos antes de realizar sus clases para luego proyectarlos y solucionarlos antes de sus intervenciones pedagógicas.

Respecto de las relaciones, que se pueden apreciar entre los conceptos y las proyecciones que realizan los sujetos del estudio en sus textos escritos en la fase de Reflexión pedagógica

Las relaciones que establecen los profesores en formación de la cohorte 2013 (estudiantes de cuarto año) de la carrera de Educación General Básica en sus informes de análisis dentro del marco de sus prácticas progresivas entre los conceptos utilizados y sus proyecciones, están vinculadas en su mayoría con conceptos tales como aprendizaje significativo, retroalimentación, entre otras, enmarcándose así dentro del ámbito del aprendizaje. Así también otros conceptos utilizados tienen que ver con cuestiones metodológicas, tales como organizar al curso en grupos, utilizar estrategias de aprendizaje.

De las conceptualizaciones que vislumbran los profesores en formación, emergen las proyecciones que formulan principalmente orientadas, según las ideas que plantean, a mejorar sus quehaceres pedagógicos, cuestión que formulan aún en los informes que redactan después de terminar sus intervenciones pedagógicas dentro de las aulas de las escuelas en las que intervienen.

Respecto de las relaciones que pueden establecer los profesores en formación de cuarto año que participaron de este estudio en sus informes de diagnósticos dentro del marco de sus prácticas progresivas entre los conceptos utilizados y los fundamentos que les dan a sus actividades se centran en el área de la psicología, aspectos socioculturales y metodológicos. De modo que la mayoría de los estudiantes en cuestión, fundamentan usando teorías socioculturales, tales como la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, teorías de aprendizaje tales como, aprendizaje significativo de David Ausubel y etapas del desarrollo de Jean Piaget. De lo anterior, es posible establecer la importancia que los estudiantes en cuestión conceptualicen y fundamente teóricamente sus actividades de aprendizaje, ya que les dan sustentos relevantes a sus clases, apoyándose en teorías educativas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes. En ese sentido, vemos la importancia del eje teórico práctico de la carrera de Educación General Básica, ya que entrega las habilidades y conocimientos teóricos para el desarrollo de futuro profesor. Así también se fomenta la autonomía con que cuenta cada docente para implementar su práctica, lo que involucra el desarrollo profesional, puesto que sin duda tendría enormes repercusiones en sus estudiantes.

Considerando todo lo anterior, respecto de los conceptos y fundamentos de las actividades, se hace imprescindible destacar que la práctica es el escenario propicio para cualquier profesor en formación, ya que en esta, y con la guía de sus profesores supervisores, puede comenzar a crear su perfil profesional, su autonomía, para ser un docente intelectual, investigador, crítico y reflexivo que busca crear su propio currículum y mejorarlo durante la marcha fundamentando su práctica y que sin duda tiene enormes repercusiones en sus estudiantes, las cuales se concentran principalmente en el aprendizaje de estos.

De este modo, es posible visualizar que los estudiantes de Educación General Básica, construyen su saber pedagógico desde la interacción entre la experiencia que viven es sus prácticas y los fundamentos sobre los cuales desarrollan sus planteamientos y reflexiones, proceso que ocurre luego de que estos reflexionan de forma escrita acerca de sus experiencias, con la finalidad de buscar mejoras para sus prácticas. Así también los estudiantes en cuestión luego de pasar por las asignaturas teórico prácticas, y las prácticas pedagógicas a lo largo de todos los años que dura la carrera, construyen conocimientos teóricos y prácticos que potencian el desarrollo de su autonomía. En ese sentido la teoría que utilizan los profesores en formación para, analizar la información que recolectan, para fundamentar sus intervenciones pedagógicas tienen como principal orientación el logro de aprendizajes en los niños y niñas del aula escolar. Este hecho es el que al parecer le otorga sustento a los conocimientos que emergen de estas experiencias en los cuales interactúan dinámicamente los conocimientos teóricos, las experiencias prácticas que son analizadas, conceptualizadas y constituyen un aporte en la comprensión en profundidad de la cuestión pedagógica.

Es necesario, además, mencionar que el proceso de formación en la práctica organizado en las fases de diagnóstico, diseño y reflexión por el cual pasan los profesores en formación, ayudan profundamente a desarrollar el saber pedagógico de estos, puesto que son procesos en las cuales involucran teorías, conceptualizaciones, fundamentaciones, análisis, reflexiones, entre otras.

3. ¿Cuáles son los conocimientos profesionales que los sujetos del estudio elaboran en su producción escrita en el marco de la asignatura de integración teórico práctica o en el marco de sus prácticas progresivas?,

En relación a los Desafíos didácticos que los sujetos del estudio formulan en sus producciones escritas:

Es relevante señalar que no se pudo apreciar asociados a los diseños didácticos que los sujetos del estudio formulan en el marco de sus prácticas pedagógicas, desafíos de carácter didáctico – metodológicos asociados a características particulares de los estudiantes del aula escolar detectados en la fase de diagnóstico. Excepto en los estudiantes de cuarto año, que en la pauta para la formulación del diseño se les solicita explícitamente identificar desafíos detectados a partir de información recolectada en sus observaciones del aula y sus estudiantes. En relación a los desafíos didácticos que los estudiantes de cuarto año plantean estos se relacionan en su mayoría con lograr en los estudiantes del aula escolar, aprendizajes en base al trabajo colaborativo, desarrollar habilidades en los niños y niñas que les permitan aprender a trabajar en equipo son los derroteros que se pueden apreciar con claridad en lo diseños de estos profesores información.

Las explicaciones que formulan para analizar los resultados de sus prácticas pedagógicas, que si bien existe una progresión personal en cuanto a las temáticas a las que dan énfasis los profesores en formación, se hace necesario destacar la gran influencia que tienen las asignaturas del eje teórico – práctico en cada una de las cohortes investigadas. Pues los temas tratados, tanto en la asignatura anual como en el plan de tutorías, van marcando, en ocasiones implícitamente, una pauta que guía los diferentes asuntos que son analizados de las prácticas pedagógicas. Al presentar las temáticas abordadas en las asignaturas anuales, en cada uno de los años de la carrera de Educación General Básica de la UdeC, es posible evidenciar que presentan una estrecha relación con las explicaciones que los sujetos del estudio otorgan a los resultados obtenidos en el aula. Donde la cohorte 2015, correspondiente a segundo año de la carrera, centra sus explicaciones principalmente en clima de aula propicio y tienen como elemento central de sus

reflexiones sus aprendizajes por sobre los aprendizajes de los estudiantes del aula escolar. Respecto de los estudiantes de tercer año sus conceptualizaciones respecto de los análisis de los resultados están vinculadas con cuestiones de carácter metodológicos, siendo la didáctica de su intervención el foco central de sus análisis, sin señalar de manera explícita a los estudiantes del aula escolar, teniendo como eje de sus planteamientos sus desempeños como profesor y profesora en formación finalmente los estudiantes de cuarto año la temática central de sus análisis pueden ser las cuestiones relacionadas con el clima, las rutinas didácticas y las cuestiones didáctico – metodológicas pero siempre como foco central en perspectiva del logro de los aprendizajes de los estudiantes del aula escolar.

En cuanto a la selección de problemáticas que consideran relevantes los sujetos del estudio en los textos que producen en el marco de las prácticas pedagógicas, es posible afirmar que, al igual que en la explicación que le atribuyen a sus resultados de implementación y el foco de atención que desarrollan, la asignatura anual y el plan de tutorías tiene gran influencia. Porque hemos podido apreciar que dentro de los estudiantes que identifican problemáticas en sus establecimientos educativos, y principalmente al interior de los cursos con los cuales trabajan, aquellos pertenecientes a la cohorte 2015 (segundo año) vislumbran mayoritariamente problemáticas referidas a lo ocurrido con el clima del aula. Y la cohorte 2014 (tercer año) relata problemáticas relacionadas con el uso del tiempo y los recursos disponibles en general. En cambio, la cohorte 2013 (cuarto año) presenta una clara influencia de la teoría del currículum crítico que se aborda en cuarto año en la asignatura anual, donde se entiende que el currículum crítico es el que se basa en una pedagogía crítica, posicionando a los estudiantes en un mundo participativo, en un rol protagónico, eliminando el concepto de una persona observadora y reproductora de una realidad cultural idealizada, teniendo oportunidades para transformar esta realidad. De esta manera se evidencia una amplia gama de problemáticas identificadas, pero que todas se focalizan en los estudiantes, su aprendizaje y desarrollo de habilidades. Además, se debe destacar que, al interior de dicha cohorte, es posible encontrar un grupo de profesores en formación que no solo mencionan problemáticas, sino que también son capaces de

proyectar soluciones a partir de sus conocimientos y trabajos dentro del aula. Las principales problemáticas que abordan son las relacionadas con el desconocimiento del contexto de los estudiantes o sus características, el clima del aula, y también la utilización de diversas estrategias didácticas.

Se hace referencia a que los sujetos del estudio, establecen desafíos profesionales en sus informes de práctica progresiva, los cuales se basan principalmente en el ámbito metodológico-didáctico y social asociando estas categorías a sus futuros diseños de clases, para poder realizarlos en base a las particulares características sociales de sus estudiantes del aula escolar.



VIII. Bibliografía.

- Ajagan, L. (2012). Reflexiones en torno al texto escolar desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Paideia: Revista de educación*(50), 49 - 71.
- Ávalos, B., B. Carlson & P. Aylwin. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas*. Proyecto Fondecyt N° 1020218.
- Beillerot, E. (1996). *La formación de profesores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo a prendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM ediciones.
- Bitar, S. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Obtenido de <http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200511281254560>
- David Paul Ausubel, Joseph Donald Novak, Helen Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* . México: Trillas.
- Dolors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. México: El correo de la UNESCO.
- Freire, P. (1979). *La conciencia y la historia: La praxis educativa de Paulo Freire (antología)*. Sao Paulo: Loyola.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw - Hill.
- Ibarra, L. (s.f.). *Psicología online*. Obtenido de El rol del profesor. Facultad de Psicología - Universidad de la Habana: http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/rol_profesor.shtml
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Marrero, J. . (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la práctica de enseñanza” en Rodrigo, Rodríguez y Marrero: Las teorías implícitas, un aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación - acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Montecinos, C. Iglesias, J. (2009). *Muestras de desempeño docente: Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago de Chile: Eds. Universidad Católica de Chile.
- Muñoz, C., Ajagan, L., Sáez, G., Cea, R., Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *UNIVERSUM*, 1(28), 129 - 148.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 503 - 523.
- Prieto, M. (1994). La profesión doente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico. *Perspectiva educacional*(24), s/f.
- Rendón, D., Rojas, L. (2005). *El desafío de formar los mejores maestr@s : situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Colciencias.
- Ruay, R. (2010). El rol de docente en el contexto actual. *Revista electronica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N°6 - Vol. 2, 9*.

- Ruíz, J. (1992). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J. G. (1991). *El curriculum: Un reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: The McGraw - Hill.
- Schwab, J. J. (1969). *Taylor Francis Online*. Obtenido de Journal of Curriculum Studies:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2013.809152>
- Strauss, A. y Corbin J. . (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tardif, M. (2004). El saber de los docentes en su trabajo: Los docentes ante el saber. En M. Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (págs. 25 - 42). España: Narcea.
- Thompson, E. (1984). *Miseria de la teoría* . Barcelona: Crítica - Grijalbo.
- Universidad de Concepción. (2015). *Marco regulatorio de las prácticas, Educación General Básica. Facultad de Educación*. Concepción : n/a.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Santafé de Bogotá: Anthoropos Editorial.