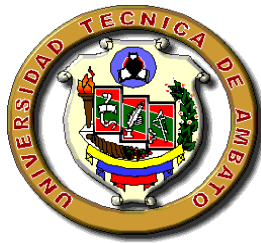


UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA Y CURRÍCULO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tema:

“LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL, Y SU INCIDENCIA EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA ESCUELA DE INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.”

Trabajo de Investigación

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Docencia y Currículo para la Educación Superior.

Autora: Lic. María Belén Piñas Morales

Director: Dr. Mg. Guillermo Castro Jácome

Ambato – Ecuador
2011

Al Consejo de Posgrado de la UTA

El tribunal receptor de la defensa del trabajo de investigación con el tema: “LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL, Y SU INCIDENCIA EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA ESCUELA DE INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.”, presentado por: *Lic. María Belén Piñas Morales* y conformada por: *Ing. Mg. Wilma Gavilanes López, Ing. Mg. Lenín Ríos Lara y Dra. Mg. Rocío Núñez López*, Miembros del Tribunal, *Dr. M.g. Guillermo Castro Jácome*, Director del Trabajo de investigación y presidido por *Dr. José Romero*, Presidente del Tribunal; *Ing. Mg. Juan Garcés Chávez*, Director del CEPOS – UTA, una vez escuchada la defensa oral el Tribunal aprueba y remite el trabajo de investigación para uso y custodia en las bibliotecas de la UTA.

Dr. José Romero

Presidente del Tribunal de Defensa

Ing. Mg. Juan Garcés Chávez

DIRECTOR CEPOS

Dr. Mg. Guillermo Castro Jácome
Director del Trabajo de Investigación

Ing. Mg. Wilma Gavilanes López
Miembro del Tribunal

Ing. Mg. Lenín Ríos Lara
Miembro del Tribunal

Dra. Mg. Rocío Núñez López
Miembro del Tribunal

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas emitidas en el trabajo de investigación con el *tema* “*LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL, Y SU INCIDENCIA EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA ESCUELA DE INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.*”, nos corresponde exclusivamente a *Lic. María Belén Piñas Morales* Autora y de *Dr. Mg. Guillermo Castro Jácome*, Director del Trabajo de investigación; y el patrimonio intelectual del mismo a la Universidad Técnica de Ambato.

Lic. María Belén Piñas Morales
Autora

Dr. Mg. Guillermo Castro Jácome
Director

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de este trabajo de investigación o parte de él un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución.

Cedo los derechos de mi trabajo de investigación, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de esta, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Lic. María Belén Piñas Morales

DEDICATORIA

*A mi Señor, Jesús, quien me dio la fe
la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar
este trabajo.*

*A mis Padres quienes me enseñaron
desde pequeña a luchar para alcanzar
mis metas.*

*A las personas que,
nunca dudaron que lograría
este triunfo.*

AGRADECIMIENTO

Gracias a todas y cada una de las personas que participaron en la investigación realizada, ya que invirtieron su tiempo y conocimientos para ayudarme a completar mi proyecto de tesis.

De manera especial mi agradecimiento sincero al

Dr. M.Sc. Guillermo Castro Director de tesis,

que sin esperar nada a cambio compartió

pláticas, conocimientos y experiencias,

que me ayudaron a culminar con la investigación.

A la Universidad Técnica de Ambato,

por permitirme ser parte de una generación

de triunfadores y gente productiva para el país.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I.....	1
1. EL PROBLEMA	1
1.1. TEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	8
1.4. OBJETIVOS.....	10
CAPÍTULO II.....	11
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	11
2.2. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA	12
2.3. CATEGORÍAS FUNDAMENTALES	15
2.4. HIPÓTESIS.....	80
2.5. SEÑALAMIENTO DE VARIABLES	80
CAPÍTULO III	81
3. METODOLOGÍA.....	81
3.1. MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN	81
3.2. NIVEL O TIPO DE ESTUDIO.....	81
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	82
3.4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	83
3.5. PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	85
3.6. PLAN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	85
CAPÍTULO IV	86
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	86
4.1. ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES MAESTROS.....	86
4.2. ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES ORIENTADORES	99
4.3. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS	112

CAPÍTULO V.....	120
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	120
5.1. CONCLUSIONES	120
5.2. Recomendaciones	121
CAPÍTULO VI	123
6. PROPUESTA.....	123
6.1. Datos Informativos	123
6.2. Antecedentes de la propuesta.....	123
6.3. Justificación	124
6.4. Objetivos	126
6.5. Análisis de factibilidad	126
6.6. Fundamentación	127
6.7. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	145
6.8. Modelo Operativo	175
6.9. Administración.....	179
6.10. Previsión de la evaluación	179
6.11. BIBLIOGRAFÍA.....	180

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población y Muestra	82
Tabla 2. Práctica Pre-Profesional Docente	83
Tabla 3. Perfil Profesional.....	84
Tabla 4. Capacidad para elaborar un plan de clase	86
Tabla 5. Capacidad de orientar aprendizajes	87
Tabla 6. Adaptar el PEA a la necesidad del entorno	88
Tabla 7. Capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal.	90
Tabla 8. Capacidad de evaluar los aprendizajes.	91
Tabla 9. Capacidad de promover la investigación.	92
Tabla 10. Capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando.	93
Tabla 11. Capacidad de crear instrumentos de evaluación.	94
Tabla 12. Capacidad de crear recursos didácticos.	95
Tabla 13. Capacidad de resolver problemas de hardware del computador.	96
Tabla 14. Capacidad de resolver problemas de Software del computador.	97
Tabla 15. Capacidad de utilización de NTICS	98
Tabla 16. Elaboración plan de clase	99
Tabla 17. Orientación de aprendizajes.....	101
Tabla 18. Trabajo cooperativo y grupal.....	102
Tabla 19. Ajustar el currículo.....	103
Tabla 20. Instrumentos de evaluación	104
Tabla 21. Recursos didácticos	105
Tabla 22. Resolver problemas Hardware.....	106
Tabla 23. Resolver problemas Software.....	107
Tabla 24. Uso de las Tics.....	108
Tabla 25. Distribución de horas teoría práctica.....	109
Tabla 26. Inserción Laboral	110
Tabla 27. Instructivo de práctica docente	111
Tabla 28. Frecuencias Observadas	113
Tabla 29. Matriz de doble entrada	114
Tabla 30. Cálculo Frecuencia Esperada	115
Tabla 31. Resultados de la Frecuencia observada.....	115
Tabla 32. F. Observada/F. Teórica	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Capacidad para elaborar un plan de clase.	86
Gráfico 2. Capacidad de orientar aprendizajes.....	87
Gráfico 3. Adaptar el PEA a la necesidad del entorno	89
Gráfico 4. Capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal.	90
Gráfico 5. Capacidad de evaluar aprendizajes.....	91
Gráfico 6. Capacidad de promover la investigación.	92
Gráfico 7. Capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando.	93
Gráfico 8. Capacidad de crear instrumentos de evaluación.	94
Gráfico 9. Capacidad de crear recursos didácticos.....	95
Gráfico 10. Capacidad de resolver problemas de hardware del computador.	96
Gráfico 11. Capacidad de resolver problemas de Software del computador	97
Gráfico 12. Capacidad de utilización de NTICS.	98
Gráfico 13. Elaboración plan de clase.....	100
Gráfico 14. Orientación de Aprendizajes.....	101
Gráfico 15.Trabajo Cooperativo y grupal	102
Gráfico 16. Ajustar el currículo.....	103
Gráfico 17. Instrumentos de evaluación	104
Gráfico 18. Recursos didácticos.....	105
Gráfico 19.Resolver problemas Hardware	106
Gráfico 20. Resolver problemas software	107
Gráfico 21. Uso de las Tics.....	108
Gráfico 22. Distribución de horas de teoría práctica	109
Gráfico 23. Inserción Laboral.....	110
Gráfico 24. Instructivo de práctica docente	111

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.....	6
Ilustración 2. Redes de Inclusión	15
Ilustración 3. Práctica Pre-Profesional	16
Ilustración 4. Perfil Profesional	17

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta dirigida a los estudiantes maestros.....	184
Anexo 2. Informe de Observación 1.....	186
Anexo 3. Informe Memorias Pedagógicas Fase I y II.....	188
Anexo 4. Guía de evaluación en la observación.....	191
Anexo 5. Planificación Anual.....	192
Anexo 6. Planificación por bloques.....	194
Anexo 7. Plan de Lección o clase.....	195
Anexo 8. Planificación extra clase.....	197
Anexo 9. Evaluación en la sistematización.....	198

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA Y CURRÍCULO PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

TEMA: “LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL, Y SU INCIDENCIA EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA ESCUELA DE INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.”

Autora:Lic. María Belén Piñas Morales

Director:Dr. Mg. Guillermo Castro

RESUMEN EJECUTIVO

El enfoque del estudio es crítico-propositivo porque se realizó una reflexión crítica y propositiva, al sentido profundo de la importancia que la práctica pre-profesional trasciende en nuestra vida profesional y en toda la sociedad.

La presente investigación es alcanza al nivel de Asociación de Variables, considerando que este nivel permitió hacer predicciones estructurales.

En la indagación de la investigación, se estableció relaciones de las variables que tienen que ser medidas, observadas y analizadas sobre toda la población, mediante encuestas y la debida comprobación de la hipótesis. Se denota la inquietud en la población encuestada sobre la importancia de actualizar algunos aspectos que tendrían que estar presentes en una guía de prácticas pre-profesionales. Como también la trascendencia de adecuar algunos aspectos relacionados a las prácticas.

La propuesta es una Guía Didáctica para fortalecer la Práctica pre-profesional de los estudiantes de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Esta guía tiene el propósito de mejorar la formación profesional de los estudiantes en el campo: científico, pedagógico, tecnológico, humanístico y axiológico y sean capaces de liderar procesos encaminados a la solución de los problemas del sector educativo y del país y estén conscientes de la relevancia de los valores éticos y morales.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA Y CURRÍCULO PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

TEMA: “LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL, Y SU INCIDENCIA EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA ESCUELA DE INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.”

Autora:Lic. María Belén Piñas Morales

Director:Dr. Mg. Guillermo Castro

RESUMEN EJECUTIVO

The focus of the study is critical and purposeful because there was a critical and proactive thinking, the deep sense of the importance that transcends pre-professional practice in our professional lives and in society.

This research is reaching the level of association between variables, considering that this level allow structural predictions.

The research inquiry was established relationships of the variables that have to be measured, observed and analyzed over the entire population, through surveys and proper test of the hypothesis. It denotes the unrest in the population surveyed on the importance of updating some aspects that should be present in a directory of pre-professional. As well as the importance of bringing some aspects of the practice.

The proposal is an educational guide for strengthening the pre-professional students at the School of Informatics Applied to Education, Faculty of Human Sciences and Technology.

This guide is intended to improve the training of students in the field: scientific, educational, technological, humanistic and axiological and capable of leading processes to the solution of problems in the education sector and the country and are aware of the relevance of ethical and moral values.

INTRODUCCIÓN

La práctica pre-profesional docente permite a la persona en formación durante su condición de estudiante aplicar conocimientos académicos, habilidades y aptitudes mediante el desempeño en una situación real de trabajo.

Sin olvidar que no se puede formar al margen de las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas, que éstas no se declaran, se viven y que el aspirante a maestro debe interactuar con su contexto social de manera real; se trata de proporcionarle verdaderas experiencias de aprendizaje; entendiendo que éstas no son los contenidos o temas; sino verdaderas interacciones del sujeto con su contorno social a fin de que pueda generar aprendizajes conscientes.

En el primer capítulo se analiza la problemática de las prácticas pre-profesionales y su incidencia en el perfil profesional los estudiantes de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo.

En el segundo capítulo Bajo la concepción conceptual que sirve de soporte científico al objeto de estudio, en base a las variables investigadas se plantea que los maestros son llamados a estructurar nuevas realidades, preparar y formar personas que no se conforman con los mínimos conocimientos, personas que no encuentren una y mil excusas para justificar el incumplimiento en sus obligaciones, que rechacen la mediocridad, el conformismo y comprendan que sus dificultades son oportunidades de mejora y de alcanzar el éxito que reflejan la formación científica y de valores que se conviertan en fortaleza y riqueza del aprendizaje.

En el tercer capítulo la metodología en el proceso de investigación en donde se realiza la recolección, de los datos para determinar el grado de influencia de las prácticas pre-profesionales en el perfil profesional de los estudiantes, estando involucrados los estudiantes maestros y docentes, los mismos que proporcionan la información necesaria, respuestas sencillas y verdaderas.

En el cuarto capítulo se procede a exponer los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas de investigación, a través del procesamiento tabular y estadístico. Posteriormente se realizará la verificación de la hipótesis a través de la prueba del chi cuadrado.

En el capítulo cinco podrá observar las conclusiones y recomendaciones que se llevó a cabo con el problema de estudio investigado.

En el capítulo seis se muestra la necesidad imperiosa de un cambio de actitud frente a las prácticas pre-profesionales realizadas en el aula, con el afán de mejorar su formación profesional en el campo: científico, pedagógico, tecnológico, humanístico y axiológico y sean capaces de liderar procesos encaminados a la solución de los problemas del sector educativo y del país y estén conscientes de la relevancia de los valores éticos y morales.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

“LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL, Y SU INCIDENCIA EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA ESCUELA DE INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO”

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1. Contextualización

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, en reiteradas ocasiones, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en lo que De Zubiría llama un pasmado mental; donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del

estudiante y en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Es esta una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente (1985, p. 109); es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende.

Basta una mirada atenta a la vida académica de las universidades del país para cerciorarse de que existen deficiencias en la docencia que se practica en sus aulas. Y es que estas instituciones han olvidado su compromiso ético y moral con la sociedad, entregando la mayor parte de su tiempo a otras tareas y funciones que, si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones, no son su misión fundamental. Sobre todo si tomamos en cuenta que muchas de las universidades han tenido, desde su origen, una orientación preponderantemente profesionalizante. Es decir a la preeminencia que ha tenido la investigación con respecto a la docencia en términos de prioridad, reconocimiento y apoyo, dentro de las propias limitaciones que se viven en la educación superior; paradójicamente el desarrollo y las aportaciones de la investigación en general y de la investigación educativa en particular no han estado ni están a la altura de los principales problemas y expectativas de la sociedad y del sistema educativo de hoy.

La Pedagogía actual plantea la necesidad de aplicar teorías educativas que se preocupen por crear nuevos métodos didácticos, técnicas de aprendizaje expresados en modelos educativos reformados para que el qué y el cómo enseñar se sustenten en sus elementos centrales orientados a lograr la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Práctica docente es el lugar donde interactúa el docente en formación, los alumnos, el asesor, la institución educativa y, por supuesto, la universidad,

quien define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud, acercando a los universitarios a su campo de acción específico, confrontando la teoría con la práctica, que en muchos casos está separada, así como nuestros antepasados separaban el cuerpo del alma, volviendo a una disyuntiva del discurso pedagógico y su intervención con los educandos.

Además se constituye en un factor esencial y básico en la formación docente del nuevo profesional de la educación. Como acción coordinada que tiene por finalidad hacer que los futuros profesionales adquieran conocimientos, habilidades y destrezas, constituyéndose su perfil profesional en un proceso continuo que no debe fundamentarse solo en la preparación académica sino también en valores, actitudes, experiencias, es decir un estudiante-maestro que conduzca la enseñanza aprendizaje de manera interna, ética y creativa.

En la ciudad de Riobamba la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo, tiene su origen en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador el nacimiento como extensión de la misma, se produce el 7 de octubre de 1969, en sesión del H. Consejo Universitario, habiendo funcionando en esta condición de extensión hasta 1995, año en que se constituyó en el núcleo central para la creación de la Universidad Nacional de Chimborazo y continuar funcionando como Facultad de Ciencias de la Educación hasta la actualidad.

Especialmente en la Escuela de Informática Aplicada a la Educación, nace como la idea de respuesta a las exigencias del sector empresarial, docente y autosustentable del centro del país. Es una carrera, que entre las pocas similares en el país, presenta a la sociedad profesionales con una orientación claramente docente, técnica y productiva.

1.2.2. Análisis Crítico

En la Escuela de Informática Aplicada a la Educación se ha detectado que la Práctica pre-profesional docente con los profesores orientadores, profesores de pedagogía, didáctica currículo y estudiantes maestros, no permite un auténtico proceso de aprendizaje para formar un profesional de manera crítica y creativa, puesto que no existe una unificación de criterios en planificación de elementos curriculares, se observa la falta de orientación por parte de los profesores orientadores hacia los estudiantes maestros lo cual incide en forma negativa en el perfil profesional que debe tener el futuro docente de nivel medio.

La formación docente requiere atención dentro de la práctica educativa, para mejorar su calidad y lo que se ha podido evidenciar es que los estudiantes maestros de Cuarto Año de la Escuela de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnológicas, de la Universidad Nacional de Chimborazo presentan una deficiente práctica pre-profesional docente debido a muchos factores que se puede mencionar a continuación: En ciertas ocasiones el profesor orientador no asesora eficientemente al estudiante maestro, por lo que el estudiante genera dudas didácticas y metodológicas.

El maestro orientador desconoce los instrumentos curriculares que se manejan en la práctica docente, lo que da como consecuencia que el estudiante maestro no tenga un asesoramiento en lo que se refiere a planificación curricular.

Otras de las causas es que muchas veces el profesor orientador por cumplir otras funciones deja al estudiante maestro como reemplazo de su cátedra, lo

que produce que el estudiante maestro no pueda recibir observaciones para desarrollar destrezas durante la clase.

No existe una coincidencia con el Modelo Pedagógico que maneja el profesor orientador con el estudiante maestro, lo que hace que el estudiante practicante no cubra las expectativas del profesor orientador.

No existe una intervención eficiente por parte del supervisor de práctica indicando que se tiene ¿qué hacer?, y ¿cómo hacer?, lo que da como consecuencia que el estudiante maestro no se involucre activamente en la mejora de sus actuaciones.

En ciertas ocasiones el estudiante maestro concurre a la institución a realizar acto formal de de presencia, lo que no le permite aportar ningún conocimiento práctico o teórico, social, etc.

Al momento de dictar sus clases el estudiante maestro no muestra liderazgo en el aula, no actúa de forma lúdica, axiológica y alegre, lo que no le permite cubrir las expectativas de los estudiantes. No cumple el objetivo de la clase.

La falta de experiencia en la formación didáctica y pedagógica, hace que el estudiante maestro desconozca sobre los métodos de enseñanza, lo que produce una clase desorganizada.

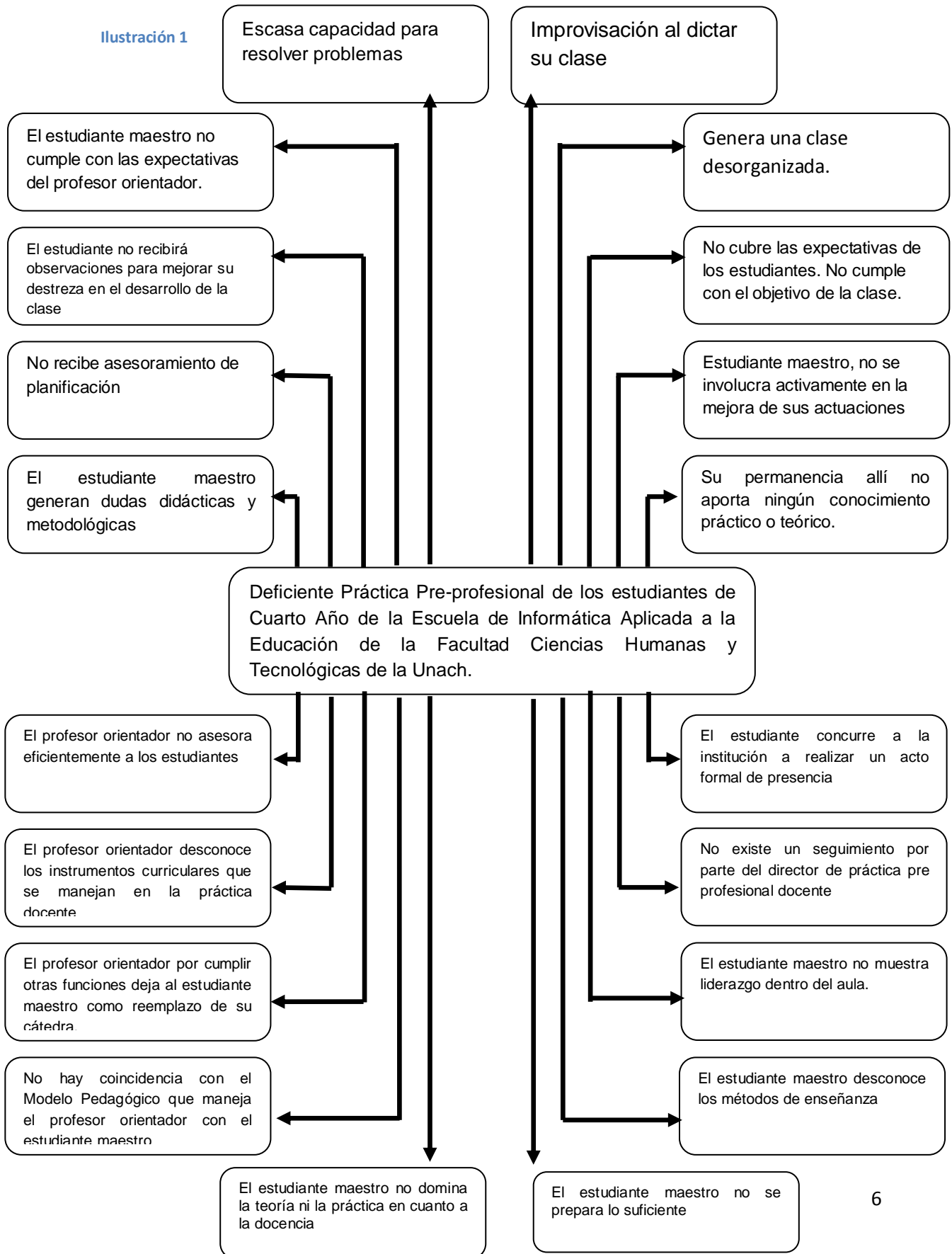
El estudiante maestro no se prepara lo suficiente para dictar su clase, y se origina una improvisación de la misma.

Al momento de dictar su clase el estudiante maestro no domina la teoría ni la práctica en lo que se refiere a la parte de la docencia, produciéndose una escasa capacidad para poder resolver problemas durante el desarrollo de la clase.

Todo esto nos conlleva a referir que la Práctica Docente es un sistema integral que se inscribe y tiene respaldo en los diferentes instrumentos legales y siendo además fundamental de los estudiantes-maestros, se pretende a través de la propuesta de una Guía de Práctica Docente que sirva para mejorar la organización y el desarrollo de la misma.

1.2.3. Árbol de problemas

Ilustración 1



1.2.4. Prognosis

Al no ejecutarse correctamente la práctica pre-profesional docente el estudiante-maestro no podrá ser eficiente y competitivo ante profesionales de otras universidades que aplican eficazmente la práctica docente.

Al desarrollarse la práctica docente de una manera correcta el estudiante-maestro o futuro profesional tendrá una formación integral, que no se sustente solo sobre bases doctrinales, sino que se erija también en la práctica profesional, evitando que sean simples repetidores de la doctrina.

1.2.5. Formulación del problema

¿Cómo incide la práctica pre-profesional en el perfil profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad Ciencias Humanas y Tecnológicas, de la Universidad Nacional de Chimborazo?

1.2.6. Interrogantes

1. ¿La práctica pre-profesional docente debe ser estructurada y programada sobre la base de objetivos del sistema educativo actual?
2. ¿La práctica pre-profesional docente debe dotar al estudiante maestro de múltiples saberes?
3. ¿La práctica pre-profesional docente debe responder a las exigencias laborales actuales?
4. ¿Las instituciones que reciben estudiantes-maestros deben conocer las actividades del organismo educativo que los envía y el perfil general de los mismos?
5. ¿La práctica pre-profesional docente debe responder a la utilización adecuada de métodos y técnicas de enseñanza?

1.2.7. DELIMITACIÓN

La presente investigación está dirigida a los Estudiantes del Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas de Universidad Nacional de Chimborazo en el periodo de Septiembre 2010 a febrero 2011.

Las categorías conceptuales a investigarse son: Práctica Pre-profesional y Perfil Profesional.

1.3. JUSTIFICACIÓN

En el marco de la Reforma Educativa, el Ministerio de Educación ha diseñado los planes y programas de formación docente, los cuales pretenden responder a las innovaciones pedagógicas y curriculares del Sistema Educativo Nacional, a las nuevas concepciones sobre la educación y a los conocimientos científicos, pedagógicos y disciplinarios, que le permitan al futuro maestro/a a una formación académica y profesional orientada a la reflexión sobre su rol como docente y sobre la práctica educativa.

En los nuevos planes de profesorado, la práctica docente se considera parte fundamental del proceso de formación, razón por la cual se ha integrado en todos los planes de estudio y durante toda la carrera, para que el futuro profesional contraste la teoría pedagógica analizada, con la realidad educativa, y tome conciencia del rol que le corresponderá desempeñar en la institución educativa y en situaciones específicas. En tal sentido, la práctica docente es un eje fundamental para adquirir e internalizar los procesos cognitivos, y para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que permitan, al futuro profesional, comprender los factores y las variables que intervienen en el proceso educativo, con sensibilidad humana social.

En síntesis, la práctica docente consistirá en la aplicación de las diferentes teorías pedagógico- didácticas en el proceso educativo, en la investigación y análisis de los problemas que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje, en la reflexión continua sobre la aplicación de dichas teorías para la construcción de un pensamiento pedagógico y su consecuente dominio en el ejercicio docente.

La práctica docente tendrá como función principal el conocimiento de los diferentes factores y variables que intervienen en el proceso educativo, así como la valoración de las limitaciones que enfrentan maestros/as alumnos/as, durante el proceso de enseñanza aprendizaje; todo ello será analizado a la luz de los conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos, con el propósito de reajustar el currículo en los diferentes planes de formación docente.

Es por ello que la presente investigación tiene gran importancia para el sector educativo en virtud que se plantea que la Práctica pre-profesional y su incidencia en el Perfil profesional es la etapa en la que los futuros docentes están en contacto con su medio profesional, requieren una interacción entre teoría y práctica educativa ejerciendo de esta manera su función docente pedagógica, con el fin que permita resolver cualquier situación que se le presente en la docencia y ante todo, la formación de un ente activo que contribuya con eficiencia y eficacia al desarrollo educativo del nuevo milenio.

Sin duda, a la Práctica pre-profesional docente se le debe ubicar como el centro y la razón del perfil profesional, de tal manera que todos los recursos, los programas, los docentes, los procedimientos y estrategias y los demás medios se utilicen en función del mismo, de tal manera que le permita al estudiante-maestro: pensar, querer, decidir y obrar por sí mismo.

En el proceso educativo se debe involucrar a todos los docentes de la Facultad de Ciencias, Humanas y Tecnológicas, profesores-orientadores y estudiantes-maestros, buscando siempre la innovación en la que la Práctica pre-profesional docente permita a partir de juicios de valores fundamentados en información científica, plantear soluciones a la crisis educativa y atender las nuevas y aceleradas demandas que trae consigo procedimientos y estrategias para el buen desarrollo de la Práctica pre-profesional docente .

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia de la Práctica pre-profesional en el perfil profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar la situación actual del Perfil Profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas.
- Conocer como se realizan las prácticas pre-profesionales por parte de los estudiantes-maestros en las Instituciones Educativas.
- Proponer la elaboración de una guía didáctica para fortalecerla Práctica pre-profesional de los estudiantes de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La práctica pre-profesional docente constituye un proceso educativo y un medio de enseñanza para el futuro docente, es una disciplina que no se ha desarrollado paralelamente a los planes de estudio de la carrera de Informática, por lo que da como resultado que no se desenvuelven de la mejor manera. Los estudiantes, en muchos casos, concurren a las instituciones vinculadas a la práctica docente a realizar un acto formal de presencia, sin que su permanencia allí les aporte ningún conocimiento práctico o teórico.

Una vez revisada la información se puede determinar que la Universidad Pedagógica Nacional, desarrolló durante el primer semestre de 2004, un Diagnóstico sobre los procesos de formación de docentes en Colombia¹, tanto en Universidades como en Institutos pedagógicos. El estudio dio cuenta, primordialmente, de los procesos formativos de profesores para la educación básica y media, en el marco de las reformas que este nivel de formación profesional ha conocido durante los últimos años, y que le han impreso particulares rumbos, asociados, como es natural, a las concepciones que la educación colombiana ha conocido. Por otra parte se concluye que las prácticas pre profesionales cotidianas en las instituciones educativas favorecen la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador.

Por otra parte en la biblioteca de la Universidad Nacional de Chimborazo, y en la Universidad Técnica de Ambato no se ha podido hallar una propuesta similar o que contenga un parecido con la presente investigación, así también ningún trabajo bibliográfico, por lo que el realizar esta investigación tiene un

¹Fuente: www.unesco.iesalc.org.ve

carácter innovativo y de gran trascendencia para el área educativa en que se intenta aplicar, por lo que es una respuesta a ciertos requerimientos de las principales demandas de la sociedad para el desarrollo del aspecto pedagógico en la resolución de problemas de aplicación social y educacional, además de la formación de profesionales de calidad.

2.2. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

En la actualidad surgen interesantes propuestas acerca de la educación con un fuerte componente filosófico y social, señalando que es preciso dilucidar su finalidad. En esta perspectiva, se apunta hacia la necesidad de la formación filosófica del docente. Así, Tueros (1998), afirma que es necesaria la elección filosófica en el educador, ya que no existe educación sin alternativa filosófica, entendida ésta en su sentido más amplio de afirmación de valores. La acción docente necesita estar vinculada con la finalidad de la educación, en correspondencia con los resultados que se quieren obtener, al establecer un modelo que lleve al perfil del docente deseado, reflejando lo óptimo del ser humano y acorde con las necesidades de la sociedad. De igual manera, poseer una base filosófica, amplia y bien estructurada, que le permita al docente conformar su propia ideología.

La presente investigación está fundamentada en el paradigma crítico-propositivo; crítico porque surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. Además introduce la ideología de forma explícita de la auto reflexión crítica de los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas y para la investigación se analizará la realidad socio-educativa. Y es propositivo porque busca plantear alguna solución al problema investigado.

2.2.1. Fundamentación Epistemológica

La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas.

Se pretende asumir la formación docente y el oficio de formador en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente e incorporar la complejidad para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio, incorporando los aportes de la teoría de la subjetividad. Se incluye además el atravesamiento de otros ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana. Es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente.

Las aspiraciones tanto de los docentes, estudiantes, área administrativa que forman parte de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo es el mejoramiento de los conocimientos tanto teóricos como prácticos que conlleve al perfección del desempeño laboral de los egresados.

2.2.2. Fundamentación Axiológica

Se propone que la actuación frente a las circunstancias que se presentan día a día a los egresados en el ambiente laboral, requiere un comportamiento de respeto y aceptación de las diferencias individuales de cada ser, para vivir en armonía.

Formar al profesorado no es únicamente fijar criterios administrativos, pedagógicos, sino establecer criterios que ayuden a reflexionar sobre la propia

práctica y proponer proyectos de acción como es una formación basada en el desarrollo profesional, que permita que el profesor Novel sea lo bastante profesional para poder afrontar los retos del quehacer educativo.

2.2.3. Fundamentación Ontológica

Bajo el horizonte de comprensión como ser de la educación en cuanto conducción de posibilidades al ser humano porque es en su unidad trinitaria donde radican las posibilidades de su ser. Y si el ser del ser humano es su unidad trinitaria, la educación se articula en estas sus posibilidades ónticas, afectivas y espirituales.

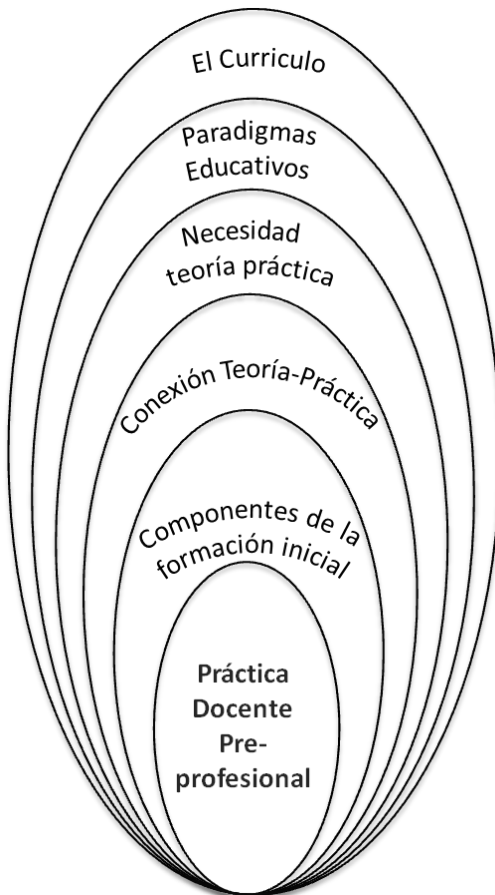
También en este sentido se refirió el profeta de la no-violencia a la educación: «a mi juicio, la educación consiste en obtener del niño y del hombre lo mejor de que son capaces, en lo que se refiere al cuerpo, a la inteligencia y al espíritu» (Gandhi 1979: 214), siempre y cuando aquella se haga efectiva en la unidad de los saberes y se refiera a la totalidad de los saberes sin menosprecio por alguno(s) de ellos (Comenio 1966, Lyotard 2000, Morin 2000, Unesco-Delors 1996).

Se plantea que los maestros son llamados a estructurar nuevas realidades, preparar y formar personas que no se conforman con los mínimos conocimientos, personas que no encuentren una y mil excusas para justificar el incumplimiento en sus obligaciones, que rechacen la mediocridad, el conformismo y comprendan que sus dificultades son oportunidades de mejora y de alcanzar el éxito que reflejan la formación científica y de valores que se conviertan en fortaleza y riqueza del aprendizaje.

2.3. CATEGORÍAS FUNDAMENTALES

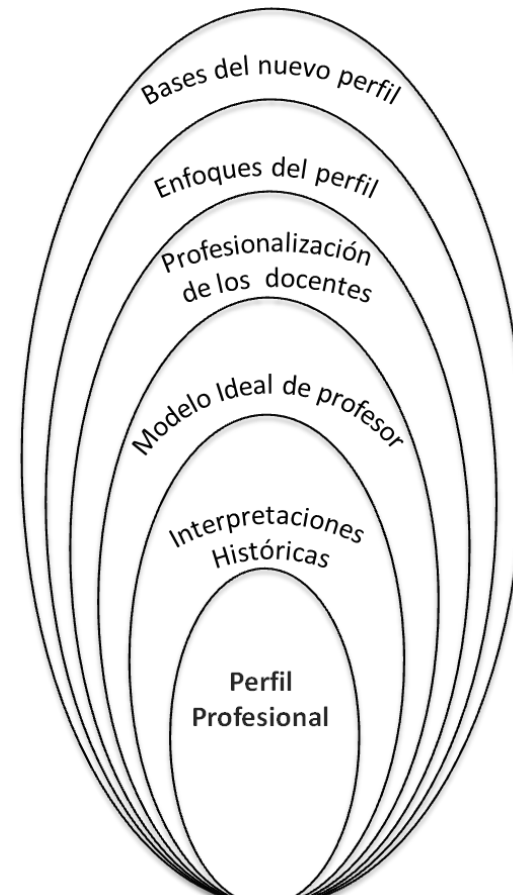
2.3.1. Redes de Inclusión

Ilustración 2. Redes de Inclusión



Práctica Pre-Profesional

Elaborado por: M. Belén Piñas M.



Perfil Profesional

Elaborado por: M. Belén Piñas M.

2.3.2. Constelación de Ideas

Ilustración 3. Práctica Pre-Profesional

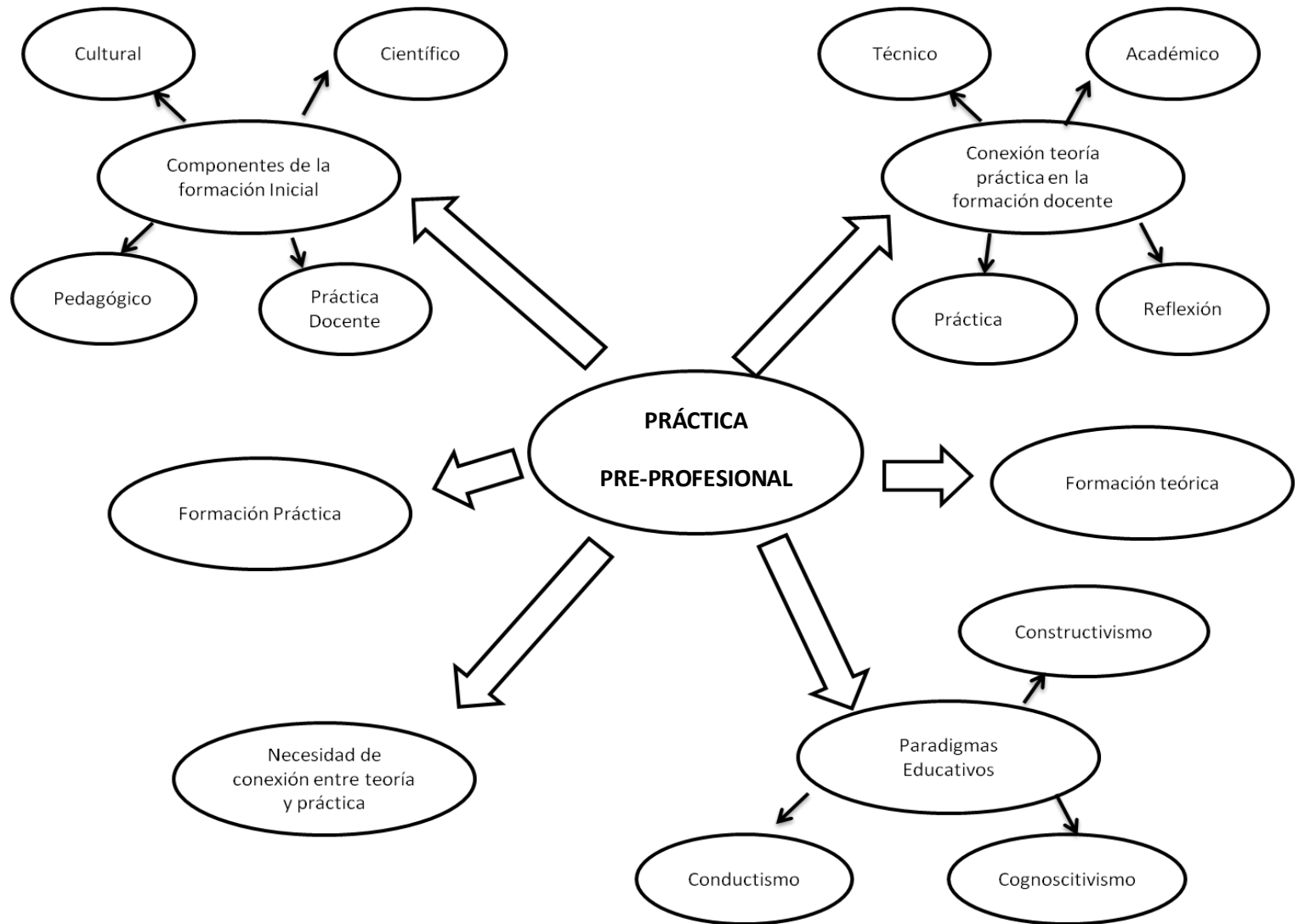
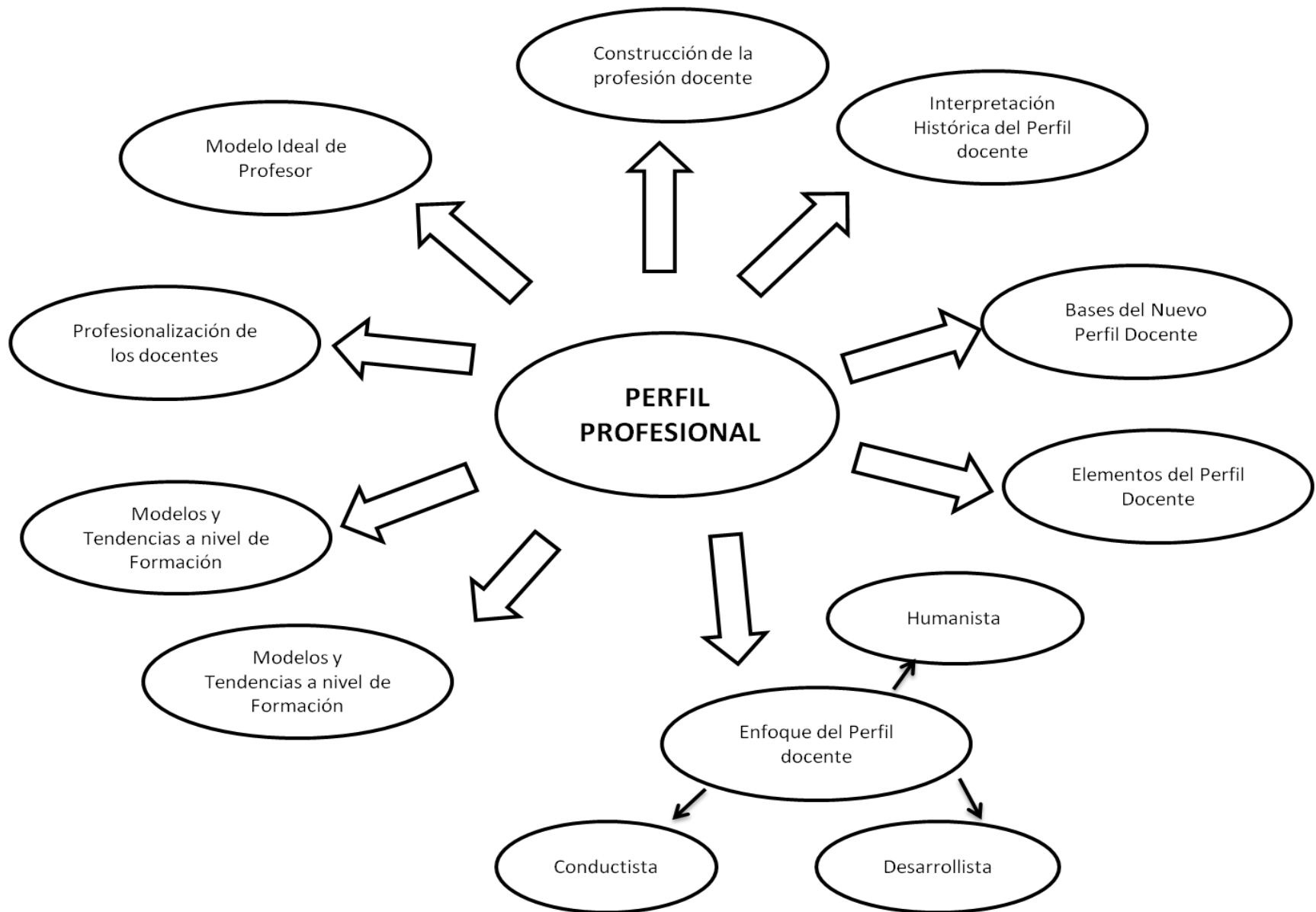


Ilustración 4. Perfil Profesional



2.3.3. PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL

La práctica pre-profesional docente permite a la persona en formación durante su condición de estudiante aplicar conocimientos académicos, habilidades y aptitudes mediante el desempeño en una situación real de trabajo.

Sin olvidar que no se puede formar al margen de las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas, que éstas no se declaran, se viven y que el aspirante a maestro debe interactuar con su contexto social de manera real; se trata de proporcionarle verdaderas experiencias de aprendizaje; entendiendo que éstas no son los contenidos o temas; sino verdaderas interacciones del sujeto con su contorno social a fin de que pueda generar aprendizajes conscientes.

Estos procesos académicos, laborales, e investigativos deben permitir que el apropiamiento del método sea un proceso permanente de análisis, reflexión, acción, producción y teorización que posibilite al sujeto en formación mantener una constante actitud de búsqueda intelectual y técnica, haciéndose de las herramientas metodológicas necesarias para un aprendizaje continuo y significativo. (Alanis Huerta, 1993).

2.3.3.1. Componentes de la Formación Inicial

Es común que la mayoría de estudios sobre la formación del profesorado en esa etapa inicial es la de destacar la importancia de desarrollar los tres componentes que suelen considerar: El científico, el Psicopedagógico y el cultural. Pero desde nuestro punto de vista, es fundamental también analizar un cuarto componente: el práctico, o sea, su experimentación o práctica en el ejercicio de la profesión docente (reflexión sobre la propia práctica).

Los cuatro componentes, sobre todo el último mencionado, que se denomina “práctica docente” forman los ejes fundamentales de la formación y configuran una determinada manera de entender la profesión de enseñar. Es cierto que se aplica en el último semestre pero no es lo suficiente.

Cada uno de los componentes tiene una clara orientación de finalidad:

Mediante el componente científico, el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de alguna área específica, que ha de transmitir, para su aplicación en el ejercicio docente.

Por medio del componente Psicopedagógico, el profesor se prepara para poder entender al desarrollo psicológico de sus alumnos y el cómo poder crear un conocimiento significativo de acuerdo a su edad.

De la mano con el componente cultural; el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá.

Con el estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros, el profesor profundiza el abordaje de la realidad educativa, experimenta y adecua las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.

2.3.3.2. Componente Científico

Se trata de entrada, de ayudar al profesor a adquirir los conocimientos y los contenidos a partir de los que elabora las estrategias de formación de sus alumnos. En consecuencia dentro de la formación científica será necesario hacer una distinción entre los contenidos curriculares y las técnicas de autoformación.

Los contenidos a su vez, debemos considerarlos en dos vertientes: por una lado, los procedimientos de expresión de esos contenidos y por otro lado los contenidos propiamente dichos.

El individuo se expresa o puede expresarse mediante cuatro procesos esenciales: la expresión lingüística, la expresión matemática, la expresión artística y la expresión física.

Ayudar al alumno a utilizar al máximo este abanico de posibilidades constituye un objetivo fundamental del profesor.

La formación científica de los profesores ha de contemplar un cierto nivel de información constante y rigurosa sobre la expresión lingüística y matemática, no debe solamente centrarse en su especialidad y así como también tener un

determinado conocimiento sobre la educación artística y física, ligado a algunas habilidades técnicas. De igual manera los profesores han de tener información sobre las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales etc.

2.3.3.2.1. Componente Psicopedagógico

Respecto a la formación psicopedagógica, es necesario distinguir por un lado la formación general que podríamos considerarlo como formación de base y por otro, la metodología de transmisión de contenidos curriculares. Que concuerden con el desarrollo psicológico del estudiante y el medio en que este se desenvuelva. Para fortalecer el aprendizaje. Para ello durante la formación inicial el profesor a de recibir una formación de base como: Psicología Educativa.

La metodología de transmisión de los conocimientos curriculares ha de apoyarse tanto en la metodología aplicada a las disciplinas previstas para la enseñanzas dentro del siglo educativo o en la especialidad que imparte el profesor, como en la tecnología de la didáctica y en los problemas derivados de las relaciones educativas.

Es conveniente centrarse en la metodología propia y en las modalidades de transmisión de las técnicas relativas a la educación global del niño o del adolescente, además es necesario que aprenda a intercambiar experiencias y a analizar los currículos oficiales relativos a cada disciplina de la enseñanza.

2.3.3.2.2. Componente Cultural

Una de las últimas críticas de que ha sido objeto la formación inicial del profesorado es la que considera que esta no suministra al futuro profesor la formación que la sociedad necesita y que para conseguirlo deberá modificar tanto los contenidos como los métodos de esa formación. Y en ese cambio se incorpora, en la formación permanente, el amplio abanico de elementos culturales, en ocasiones históricamente obviados.

Es necesario que el profesor conozca el medio en que se desarrollan sus alumnos y este medio es cada vez más complejo. Las nuevas generaciones adquieren un conocimiento de la vida (aprendizaje significativo), que mas allá de su propio entorno, lo conocen a través de los medios de comunicación.

El proceso constante de la “culturización” o el interés por la cultura y el perfeccionamiento en la profesión docente deberá hallarse intrínsecamente unidos, un profesional de la enseñanza que no lee sistemáticamente la prensa, leerá todavía menos una publicación especializada que le afectan; si no se preocupan regularmente por las Novelas literarias, mas difícil será que se acerque a los ensayos monográficos que exigen más esfuerzo y finalmente si vive recluido en un marco cómodo, poco problemático, no se enterará de los progresos de todo tipo que se produce en la sociedad donde vive, no podrá por lo tanto analizarlo.

Las instituciones de formación han de proponer que los futuros profesores adquieran la preparación necesaria para desarrollar su trabajo, y al mismo tiempo, potenciar el interés por la cultura en sus diversas manifestaciones. Han de ofrecer a los estudiantes la información y los estímulos idóneos para conseguir su vinculación al mundo complejo del alumno que se forma.

Introducir elementos de culturización en la formación significa incorporar interés por la cultura en sus diversas manifestaciones y formas artísticas, evidentemente se excluye aquí la necesidad de acercarse, para intentar entenderla o conocerla mejor, a la cultura que por diversos motivos permanecen al margen de la cultura académica pero que influyen en el alumno, en esa juventud: conocer nuevos estilos y nuevas formas musicales, que muchos critican sin conocerla ni apreciarlos, los mismos códigos de valores, los lenguaje específicos entre otros.

Existe una relación entre cultura y procedimientos o estrategias de enseñanza. Un profesor, cuanto más “ inculto” sea más dependerá de los factores o elementos externos o su propio entorno, más fácil le resultará generar su propia autonomía de trabajo.

Si se tiene intención de pedir al profesor que adapte un currículo a sus circunstancias educativas específicas, será fundamental que desarrollemos elementos en la formación permanente. Es posible que aquí encuentre un camino idóneo a la actuación, los movimientos de renovación pedagógica, las asociaciones pedagógicas y otros profesionales.

2.3.3.2.3. Componente práctica Docente

No cabe duda que una mayor o menor profesionalización, por lo que se vislumbra en gran medida en el ejercicio de la práctica profesional y de la experimentación que posteriormente posibilita la formación permanente. Si el profesor realiza una intervención educativa falta de rigurosidad, y sin los adecuados instrumentos para analizar la realidad, su profesionalidad, a corto o largo plazo, mostrará graves deficiencias, con una pérdida de tiempo y calidad considerable.

Hoy por hoy se puede decir que la práctica docente es fundamental, para que el futuro docente conozca la realidad del trabajo docente vea y plasme allí lo aprendido en las aulas las técnicas, métodos pedagógicos entre otros para un normal desenvolvimiento del proceso de enseñanza. Al mismo tiempo aprenderá de los errores que este tenga y así adquirir mayor experiencia en el campo específico de la didáctica.

La práctica docente busca incorporar en el marco de la formación del profesorado, la reflexión y experimentación sobre la propia práctica del profesorado es obvia, se trata pues de completar su formación centrándose más específicamente en:

- Valorar críticamente las experiencias que se vayan realizando.
- Validar los objetivos, contenidos, métodos, propuesta curriculares utilizados en el aula.
- Experimentar y controlar estrategias de actuación psicopedagógica.
- Participar directamente y junto a los compañeros, en las actividades específicamente profesionales.

2.3.3.3. Conexión teoría práctica en la formación docente

Portilla (2002) a partir de Pérez Gómez (1992) distingue cuatro perspectivas básicas de los modelos de formación docente que se identifican con diferentes orientaciones de la enseñanza.

1. Perspectiva o Modelo Académico

Se fundamenta en la idea de que el proceso de enseñanza es el encargado de transmitir conocimientos. El profesor es un experto en algunas disciplinas y su misión es “enseñar” los contenidos de dicha disciplina a los alumnos, quienes deben “aprender” esos contenidos. La formación del profesorado estará relacionada, por tanto, con el dominio pleno de las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. En este enfoque de la docencia y la formación se pone el acento en que lo esencial es que el docente conozca sólidamente la asignatura que va a enseñar, lo cual supone priorizar la formación disciplinaria (Diker y Terigi, 1997) y considerar la formación pedagógica como superficial e innecesaria e incluso como un obstáculo para la formación docente (Davini, 1995). Este modelo, con sus variaciones, es seguido en algunos países, como España, para la formación inicial del profesorado de Secundaria.

Donde se ofrece una formación pedagógica, de corta duración, a los titulados de las distintas carreras universitarias para poder ejercer la docencia. Esto implica que los docentes tengan que formarse y adquirir los conocimientos Pedagógicos necesarios a lo largo de su ejercicio profesional, en su experiencia en el aula.

Dentro de esta perspectiva hay dos enfoques extremos: el enciclopédico y el comprensivo. En el enciclopédico la competencia del profesor reside en la posesión de los contenidos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos. Se evalúa principalmente la

adquisición de los contenidos conceptuales, dando menos importancia a la formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben complementarse en la formación pedagógica del docente.

El enfoque comprensivo concibe al docente como un sujeto pensante que comprende la estructura lógica de la materia a impartir, sabe los conocimientos y el desarrollo histórico de los mismos y se propone que la enseñanza sea un conjunto de hechos interconectados. Para alcanzar este enfoque, la formación docente se debe sustentar en la comprensión de la estructura epistemológica y conceptual de las disciplinas.

En ambos casos la formación del profesor se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas (Pérez, 1992).

2. Perspectiva o Modelo Técnico

Este modelo se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo estatus, fomentando grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Aquí el docente es un técnico que busca “recetas de enseñanza” para tratar de llevarlas a la práctica, de manera que el alumno aprenda. El problema aparece cuando no se tienen en cuenta el contexto social y las características intrínsecas de los alumnos y docentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque “establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero” (Diker y Terigi, 1997:115), de ahí el impacto que dicho modelo ha ejercido y ejerce sobre las prácticas, en particular, y la formación de los docente, en general. Desde esta perspectiva se centra la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto: aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre

la enseñanza y la competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990).

Uno de los programas más representativos de esta perspectiva ha sido la Formación del Profesorado basado en Competencias, es decir, en las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar la tarea. El profesor es, así, un técnico que garantiza su enseñanza si cumple con su función instrumental, donde a problemas concretos y generalizables deberá aplicar principios generales y conocimientos científicos, de tal modo que si los reproduce fidedignamente producirán los resultados requeridos. Desde esta racionalidad instrumental se forman docentes en los que la práctica y la investigación están desvinculadas, y que en el desempeño de su tarea profesional se verán obligados a formarse sobre su propia experiencia docente.

De este enfoque se distinguen dos corrientes de la formación del profesorado: el modelo de entrenamiento, el más mecanicista, en el que la formación se sustenta en las relaciones entre los comportamientos de los docentes y el rendimiento de los alumnos. Se seleccionan conductas docentes que generen rendimientos académicos elevados en los alumnos, con la complejidad de establecer relaciones entre el comportamiento de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos, ya que el proceso de enseñanza se encuentra influido por otras variables situacionales, contextuales y cognitivas.

La otra corriente estaría representada por el modelo de adopción de decisiones que considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula (Pérez, 1992). Este modelo implica el aprendizaje de teorías de intervención en el aula, ya que el docente deberá tomar la decisión de la utilización de estas técnicas según el problema que se presente.

Esta racionalidad técnica supuso un progreso frente al empirismo del enfoque tradicional, que desarrollaba la práctica docente en la teoría de la disciplina, pero la racionalidad técnica, en sí misma, tampoco puede aplicarse a la solución general de los problemas educativos, porque toda situación de enseñanza está influenciada por una estructura social, el aula, y es cambiante, incierta y compleja, por tanto, no puede estar sometida a unas reglas y técnicas generales.

3. Perspectiva Práctica

Este modelo o perspectiva surge como una crítica al anterior, es un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. En un enfoque tradicional la enseñanza se concibe como una actividad que se aprende por un proceso de ensayo-error, donde la relación entre docente y alumnos es el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva y como producto de la rutina dentro del aula. Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un recipiente pasivo de este conocimiento, que permite que los aprendizajes adquiridos durante su formación inicial se empobrezcan y no enriquece su vida profesional con la formación continua.

Por otra parte, el enfoque reflexivo sobre la práctica da al profesor el papel de un profesional de la enseñanza que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; haciendo del docente un investigador en el aula. La reflexión se convierte en un proceso en el cual la investigación es el medio que permite tanto al profesor como a los alumnos acercarse a la realidad y aprender vinculándose a la misma; generándose un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas (Portilla, 2002). La formación docente se basa

principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental.

Aquí se parte de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto y donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Por esto el conocimiento que se requiere del profesional es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado sobre la práctica diaria, creativo y fruto de una metodología propia (Diker y Terigi, 1997).

4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Esta perspectiva, estrechamente ligada a la anterior, concibe la enseñanza para Pérez (1992), como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ve al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente. Alguien que va en busca de las características que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se desarrolla, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de todos los que participan en el proceso educativo.

“En el modelo reflexivo de educación del profesorado, se intenta convertir la práctica en una experiencia de aprendizaje. Se espera que el estudiante aprenda a través de la reflexión sobre su práctica” (Atkinson, 2002: 97). La reflexión sobre la propia acción es el punto de partida para conocer la realidad de la labor docente, pero no es suficiente, por sí misma nos puede llevar al conocimiento, pero no necesariamente a mejorar la práctica. Es la reflexión la

herramienta del enfoque constructivista, lo que se espera de los profesionales reflexivos es que construyan sus propios conocimientos sobre la enseñanza y los verifiquen a través de la práctica.

La imagen de un profesional reflexivo es la de aquel profesor que es capaz de ver la complejidad de la situación, que se adapta a sus alumnos, les da lo que necesitan y subordina su enseñanza al aprendizaje de éstos (Brown y Coles, 2002).

El modelo reflexivo no está consolidado, y en algunos casos ni siquiera legitimados en la formación inicial del profesorado, pero en la práctica del aula muchos docentes se enfrentan a esta realidad en su quehacer cotidiano. Aunque no hayan recibido la formación inicial necesaria o suficiente, reflexionan sobre su tarea, el proceso de enseñanza que están llevando a cabo y el aprendizaje de sus alumnos, y en base a esta reflexión actúan, modifican y/o verifican su labor en el aula.

En la situación actual, la formación inicial del profesorado debe plantearse tres cuestiones básicas: en primer lugar, establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no sólo en criterios de cualificación intelectual.

En segundo lugar, sustituir enfoques modélicos de la formación de profesores por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos. Por último buscar una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza (Esteve, 1997).

La idea de que la formación de los docentes debe extenderse a lo largo de toda su carrera profesional no la ponemos en duda, pero esto no implica que la formación inicial de los profesores no tenga un carácter especialmente significativo, puesto que es la primera etapa de formación la que sienta las bases para que los docentes empiecen a enseñar. La importancia de esta formación inicial, como una herramienta básica de los nuevos docentes para enfrentarse a la práctica en el aula, tiene que reconocerse a través de la coherencia y la relevancia con lo que en el futuro será su desempeño

profesional. Esta formación debe basarse en contenidos que sean útiles a los profesores en el desempeño de su labor, que les permita conocer la realidad del contexto en el que van a trabajar y les ofrezca la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones reales de su futuro desempeño profesional.

La formación inicial siempre resultará insuficiente, aún en los casos en los que haya sido totalmente adecuada. En tan corto periodo de tiempo, como supone la formación inicial en relación con el desarrollo de la vida profesional de un docente, no se puede abarcar toda la amplitud de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias deseables para que el profesor pueda enfrentarse mínimamente preparado a la realización de su tarea. “Sin lugar a dudas la formación inicial resultará insuficiente. Esta insuficiencia deriva no sólo de que el tiempo que se le asigna es reducido, sino, y sobre todo, de las consecuencias derivadas de los cambios y avances técnicos y culturales que se suceden a ritmo vertiginoso en la sociedad” (González, 1995: 213).

A esta primera etapa formativa que supone la formación inicial, se le da mucha importancia a nivel institucional, se hacen muchas reflexiones e indagaciones teóricas sobre ella y se realizan muchas investigaciones dentro del campo de la Formación del Profesorado, ya que en ella se sientan las bases del desempeño de una profesión, la de docente. Sin embargo, esta idea inicial no se acompaña de desarrollos prácticos ni actuaciones realmente novedosas.

El currículo de la formación inicial del profesorado dependerá en gran medida del modelo de profesor que queramos conseguir, del paradigma que aceptemos como válido. En base a ese modelo se estructurarán los contenidos que se incluyan en la formación del profesorado, la metodología de trabajo que se siga y los criterios de evaluación que se tengan en cuenta.

Cualquier programa de formación de profesorado debe abarcar tres elementos básicos: Una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos, una formación especializada relacionada con el área o la etapa en la que el docente va a desempeñar su labor y una formación

práctica que conecte con la realidad de los centros educativos. Perrenoud (2001) propone nueve criterios básicos a los que debería responder una formación profesional de alto nivel y, afinándola para centrarse en la formación de docentes, añade un décimo criterio:

- Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de transformaciones.
 - Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos.
 - Un plan de formación organizado en torno a competencias.
 - Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico.
 - Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
 - Una organización modular y diferenciada.
 - Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
 - Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
 - Una asociación negociada con los profesionales.
 - Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.
- (Perrenoud 2001: 507-508).

2.3.3.3.1. Formación Teórica

Es evidente que en la formación del docente se deben combinar los aspectos generales con los propios de la especialidad. La cuestión es determinar la carga relativa de las materias generales o pedagógicas y la de las específicas o de las disciplinas. No hay duda sobre la idea de que un docente debe dominar la materia que va a enseñar. Tanto en el caso del Maestro de Primaria, como en el del Profesor de Secundaria esa formación la recibirá durante sus estudios de Grado.

El Maestro de Primaria no necesita especializarse y requiere sobre todo formación didáctica, mientras que el Profesor de Secundaria requiere más de la formación disciplinar porque su labor está más ligada a la especialidad

(Diker y Terigi, 1997). Esto, aunque es verdad, crea en cierto modo, un debate ficticio, porque la formación didáctica y la especializada no tienen porque ser antagónicas sino que deberían ser complementarias.

La formación general incluye componentes de carácter pedagógico que deben estar relacionados con la enseñanza, pero también con el aprendizaje de los alumnos. Junto a este conocimiento pedagógico los profesores deben, por supuesto, poseer el conocimiento del contenido de la materia que van a enseñar.

El currículo de los programas de formación del profesorado debe incluir, tanto en sus aspectos pedagógicos como en los específicos, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan a los profesores en formación comprender las complejas situaciones de la enseñanza (Marcelo, 1995). Los profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que van a trabajar y se van a desenvolver, deben conocer su contexto laboral. Tienen que conocer las características de los alumnos con los que van a desempeñar su labor: sus características psicológicas y evolutivas, sus formas de acceder al conocimiento y los aprendizajes, así como la manera en que se relacionan con sus iguales y cuáles son sus motivaciones. Y, por supuesto, deben conocer las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Al mismo tiempo, Por último, el docente debe ser formado en actitudes de respeto y tolerancia, y al mismo tiempo, en la aceptación del importante y relevante papel que realizan como educadores y formadores de los más jóvenes dentro de la sociedad, de los futuros adultos.

En la sociedad actual se debe formar al docente, además, en competencias básicas y necesarias para el desarrollo de su profesión.

Simplificar el perfil del docente sería afirmar que los profesores deben saber y deben saber enseñar, es decir, deben estar formados en competencias, según Cecilia Braslavsky (1999): la competencia pedagógico-didáctica, la competencia institucional, la competencia productiva, la competencia interactiva y la competencia especificadora.

La competencia pedagógico-didáctica y la institucional hacen referencia a la resolución de problemas y/o a los desafíos coyunturales. Es evidente que un docente debe tener criterios de selección de estrategias para intervenir en el aula que potencien y conduzcan al alumnado al aprendizaje. Es labor del docente conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias de intervención didácticas que sean efectivas, además de incluir en su proceso de enseñanza el uso de las nuevas tecnologías.

Los profesores tienen que conocer el sistema educativo y las leyes que rigen y controlan su quehacer en el aula y el diseño y planificación de su labor docente. Debe haber, por parte de los profesionales de la educación una “comprensión de la articulación entre la macropolítica del sistema y la micropolítica de la escuela y el aula” (Braslavsky, 1999: 14).

Las competencias productiva e interactiva son más estructurales, deben ir encaminadas a que los profesores conozcan el mundo en el que viven e intervengan en él como ciudadanos productivos. Nadie que no comprenda este mundo de cambios puede orientar a niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Del mismo modo los profesores deben aprender cada vez más a comprender a los otros, a aquellos con los que deben interactuar, padres, alumnos, organizaciones sociales, etc., porque sólo entendiendo las características culturales y el funcionamiento de la sociedad se puede ejercer, y transmitir, la tolerancia, la convivencia y la cooperación.

La competencia especificadora hace referencia al necesario proceso de especialización y orientación de toda práctica profesional. Se trata de la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los alumnos, de la institución escolar y del proceso educativo. Hoy, los docentes, además de conocer las estrategias metodológicas sobre su disciplina, deben saber aplicarlas a un entorno escolar concreto, con un alumnado específico al que tendrán que dotar de unas competencias básicas.

La importancia de la formación especializada o didáctica es evidente, ya hemos hecho referencia a que no basta con saber qué enseñar, sino que

también es necesario saber cómo enseñarlo. Esto incluye en la formación teórica de los docentes, tanto los aspectos didácticos generales, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los específicos de las distintas áreas. Por tanto, es necesaria una formación del profesorado en la didáctica de las distintas áreas curriculares, sobre todo en la Enseñanza Secundaria.

El conocimiento didáctico del contenido incluye diversos componentes tales como: el conocimiento de la comprensión de los alumnos, entender cómo los alumnos comprenden la disciplina y el grado de dificultad que pueden encontrar, cuáles son los mejores métodos, estrategias y materiales didácticos para enseñar una disciplina concreta, y que fin tiene la enseñanza de la materia. Además de esto, será necesario que el profesor adquiera las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia, en un determinado nivel y en un contexto concreto. Es, en resumen, aprender el tratamiento que requiere la enseñanza del contenido de una materia o disciplina, llevar el saber académico a saber enseñarlo y dar el mismo valor a lo que se enseña que al cómo se enseña (Bolívar, 2005).

Cualquier programa de formación inicial del profesorado tiene que incluir, según todo lo expuesto, una base de conocimiento psicopedagógico relacionado tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, un conocimiento de la materia o área que se va a enseñar con su correspondiente didáctica, referida al cómo enseñarla y, por último un conocimiento del contexto de trabajo que incluya a la institución escolar y al alumnado.

2.3.3.4. Formación Práctica

Lo primero que debemos plantearnos a la hora de hablar sobre la formación práctica de los docentes es saber qué es y qué implica formar al docente en y para la práctica profesional. Los futuros profesores deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden

presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como “un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (Azcárate, 1997: 107).

La práctica en la formación no se relaciona sólo con el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza y con los centros educativos, comiencen a construir y a desarrollar su pensamiento práctico, el cual será en el futuro el encargado de orientar y dirigir tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa.

El conocimiento que se le proporciona al alumno durante su formación debe servirle para entender la realidad y para orientar su práctica, por lo que siempre debe hacerse referencia a ella y permitirle análisis y reflexiones sobre la misma.

El futuro profesor o el profesor novel, a diferencia del experto, no posee un pensamiento práctico elaborado desde la propia experiencia profesional, sino que sus concepciones iniciales son fruto de su experiencia como alumno y de la información teórica recibida. Esto hace necesario que conozca la problemática real de los centros educativos y de las aulas y que desarrollen procesos constructivos sobre la planificación de su futura acción docente.

El aprender a enseñar es un proceso continuo y construido socialmente que requiere transformaciones dinámicas en las prácticas educativas de los docentes, a las que sólo se puede llegar cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella. Esto lleva a considerar las prácticas profesionales como el espacio idóneo donde los futuros docentes pueden desarrollar, durante su formación inicial, la disposición reflexiva y pone de manifiesto la importancia de formar en y para la práctica a los profesionales de la educación.

La práctica educativa, hemos dicho anteriormente, es algo más complejo que la observación sobre la misma, es parte de un sistema de conocimientos e ideas, de saberes, actitudes y formas de hacer, es decir, está cargada de teoría. La teoría orienta y delimita la concepción que el docente tiene de la educación, pero las prácticas en un contexto real permiten la formación de profesionales reflexivos y competentes.

La complejidad y dificultad de la práctica docente viene determinada para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) por las múltiples relaciones o dimensiones que contiene:

1. Una dimensión personal, ya que la práctica docente es una práctica esencialmente humana.
2. Una dimensión institucional, porque se desarrolla en el seno de una organización, la escolar, y da a la tarea docente un carácter colectivo.
3. Una dimensión interpersonal, por la que la tarea del docente en la institución escolar se fundamenta en las relaciones entre todas las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros y padres.
4. Una dimensión social, porque el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico concreto, que le imprime ciertas exigencias y marca el entorno más inmediato de su labor.
5. Una dimensión didáctica, que hace referencia al papel del docente en los procesos de enseñanza, a través de los que toma un conjunto de decisiones y guía el aprendizaje de sus alumnos. De tal forma que la planificación y la práctica de cada profesor determinará que su labor se reduzca a una simple transmisión de la información o que constituya una experiencia constructiva.
6. Una dimensión valoral, en cuanto que el proceso educativo nunca es neutral. La acción docente es intencional, está dirigida al logro de unos fines educativos y contiene un conjunto de valores.

En base a estas dimensiones que tiene la docencia, la formación práctica del futuro profesor debe tener unas características fundamentales que les permita a los profesionales enfrentarse a su labor en todas las dimensiones o ámbitos en los que desarrollarán su tarea. Estas características básicas son:

- Deben servir para socializar al profesor. El centro educativo es, además de un lugar de trabajo, un ámbito de formación, porque es el lugar donde el futuro docente adquirirá las herramientas necesarias para poder afrontar la práctica cotidiana en las aulas (Diker y Terigi 1997). Es también la escuela el lugar donde se recrea el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo y donde el docente adquiere su carácter profesional y empieza a sentirse miembro de un colectivo profesional, el de profesores (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).
- Debe considerar que la función del profesorado está vinculada a la sociedad. Si el docente desempeña su tarea en un tiempo y un lugar concreto, condicionado por una estructura económica, política y social que va a determinar su contexto de trabajo, entonces es necesario que conozca el entorno en el que se va a desenvolver profesionalmente.
- Debe entender que la docencia implica la relación entre personas. El vínculo que el profesor establece con sus alumnos es la base de la relación educativa, y a partir de éste se establecen otros vínculos con el resto de profesores, los padres de los alumnos, la administración educativa y la comunidad escolar en general.
- Debe servir para acercar al conocimiento del alumnado. La educación es un proceso intencional de formación de personas que implica alcanzar unos objetivos concretos. Es necesario que el profesor conozca las características del alumnado que va a formar, y diseñe las estrategias del proceso de enseñanza para potenciar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

- Debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente. El profesional de la educación durante su etapa de formación debe adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, a través de la aportación que recibe desde su formación teórica y el contacto con la realidad de las aulas y las situaciones problemáticas.

Es necesario que durante la formación inicial del futuro docente se diversifiquen las experiencias que se les ofrecen y que se asegure la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad escolar. El objetivo de esto es garantizar que los futuros profesores puedan ir incorporando a sus estructuras de pensamiento el conocimiento al que van teniendo acceso, tanto desde la teoría como desde la práctica.

La formación práctica de los profesores debería, según lo expuesto, estar orientada hacia el aprendizaje a través de problemas, donde se enfrente a los futuros docentes a experiencias de clase en las que tengan que trabajar en situaciones de asombro, de éxitos, de fracasos, de temores, de alegrías, de dificultades en manejar los procesos de aprendizaje o los comportamientos de los alumnos (Perrenoud, 2001).

La acción reflexiva debe ser una de las bases sobre las que se sustente la formación práctica del profesorado. “Docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos” (Tallaferro y Dilia, 2006: 271). Un sistema educativo que busca profesores que formen a sus alumnos en competencias necesita que, durante la formación docente, el profesorado haya sido formado en la práctica reflexiva. Ésta le permite desarrollar estrategias de revisión de sus creencias y concepciones, tener una posición crítica ante su tarea profesional y experimentar cómo los cambios en su práctica docente producen cambios en su forma de pensar y sentir su profesión.

Un modelo reflexivo de la formación del profesorado, según Atkinson (2002), convierte la práctica en una experiencia de aprendizaje.

Pero la reflexión, por sí misma, no garantiza que se produzca ningún tipo de aprendizaje, ya que no implica que existan ni apoyo ni retos. Es necesario compartir las reflexiones con los colegas, mentores o profesores de teoría de la Universidad, para poder contextualizar el aprendizaje y convertir la reflexión en la herramienta del enfoque constructivista. La reflexión sobre la práctica puede llevarnos a una mayor comprensión de la actividad docente, pero no necesariamente a una práctica mejor.

Las ideas que nacen de la reflexión las ponemos en juego a la hora de planificar y diseñar nuestra acción educativa, sin embargo en la práctica del aula, en el momento de impartir lo programado, lo que actúa es el pensamiento intuitivo.

Si la planificación y programación de nuestra práctica docente es reflexiva, está basada en el conocimiento del entorno escolar y social, en las características del alumnado, de la institución escolar y en las características del aprendizaje de los alumnos, entonces tiene que estar fundamentada sobre unos conocimientos teóricos didácticos, tanto de carácter general como específicos. Hay que combatir la dicotomía entre formación teórica y formación práctica y afirmar en palabras de Perrenoud (2001: 513) que la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad.

2.3.3.5. Necesidad de conexión entre la teoría y la práctica

En el ámbito educativo hay una tendencia a establecer una dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas. Se adjudica a la teoría el carácter de fuente de ideas y principios que llevan a dirigir la acción, y a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas o ámbito de contrastación (Diker y Terigi, 1997). Sin embargo, la formación del profesorado debe ser considerada como un continuum que abarca desde la formación inicial y se

extiende a lo largo de toda la formación permanente y que engloba tanto los aspectos teóricos como las actualizaciones en el desempeño de la práctica.

Cuando se habla de formación docente siempre se insiste en la necesidad de esta relación entre la teoría y la práctica, sin embargo en la práctica son escasas las experiencias formativas que articulan una relación satisfactoria entre ambas, quizás porque en cada ámbito de formación se trabaja de forma aislada y la conexión entre el profesorado de teoría y el de práctica se reduce a reuniones en las que se realizan acuerdos de carácter organizativo.

Esto conlleva a cuestionar tanto los periodos de prácticas como los de las clases teóricas, para cambiarlos o modificarlos por unidades de formación que estén concebidas para articular tanto la teoría como la práctica, y que permitan alternar y combinar ambos terrenos de la formación. No se trata de restar autonomía al profesorado que forma en cada uno de los ámbitos, sobre todo de la práctica, ni en palabras de Perrenoud:

“privar a los formadores de terreno de toda la autonomía y hacerlos auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben encontrar su espacio, lo que implica que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación y dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aún cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes” (Perrenoud 2001:514).

El problema de la conexión entre la teoría y la práctica puede plantearse, también, como un balance, que implica determinar el peso de cada una en la formación inicial y, por tanto, en los acuerdos y decisiones que haya que tomar. Las distintas posiciones estarán en estrecha relación con los modelos de actuación y de formación que se planteen. Se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas de la que es reflejo, que la práctica se sustenta en la teoría y que debería derivarse de ella, tratando de priorizar un elemento sobre otro, en base a que se trata de dos mundos independientes que hay que poner en relación. Sin embargo la realidad demuestra que toda teoría se verifica al

explorar de modo sistemático y riguroso una serie de problemas en la realidad y, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica.

El término teoría puede entenderse como producto de la investigación teórica o como marco conceptual para sustentar la actividad práctica. Ambas formas de teoría son necesarias para la actuación docente, aunque se puede afirmar que la primera se rige más por las reglas del mundo académico, sin tener que estar necesariamente vinculada a las prácticas, mientras que la segunda contribuye a sustentar la acción (Carr, 1990).

Otro aspecto de la distinción entre teoría y práctica es el que plantean Diker y Terigi (1997), que hace referencia a la distinción entre investigación y enseñanza, en el sentido de que hay quienes se ocupan de la investigación educativa y quienes se ocupan de las prácticas de enseñanza, creándose dos status, el de los prácticos o docentes que deberían subordinar su labor a los postulados de los teóricos y los investigadores especialistas en las distintas disciplinas pedagógicas. En este sentido Feldman (1993) planteó que la diferencia de status tiende a plantear que los prácticos en educación no son sólo los docentes frente a sus clases sino que “también son prácticos los diseñadores de currículo, capacitadores, didactas, técnicos y funcionarios. Ésta no es una verdad nueva, pero resulta importante resaltarla, ya que no parece ser tomada en cuenta en el estudio de la práctica docente” (Feldman, 1993).

En el proceso de aprender a enseñar, como afirman Tallaferro y Dilia (2006) van confluyendo experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en contextos diferentes, pero todos igual de válidos, desde la Universidad hasta los centros escolares donde los alumnos realizan las prácticas, por tanto, es necesaria la colaboración de ambos contextos para que los estudiantes y sus profesores aprendan continuamente, investiguen y construyan el conocimiento sobre la enseñanza. La formación docente tiene, en efecto, distintos escenarios, las aulas de la Universidad, los seminarios de

trabajo, los centros educativos y también, distintos formadores, profesores de la Universidad, mentores o tutores de prácticas, profesores de centros docentes, pero todos deben trabajar juntos y con una misma finalidad: formar docentes para trabajar en la sociedad actual, con alumnado real, y educarlo en conocimientos y competencias.

Esto no significa que deba hacerse lo mismo en los distintos ámbitos de formación, pero sí que todos los formadores de docentes articulen la necesaria conexión entre teoría y práctica, y contribuyan a la construcción de los saberes y competencias necesarios para ser un profesional de la educación.

En la formación docente se debe establecer un sistema de organización en el que la práctica no se considere un elemento final de la formación donde se aplican los fundamentos teóricos, ni tampoco se la considere como el punto de partida y la teoría el lugar donde se expliquen los problemas que surjan de la práctica. Ambas, teoría y práctica, deben contribuir a formar docentes capaces de entender y analizar la compleja realidad educativa y construir modos de actuación basados en la reflexión de esa realidad. Es necesario que el conocimiento teórico se haga práctico y que las experiencias de la práctica se transformen en conocimiento teórico.

Aprender a aprender y comprender lo que se aprende son dos de las demandas de la escuela actual, aplicable también a los profesores y no sólo a los alumnos. En el caso del docente implica conectar y relacionar el análisis, la reflexión y el aprendizaje de la realidad, de la práctica, con el conocimiento construido y adquirido en las aulas universitarias.

Los profesionales de la enseñanza y quienes se dedican a la formación docente, no pueden olvidar que “aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional ni de duración limitada, sino un proceso que dura toda la vida, comienza cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y culmina cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos” (Tallaferro y Dilia, 2006).

2.3.4. LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE

2.3.4.1. El conductismo

El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Esta es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado “introspección” en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando.

A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método de “introspección” y con una propuesta de un enfoque externo, en la que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables.

Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador fué J.B. Watson. De acuerdo con Watson “ para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio”. Las bases del conductismo watsoniano se encuentran en las obras de autores como Pavlov y Thorndike.

En los años 20 el conductismo watsoniano tuvo gran aceptación entre los estudiosos de la materia y rápidamente se asocio a otras escuelas con principios similares, tal fue el caso de B.F. Skinner con el conductismo operante, cuyas ideas llegaron a convertirse en la principal corriente del conductismo.

Desde una perspectiva conductista el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje

humano ya que estos no pueden ser medibles ni observables de manera directa.

Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión, como por ejemplo el aprendizaje de las capitales del mundo o las tablas de multiplicar. Sin embargo esto presenta una limitación importante: que la repetición no garantiza asimilación de la nueva conducta, sino sólo su ejecución (sabe multiplicar pero no sabe cuándo debe hacerlo, se sabe las tablas de multiplicar pero no sabe resolver un problema en el que tiene que utilizar la multiplicación), esto indica que la situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones.

También los principios conductistas pueden aplicarse eficazmente en el entrenamiento de adultos para determinados trabajos, donde la preparación “**estímulo-respuesta**” es útil e incluso imprescindible, por ejemplo: preparar maquinistas de tren o pilotos en una línea aérea para afrontar una situación de emergencia, en la que cual la rapidez de respuestas es una de las exigencias para el éxito y lleva consigo un adiestramiento estímulo-respuesta.

- **Concepción del alumno**

Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearrreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.

- **Concepción del maestro**

El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

El conductismo, es uno de los paradigmas que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Y aún cuando el conductismo no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos y ha sido constantemente criticado, entre otras cosas porque percibe al aprendizaje como algo mecánico,

deshumano y reduccionista, aún tiene gran vigencia en nuestra cultura y deja a nuestro arbitrio una gama de prácticas que todavía se utilizan en muchos sistemas escolares.

No debemos olvidar que este cuerpo de conocimientos sirvió de base para la consolidación de los actuales paradigmas educativos y que su legado prevalece todavía entre nosotros.

2.3.4.2. El Cognoscitivismo

Los estudios de enfoque cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta y se presentan como la teoría que ha de sustituir a las perspectivas conductistas que había dirigido hasta entonces la psicología.

Todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos, que han influido en la conformación de este paradigma, tales como: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de la Gestalt , Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y las aportaciones de Vygotsky, sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la “zona de desarrollo próximo”, por citar a los mas reconocidos.

Las ideas de estos autores tienen en común el haberse enfocado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.) aunque también subraya que existen diferencias importantes entre ellos.

Desde los años cincuenta y hasta la década de los ochentas, sobre las bases del paradigma cognitivo se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las distintas facetas de la cognición. Por lo tanto se puede afirmar, que en la actualidad ya no es un paradigma con una aproximación monolítica, ya que existen diversas corrientes desarrolladas dentro de este enfoque, por ejemplo: el constructivismo, la propuesta socio cultural, entre otras.

En la actualidad, es difícil distinguir con claridad (debido a las múltiples influencias de otras disciplinas) donde termina el paradigma cognitivo y donde empieza otro paradigma. Porque pueden encontrarse líneas y autores con concepciones e ideas de distinto orden teórico, metodológico, etc. que integran ideas de varias tradiciones e incluso ideas de paradigmas alternativos, por ello se observan diversos matices entre ellos.

En conclusión, la teoría cognitiva determina que: “aprender” constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo, y que a su vez se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognositivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

Dos de las cuestiones centrales que ha interesado resaltar a los psicólogos educativos, son las que señalan que la educación debería orientarse al logro de aprendizaje significativo con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

- **Concepción del alumno**

El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

- **Concepción del maestro**

El profesor parte de la idea de que un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. No debe desempeñar el papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos.

2.3.4.3. El constructivismo

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,

De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es “El método de proyectos”, ya que permite interactuar en situaciones concretas y

significativas y estimula el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En este Modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples)
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades.

2.3.4.3.1. Concepción social del constructivismo

La contribución de Vygotsky ha significado que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa.

Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Decidir el tamaño del grupo.
- Asignar estudiantes a los grupos.
- Preparar o condicionar el aula.
- Planear los materiales de enseñanza.
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
- Explicar las tareas académicas.
- Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Estructurar la valoración individual.
- Estructurar la cooperación intergrupo.
- Explicar los criterios del éxito.
- Especificar las conductas deseadas.
- Monitorear la conducta de los estudiantes.
- Proporcionar asistencia con relación a la tarea.
- Intervenir para enseñar con relación a la tarea.
- Proporcionar un cierre a la lección.
- Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.
- Valorar el funcionamiento del grupo.
- De acuerdo a estos pasos el profesor puede trabajar con cinco tipos de estrategias:
- Especificar con claridad los propósitos del curso o lección.
- Tomar ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo.
- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorear la efectividad de los grupos.
- Evaluar el nivel de logros de los alumnos y ayudarles a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

- Interdependencia positiva.
- Introducción cara a cara.
- Responsabilidad Individual.
- Utilización de habilidades interpersonales.
- Procesamiento grupal.

2.3.4.3.2. Concepción Psicológica del constructivismo

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según TAMA (1986) el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

1. Enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento
2. Enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
3. Enseñarle sobre la base del pensar: Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

En el alumno se debe favorecer el proceso de metacognición, tomando esto como base, se presenta un gráfico tomado del libro “Aprender a Pensar y Pensar para Aprender” de TORRE-PUENTE (1992) donde se refleja visualmente como favorecer en el alumno esta metacognición:

- Tarea
- Propósito
- Características
- Conocimiento que tengo sobre el tema

- Cuál es la mejor estrategia (fases y técnicas)
- Momentos
- Valoración proceso
- Errores
- Causas
- Corregir
- Aplicar nuevas estrategias

2.3.4.3.3. Concepción Filosófica del constructivismo

El constructivismo plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras “operaciones mentales (Piaget).

Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial,

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior.

Para el constructivismo la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva.

El lograr entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, es esencialmente producto de su capacidad para adquirir conocimientos que les han permitido anticipar, explicar y controlar muchas cosas.

2.3.4.3.4. Características de un profesor constructivista

La función principal del docente constructivista según Coll (1991), Barriga (2002), Florez (2005), Ramírez (2000) y Soler (2006), coinciden que el docente es un facilitador, mediador y organizador entre el conocimiento y los alumnos quienes son los que construyen sus propios conocimientos de forma significativa, es decir, que estos puedan internalizarlos, relacionarlos con sus conocimientos previos y cambiar sus estructuras mentales. Coll (1991) los alumnos son considerados como verdaderos artífices y los responsables de sus aprendizajes y el profesor tiene una relevancia como orientador, guía y facilitador del proceso de aprendizaje mediante la puesta de actividades instruccionales.

En torno a esta función giran las competencias, habilidades, modos de actuación y sobre todo la formación que el docente debe tener de acuerdo con el enfoque constructivista. Para que un docente se adueñe de estas habilidades Barriga (2002) en si formación docente es necesario capacitarlo con una serie de estrategias de enseñanza acorde Soler (2006), estas son el punto crucial para el docente y que deben garantizar el aprendizaje de manera eficiente. Estas deben ser flexibles y además deben ser alternativas, ellas pueden ser de aprendizaje, de instrucción, de motivación y de manejo de grupo. De este mismo modo las estrategias deben estar adaptadas al contexto de la clase. Por otra parte es destacar que durante la formación docente no solo hay una única vía para promover el aprendizaje en el futuro docente, según Glaserfeld en Soler (2006: 42).

El constructivismo sostiene que no hay una manera ideal de enseñar por cuanto no le puede exigir al docente cosas nuevas por hacer. Puedo más alentarle sobre actitudes y procedimientos contra productores, mientras le señala el uso espontáneo de su imaginación para enseñar.

Además la formación de un docente constructivista debe permitir que el sujeto se convierta en un se reflexivo sobre su propia práctica docente y también

generar en él la capacidad de adaptarse a las diferencias y necesidades de los alumnos a su cargo. Acorde con Barriga (2002: 4) “existen tres ejes alrededor de los cuales debe enfocarse la formación del docente para de esta forma garantizar la pertenencia, aplicabilidad y permanencia de lo aprendido por el mismo docente”. Estos ejes son:

Apropiación e Internalización de forma teórica – conceptual de cuales son cada uno de los procesos en los que están involucrados los individuos que se encuentran en el aula, es decir, el docente debe conocer como aprende cada uno de sus alumnos para poder facilitarle el proceso de aprendizaje y que este sea realmente significativo.

La formación debe proporcionarle a el futuro docente ser reflexivo – crítico en y sobre la propia práctica docente, para que de acuerdo con su praxis él pueda analizar su quehacer diario cotidiano con la intención de mejorar todos los procesos que se llevan a cabo dentro del aula y la institución.

Debe proporcionarle a el futuro docente convertirse en un innovador de su labor, no solo dentro y fuera del aula, para generar alternativas de cambio sobre los procesos educativos que se llevan dentro de la institución.

Conforme con estos tres ejes de formación se pueden constituir algunas áreas de competencias del docente. Según Cooper en Barriga (2002: 3) “...pueden identificarse algunas áreas generales de competencias docente, congruentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Estas son: Conocimiento de todo lo referente al proceso de aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano. Esto se resume en que el docente constructivista debe tener un conocimiento profundo y adecuado sobre que es el hombre.

2.3.4.4. EL CURRÍCULO

El currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los alumnos. El concepto currículo o currículum (término del latín, con acento por estar aceptado en español) en la actualidad

ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela.

El currículo debe responder a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

2.3.4.4.1. Contenidos del Currículo

Dentro del marco del nuevo enfoque pedagógico son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos y los maestros deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y de socialización de los estudiantes, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos en el currículo tradicional ha sido realizada con una visión muy limitada.

La re-conceptualización curricular se ha tenido a bien ampliar esa reducida concepción de los contenidos. En efecto, contamos con tres tipos de contenidos, que se dan simultáneamente e interrelacionadamente durante el proceso de aprendizaje, que son:

- **Contenidos Conceptuales (saber)**

Estos contenidos se refieren a tres categorías bien definidas:

1. Hechos: Son eventos que acontecieron en el devenir de la historia, como ejemplo podemos citar: la rebelión de Tupac Amaru II, el derribamiento del muro de Berlín, etc.

2. Datos: Son informaciones concisas, precisas, sin ambages. Ejm: el nombre del primer astronauta que pisó la luna, el nombre del presidente actual de Uruguay, las fechas de ciertos eventos, etc.
3. Conceptos: Son las nociones o ideas que tenemos de algún acontecimiento que es cualquier evento que sucede o puede provocarse, y de un objeto que es cualquier cosa que existe y que se puede observar. Desde una perspectiva más general, los contenidos conceptuales, atendiendo a su nivel de realidad-abstracción pueden diferenciarse en FACTUALES y propiamente conceptuales.

- **Contenidos Procedimentales**

Se consideran dentro de los contenidos procedimentales a las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas. Estos contenidos, hacen referencia a los saberes “SABER COMO HACER” y “SABER HACER”. Ejemplo: recopilación y sistematización de datos; uso adecuado de instrumentos de laboratorio; formas de ejecutar ejercicios de educación física, etc.

Un contenido procedimental incluye reglas, las técnicas, la metodología, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos; pues es un conjunto de acciones ordenadas secuencialmente y encaminadas al logro de un objetivo y/o competencia. Conviene pues clasificar los contenidos procedimentales en función de tres ejes:

- a) **Eje Motriz Cognitivo:** Clasifica los contenidos procedimentales en función de las acciones a realizarse, según sean más o menos motrices o cognitivos.
- b) **Eje De Pocas Acciones-Muchas Acciones:** Está determinado por el número de acciones que conforman el contenido procedimental.
- c) **Eje Algorítmico-Heurístico:** Considera el grado de predeterminación de orden de las secuencias. Aquí se aproximan al extremo algorítmico los

contenidos cuyo orden de las acciones siempre siguen un mismo patrón, es decir, siempre es el mismo. En el extremo opuesto, el Heurístico, están aquellos contenidos procedimentales cuyas acciones y su secuencia dependen de la situación en que se aplican.

- **Contenidos actitudinales**

Estos contenidos hacen referencia a valores que forman parte de los componentes cognitivos (como creencias, supersticiones, conocimientos); de los contenidos afectivos (sentimiento, amor, lealtad, solidaridad, etc.) y componentes de comportamiento que se pueden observar en su interrelación con sus pares. Son importantes porque guían el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de los valores en el estudiante, con lo que arribaremos, finalmente, a su formación integral. Por contenidos actitudinales entendemos una serie de contenidos que podemos clasificarlos en valores, actitudes y normas.

1. **Valores:** Son principios o conceptos éticos que nos permiten inferir un juicio sobre las conductas y su sentido. Son valores por ejemplo: la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la veracidad, etc.
2. **Actitudes:** Son las tendencias a predisposiciones relativamente estables de las personas para actuar de cierta manera. Son las formas como una persona manifiesta su conducta en concordancia con los valores determinados.

Ejemplos: cooperar con el grupo, ayudar a los necesitados, preservar el medio ambiente, etc.

3. **Normas:** Son patrones o reglas de comportamiento socialmente aceptadas por convención. Indican lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer.

El propósito. Plasmar una concepción educativa, la misma que constituye el marco teleológico de su operatividad. Por ello, para hablar del currículo hay

que partir de qué entendemos por educación; precisar cuáles son sus condiciones sociales, culturales, económicas, etc. Su real función es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tienen, se relacionen adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo.

2.3.4.4.2. Características del Currículo

El currículo legal, como norma que regula cada una de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, ha de cumplir cinco características principales:

- **Abierto:** El currículo tiene una parte común al territorio nacional (65%-55%: Enseñanzas comunes o mínimas) y otra completada por cada una de las Comunidades Autónomas con competencias en educación (hasta completar el 100%).
- **Flexible:** Se puede adaptar a la realidad del entorno del Centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.
- **Inclusivo:** Existe una parte de formación común para todos los alumnos a nivel nacional, que cursen estas enseñanzas.
- **Atiende a la diversidad:** Permite incluir las diferencias o señas de identidad de cada Comunidad Autónoma.
- **Profesor Reflexivo:** Un currículo con las características anteriores, debe dar como resultado la figura de un profesor reflexivo, guía y orientador

2.3.4.4.3. Planificación Curricular

Planificación curricular es el proceso de previsión de las acciones que deberán realizarse en la institución educativa con la finalidad de vivir, construir e interiorizar en experiencias de aprendizaje deseables en los estudiantes.

2.3.4.4.3.1. Planificación anual

Es un Instrumento curricular que permite prever y organizar en forma general las actividades de interaprendizaje que se desarrollan durante el año lectivo, de acuerdo con los programas vigentes, las necesidades psicosociales del alumno y las exigencias de la comunidad. Se compone de varias unidades didácticas que, idealmente, deberían presentar cierta coherencia entre sí. Su estructura es:

- Datos Informativos
- Objetivos
- Selección de Unidades
- Cálculo del tiempo
- Proceso Didáctico
- Recursos
- Evaluación

2.3.4.4.3.2. Planificación por bloques curriculares

Es más breve que la planificación anual, aunque no se rige por un número fijo de horas pedagógicas, sino que cada docente lo decide según el tiempo que cree necesario para garantizar eficiencia en el proceso de aprendizaje y facilitar en el alumno la interiorización de los conocimientos. Su estructura es:

- Datos informativos
- Eje Curricular Integrador
- Destreza con criterio de desempeño
- Contenidos
- Actividades
- Recursos didácticos
- Evaluación
- Observaciones

2.3.4.4.3.3. Planificación de clase

Es más específica que la unidad didáctica y corresponde al trabajo personal del docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Más que a la planificación, se asocia a la noción de diseño de la enseñanza. Es la planificación previa que realiza el maestro para lograr aprendizaje, el desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos en un determinado periodo de clase.

La planeación de clase es una competencia que el profesorado debe adquirir durante su formación con el fin de diseñar y organizar, de manera anticipada, las actividades e interacciones que llevará a cabo en su trabajo diario. Por su naturaleza, la planeación es un compromiso ético-profesional del profesorado ante los alumnos/as con los que interactúa y, al mismo tiempo, con la sociedad en la que vivimos. Por tal motivo, cuando el profesorado diseñe las actividades, éstas deberán ser coherentes en dos niveles: uno, en relación con la secuencia lógica que las actividades mismas deben tener, considerando las características y necesidades de los estudiantes (compromisos ante los alumnos/as); y dos, con los principios y propósitos de planes y programas (compromiso social). Atender conscientemente esas características desde la planeación de las actividades influye en el tipo y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las escuelas. En este sentido, planear es una parte importante de un proyecto para moldear el futuro. (*Mod. Introducción al currículo pág. 54-64*)

Su estructura es:

- Datos Informativos
- Organización de la clase
- Proceso Didáctico
- Contenido científico
- Bibliografía

2.3.5. PERFIL PROFESIONAL

2.3.5.1. Interpretaciones Históricas del perfil docente

Existen múltiples interpretaciones sobre el perfil de los docentes, algunas más que otras permiten entender los criterios que se han establecidos para determinar ese perfil, de hecho todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica, estas representaciones son la descripción de una serie de competencias que son precisas para realizar un trabajo bajo las exigencias de calidad total (Ferrer, 2003) y se encuentran asociadas a las teorías pedagógicas de cada período histórico.

En Grecia, el perfil del maestro se traducía en la conducción, enseñanza e instrucción intelectual de los jóvenes para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad, su oficio era cotidiano, doméstico y civil. En el siglo I d.C el maestro adquiere un perfil religioso, sagrado y espiritual, pues la Iglesia Católica se erigió como maestro. Locke en el siglo XVII le da un nuevo sentido al perfil del maestro, el los consideró como hombres cultos, civilizados, un conductor moral y guía espiritual. (Quinceno, 2001).

Rousseau (1762), da a conocer en su influyente estudio Emilio o De la educación que los maestros deben ser celosos, sencillos, discretos, comedidos, pues son los responsables de la enseñanza, del método y del aprendizaje entendido como un plan ordenado y sistemático, y recomienda que: “No os apresuréis nunca a actuar para impedir que los demás actúen”. Rousseau desarrolla la idea de la necesidad de la autopreparación del maestro. En este mismo período, en el siglo XVIII, la corriente filosófica y pedagógica. La Ilustración Francesa define más claramente el perfil del docente y afirma que el maestro debe poseer ciertas características como: amplia cultura general, elevada educación, sabiduría, tacto y amor, desarrollándose un perfil que funcionaría por muchos años y que trascendería a muchos países.

Hasta la primera mitad del siglo XX los docentes gozaban de un considerable status social como parte de la “clase pensante” (Tavárez, 2004). Si bien se aceptaba que no eran sabios al estilo de un científico, pero eran reconocidos como una autoridad y rol social se percibía como decisivo. Era un ser de mérito relevante entre las demás personas, que enseñaban una ciencia, arte u oficio, o que tenía título para hacerlo.

Hasta aquí parece claro el perfil del docente: debía estar capacitado intelectual y profesionalmente para transmitir conocimientos y favorecer hábitos académicos. Y su función es igualmente clara: lograr que sus alumnos adquirieran conocimientos y hábitos aceptados socialmente como correctos.

En la segunda mitad del siglo XX las teorías críticas y las ciencias de la educación han avanzado aceleradamente y han modificado los conceptos sobre los maestros.

Según el enfoque conductista se torna al docente como un técnico, su fundamento es la concepción tecnocrática del currículo, basado en la disciplina, no es considerado un sujeto activo y propositivo, sino simplemente un ejecutor de los Programas o de los Textos de estudio.

La visión contemporánea concibe a los maestros como investigadores con capacidad de reflexionar y criticar sobre sus prácticas y teorías. Su papel es transformador y modernizante y deben demostrar que están capacitados para dar sus clases o para dirigir una institución (Lloreda, 2005)

Al contrastar estas diversas interpretaciones en torno al docente, es posible concluir que independientemente de la concepción que se tenga sobre ellos históricamente se han ganado un lugar en el que ha sido facilitador de la construcción del conocimiento y mediador en la consolidación de las relaciones de sus estudiantes para desenvolverse en el mundo de la vida práctica.

2.3.5.2. La construcción de la profesión docente

Mucho se ha discutido acerca de la profesionalidad de los docentes, persistiendo aún una pregunta no laudada: “Qué significa ser un profesional?”.

Hoy le enumera una serie de rasgos que distinguen a una profesión: función social, destrezas, cuerpo de conocimientos, prolongado período de enseñanza superior, código ético, libertad para juzgar y decidir, organización, alto prestigio social. Cabría entonces preguntarse además si constituye la docencia una profesión? Y si es así, cómo se construye?.

Fullan y Hargreaves (1996) hablan del profesionalismo interactivo, aludiendo a la redefinición y resignificación que de la profesión docente debe hacerse. Esta reinención presupone redefinir el rol de los docentes y las condiciones en que éstos trabajan, comprendiendo:

- El juicio autorizado como la esencia del profesionalismo
- Las culturas de trabajo en equipo
- Las normas de mejora sostenida donde las nuevas ideas se buscan dentro y fuera del escenario propio
- La reflexión en y sobre la práctica en la que se respeta el desarrollo personal e individual junto con la evaluación y desarrollo colectivos
- Una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

Sin embargo, diversas críticas se levantan. Algunos autores incluso hablan del eufemismo de la profesionalización aludiendo a la transición de los docentes como intelectuales a expertos como consecuencia de la influencia del gerenciamiento en la educación. (Oto, 2003).

Aparece también como una necesidad de los docentes, el incrementar la autonomía profesional para alcanzar niveles superiores de desarrollo. El empoderamiento se torna en este sentido insoslayable, en dos de sus vertientes: i) la política y ii) la epistemológica. En su sentido político, el empoderamiento juega un papel central en el desarrollo de las instituciones educativas, mientras que en la dimensión epistemológica, trataría de potenciar a que los profesores sean sujetos reflexivos.

El ser docente, supone también un análisis en clave histórica. Si bien las crisis educativas son una constante en la historia de la humanidad, no así el concepto de educando. Cabría preguntarse qué estudiantes se está educando para el siglo XXI:

- Qué ciudadanos queremos formar?
- Qué ciudadanos estamos realmente formando?
- Qué ciudadanos somos los docentes?
- Cómo ejercemos nuestra ciudadanía?

2.3.5.3. Modelo Ideal de Profesor

Muchas investigaciones se han focalizado en torno a la conceptualización de ser un buen docente y las buenas prácticas que ello implica. Creemos que no existe un único modelo de ser docente, puesto que hay muchos modelos y estilos docentes que pueden ser válidos aunque difieran entre sí. La solución estriba en buscar el estilo más adecuado de acuerdo a las características personales de cada uno.

Pero también se sostiene que sin caer en tipologías, hay ciertas características comunes que siempre están presentes a la hora de definir qué significa ser un buen profesor.

A modo de ejemplo entre de las características de una buena clase se señalan:

- Se han transmitido los conocimientos que estaban previstos

- El profesor ha explicado en forma amena
- El profesor ha sabido mantener y estimula la atención acerca del tema
- Los alumnos entienden el sentido de lo que se está enseñando
- Los alumnos son capaces de relacionar lo nuevo con los conocimientos previos
- Se promueve la formulación de preguntas que estimulen la reflexión.

Para un ser un buen docente se destaca:

- Saber su materia
- Preparar bien las clases
- Explicar con claridad y orden
- Escribir en el pizarrón con claridad y buena letra
- Ser capaz de realizar un trabajo en equipo
- Poseer clara sensibilización por su entorno social y cultural
- Ser capaz de ponerse en el lugar del alumno
- Resultar asequible a los estudiantes
- Hacer participar a los estudiantes
- Llegar a clase puntualmente
- Ser respetuoso
- Presentarse en forma correcta

La forma de construir y fortalecer la profesión docente se da a partir del dominio del campo de conocimiento y se va aprendiendo y desaprendiendo en la práctica de la docencia. El novel profesor deberá saber los límites de su ignorancia a través de la reflexión sobre sus prácticas.

2.3.5.4. La Profesionalización de los docentes

La profesión docente es tan, antigua como la humanidad, porque existió aun antes de que se organizaran las escuelas en las sociedades primitivas. En las

culturas más evolucionadas, por mucho tiempo, el ejercicio de la docencia estuvo adscrito al sacerdocio.

Por centuria y centurias, la docencia fue ejercida sin profesionalización y sólo a partir del siglo XIX se generalizó la organización de las escuelas formadoras de profesores, que ya en siglos anteriores había sido preocupación pionera de algunos visionarios. Hoy la profesionalización es un requisito obligatorio de la docencia científica y supone una preparación en una especialidad a la par que en las Ciencias de la Educación y ciencias Humanas auxiliares, cualquiera que sea el nivel en que deba ejercerse — parvularia o pre-escolar, básica, media o superior.

No obstante, ni en los países de mayor desarrollo la formación del educador profesional comprende a todos los que enseñan. En los países en vías de desarrollo persiste toda una gama de empirismo, y aún hay muchos en que no hay escuelas formadores de nivel superior.

2.3.5.5. Modelos y tendencias, implicaciones a nivel de formación

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Es posible identificar los siguientes modelos y tendencias (configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos).

- El modelo practico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.
- El modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos. ¿Algunos de los programas de Actualización de contenidos podrían ubicarse en esta línea.
- El modelo tecnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su

labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Esta subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. ¿Qué decir del vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa basada en el neoconductismo skinneriano?. ¿Y de la formación inicial en instituciones terciarias no universitarias, con título de valor amenguado?. ¿Y de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que no logran ser posgrados reconocidos? Se podría seguir enumerando mecanismos que consagran esta posición de docentes como técnicos, no como intelectuales.

- El modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico, cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor

disponible para dar cuenta que aquella practica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. Sin embargo, también coincidimos con los autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento práctico así producido

2.3.5.6. Enfoques del Perfil docente a través del tiempo

2.3.5.6.1. Enfoque conductista

Enfoque Conductista (antes de los 70): Se toma al docente como un técnico, su fundamento es la concepción tecnocrática del currículo, basado en la disciplina, y sus organizadores son objetivos mensurables, habilidades de trabajo, control conductual y de los medios para la efectiva producción de los aprendizajes en los alumnos. La formación del docente se entiende en términos de competencia y actuación.

De ésta manera se entiende el perfil del docente, como un ser capaz de:

- Diagnosticar las necesidades instruccionales.
- Diseñar y crear condiciones para la instrucción.
- Mantener y conducir la instrucción.
- Manejar las técnicas de evaluación.
-

2.3.5.6.2. Enfoque Humanista

Enfoque Humanista (desde los 70): Reconoce que los docentes están dotados de motivación y recursos internos para promover y mejorar el ambiente educacional. Se basa en una concepción curricular de experiencias que se centran en el desarrollo personal y la satisfacción de necesidades. Se

considera que es individualista y no toma en cuenta el carácter social de la educación y las experiencias que en ella se dan.

2.3.5.6.3. Enfoque desarrollista

Enfoque Desarrollista: Se ve la formación docente en términos de formar un líder, un solucionador de problemas, un individuo con capacidad de tener reflexión innovadora de los procesos educativos. Su fuerte es el pensamiento progresista.

El currículum es entendido como una experiencia, pero con una implicación sustantivamente social. El docente se perfila como un creador, un transformador de la realidad, en fin, como un negociador.

En la actualidad y dada la complejidad de la sociedad, que sufre momentos de crisis y de transformaciones profundas, éste perfil docente no sería satisfactorio, con lo que se hace necesario replantear la formación docente.

2.3.5.7. La creación de un nuevo perfil docente

La idea básica de la renovación está en el hecho de reconocer el planteamiento humanista y desarrollista, constituyendo una buena combinación para dar, en forma combinada y pluralista, su contribución a la reformulación de un modelo de formación docente que se fundamente en una racionalidad sustantiva y significativa.

La nueva visión combinará el criterio de la competencia con el criterio ético. La meta es formar un individuo con capacidad de innovación y creación. Se concibe que el docente tenga la suficiente formación para prestar atención al proceso educativo y mejorarlo creativamente.

De esta manera surge un perfil más amplio, que incluye el desarrollo personal, actitudes, comunicación, orientación, liderazgo, toma de decisiones, mejoramiento personal, dimensión social e intelectual.

Basándose en Kincheloe (1.989), la propuesta actual de formación docente se basa principalmente en los siguientes aspectos:

- Centrada en el desarrollo de habilidades: la enseñanza como actividad académica e intelectual.
- Se requiere de habilidad para conducir situaciones de búsqueda y uso adecuado de la información.
- Necesidad de manejar un marco de referencia conceptual para el mejoramiento inteligente y no mecánico de los métodos empleados en clases.
- Necesidad de tener una sólida información de artes y ciencias para establecer la crítica relación entre los contenidos y la realidad social.
- Los cambios en las condiciones sociales requieren docentes con capacidad para ajustar sus puntos de vista a las demandas de nuevos compromisos socioculturales.

Desde el punto de vista de las instituciones y tomando como ejemplo y modelo el Colegio de profesores de la Provincia de Ontario, Canadá, se pueden destacar los siguientes elementos:

- a) El significado de lo que es un profesional de la enseñanza.
- b) Las creencias y los valores expresados y envueltos en los procesos de desarrollo.
- c) El reconocimiento y la valoración de la diversidad en la práctica de la docencia.
- d) Reconocimiento de que el crecimiento personal y profesional es un proceso de desarrollo y que los docentes pueden moverse en una variada gama de oportunidades en su carrera a lo largo de su vida.
- e) La profesión del docente es interdependiente y también lo son sus estándares de evaluación.

Los principios:

- a) Compromiso de los estudiantes y su aprendizaje.
- b) Conocimiento profesional.
- c) Prácticas de enseñanza.
- d) Liderazgo y la comunidad.
- e) Aprendizaje profesional situacional.

2.3.5.8. Bases del nuevo perfil docente

De manera general se puede decir que un nuevo perfil docente debe incluir la capacidad del docente, la fuente de la filosofía que lo inspira y el impacto en la educación de los alumnos. Sus bases están principalmente señaladas en los siguientes aspectos:

- **Metafísica:** La cual permitirá al docente a asumir y comprometerse con las realidades múltiples, que demuestran las necesidades del entorno (económicas, políticas, entre otras). El docente debe llevar a que sus estudiantes hagan cuestionamientos y valoraciones que sean sustantivas y permanentes.
- **Epistemología:** Con la cual el docente podrá desarrollar capacidad para apreciar las variadas formas de acercamiento y a la aprobación de los saberes. Esto incluye el reconocimiento de diferentes concepciones sobre el conocimiento, el entendimiento de las diferentes formas de trabajar y lograr este conocimiento y experiencia en sus estudiantes.
- **Axiología:** Permitirá al docente crear una conducta generalizada para formularse interrogantes sobre lo deseable y lo valioso.

El hecho de educar requiere hacer juicios de valoración y enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo con dignidad.

- **Ética:** Permite a los docentes a orientar su conducta teniendo como referente la moral de la educación. Se debe formar al docente con alto grado de capacidad reflexiva sobre las implicaciones de su trabajo para y con los estudiantes.
- **Estética:** Es la fuente para formar al docente con capacidad de crear y cuidar ambientes que permitan dar significado al proceso educativo.
- **Lógica:** Fortalece el pensamiento crítico y constructivo del docente. Incluye capacidad para comprender, reestructurar, analizar, sintetizar, aplicar y acceder al conocimiento; facilitando experiencias enriquecedoras con los estudiantes.
- **Política:** Permite honrar la diversidad y la democracia. Las posibilidades educativas brindan diversidad (razas, géneros, ideales, creencias, apreciaciones, apariencias, edades, lenguaje, salud, entre otras).

El intercambio y la deliberación se deben dar en ambientes y en escenarios democráticos en la escuela.

Teodisea: Permite que el docente posea un discurso educativo con significado y sustentación. Modelar y guiar a los estudiantes para que clarifiquen, articulen y redefinan un trabajo coherente.

Espíritu de Aprendizaje: Permite al docente asumir y modelar conductas significativas. Aprendizajes que duren toda la vida personal y profesional y que se demuestran en la enseñanza, favoreciendo un ambiente coherente entre el discurso y la acción.

Espíritu de Cuestionamiento: Permitirá al docente guiar acciones continuas de auto evaluación y mejoramiento en lo personal y profesional.

2.3.5.9. Elementos del Perfil Docente

Los docentes deben ser capaces de asumir nuevos retos. Para ello, deben contar al menos con tres herramientas fundamentales: sensibilidad, flexibilidad y conocimiento.

Se trata:

- De ser receptivos a los problemas que se derivan de las transformaciones sociales, económicas y culturales a las cuales asistimos.
- Ser receptivos a las vivencias importantes de los alumnos.
- Compartir su alegría por los nuevos conocimientos, sus preocupaciones frente a las dificultades de la comprensión y frente a sus procesos vitales, que inciden determinadamente en las relaciones con la escuela, con los compañeros de clase, con el docente y con el conocimiento.
- Ser receptivos también a las propuestas innovadoras y a las posibilidades que se abren en el contexto de la relación pedagógica, lo que es, algo muy distinto de la adopción mecánica y acrítica de lo nuevo.
- La formación en esa sensibilidad a las emociones y a las posibilidades que brindan las circunstancias implica, que la formación de maestros se haga a través de estrategias pedagógicas que involucren el diálogo y que propongan situaciones en las cuales sea importante el ejercicio de la solidaridad y el reconocimiento de los sentimientos del otro.
- Las estrategias de la escuela activa y, más recientemente, de la pedagogía constructivista recogen este reconocimiento de la importancia del diálogo y de la construcción colectiva del conocimiento, que no son posibles cuando se carece de la sensibilidad suficiente para comprometerse con ellas y desarrollarlas.
- Desde el punto de vista de la relación pedagógica:
 - El conocimiento que circula en el aula debe ser significativo.
 - El docente debe expresarse en un lenguaje comprensible, esforzarse por realizar un proceso de recontextualización de los conocimientos que los haga interesantes y apropiables y reconocer las reglas de la comunicación que se establecen en el aula, esto es, reflexionar sobre

las relaciones que introduce y las pautas que se siguen en esas relaciones.

- El docente debe estar comprometido con su tarea y su saber, y que este compromiso sea visible para sus alumnos.
- Ser docente por vocación y no por accidente.
- Debe ser un investigador y un crítico de su práctica.
- Dejar traslucir que no tiene la intención de engañar o manipular, o abusar del poder que le otorga su rol en la relación pedagógica.
- Conocer las herramientas conceptuales y metodológicas básicas de las disciplinas.

De lo anterior se desprende que el docente debe:

- Conocer el contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante (debe saber)
- Saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (debe saber comunicar y generar comunicación)
- Ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere.
- Plantear y obedecer reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.
- Realizar una tarea de recontextualización. Esto implica llevar los conocimientos de un contexto de significaciones a otro.
- Conocer quién es el alumno, qué quiere y qué requiere y; en consecuencia, qué es crucial que aprenda.
- Reorganizar los conocimientos en el aula, frecuentemente de una manera distinta a como vienen organizados en el texto, para asegurar la coherencia de la exposición y para lograr un aprendizaje significativo.
- Ser creativo para introducir nuevas interpretaciones que amplíen el horizonte de las posibilidades sociales.

- Inventar estrategias o pautas para resolver problemas de diversos tipos. Poder ampliar la competencia comunicativa de los sujetos para permitirles participar en los espacios en los cuales se toman decisiones que les competen.
- Capacidad de reconocer los contextos en los cuales se asignan significados a las acciones y a los términos.

2.3.5.10. Componente Fundamental del perfil docente: Las Competencias ético profesionales

Comúnmente el término competencia se emplea para referirse a individuos o grupos sociales que han alcanzado metas consideradas como difíciles, hecho por el cual se les califica como exitosos. Además, son capaces de dominar en su campo de actividades la evolución del entorno y continúan firmes en su capacidad para seguir alcanzando metas.

Podemos partir de considerar a las competencias como un “sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica.”(Weinert, 2001).

Propone Weinert que la competencia es siempre más que sólo conocimiento o experiencia, puesto que ser competente hace suponer el uso del conocimiento para la aplicación de criterios en la solución de problemas difíciles.

Además, considera que las personas o grupos sociales competentes son capaces de convertir las experiencias adquiridas en plataforma base para la aplicación y desarrollo de la misma competencia.

En el ámbito educativo, según su nivel de amplitud, las competencias se dividen en genéricas, particulares y específicas. Las genéricas, que son de interés para el presente escrito, “agrupan las capacidades, destrezas, habilidades y actividades del ser, del saber y del hacer profesional, se caracterizan por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica, que conforman un perfil profesional.”(Gómez).

Se plantea que las competencias genéricas pueden concebirse como cualidades integradoras que estimulan el desarrollo de las capacidades humanas y su potencial, lo cual implica que los individuos poseedores de estas reflejan su pensamiento en sus actitudes; su competencia fluye del interior y se aplica en la modificación del entorno. Esta acción se traduce en una “interacción afectiva (del individuo) con el ambiente...”. (Weinert, 2001).

Por lo antes expuesto, se propone al docente poseedor de competencias genéricas ético profesionales como una fuente permanente para la formación de hombres de bien, portadores de una educación ética y moral formadora de sus virtudes. Señala Chateau que estas reflexiones inquietaban desde en los tiempos de Platón, quien consideraba necesaria una paidea o educación básica general que guiara las razones de la acción. “Este conocimiento es el saber más alto, la cumbre de la educación general, de la paidea. Sin él, la moralidad tradicional, reducida a una opinión vacilante, no podría ser regenerada; y la instrucción matemática o los estudios dialécticos solo conseguirán formar técnicos sin alma o políticos sin escrúpulos.” (Château, 2000: 19-20).

Si el nivel medio superior cuenta con profesores portadores de competencias ético profesionales, se despertará en los educandos la voluntad y el interés profundo y nato de su ser por el bien, condición básica y determinante para la posibilidad de la educación integral humanista; “La voluntad no es otra cosa que la voluntad de un sujeto consciente, que la actividad esclarecida por la representación y el juicio, y no puede librarse de la determinación mediante el juicio. Nadie puede querer lo que juzga contrario a sus intereses más profundos, lo que considera sinceramente como un mal e, inversamente, nadie puede considerar un objeto como un bien sin que esta consideración lo determine a escogerlo; cualquier bien, reconocido como tal, es por esta misma causa, deseado. En esta determinación de la voluntad por el conocimiento descansa la posibilidad de la educación ética y la formación integral]; la acción recta procederá infaliblemente, en efecto, de un juicio lúcido.” (Château, 2000).

Propone Château también, una extensión a lo social de lo anteriormente señalado, “cualesquiera que sean las incertidumbres de la conciencia colectiva, las variaciones de la opinión, la subjetividad de las preferencias individuales, es posible llevar al sujeto consciente hasta reconocer que existe un ideal que se impone incondicionalmente a la reflexión, a la voluntad razonable, que hay valores independientes de la prevención individual o social, de los prejuicios o del egoísmo, y que responden a la más profunda aspiración del ser que piensa. En este sentido es como la virtud puede ser enseñada, como los valores pueden convertirse en objeto de ciencia: una ciencia que no logra, ciertamente, expresarse de un modo directo mediante fórmulas exteriores, ya estereotipadas por la transmisión, pero que se consigue por la reflexión interna y exige una verdadera conversión...” (Château, 2000).

La práctica de las competencias ético profesionales del docente en el nivel medio superior se propone como alternativa para el problema que visualiza González, el cual “consiste de nuevo en unir el conocimiento científico al humanístico, y en éste el conocimiento político, el moral y el social como claves de una heurística del “interés general” hecho de muchos intereses generales... la construcción de las organizaciones y estructuras para un mundo hecho de muchas democracias no excluyentes.” (González, 1998).

Proponemos la necesidad de contar en el nivel medio superior con docentes poseedores, en su perfil, de las competencias en cuestión, por la difícil etapa de transición emocional y psicológica que viven los educandos, quienes transitan por un pensamiento egocéntrico. En la opinión de diversos autores, esta forma de pensar, típica del adolescente, se caracteriza porque se concede un gran poder a la reflexión y a la abstracción. Tiende a supervalorar las ideas como agente de cambio social, se cree que el mundo debe adaptarse a sus ideas y no sus ideas a la realidad

2.3.5.11. Competencias del docente del siglo XXI

El mundo está experimentando cambios constantes, cambios que estamos presenciando día a día, estos diversos procesos sociales, políticos, tecnológicos y económicos, están produciendo en el mercado laboral internacional, nacional y local con nuevas competencias profesionales, donde los nuevos docentes del siglo XXI, deben reunir una serie de características, habilidades y experiencias para lograr un espacio oportuno en esta sociedad de la información, el conocimiento y del talento humano.

En medio de estos grandes avances, el mundo laboral educativo ha cambiado su esquema, cada día se hace más complejo y explosivo, porque las demandas y los estándares en la calidad educativa necesitan contar con equipo de gestión en lo interno de su estructura de organización, hacer profesionales proactivos, eficientes, creativos que acepten los cambios y los retos de las nuevas prácticas y las exigencias del mercado laboral global.

El docente del siglo XXI, debe poseer un conjunto de competencias tales como:

- Ética y Valores
- Hermeneuta
- Autodidacta
- Autocritico
- Comunicación
- Liderazgo
- Visión sistémica
- Trabajo en equipo
- Conocimiento de las Tic
- Empatía- Sinergia.
- Aprendizaje.
- Motivación
- Aprendizaje Continuo y Situacional.

- Humanista
- Facilitador y no un dificultador de conocimiento
- Orientador hacia las transformaciones.
- Acompañante del estudiante a través de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Además de estas competencias son necesarias las denominadas competencias especializadas propuesta por De los Ríos, D.; Herrera, J.; M.Letelier y otros (2000) Paradigmas y competencias profesionales.

Competencias Especializadas

- Revisar, criticar, formular o modificar objetivos del aprendizaje.
- Explorar las necesidades e intereses de sus estudiantes.
- Definir y describir los contenidos de una actividad docente para su especialidad y fijar prerequisites para asignaturas.
- Seleccionar y preparar material didáctico para la actividad docente y diseñar un sistema de evaluación del aprendizaje.
- Adecuar la relación entre actividades prácticas y teóricas.
- Involucrar a los estudiantes en la configuración de las unidades de aprendizaje y analizar los resultados de las evaluaciones en el aprendizaje de sus estudiantes.
- Evaluar el proceso docente en su globalidad.
- Promover hábitos de estudio adecuados a la profesión de sus estudiantes.

Estas competencias generales y especializadas deben estar presentes en el docente del futuro que aspiran incorporarse de forma efectiva al proceso de cambio y transformación al nuevo mercado laboral en la sociedad de la información y el conocimiento.

Es importante resaltar que a esto, se le debe agregar otros factores que van a dinamizar la conjugación del éxito entre las partes que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje esto como estrategia de compromiso, equidad, pertinencia social y corresponsabilidad social.

La nueva sociedad de la información, conocimiento y del talento humano, resalta la importancia del valor del conocimiento, tanto tácito como explícito, esto ha conllevado a las universidades y a su gente a repensar y a construir estrategias efectiva para captar a los mejores con el objetivo de fortalecerse y hacerse más competitivas para posicionarse de forma efectiva en el mundo académico.

Por tal razón, la nueva realidad exige a las universidades nacionales y privadas a todos sus docente desmontar la vieja visión tradicionalista para darle paso a la nueva propuesta revolucionaria que se sustenta en el tercer motor que es moral y luces educación con valores socialista. Su implementación viene a detener de manera firme el proceso de descomposición social, a raíz de la falta de un sistema de educación cívico y humanista que nos hubiese llevado a tener un modelo de sociedad en el cual tuviese prioridad la calidad de vida de los ciudadanos por encima de criterios mercantilistas.

En este nuevo contexto, los docentes de deben tener como premisa filosófica el valor moral como fuente para perfeccionar al hombre en cuanto a ser hombre, en su voluntad, en su libertad, en su razón, el valor moral nos llevara a construir a un hombre más crítico y humano.

2.4. HIPÓTESIS

La Práctica pre-profesional incide significativamente en el perfil profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas, de la Universidad Nacional de Chimborazo.

2.5. SEÑALAMIENTO DE VARIABLES

Variable Independiente: Práctica Pre-profesional

Variable Dependiente: Perfil Profesional.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación por los objetivos es **aplicada** porque se sirve de conocimiento que ya existe y los aplica para resolver el objeto de estudio.

Por el lugar es de **campo** porque se va a desarrollar en el mismo lugar de los hechos es decir en la Escuela de informática aplicada a la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Además es **bibliográfica** porque posibilita la obtención de datos a través de revistas, informes, encuestas de diferentes autores para ampliar y profundizar diferentes enfoques, teorías y conceptualizaciones que serán de ayuda para la investigación.

Por la naturaleza es **toma de decisiones** porque al confrontar el conocimiento científico con el problema de estudio se ha planteado varias alternativas de solución a fin de que las autoridades tomen la mejor opción que convenga a la institución.

3.2. NIVEL O TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación inicia en el nivel **exploratorio** porque en el planteamiento del problema se hizo un sondeo o diagnóstico de la situación actual de la prácticas pre-profesionales que realizan los estudiantes de Cuarto

Año de la carrera de Informática Aplicada a la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, y para ello se utilizó una metodología flexible y poco estructurada.

En el segundo capítulo, es decir en el marco teórico, alcanza el nivel **descriptivo**, porque utiliza conocimientos científicos suficientes que ayudaron a explicar el problema de estudio.

Y finalmente se llega al nivel de **asociación de variables**, considerando que este nivel nos permitió hacer predicciones estructurales para plantear la mejor alternativa de solución al problema estudiado.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Por ser una población minoritaria para la siguiente investigación se ha considerado tomar a todo el universo, la misma que está orientada a los docentes orientadores y estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Chimborazo

Tabla 1. Población y Muestra

Población	Frecuencia	%
Estudiantes	60	100
Docentes	10	100
Total	70	100

Fuente: Secretaría de la Escuela de Informática de la Unach.

Elaborado por: Belén Piñas

3.4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

V.INDEPENDIENTE: PRÁCTICA PRE PROFESIONAL

Tabla 2. Práctica Pre-Profesional Docente

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	TÉCNICA
Se concibe a la práctica pre-profesional como la acción coordinada que tiene por finalidad hacer que los estudiantes maestros adquieran conocimientos, habilidades, destrezas y fundamentalmente es la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia para poder desempeñarse con eficiencia y eficacia en la vida profesional.	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Teórico - Práctico 	<p>¿Está en capacidad de orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas?</p> <p>SI() NO () EN PARTE ()</p>	Encuesta
	Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas - Procedimentales - Motrices 	<p>¿Está en capacidad de elaborar un plan de clase para desarrollar su práctica pre-profesional?</p> <p>SI() NO () EN PARTE ()</p>	Encuesta
	Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de Problemas - Investigación 	<p>¿Está usted en capacidad de resolver problemas con respecto al Hardware al momento de ejecutar las prácticas en el aula?</p> <p>SI() NO () EN PARTE ()</p>	Encuesta

V. DEPENDIENTE: PERFIL PROFESIONAL

Tabla 3. Perfil Profesional

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	TÉCNICA
El perfil profesional es la descripción de una serie de competencias que debe poseer el egresado vinculadas con la comprensión y la construcción de teorías pedagógicas, para realizar un trabajo bajo las exigencias de calidad total, enmarcadas en concepciones axiológicas para un óptimo desempeño profesional.	Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Generales - Específicas 	<p>¿Está en capacidad de crear instrumentos de evaluación coherentes con la planificación curricular?</p> <p>SI() NO () EN PARTE ()</p>	Encuesta
	Teorías Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Conductismo - Cognoscitivismo - Constructivismo 	<p>¿Está en capacidad de adaptar el proceso de Enseñanza aprendizaje a la necesidad del entorno del colegio en el que realiza su práctica pre-profesional?</p> <p>SI() NO () EN PARTE ()</p>	Encuesta
	Axiológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido ético - Vocación - Flexibilidad 	<p>¿Está en capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal?</p> <p>SI() NO () EN PARTE ()</p>	Encuesta

3.5. PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esta investigación se basa en los objetivos para determinar el grado de influencia de las prácticas pre-profesionales en el perfil profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Chimborazo.

Estando involucrados en la investigación los estudiantes maestros y docentes, los mismos que proporcionarán la información necesaria, respuestas sencillas y verdaderas.

Los resultados serán recopilados por la autora de la investigación. En la recolección de información se aplicará técnicas como la observación y la encuesta y como instrumento un cuestionario.

3.6. PLAN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de la información se seguirán los pasos propuestos por Luis Herrera y otros (2004);

- Revisión crítica de la información recogida de las encuestas; es decir limpieza de información defectuosa, contradictoria, incompleta, no pertinente, etc.
- Repetición de la recolección, en ciertos casos individuales, para corregir fallas de contestación.
- Tabulación o cuadros según variables de las hipótesis.
- Estudio estadístico de datos para presentación de resultados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Realizada la recolección y tabulación de los datos de la información, se procede a exponer los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas de investigación, a través, del procesamiento tabular y estadístico.

Las conclusiones obtenidas serán el umbral para el diseño de la propuesta de solución. Los resultados tienen validez y confiabilidad, se valida por cuanto las encuestas dirigidas a los estudiantes maestros que se aplicaron en el lugar de los hechos.

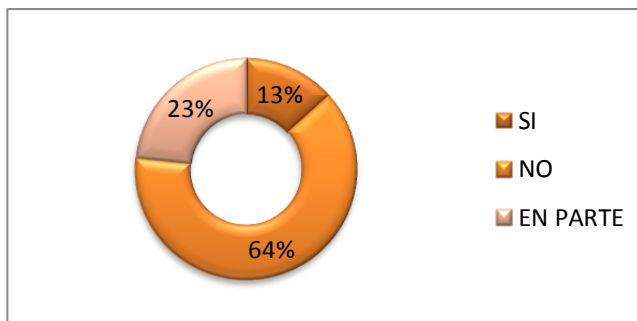
4.1. ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

1. ¿Usted está en capacidad de elaborar un plan de clase para desarrollar su práctica pre-profesional?

Tabla 4. Capacidad para elaborar un plan de clase

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	8	13
NO	38	64
EN PARTE	14	23
Total	60	100

Gráfico 1. Capacidad para elaborar un plan de clase.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M.

Análisis e Interpretación

Consultados los estudiantes maestros acerca de la capacidad de elaborar un plan de, el 13% indica que si están en capacidad de hacerlo y un 23% manifiesta que en parte y por ultimo un 64% dice que no en dicha capacidad.

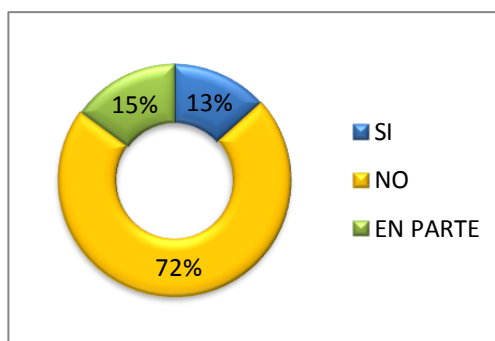
Lo que significa que la mayoría de estudiantes maestros no tienen conocimientos suficientes para diseñar la micro planificación curricular, es decir, no están preparados para organizar de manera anticipada las actividades e interacciones que llevará a cabo en su práctica diaria. Si tomamos en cuenta que la planeación diaria es un compromiso ético-profesional que debe responder ante los estudiantes con los que interactúa en el aula.

2. ¿Usted está en capacidad de orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas?

Tabla 5. Capacidad de orientar aprendizajes

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	8	13
NO	43	72
EN PARTE	9	15
Total	60	100

Gráfico 2. Capacidad de orientar aprendizajes



Fuente: Encuesta a estudiantes.
Elaboración: M. Belén Piñas M.

Análisis e Interpretación

Consultados los estudiantes maestros acerca de la capacidad que tienen para orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas, el 13% indica que si están en capacidad de hacerlo y un 15% manifiesta que en parte y por ultimo un 67% dice que no están en condición de orientar el aprendizaje.

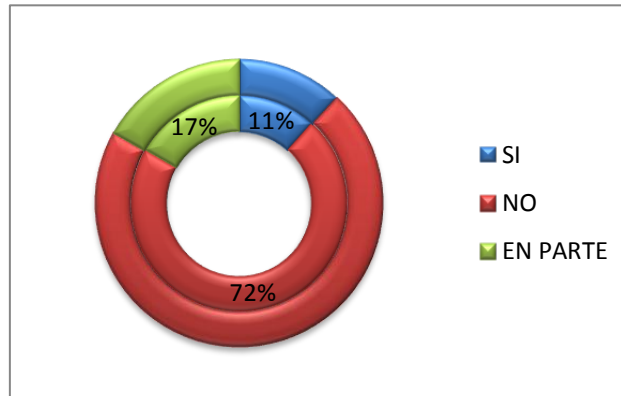
Si partimos del hecho que no existe una estrategia de enseñanza que sea válida para todos los alumnos, podemos afirmar que las prácticas eficaces con algunos estudiantes pueden resultar ineficaces con otros, por tanto el futuro docente debe conocer una gama de estrategias que puestas en práctica durante el PEA se logre un aprendizaje significativo, lamentablemente la gran mayoría de estudiantes maestros manifiestan no tener la fundamentación didáctica necesaria para alcanzar este objetivo. Es de esperar que este vacío encontrado sea cubierto mediante seminarios complementarios sobre estrategias didácticas.

3. ¿Está usted en capacidad de adaptar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje a la necesidad del entorno del colegio en el que realiza sus prácticas pre-profesionales?

Tabla 6. Adaptar el PEA a la necesidad del entorno

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	7	11
NO	43	72
EN PARTE	10	17
Total	60	100

Gráfico 3. Adaptar el PEA a la necesidad del entorno



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M.

Análisis e Interpretación

El 11% dice que si está en capacidad de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a la necesidad del contexto social en el que se desenvuelve la institución educativa en la que realiza sus prácticas pre- profesionales; en cambio el 17% dice que en parte y un 72% manifiesta que no.

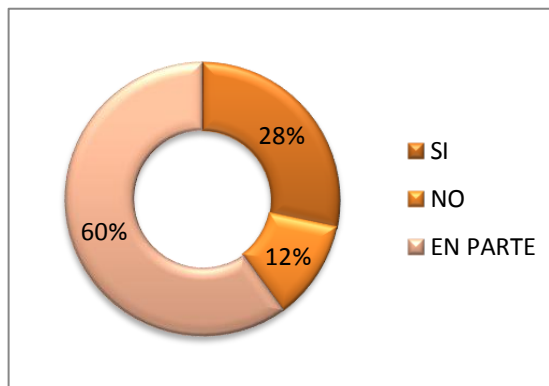
Este resultado es concordante con el anterior porque la mayoría de estudiantes maestros consideran que no están en capacidad de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a la necesidad del entorno social, lo que demuestra que no tienen la suficiente fundamentación didáctica que les permita detectar el problema central de cómo se organiza el acto de aprender, desde el punto de vista de quien aprende, respondiendo a sus necesidades, intereses y problemas, basándose además en criterios como integración, cooperación, participación e individualización.

4. ¿Usted está en capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal?

Tabla 7. Capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	17	28
NO	7	12
EN PARTE	36	60
Total	60	100

Gráfico 4. Capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Según los resultados de este ítem el 60% de los estudiantes maestros indican que en parte están en la capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal; mientras que un 28% dice que sí; y el 12% manifiesta que no.

Se puede concluir que los futuros docentes valoran la importancia de la interacción social en el aprendizaje; haciendo que el estudiante aprenda más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa; establecen mejores

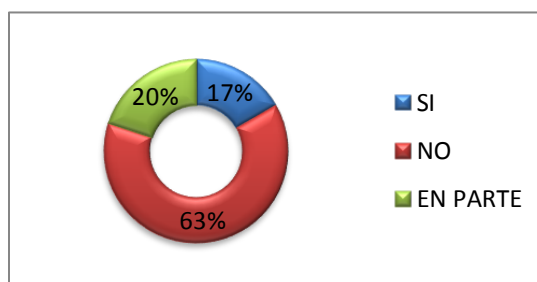
relaciones con los demás, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

5. ¿Usted está en capacidad de evidenciar o evaluar los resultados de aprendizaje con técnicas e instrumentos pertinentes?

Tabla 8. Capacidad de evaluar los aprendizajes.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	10	17
NO	38	63
EN PARTE	12	20
Total	60	100

Gráfico 5. Capacidad de evaluar aprendizajes.



Fuente: Encuesta a estudiantes.
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los estudiantes maestros al ser encuestados acerca de la capacidad de evidenciar o evaluar los resultados de aprendizaje con técnicas e instrumentos pertinentes el 17% indican que si están en la capacidad de hacerlo, mientras que un 20% dice que en parte y un 63% consideran que no.

Cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, por tanto no se puede aplicar a todos la misma técnica e instrumento de evaluación. La información recabada en esta pregunta demuestra que los instrumentos utilizados no

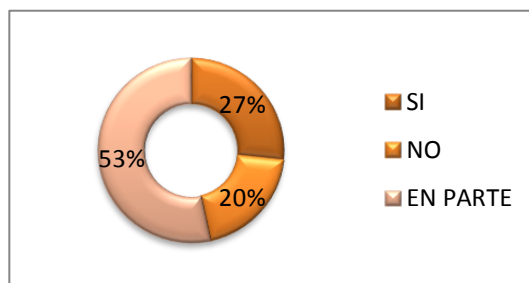
tienen coherencia con el estilo de aprendizaje de los estudiantes y con los objetivos de aprendizaje, por tanto no se puede obtener una información real, dando como consecuencia que el estudiante maestro no podrá orientar y regular los futuros aprendizajes.

6. ¿Usted está en capacidad de promover la investigación como actividad permanente dentro y fuera del aula de clase?

Tabla 9. Capacidad de promover la investigación.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	16	27
NO	12	20
EN PARTE	32	53
Total	60	100

Gráfico 6. Capacidad de promover la investigación.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los encuestados indican que el 27% está en capacidad de promover la investigación como actividad permanente dentro y fuera del aula de clase; un 53% manifiesta que en parte y un 20% no está en dicha capacidad.

Esto significa que más de la mitad de los encuestados, procura promover la investigación como actividad permanente dentro y fuera del aula, lo que provoca que el estudiante tome conciencia incluso de las operaciones del intelecto (saber, definir, analizar, etc.) que intervienen en su proceso de

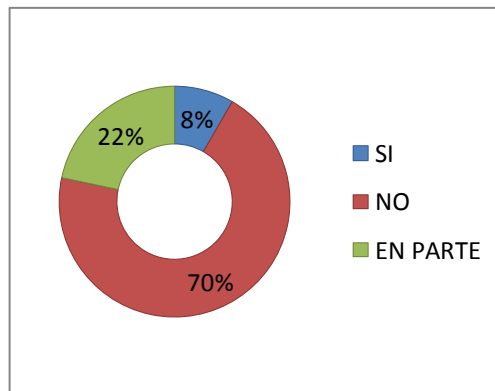
aprender, y cuyo ejercicio permite el desarrollo de habilidades y hábitos de pensamiento. Hay que asumir que el conocimiento no puede ser transmitido, sino que es construido y reconstruido y que el profesor se constituye en un facilitador de condiciones y recursos para que cada estudiante construya su propio conocimiento en función de sus posibilidades específicas y esto lo hace a través de la investigación acción.

7. ¿Usted está en capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando?

Tabla 10. Capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	5	8
NO	42	70
EN PARTE	13	22
Total	60	100

Gráfico 7. Capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

El 8% estudiantes maestros manifiestan que están en capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando, un 22% dice en parte, mientras que un 70% indica que no.

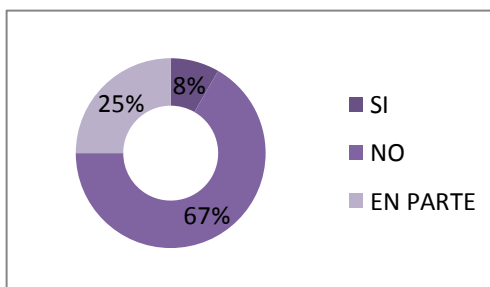
Es posible deducir que la gran mayoría de encuestados no tiene la capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando, lo que es indiscutible que el estudiante maestro no posee los conocimientos suficientes de la posibilidad que tiene el currículo para ser modificado y adaptado a las necesidades, realidades de las localidades y de la escuelas, para que respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones para permitir un cambio educacional en el acto de aprendizaje.

8. ¿Usted está en capacidad de crear instrumentos de evaluación coherentes con la planificación curricular?

Tabla 11. Capacidad de crear instrumentos de evaluación.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	8
NO	40	67
EN PARTE	15	25
Total	60	100

Gráfico 8. Capacidad de crear instrumentos de evaluación.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

El 8% de encuestados está en la capacidad de crear instrumentos de evaluación acorde a la planificación curricular, mientras que un 25% considera que en parte, mientras que el 67% dice no tener dicha capacidad.

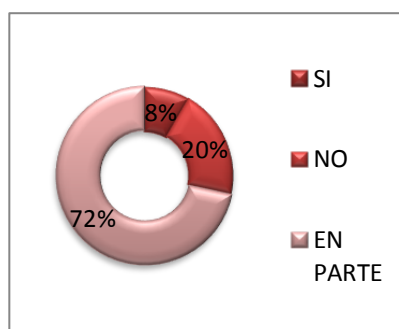
Se puede observar que más de la mitad de encuestados no está en la capacidad de elaborar instrumentos de evaluación coherentes con la planificación curricular. Por tanto queda demostrado que el futuro docente no está utilizando los instrumentos adecuados de evaluación por lo que no le permitirá evaluar el desarrollo de las habilidades de los educandos y tampoco podrá obtener información que le ayude a emitir juicios de valor apropiados sobre las diferentes facetas de la vida en el salón de clase.

9. ¿Usted está en capacidad de crear y/o seleccionar recursos didácticos compatibles con el Tema y el entorno?

Tabla 12. Capacidad de crear recursos didácticos.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	5	8
NO	43	72
EN PARTE	12	20
Total	60	100

Gráfico 9. Capacidad de crear recursos didácticos.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Del total de respuestas emitidas por los estudiantes maestros, el 8% indica que está en la capacidad de crear y/o seleccionar recursos didácticos compatibles con el tema y el entorno, un 20 % dice que en parte, mientras que el 72% dice que no.

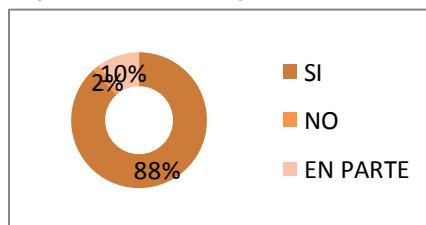
Recordemos que la función del profesor es guiar al alumno en el PEA, por tanto es necesario contar con recursos que ayuden a comprender e interpretar con facilidad los conocimientos, economizar tiempo en las explicaciones, incentivar el interés, proporcionar al alumno medios de observación y experimentación y si el profesor no está en condiciones de seleccionar los recursos, organizarlos y utilizarlos en el momento apropiado, relacionándolo con el tema de clase, es un profesor que no está habilitado para ejercer la docencia. Con este antecedente es necesario que los futuros maestros entren a un proceso de capacitación inmediata sobre la importancia y el papel que desempeñan los recursos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

10. ¿Usted está en capacidad de resolver problemas con respecto al Hardware del computador al momento de ejecutar sus prácticas?

Tabla 13. Capacidad de resolver problemas de hardware del computador.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	53	88
NO	1	2
EN PARTE	6	10
Total	60	100

Gráfico 10. Capacidad de resolver problemas de hardware del computador.



Fuente: Encuesta a estudiantes maestros. Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los encuestados indican que un 88% está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Hardware, el 10% manifiesta que en parte, y un 2% dice que no.

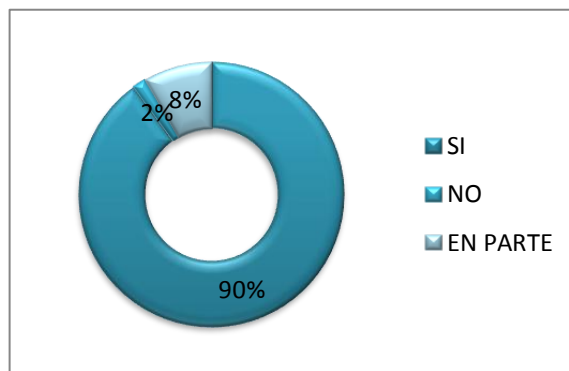
Como se puede observar, casi en su totalidad los encuestados, están en la capacidad de resolver problemas con relación al Hardware del computador al momento de desarrollar sus prácticas, lo que muestra que los futuros docentes están en condiciones óptimas de manejar la parte técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

11. ¿Usted está en capacidad de resolver problemas con respecto al Software del computador al momento de ejecutar sus prácticas?

Tabla 14. Capacidad de resolver problemas de Software del computador.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	54	90
NO	1	2
EN PARTE	5	8
Total	60	100

Gráfico 11. Capacidad de resolver problemas de Software del computador



Fuente: Encuesta a estudiantes maestros.
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los encuestados indican que un 90% si está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Software del computador, mientras que un 8% manifiesta que en parte y un 2% no está en la capacidad.

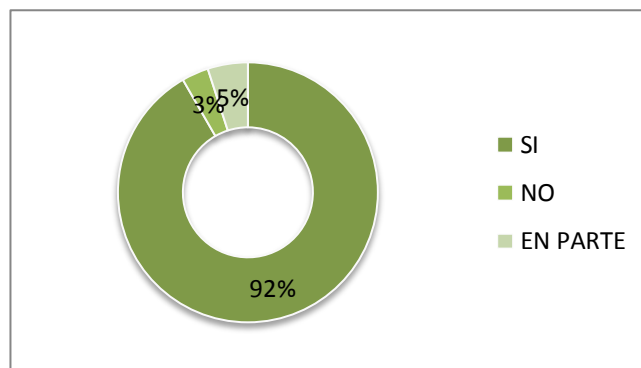
Lo que significa que casi en su totalidad los futuros docentes, están en la capacidad de resolver problemas con relación al Software del computador al momento de desarrollar sus prácticas, demostrando así condiciones óptimas de manejar el conocimiento científico específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

12. ¿Usted está en capacidad de facilitar aprendizajes con el uso de las NTICS.

Tabla 15. Capacidad de utilización de NTICS

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje %
SI	55	92
NO	2	3
EN PARTE	3	5
Total	60	100

Gráfico 12. Capacidad de utilización de NTICS.



Fuente: Encuesta a estudiantes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los estudiantes maestros al ser encuestados acerca de la capacidad de facilitar aprendizajes con el uso de las NTICS, indican que un 92% si está en la capacidad, mientras que un 5% en parte y un 3% no está en la capacidad. Es posible deducir que la mayoría de los encuestados están en la capacidad de facilitar los aprendizajes con el uso de las NTICS, lo que consideran importante la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nueva experiencias formativas, expresivas y educativas; además de ello ofrece al estudiante la posibilidad de interacción que pasa de una actitud pasiva por parte del alumnado a una actividad constante, a una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos.

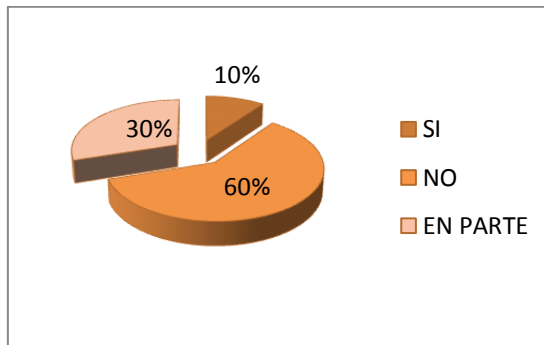
4.2. ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES

- 1. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de elaborar un plan de clase para desarrollar la práctica docente pre-profesional?**

Tabla 16. Elaboración plan de clase

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	10
NO	6	60
EN PARTE	3	30
Total	10	100

ráfico 13. Elaboración plan de clase



Fuente: Encuesta a docentes.
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

De acuerdo a los resultados de este ítem, los docentes orientadores consideran que los estudiantes maestros en un 11% están en capacidad de elaborar un plan de clase; mientras que el 67% dice que no y el 22% manifiesta que en parte.

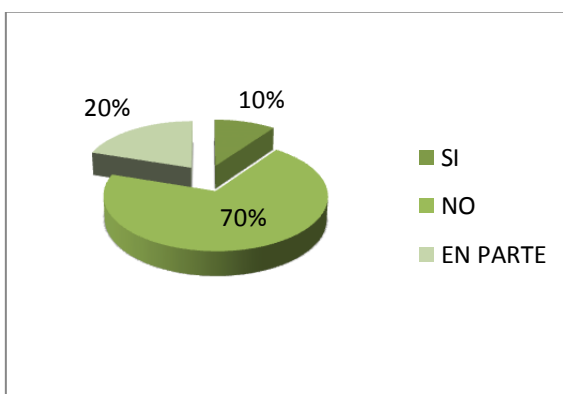
Este resultado muestra que un gran porcentaje de estudiantes maestros no poseen los conocimientos suficientes para diseñar un plan de clase, lo que indica que los docentes orientadores no profundizan los conocimientos de cómo orientar la acción pedagógica diaria en el aula, de cómo tener claro lo que se va hacer y por qué se lo va hacer; para así mejorar la utilización del tiempo y alcanzar éxito en el aprendizaje de los alumnos y evitando así la improvisación.

2. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de Orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas?

Tabla 17. Orientación de aprendizajes

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	10
NO	7	70
EN PARTE	2	20
Total	10	100

Gráfico 14. Orientación de Aprendizajes



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Consultados los docentes orientadores acerca de la capacidad que tienen los estudiantes maestros para orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas, el 10% indica que si están en capacidad de hacerlo y un 20% manifiesta que en parte y por ultimo un 70% dice que no están en condición de orientar el aprendizaje.

Se puede observar que la gran mayoría de estudiantes maestros posee dificultades con respecto a la forma de hacer comprender, motivar y estimular a los alumnos en el PEA, por lo que indica que los docentes orientadores no

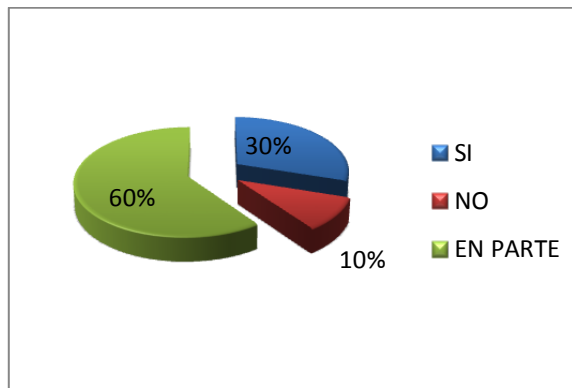
concientizan a los futuros docentes en la importancia de las estrategias para el manejo de la clase como un aspecto básico en la actuación docente, y siendo estas un medio para llegar a la ansiada educación de calidad, que persigue nuestro Sistema Educativo.

3. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal?

Tabla 18.Trabajo cooperativo y grupal

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	3	30
NO	1	10
EN PARTE	6	60
Total	10	100

Gráfico 15.Trabajo Cooperativo y grupal



Fuente: Encuesta a docentes.
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Según los resultados de este ítem el 60% de los docentes consideran que los estudiantes maestros indican que en parte están en la capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal; mientras que un 30% dice que sí; y el 10% manifiesta que no.

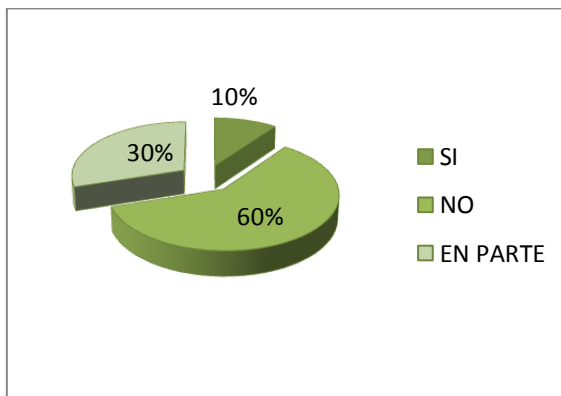
Si partimos del hecho de que el aprendizaje y el trabajo cooperativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad, se puede observar que la gran mayoría de estudiantes maestros poseen dicha capacidad, indicando así que los docentes orientadores han valorado la importancia de esta estrategia.

4. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando?

Tabla 19. Ajustar el currículo

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	10
NO	6	60
EN PARTE	3	30
Total	10	100

Gráfico 16. Ajustar el currículo



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

El 10% de docentes manifiestan que los estudiantes maestros están en capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando, un 30% dice en parte, mientras que un 60% indica que no.

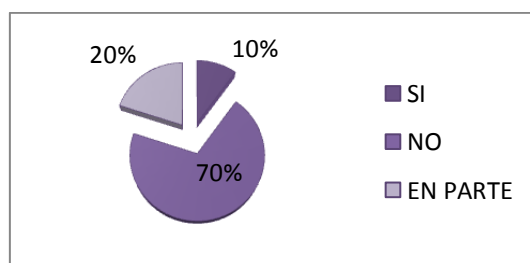
Es posible deducir que la gran mayoría de encuestados no tiene la capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando, lo que es indiscutible que el estudiante maestro no posee los conocimientos suficientes de la posibilidad que tiene el currículo para ser modificado y adaptado a las necesidades, realidades de las localidades y de la escuelas, para que respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones para permitir un cambio educacional en el acto de aprendizaje.

5. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de crear instrumentos de evaluación coherentes con la planificación curricular?

Tabla 20. Instrumentos de evaluación

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	10
NO	7	70
EN PARTE	2	20
Total	10	100

Gráfico 17. Instrumentos de evaluación



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

El 10% de encuestados consideran que los estudiantes maestros está en la capacidad de crear instrumentos de evaluación acorde a la planificación curricular, mientras que un 20% piensa que en parte, mientras que el 70% dice no poseen dicha capacidad.

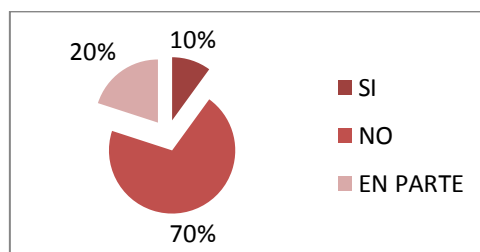
Partiendo del hecho de que la elaboración de instrumentos de evaluación permiten obtener la información relacionada con todas las evidencias de aprendizaje que los estudiantes muestran durante el proceso se puede observar que la gran mayoría de practicantes no poseen esta capacidad, lo cual nos les permite decidir si la estrategia metodológica desarrollada fue o no adecuada, o en qué medida lo fue, para guiar un proceso de enseñanza que desemboque en la obtención de los resultados de aprendizaje previamente propuestos.

6. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de crear y/o seleccionar recursos didácticos compatibles con el tema y el entorno?

Tabla 21. Recursos didácticos

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	10
NO	7	70
EN PARTE	2	20
Total	10	100

Gráfico 18. Recursos didácticos



Fuente: Encuesta a docentes

Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Del total de respuestas emitidas los docentes orientadores piensan que el 10% de los estudiantes maestros, está en la capacidad de crear y/o seleccionar recursos didácticos compatibles con el tema y el entorno, un 20 % dice que en parte, mientras que el 70% dice que no.

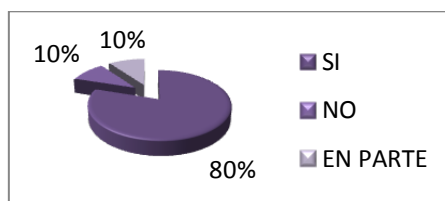
La información que recaba esa pregunta nos muestra que el profesor guía no está orientando de manera eficaz los conocimientos en cuanto tiene que ver con la Didáctica, por lo que la gran mayoría de estudiantes maestros poseen falencias en cuanto al manejo de las herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

7. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Hardware del computador al momento de ejecutar sus prácticas?

Tabla 22. Resolver problemas Hardware

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	8	80
NO	1	10
EN PARTE	1	10
Total	10	100

Gráfico 19. Resolver problemas Hardware



Fuente: Encuesta a docentes.
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los encuestados indican que el 80% de los estudiantes maestros está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Hardware, el 10% manifiesta que en parte, y un 10% dice que no.

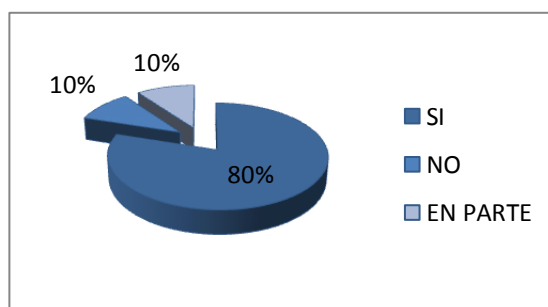
Los profesores orientadores encuestados concuerdan en que la gran mayoría de los futuros docentes están capacitados en las áreas relacionadas a la informática, lo que les permite la solución de problemas en las diferentes áreas, facilitando así el desempeño de labores personales y profesionales.

8. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Software del computador al momento de ejecutar sus prácticas?

Tabla 23. Resolver problemas Software

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	8	80
NO	1	10
EN PARTE	1	10
Total	10	100

Gráfico 20. Resolver problemas software



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los docentes encuestados indican que un 80% de estudiantes maestros si está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Software del computador, mientras que un 10% manifiesta que en parte y un 10% no está en la capacidad.

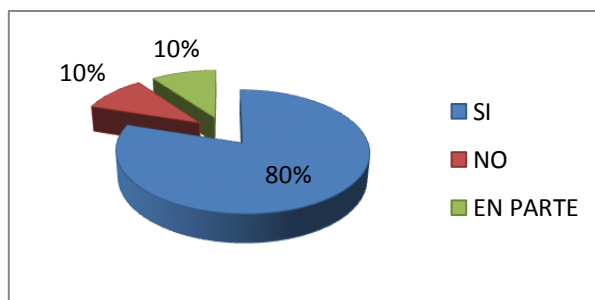
Se puede observar que los docentes orientadores consideran que un alto porcentaje de estudiantes maestros están capacitados para el manejo o utilización del Software, partiendo del hecho de que es una mediación pedagógica, el cual permite el acceso al conocimiento académico de una forma más rápida y eficiente.

9. ¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de facilitar aprendizajes con el uso de las Tics?

Tabla 24. Uso de las Tics

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	8	80
NO	1	10
EN PARTE	1	10
Total	10	100

Gráfico 21. Uso de las Tics



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Los docentes encuestados consideran que el 80% de estudiantes maestros si está en la capacidad de facilitar aprendizajes con el uso de las NTICS, indican que un 10% en parte y un 10% no están en la capacidad.

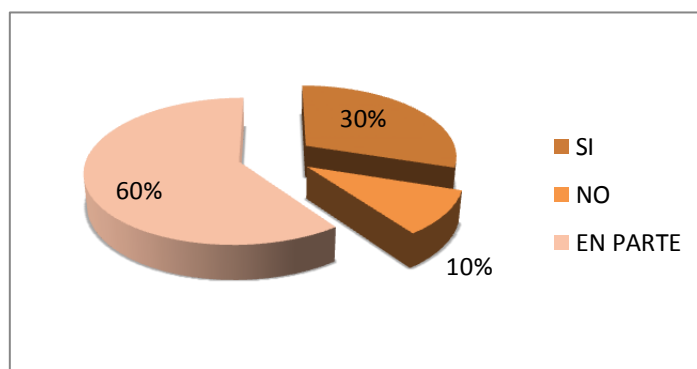
Los docentes encuestados manifiesta que un alto porcentaje de estudiantesmaestros hace uso de las tecnologías de la información en el proceso educativo, intentando acercar al alumno al conocimiento y manejo de modernas herramientas tecnológicas como el computador y de cómo el estudio de estas tecnologías contribuyen a potenciar y expandir la mente, de manera que los aprendizajes sean más significativos y creativos.

10. ¿Considera usted que la distribución de horas de teoría y práctica para los estudiantes maestros son las suficientes?

Tabla 25. Distribución de horas teoría práctica

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	3	30
NO	1	10
EN PARTE	6	60
Total	10	100

Gráfico 22. Distribución de horas de teoría práctica



Fuente: Encuesta a docentes.
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Del total de docentes orientadores encuestados el 30% considera que la distribución de hora de teoría y práctica si son suficientes; en cambio el 60% dice que en parte y un 10% manifiesta que no.

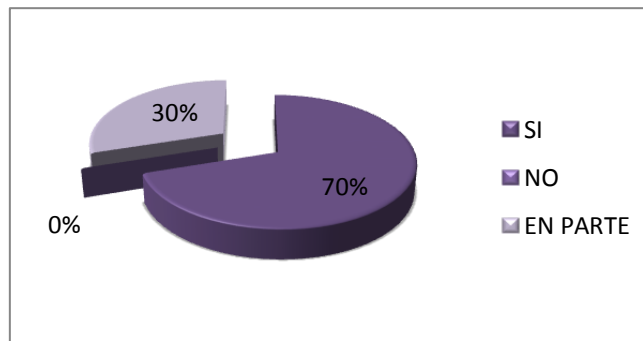
Se puede observar que un alto porcentaje de docentes orientadores encuestados manifiestan que en parte consideran que son suficientes las horas de teoría y práctica que recibe el estudiante maestro, por lo que se recomienda revisar la carga horaria con respecto al área de didáctica y pedagogía par a poder realizar las prácticas pre-profesionales.

11. ¿Al realizar las prácticas pre-profesionales el estudiante maestro tiene buenas expectativas de inserción laboral en la institución educativa?

Tabla 26. Inserción Laboral

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	7	70
NO	0	0
EN PARTE	3	30
Total	10	100

Gráfico 23. Inserción Laboral



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Análisis e Interpretación

Del total de docentes orientadores encuestados considera que el 70% de estudiantes maestros si tiene buenas expectativas de inserción laboral; en cambio el 30% dice que en parte.

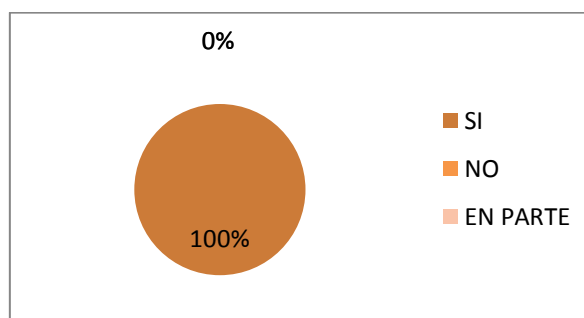
La mayoría de docentes considera que un alto porcentaje de estudiantes maestros tienen claro las diversas dificultades que se presentarían con relación a su situación laboral, realidad, cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias, etc.; lo que muestra que el futuro docente tiene claro que la inserción laboral se puede entender como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional del docente.

12. ¿Considera usted necesario un instructivo de práctica docente para fortalecer la práctica docente pre-profesional?

Tabla 27. Instructivo de práctica docente

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
SI	10	100
NO	0	0
EN PARTE	0	0
Total	10	100

Gráfico 24. Instructivo de práctica docente



Fuente: Encuesta a docentes
Elaboración: M. Belén Piñas M

Según los resultados de este ítem el 100% de los encuestados indican si es necesario un instructivo de práctica docente pre-profesional.

Siendo la Práctica pre-profesional docente parte fundamental del proceso de formación, para que el futuro docente contraste la teoría pedagógica analizada, con la realidad educativa y tome conciencia del rol que le corresponderá desempeñar en la institución educativa, el total de docentes encuestados manifiestan la importancia de la creación de un instructivo de práctica docente.

4.3. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

4.3.1. Planteamiento de las hipótesis.

H_i: “La Práctica Pre-Profesional incide significativamente en el Perfil Profesional.”

H_o: “La Práctica Pre-Profesional no incide significativamente en el Perfil Profesional.”

4.3.1.1. Criterio y cálculos.

De acuerdo al análisis desarrollado en la presente investigación, se ha seleccionado como estadístico de prueba de hipótesis la técnica “chi-cuadrado”. Entonces, se acepta H_o cuando $X^2_{\text{calculado}} < X^2_{\text{tabla}}$, en caso contrario se rechaza H_o.

Determinación del $X^2_{\text{calculado}}$ La fórmula que da el estadístico para el cálculo del $X^2_{\text{calculado}}$ es la siguiente:

$$x^2 = \sum_i \frac{\text{observada}_i - \text{esperada}_i}{\text{esperada}_i}^2$$

La frecuencia observada (f_o) es un parámetro que se puede medir físicamente. La encuesta aplicada a estudiantes y docentes, da como resultado la siguiente tabla de frecuencias observadas:

FRECUENCIAS OBSERVADAS

Perfil Profesional Práctica Pre-Profesional	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Poco Satisfactorio	TOTAL
CONOCIMIENTO	45	21	54	120
HABILIDADES	47	31	162	240
CAPACIDAD	50	179	11	240
TOTAL	142	231	227	600

Tabla 28. Frecuencias Observadas

- **Cálculo de las frecuencias esperadas.**

La frecuencia esperada es la que se espera obtener si se repite el experimento infinitas veces. Las frecuencias esperadas (f_e) vienen dadas por la hipótesis nula, pero no siempre se puede establecer de manera inmediata. Esto solo es posible cuando trabajamos con una variable. En el caso de cuadros de doble entrada (como el de la investigación), la forma general de establecer el valor de la frecuencia esperada de cada celda es la siguiente:

- Cálculo de las frecuencias observadas

Tabla 29. Matriz de doble entrada

	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Marginal 1/2/3
Categoría A	a	b	c	$(a + b + c)$
Categoría B	d	e	f	$(d + e + f)$
Categoría C	g	h	i	$(g + h + i)$
TOTAL	$(a + d + g)$	$(b + e + h)$	$(c + f + i)$	N

Como se puede observar, para conocer las frecuencias teóricas o esperadas de cada celda, se calculan a través del producto de los totales marginales (*total del renglón x total de columna*), dividido por el número total de casos (*gran total "N"*):

$$f_e = \frac{\text{total del renglón} \times \text{total de columna}}{\text{gran total}}$$

Cálculo de la frecuencia esperada (f_e) x celda	
Para la celda	Fórmula
a	$\frac{a+d+g}{N} \frac{a+b+c}{N}$
b	$\frac{b+e+h}{N} \frac{a+b+c}{N}$
c	$\frac{c+f+i}{N} \frac{a+b+c}{N}$
d	$\frac{a+d+g}{N} \frac{d+e+f}{N}$
e	$\frac{b+e+h}{N} \frac{d+e+f}{N}$
f	$\frac{c+f+i}{N} \frac{d+e+f}{N}$
g	$\frac{a+d+g}{N} \frac{g+h+i}{N}$
h	$\frac{b+e+h}{N} \frac{g+h+i}{N}$
i	$\frac{c+f+i}{N} \frac{g+h+i}{N}$

Tabla 30. Cálculo Frecuencia Esperada

Luego de aplicar estas fórmulas, se obtuvo la siguiente tabla de frecuencias esperadas:

Perfil Profesional Práctica Pre-profesional	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Poco Satisfactorio	Total
	CONOCIMIENTO	28,4	46,2	45,4
HABILIDADES	56,8	92,4	90,8	240
CAPACIDAD	56,8	92,4	90,8	240
TOTAL	142	231	227	600

Tabla 31. Resultados de la Frecuencia observada

A continuación se diseña la tabla para aplicar la fórmula del chi-cuadrado:

TABLA DE FRECUENCIA OBSERVADA/FRECUENCIA TEÓRICA

	fo	fe	(fo-fe) ² /fe
Conocimiento/Muy satisfactorio	45	28,4	9,703
Habilidades/Muy satisfactorio	47	56,8	1,691
Capacidad/Muy satisfactorio	50	56,8	0,814
Conocimiento/ Satisfactorio	21	46,2	13,745
Habilidades/ Satisfactorio	31	92,4	40,800
Capacidad/ Satisfactorio	179	92,4	81,164
Conocimiento/Poco satisfactorio	54	45,4	1,629
Habilidades/ Poco satisfactorio	162	90,8	55,831
Capacidad/Poco satisfactorio	11	90,8	70,133
TOTAL	600	600	275,510

Tabla 32. F. Observada/F. Teórica

Entonces el resultado obtenido de $X^2_{\text{calculado}}$ es **275,510**.

- **Determinación del X^2_{tabla}**
-

Para el cálculo del X^2_{tabla} se utilizan los valores proporcionados por la tabla de “distribución X^2 ”, determinados por el nivel de significación elegido y los grados de libertad.

- **Nivel de significancia**

Este valor hace referencia al nivel de confianza que se desea que tengan los cálculos de la prueba; es decir, si se quiere tener un nivel de confianza del 95%, el valor de alfa debe ser del 0.05, lo cual corresponde al complemento porcentual de la confianza. Para el caso de estudio se utilizará el nivel de significación estadística $\alpha = 0,05$.

- **Determinación de los grados de libertad**

Es un estimador del número de categorías independientes en la prueba de independencia o experimento estadístico. Para la determinación de los grados de libertad (gl), se debe aplicar la siguiente fórmula:

$$gl = r - 1 \times k - 1$$

Donde r es el número de filas o renglones y k el de columnas. La investigación generó una matriz de $3r \times 3k$, entonces:

$$gl = 3 - 1 \times 3 - 1$$

$$gl = 2 \times 2$$

$$gl = 4 \text{ grados de libertad}$$

- **Tabla estadística de distribución de chi-cuadrado**

La tabla Chi-cuadrado es usada para realizar pruebas de independencia, que nos permite determinar si existe una relación entre dos variables categóricas. La prueba nos indica si existe o no una relación entre las variables, pero no indica el grado o el tipo de relación; es decir, no indica el porcentaje de influencia de una variable sobre la otra o la variable que causa la influencia. Para determinar un valor en la tabla, se requiere de las entradas analizadas anteriormente: el nivel de significancia (α) y los grados de libertad (gl).

Para efectos de la investigación se tiene:

$$\alpha = 0,05$$

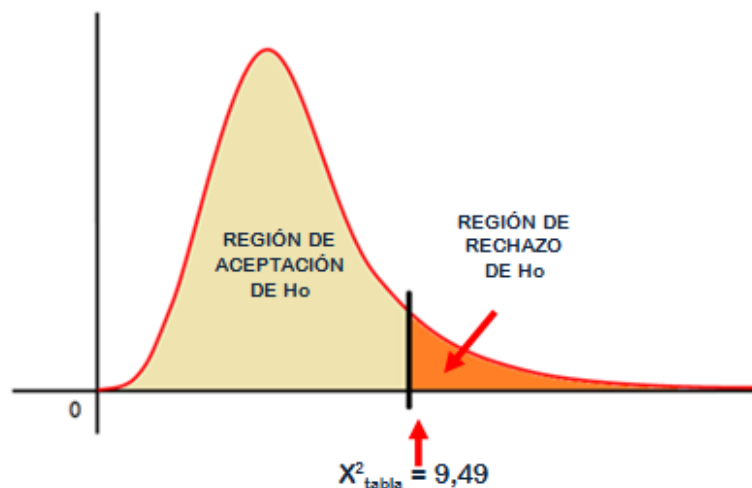
$$gl = 4$$

Entonces, buscamos estos valores en la tabla cuya intersección nos genera el valor de X^2_{tabla} que en este caso es de **9,49**.

Grados libertad	Probabilidad de un valor superior - Alfa (α)				
	0,1	0,05	0,025	0,01	0,005
1	2,71	3,84	5,02	6,63	7,88
2	4,61	5,99	7,38	9,21	10,60
3	6,25	7,81	9,35	11,34	12,84
4	7,78	9,49	11,14	13,28	14,86
5	9,24	11,07	12,83	15,09	16,75
6	10,64	12,59	14,45	16,81	18,55
7	12,02	14,07	16,01	18,48	20,28
8	13,36	15,51	17,53	20,09	21,95
9	14,68	16,92	19,02	21,67	23,59
10	15,99	18,31	20,48	23,21	25,19

- **Decisión.**

La regla de decisión indica: No rechazar H_0 si el valor que se encuentre para $X^2_{\text{calculado}}$ es menor a X^2_{tabla} . Si el valor calculado es igual o mayor al valor crítico, se rechaza H_0 y se acepta H_1 .



Como:

$$X^2_{\text{calculado}} = 275,510 \text{ y}$$

$$X^2_{\text{tabla}} = 9,49$$

Entonces:

$$X^2_{\text{calculado}} > X^2_{\text{tabla}}$$

Lo que significa que $X^2_{\text{calculado}}$ está en la zona de rechazo de la H_0 , entonces se concluye que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de la investigación; esto es "***La Práctica Pre-Profesional incide significativamente en el Perfil Profesional.***"

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- La mayoría de los futuros docentes no tiene conocimientos de planificación curricular, evidenciando la falta de preparación para diseñar y organizar de manera anticipada las actividades e interacciones que llevarán a cabo en su práctica diaria.
- Al momento de ejecutar sus prácticas pre.-profesionales los estudiantes maestros no muestran capacidad para orientar y facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas, dificultándose así la posibilidad de poder tomar decisiones sobre qué conocimientos utilizar para poder alcanzar determinados objetivos que faciliten y desarrollen los diversos procesos de aprendizaje ante determinadas situaciones educativas.
- Los estudiantes maestros poseen la facultad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal, mostrando así la importancia de la interacción social en el aprendizaje; logrando que el estudiante aprenda más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa.
- Los estudiantes maestros al momento de ejecutar sus prácticas, no tienen los conocimientos suficientes para modificar y adaptar el currículo a las necesidades, y realidades de las localidades y escuelas, para que éstas respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones para permitir un cambio educacional en el acto de aprendizaje.

- Los futuros docentes no poseen la capacidad para crear y/o seleccionar recursos didácticos que permitan enriquecer el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, ocasionando también que el educando no comprenda e interprete con facilidad los conocimientos.
- Los futuros docentes tienen el conocimiento suficiente sobre los contenidos programáticos que comprende la especialidad de Informática, desarrollan la capacidad de resolución de problemas con respecto al Hardware y Software del computador y la utilización de Tics, al momento de desarrollar su práctica, permitiendo así la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas.

5.2. RECOMENDACIONES

- Revisar los contenidos científicos de las cátedras que habilitan al futuro profesional de la docencia, fundamentalmente en Pedagogía y Didáctica con el propósito de fortalecer el desarrollo de la práctica docente.
- Diseñar estrategias didácticas que considere la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas. Estas actividades son las que promoverán unas interacciones (entre los estudiantes y el entorno) generadoras de aprendizajes.

- Promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes maestros, para así fortalecer en el futuro docente habilidades y destrezas a través de la vivencia, experiencias de investigación y mediante el estudio de temas que respondan a sus necesidades e intereses personales, comunales o sociales y promueve la construcción del conocimiento.
- Diseñar una Guía Didáctica para fortalecer la Práctica pre-profesional docente de los estudiantes de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas.
- Impulsar a los estudiantes maestros hacia una actitud positiva ante la vida, en quien se integran conocimientos, habilidades y valores; capaz de construir su proyecto de vida, descifrar las realidades de la época, comprender su papel en la sociedad y generar soluciones a problemas de su entorno, para transformarlo teniendo en cuenta el contexto mundial y el manejo de las incertidumbres.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

6.1. DATOS INFORMATIVOS

6.1.1. Título

Guía Didáctica para fortalecer la Práctica pre-profesional de los estudiantes de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas.

6.1.2. Nombre de la Institución

Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo.

6.1.3. Ubicación:

- Provincia: Chimborazo
- Cantón: Riobamba
- Parroquia: Veloz
- Dirección: Avda. Eloy Alfaro y 10 de Agosto.

6.1.4. Beneficiarios

Comunidad Educativa de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo.

6.2. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La práctica Pre-profesional docente se la define como la preparación para elaborar crítica, reflexiva, y eficazmente un estilo de enseñanza, que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos a la vez que logre un

pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un Proyecto Educativo común (Medina, 1989).

La Práctica Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnológicas de la UNACH; es un sistema integral que se inscribe y tiene respaldo en los diferentes instrumentos legales y siendo la Práctica Docente sin duda el núcleo de la visión, interpretación, capacitación y compromiso de innovación de los profesores, se pretende a través de la presentación de la propuesta de la elaboración de una guía didáctica para fortalecer la Práctica Pre-profesional Docente que sirva como herramienta de trabajo y consulta especialmente para docentes, profesores orientadores, estudiantes maestros; el mismo que pretende proporcionar de manera didáctica la teoría y la práctica y a su vez contribuya al desarrollo de la conciencia social estudiantil y le habilita profesionalmente para que brinde su aporte positivo en el cambio cualitativo de la educación ecuatoriana.

6.3. JUSTIFICACIÓN

Las sociedades modernas se caracterizan por el continuo cambio en todos sus ámbitos: social cultural, ideológico político, económico, etc.; y precisan de instrumentos facilitadores del mismo. En este contexto la educación está llamada a jugar un papel cada vez más esencial, aceptar el reto que supone esa nueva cultura de la innovación permanente, implica para los profesionales del mundo educativo, el profundizar en aquellos conocimientos que configuran su activo como especialistas en un ámbito del saber tan complejo como es la educación. De entre estos profesionales destacamos a los profesores, que deben guiar a sus alumnos convenientemente en la aventura de la adquisición y dominio de los conocimientos.

Los procesos de enseñanza aprendizaje son, sin lugar a duda los núcleos fundamentales alrededor de los que se ve la práctica educativa en el aula. Desarrollarlos eficaz e inteligentemente constituye un reto difícil para el profesor

y obliga a poner en juego un conjunto de conocimientos, estrategias y opciones que deberán conjugarse en un marco de intervención complejo y cambiante.

En este contexto, se requiere que el futuro docente adquiera las bases de las innovaciones filosóficas, psicológicas y curriculares que orientan la efectiva concreción del proceso educativo.

Los planes de la formación docente consideran la práctica como un eje prioritario para la formación de los nuevos profesionales, ya que, a través de ésta, el futuro profesional desarrollará las capacidades habilidades, destrezas y actitudes necesarias, para desempeñarse con eficiencia en el ejercicio de la docencia.

La ejecución de la práctica docente como un proceso planificado deberá permitir al futuro profesional tener la visión integral del proyecto educativo del centro de práctica, así como de los diferentes roles que le corresponde desempeñar en el proceso de enseñanza aprendizaje. En tal sentido, la práctica será un proceso continuo y gradual que permita la reflexión constante sobre las diferentes variables y teorías pedagógicas.

La presente propuesta desde todo punto de vista tiene gran importancia para el sector educativo en virtud que se plantean esquemas de planificación de los instrumentos curriculares con el fin de que el estudiante maestro le permita resolver cualquier situación que se le presente en el ejercicio de la práctica docente y que ante todo tenga una formación profesional como un ente activo que contribuya con eficiencia y eficacia al desarrollo del educativo del nuevo milenio.

La presente guía didáctica pretende servir como un criterio orientativo, con el afán de mejorar su formación profesional en el campo: científico, tecnológico, humanístico y axiológico y sean capaces de liderar procesos encaminados a la solución de los problemas del sector educativo y del país y estén conscientes de la relevancia de los valores éticos y morales.

6.4. OBJETIVOS

6.4.1. Objetivo General

Proponer una guía didáctica para fortalecer la Práctica pre-profesional de los estudiantes de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnológicas.

6.4.2. Objetivos Específicos

- Conocer los lineamientos de la Reforma Curricular de Educación Básica y del Bachillerato.
- Estandarizar los formatos de planificación de los instrumentos microcurriculares que se utiliza en las prácticas pre-profesionales.
- Orientar la Práctica Docente para que el estudiante maestro esté preparado dentro del campo: cognitivo, afectivo, psicomotriz y valores.

6.5. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD

6.5.1. Factibilidad Técnica

Para la elaboración de la guía didáctica de Práctica Docente, se dispone de los conocimientos y habilidades sobre la temática, para el desarrollo e implementación de la misma. Además se dispone del talento humano y apropiado para llevarlo a cabo.

6.5.2. Factibilidad Económica

Los costos están dentro del presupuesto debidamente financiado por la Maestrante; para los estudiantes no tendrán ningún costo.

6.6. FUNDAMENTACIÓN

6.6.1. Principios y Fines de la Educación Ecuatoriana

a) Equidad e Inclusión.- Se asegura la posibilidad real de las personas para el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Esto implica ofrecer igualdad de oportunidades a grupos con necesidades educativas especiales y, al mismo tiempo, desarrollar una ética de la inclusión que se manifiesta en una cultura escolar que destierre prácticas y discursos excluyentes. Se debe promover la equidad en aspectos tales como discapacidad, etnia, género, orientación sexual, condición socioeconómica, origen regional o nacional, y garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de todas las personas.

b) Calidad.- Se garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad, que sea pertinente, adecuada y contextualizada, actualizada, articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades, y que incluya procesos de evaluación permanentes. Se considera al educando como el centro del proceso educativo, por lo que se deben desarrollar contenidos y metodologías flexibles y apropiadas para sus necesidades y realidades.

c) Calidez.- Se establece, en el plano afectivo, el interés superior de los estudiantes, y se garantiza el bienestar de jóvenes y adultos, propendiendo a la convivencia armónica de la comunidad educativa.

d) Integralidad.- Se debe reconocer y promover la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración, actuación y el lugar fundamental del diálogo, el trabajo con los otros, la disensión y el acuerdo como espacios para el sano crecimiento, en interacción, de estas dimensiones.

e) Laicidad.- Se mantendrá neutralidad frente a las religiones y cultos, evitando la imposición de cualquiera de ellos y su proselitismo y adoctrinamiento, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa. Lo anterior no debe ir en detrimento del derecho de

los estudiantes a una formación equilibrada sobre las diversas religiones y su lugar en la historia.

f) Ciudadanía democrática.- Supone una formación individual y colectiva que permita cohesión social en la comunidad, que fomente el reconocimiento y respeto a los demás, al entorno natural, a los bienes públicos y privados. Busca identificar espacios de bienestar común, a través del cumplimiento de deberes y obligaciones, y el ejercicio y exigencia de derechos.

g) Interculturalidad.- Se busca obtener en los estudiantes el conocimiento, la valoración y la aceptación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos universales.

h) Especificidad Cultural y Lingüística.- Se reconoce el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural. Se garantiza el derecho a una educación en las lenguas nativas ancestrales de los estudiantes de las nacionalidades y pueblos indígenas. Se debe procurar la libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los estudiantes el espacio para reflexionar a qué fin sirven esas elecciones y las consecuencias de esas elecciones.

i) Pluralismo político e ideológico.- Se garantiza una formación pluralista en las diversas corrientes e ideologías políticas, evitando el adoctrinamiento ideológico y partidista.

j) Articulación.- Supone conexión, fluidez, gradación curricular entre niveles del sistema: desde lo macro hasta lo micro-curricular y con enlaces entre los distintos niveles educativos

k) Unicidad y apertura.- Implica que el sistema educativo se guía por una visión coherente sobre el aprendizaje y que está controlado por la autoridad educativa, que reconoce las especificidades de nuestra sociedad diversa, plurinacional, multicultural y multiétnica.

l) Obligatoriedad.- Se establece la obligatoriedad de la educación regular desde el nivel de educación inicial hasta el nivel de bachillerato o su equivalente.

m) Gratuidad.- Se garantiza la gratuidad de la educación pública a través de la eliminación de cualquier cobro de matrículas, pensiones y cualquier otro rubro, así como de las barreras que el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

n) Acceso y permanencia.- Se garantiza el derecho a la educación en cualquier etapa o ciclo de la vida de una persona. Se garantiza su acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna.

o) Participación y corresponsabilidad.- Los actores educativos junto con el Estado son corresponsables en el desarrollo de los procesos educativos. Se busca establecer una gestión escolar compartida entre los distintos miembros de la comunidad: directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia y otros actores sociales. Este proceso implica que estos actores sociales ejecuten acciones que contribuyan al desarrollo integral de la comunidad y garanticen la utilización de sus instalaciones y servicios para favorecer dicho desarrollo.

p) Transparencia y exigibilidad.- Supone transparentar a la sociedad los recursos empleados y las acciones tomadas por los actores del sistema educativo, para determinar sus logros y debilidades, y en consecuencia sostener o mejorar dichos logros y corregir dichas debilidades. Para el efecto, se aplicarán procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación a través de un sistema de rendición de cuentas.

6.6.2. La Reforma de la Educación Básica y el Bachillerato.

La Constitución vigente consagra la obligatoriedad de 10 años de escolaridad como educación básica, desde los 5 hasta los 15 años. Esta visión integradora de lo que tradicionalmente se ha llamado preescolar, primaria y ciclo básico,

tiene como propósito asegurar un perfil básico de educación que se ha logrado con una visión de continuidad y que elimine las rupturas existentes en el paso de la pre-primaria a la primaria y de ésta al ciclo básico, este último tradicionalmente considerado como inicio de la educación secundaria.

La Reforma Consensuada de Educación Básica vigente pretende ser una propuesta estructural que busca una educación de calidad y trastoca la visión de educación secundaria que se tenía tradicionalmente.

Art. 42 Nivel de Educación General Básica.- La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar con los estudios de bachillerato. La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerza, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística.

El nivel medio del Sistema de Educación Regular se lo ha entendido tradicionalmente como la educación secundaria, en atención a un nivel de 6 años de estudios. Con la educación básica de 10 años, es necesario hablar directamente del bachillerato o educación media que tiene una duración de 3 años.

En el país existen algunas experiencias de innovación del Bachillerato inspiradas tanto en el nivel macro como a nivel de las instituciones educativas. Universidades, dependencias ministeriales, gremios, asociaciones, organismos del sistema educativo y diversos tipos de organizaciones que agrupan instituciones educativas, han demostrado su preocupación por contribuir con la búsqueda de innovaciones curriculares y proyectos que generen nuevas visiones y expectativas.

- **La cobertura del Bachillerato.**

No todos los alumnos que terminaron la educación básica concurren a la media o bachillerato. Es de consenso general la baja cobertura cuantitativa del bachillerato frente al total de población entre los 15 y 18 años y se estima que la misma alcanza al 40% de esta población.

Los bachilleratos existentes en el país constituyen la oferta educativa de los llamados colegios secundarios y que, respecto de la administración, están regentados por diferentes estamentos que tienen el nivel de Direcciones Nacionales: Dirección Nacional de Educación Regular y Especial, Dirección Nacional de Planeamiento, Dirección Nacional de Educación Popular Permanente, Dirección Nacional de Educación Técnica, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Dirección Nacional de Currículo y Dirección Nacional de Cultura. Cada uno de estos estamentos tiene sus propias visiones de desarrollo educativo y de enfoques curriculares.

Art. 43.- Nivel de educación bachillerato.- El bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Las y los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones:

Bachillerato en ciencias: además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas científico-humanísticas; y,

Bachillerato técnico: además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Las instituciones educativas que ofrezcan este tipo de bachillerato podrán constituirse en unidades educativas de producción, donde tanto las y los docentes como las y los estudiantes puedan recibir una bonificación por la actividad productiva de su establecimiento.

Art. 44.- Bachilleratos complementarios.- Son aquellos que fortalecen la formación obtenida en el bachillerato general unificado. Son de dos tipos:

Bachillerato técnico productivo.- Es complementario al bachillerato técnico, es de carácter optativo y dura un año adicional. Tiene como propósito fundamental desarrollar capacidades y competencias específicas adicionales a las del bachillerato técnico. Puede ofrecerse en los mismos centros educativos donde funcione el bachillerato técnico, los cuales también podrán constituirse en unidades educativas de producción; y,

Bachillerato artístico.- Comprende la formación complementaria y especializada en artes; es escolarizada, secuenciada y progresiva, y conlleva a la obtención de un título de Bachiller en Artes en su especialidad que habilitará exclusivamente para su incorporación en la vida laboral y productiva así como para continuar con estudios artísticos de tercer nivel. Su régimen y estructura responden a estándares y currículos definidos por la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 45.- Todos los títulos de bachillerato emitidos por la Autoridad Educativa Nacional, están homologados y habilitan para las diferentes carreras que ofrece la educación superior.

6.6.3. GUÍA DIDÁCTICA

Para García Aretio (2002, p. 241) La Guía Didáctica es “el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlos de manera autónoma”.

Para Martínez Mediano (1998, p.109) “constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura”.

6.6.3.1. Funciones Básicas de la Guía Didáctica

a) Función Motivadora

Motiva y acompaña al estudiante través de una “*conversación didáctica guiada*”. (Holmberg, 1985).

b) Función Facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje

Organiza y estructura la información del texto básico.

c) Función de orientación y diálogo

Fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático.

d) Función evaluadora

Activa los conocimientos previos relevantes, para despertar el interés e implicar a los estudiantes. (Martínez Mediano, 1998: p.107)

6.6.4. El Maestro y la calidad de la educación

La “calidad de la educación” es un tema difícil de abordar ya que no obstante haber sido estudiado desde muy diversas ópticas teóricas, es poco lo que se ha profundizado en su significado.

En términos generales, la “calidad de la educación” se ha medido a través de indicadores como cobertura del sistema, infraestructura, presupuesto, coherencia entre la educación y el modelo de desarrollo, la relación costo-beneficio, el rendimiento académico, la retención, la deserción escolar, la

repitencia, la relación maestro-alumno por aula, la calidad del maestro evaluado en términos de título, cursos de capacitación y manejo de técnicas pedagógicas, etc.

La manera como el maestro apropia el conocimiento y lo transmite a sus alumnos, más allá de los instrumentos técnicos y metodológicos que utilice, así como, que el estudiante transforme esos conocimientos en un punto de importancia en la construcción del concepto de “calidad de la educación”.

Desde esta perspectiva, el maestro cobra especial importancia como un factor decisivo de la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje. Sin negar la existencia de factores externos que en gran medida están determinando el “ser” del maestro, como su origen socio-económico, su procedencia geográfica, su historia familiar y su capital cultural, creemos que hay componentes específicos del sistema educativo y mejor, de la forma más generalizada de entender el concepto de aprender, que están incidiendo directamente en el maestro y por ende en la calidad de la educación. Tradicionalmente, la calidad del docente se la ha evaluado en tomo a tres aspectos centrales: vocación, capacitación y formación y como un factor que incide en la labor pedagógica, la situación laboral.

En las investigaciones realizadas para este trabajo se hace un marcado énfasis en la deficiente situación laboral de los maestros, como uno de los mayores obstáculos para la eficaz realización de la labor pedagógica y con ello, como un factor que va en detrimento de la calidad de la educación. Otro aspecto muy reiterado es lo que se ha dado en llamar la “vocación”, del maestro, que según las investigaciones y desde muy diversos modos de abordarlo, es un componente fundamental de la calidad del docente

Por otro lado, uno de los mayores problemas puesto de presente por los investigadores y muy sentido por los maestros es la insuficiencia de capacitación y la falta de formación. Los maestros están muy mal remunerados, los maestros ya no tienen vocación, los maestros no tienen

formación, no están capacitados o no desean cumplir sus tareas con eficacia y eficiencia.

Se ha tomado algunos indicadores objetivos alrededor de los cuales pueden girar la actitud hacia la profesión docente tales como: aceptación de la profesión, aprecio y deseo de comprender a la juventud, conciencia de cumplir una responsabilidad social, interés por los demás, conocimiento de la ocupación y dedicación total o parcial de la misma, sacrificio económico como reflejo de una escala personal de valores, posiciones frente al sistema educativo y sus dirigentes, entendimiento de las relaciones entre colegas.

Esta parte de la educación que creemos vital, el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación con el saber, ha sido evaluado en términos de resultados, de calidad del producto que se mide a través de calificaciones, que tienen una determinada jerarquía.

En este sentido puede entenderse, por ejemplo, que la calidad de la educación en nuestro país es excelente cuando un alto porcentaje de egresados o su totalidad obtienen puntajes que les permita en un momento dado ingresar a la educación superior. Pero la calidad entendida en estos términos se ubica dentro del esquema señalado por Araceli de Tezanos, el esquema del memorismo y la adivinación. Quizá el mejor alumno, el que más puntos obtiene, no es el más auto-crítico o el que mejor entiende su mundo el que mayor capacidad para acumular datos posee.

6.6.4.1. Eficiencia o calidad de la educación

Habría que intentar diferenciar entre lo que es eficiencia del sistema educativo y lo que es calidad de la educación. Un Sistema Educativo puede ser eficiente cuando tiene una asignación presupuestal adecuada, un manejo racional de los recursos, una amplia cobertura, la infraestructura física necesaria, una buena dotación de materiales didácticos en los establecimientos educativos, una planeación de las actividades a desarrollar, suficiencia de recursos humanos ,etc. Pero 'no obstante una excelente eficiencia de un determinado

sistema educativo, la calidad de la educación que imparte puede ser muy deficiente.

La función, de la educación no debe entenderse solamente como proporcionar al individuo habilidades y destrezas para desempeñar un oficio, o realizar un proceso de socialización, o formar personas que se inserten en un determinado proceso educativo, sino también como la que ilustra individuos, la que abre el mundo de la ciencia y del arte a mentes dispuestas a ingresar en el.

Desde esta perspectiva, una educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos gusto por el saber, gusto por descubrir y redefinir conocimiento, interés por encontrar una explicación e intentar un entendimiento de la realidad, de los fenómenos ya sean naturales, sociales, culturales, artísticos, etc. Y esta calidad en la institución educativa se logra en el proceso enseñanza- aprendizaje, cobrando un significado especial el papel del maestro cuya función debe irse transformando a medida que avanza en los niveles educativos de su formación.

Quiénes hemos transitado por muchos años en la educación reconocemos que el dilema de la baja calidad educativa no es problema de quien administra el sector educativo: estado o empresa privada, sino que en el están implícitos un sinnúmero de variables mucho más determinantes que el simple sostenimiento. Según los expertos los factores económicos, sociales, culturales, infraestructurales, inciden mucho más que los elementos pedagógicos o didácticos. Si sabemos que el 90% de nuestras escuelas y colegios carecen de elementales recursos para una buena educación como talleres, laboratorios, bibliotecas, aulas y mobiliario adecuados. Si comprobamos la existencia de aulas abarrotadas, grados con un solo profesor aisladas de los centros de cultura, mal podemos esperar centros de eficiencia .Y lo más decisivo si a este porcentaje de planteles asisten niños y jóvenes con precarias condiciones alimenticias y de salud que minan sus potencialidades mentales, ¿ cómo hablar de calidad? Alguien dijo que antes de hablar de educación eficaz deberíamos hablar de calidad de vida, por la simple razón de que educandos

con plenitud de capacidades tendrán un mejor rendimiento escolar. Si a esto le sumamos la condición socioeconómica y cultural de los hogares de la mayoría de estudiantes, podemos intuir que poco podrá hacer la escuela para suplir las innegables carencias de los educandos.

Y qué decir de la precaria insuficiente formación de maestros que toda su vida sufren las peores condiciones de vida por salarios incompatibles con su función; ¿ en qué programas de capacitación, perfeccionamiento continuos participa? ¿ de qué recursos documentales y electrónicos dispone para ponerse a tono con los avances de la ciencia y la cultura?.

En función de lo anterior, el empleo crítico del conocimiento por parte de los estudiantes, sobre todo universitarios, es condición sine qua non de una institución de calidad. Una enseñanza que promueve las potencialidades críticas y creativas de los jóvenes, para cuestionar el mundo y para buscar nuevas formas de estructurarlo sería muestra clara de alto nivel académico. No podemos pues, aseverar que una educación sea efectiva si procura que sus egresados sean meros reproductores del saber para adaptarse acriticamente a las deplorables estructuras sociales.

6.6.4.2. Características de un docente de calidad

- **Tiene sus metas y objetivos claramente definidos**

Cuando no se sabe a dónde se va, ningún viento es favorable”, dice un proverbio árabe. El tener metas claras nos permite enfocar nuestras energías hacia lo que queremos lograr y nos proporciona ese ingrediente de automotivación que nos impulsa a seguir siempre adelante.

- **Tiene confianza en si mismo, producto de un buen nivel de autoestima**

Sabe que es persona valiosa, que tiene cosas que aportar. Se reconoce diferente, único y se acepta con todas sus posibilidades y limitaciones.

- **Es optimista y tiene una gran confianza en la vida**
Ve el lado bueno de las cosas y espera situaciones positivas.
- **Es responsable**
Reconoce su responsabilidad, como la capacidad que tiene de responder y elegir libremente todo lo que desea. Esto le proporciona una gran libertad interior y la sensación
- **Es sensible y enfático a las necesidades de los demás**
Es capaz de apreciar a los otros tanto como a sí mismo, esto le permite entablar relaciones justas y cordiales con otros.
- **Es altamente disciplinado**
Sabe lo que quiere y está dispuesto a pagar el precio por ello, aunque implique arduas horas de labor, disfruta mucho lo que hace.
- **Es altamente creativo y con un alto grado de iniciativa**
No teme cometer errores y explora libremente sus ideas, su actitud es dinámica y activa ante la vida.
- **Tiene un sentido muy claro de los valores**
Se inclina hacia valores prácticos: justicia, equidad, solidaridad, honestidad, etc.

6.6.4.3. La Autoestima: necesidad docente

La autoestima es un estado mental. Es la manera como usted se siente y piensa respecto a usted mismo y a los demás, y se puede verificar por la manera como actúa. La autoestima también se puede definir como un sistema interno de creencias y la manera como experimenta externamente su vida. La expresión autoestima elevada se relaciona con tener un sentido positivo o de su propio valor inherente. La autoestima está constituida por sentimientos aprendidos y practicados y pensamientos que reflejan una actitud positiva de puedo lograrlo en oposición a una actitud pesimista de no puedo hacerlo.

La autoestima es confianza, valoración y respeto a uno mismo. Auto estimarse incluye respetar a los demás, pero también tener armonía y paz propias.

La clave para alcanzar una autoestima elevada es la disposición para asumir la responsabilidad de los sentimientos, deseos, pensamientos, aptitudes e intereses propios y aceptar los atributos personales en general y actuar en consecuencia.

La autoestima afecta todo lo que usted hace. Lo refleja a usted ante todos aquellos con quienes tiene contacto. Cada uno de nosotros nace con la capacidad de tener sentimientos positivos, pero es posible aprender a no gustarse a uno mismo a través de la práctica y experiencias de la vida.

Sentirse bien respecto a usted mismo no es un lujo; es una necesidad imperiosa.

La autoestima no es un estado fijo o rígido. Cambia, en relación con las experiencias y sentimientos.

La merma de la autoestima está ocasionada, en gran parte, por reacciones emocionales negativas. Hoy en día no resulta fácil llegar a la edad adulta con un alto sentido del propio valor debido a numerosos factores que entran en juego en este mundo tan complicado: experiencias infantiles desafortunadas; críticas de padres, maestros y compañeros, o de la sociedad en general. Todos estos elementos pueden ocasionar sentimientos de inferioridad y pobre autoestima. Si estos sentimientos son reforzados por patrones negativos de creencias, pueden crear hábitos, y la autodesvalorización puede llegar a convertirse en la norma de vida de una persona, restándole posibilidades de crecer y realizarse.

La autoestima es consciente e inconsciente. Es una evaluación continua de si mismo. Una convicción de lo que se puede y no se puede hacer. La autoestima se puede aprender. Pero esto no sucede de la noche a la mañana ni por azares del destino.

6.6.4.4. Actividades Extraclase

Concepto

Son consideradas actividades extraclase aquellas que se desenvuelven a manera de complemento de las que son propias de la clase, vinculadas o no a las materias del plan de estudio y dirigidas, preferentemente, por alumnos bajo la supervisión de los profesores. Esas actividades deben reflejar, en la medida de lo posible, las que corresponden a la vida real, de modo que la escuela se aproxime cada vez más a la vida auténtica de la sociedad, a la vez que vaya ofreciendo oportunidad para las manifestaciones vocacionales y también para la discriminación y despliegue de las aptitudes.

Nuestras instituciones, cuyo funcionamiento general se da en un solo periodo para cada clase, ya se trate de establecimientos matutinos, vespertinos o nocturnos, no pueden satisfacer el número de clases exigidas oficialmente de allí que las actividades extraclase se presten para complementarias, tanto en la escuela primaria como en la media y superior. En la escuela media se prestan admirablemente para atender las necesidades de afirmación y expresión del adolescente, así como para la discriminación de sus aptitudes. En la enseñanza superior ofrecen la oportunidad de que se ejercite en los campos práctico-profesionales, teóricos y de investigación.

Las actividades extra clase, en cualquier nivel de enseñanza, se prestan admirablemente para:

- Orientar al educando hacia actividades adecuadas a sus peculiaridades y preferencias.
- Dar sentido práctico a la enseñanza teórica, por medio de su aplicación a través de los centros de estudios.
- Favorecer el desenvolvimiento del espíritu de iniciativa y el sentido de responsabilidad, pues todas estas actividades se realizan bajo la dirección de los propios alumnos.

- Favorecer la socialización del alumno, a través de las actividades en grupo y de la articulación con la comunidad.
- Dar oportunidad a la aparición de líderes, ya que estas actividades requieren alumnos que agrupen y dirijan a los colegas.
- Ofrecer oportunidades para el descubrimiento vocacional y la discriminación de aptitudes.
- Favorecer el desenvolvimiento de la personalidad del educando.

6.6.4.5. La clase como núcleo generador del aprendizaje

La forma organizativa más universal del proceso de enseñanza- aprendizaje es la clase; la cual ha sido estudiada con amplitud por la didáctica y definida conceptualmente en distintos contextos históricos-sociales. Sin pretender definir, en toda su amplitud, cómo debe ser la clase en las condiciones contemporáneas, se describirá una proyección didáctica que se corresponda con las variables introducidas en el modelo teórico metodológico que se presenta; en especial, el aprendizaje por problemas y la dinámica de proyectos y tareas docentes, en función del crecimiento de la personalidad.

“Las clases son actividades docentes donde los estudiantes, guiados por el profesor, interpretan el problema a resolver y los objetivos a alcanzar, buscan y consolidan conocimientos, desarrollan habilidades, hábitos y cualidades en general; mediante la realización de diversas tareas que forman parte de un proyecto integrador.”

- **La Clase: interactividad y desarrollo**

La clase debe provocar constantemente la interactividad de los estudiantes y su desarrollo personal a través de las situaciones de aprendizaje que se conciben para llegar al nuevo conocimiento, sistematizar los ya aprendidos y resolver problemas.

Para garantizar una adecuada proyección metodológica de la clase, dentro de la concepción planteada, especialistas de la producción y los servicios, para abordar temáticas novedosas, nuevas tecnologías y métodos de trabajo. En la formación de profesionales, desempeñan un rol fundamental las clases de prácticas de laboratorio y de taller. (Será necesario considerar un conjunto de aspectos que se analizarán a continuación.).

- **Organización del grupo de estudiantes:**

Generalmente, las actividades docentes se organizan en grupos de 20-40 estudiantes, a los cuales le denomina “grupo estudiantil” o “grupo aprendizaje”. Las relaciones profesor-alumno dentro de la clase se pueden concebir con las alternativas siguientes:

- a) Que todo el grupo aprendizaje realice las mismas tareas, en cada momento;
- b) Que el grupo se divida en equipos de trabajo para realizar tareas diferentes;
- c) Que los estudiantes realicen tareas distintas de forma independiente y se le brinde atención personalizada.

El caso (a), el más tradicional, requiere de una relación frontal del profesor ante el grupo completo; modo que facilita la enseñanza, pero que no ofrece suficientes posibilidades para atender y explotar adecuadamente los ritmos de aprendizaje.

En los casos (b) y (c), se exige de una relación tutorial, donde el profesor orienta y controla a los estudiantes de forma más diferenciada, los cuales pueden estar resolviendo tareas diferentes en función de la realización de un proyecto, aplicando, inclusive, variados métodos de trabajo.

En el sistema de clases, el enfrentamiento al problema debe ir conduciendo a los estudiantes por los eslabones o fases de: motivación, comprensión y

asimilación; ya que las fases de dominio y sistematización se alcanzan, fundamentalmente en las formas organizativas propias de las dimensiones: laboral e investigativa.

Las clases se realizan durante un tiempo determinado, en condiciones del proceso productivo, en entidades productivas y de servicios, en áreas de producción dentro de la propia institución docente, o en sus aulas, laboratorios y talleres en ambiente de simulación del proceso profesional.

- **Estructura Didáctica de la Clase**

Una clase debe comenzar con el planteamiento del problema a resolver aunque la solución de un problema puede requerir un conjunto de clases para favorecer las motivaciones de la actividad y contribuir a orientar adecuadamente el objetivo a alcanzar para desarrollar el contenido, el profesor plantea el proyecto a realizar con sus diversas tareas para crear situaciones de aprendizaje que adentren al estudiante en la temática a estudiar.

En el desarrollo de las tareas se materializan métodos de aprendizaje en correspondencia con las exigencias y el ritmo que impone el método de trabajo a estudiar; a la vez, las propias tareas docentes constituyen instrumentos idóneos para evaluar el cumplimiento de los objetivos.

Cuando es necesario las clases adoptan formas más específicas, como son: la conferencia, y los talleres o seminarios para el debate de ideas. Las conferencias tienen una mayor significación, cuando se invita a impartirlas a profesionales de alta experiencia, principalmente a especialistas de la producción y los servicios, para abordar temáticas novedosas, nuevas tecnologías y métodos de trabajo.

En la formación de profesionales, desempeñan un rol fundamental las clases de prácticas de laboratorio y de taller.

6.6.4.6. Estrategias Metodológicas

- Los contenidos deben desarrollarse en forma sistemática y con visión holística de los elementos que integran e intervienen en el proceso educativo, en concordancia con el avance científico y tecnológico.
- Considerar a la naturaleza, el entorno y la escuela como el mejor laboratorio de trabajo y obtención del conocimiento.
- Utilización de técnicas activas (debates, mesas redondas, paneles, etc.) que conlleven a desarrollar en el alumno una actitud crítica, creativa y de participación.
- Planificación y desarrollo de investigaciones y trabajos de campo como procesos armónicos, técnicos y agradables de obtención de conocimientos.
- Utilizar revistas, periódicos u otros medios de información colectiva como medios de producción y reconstrucción de conocimiento a través de la elaboración de Diseñar y construir proyectos educativos como propuestas de mejoramiento educativo.
- Organizar clubes de ciencias y grupos ecológicos para socializar mediante la práctica el trabajo realizado.

Estructurar y dosificar cuidadosamente las tareas y deberes para lograr el crecimiento personal, desarrollo intelectual e interacción social.

- Utilizar la investigación bibliográfica, observación de videos, formar grupos de trabajo y emplear técnicas como: lectura comentada, lluvia de ideas, experiencia, debates, etc.
- Los bloques de contenidos requieren un tratamiento metodológico práctico para que el alumno maestro pueda enseñar en el que estén inmersos los contenidos, fundamentos y principios operacionales.
- El estudio de procesos didácticos podrá iniciarse a través de la observación de clases sin previo conocimiento teórico, luego en la reconstrucción se explicitará la teoría, el método y procesos; para llegar a clases de

demostración y finalmente a planificaciones de los estudiantes en su respectiva práctica.

- Realizar observación directa de eventos socio culturales y deportivos que realicen las instituciones, barrios, comunidades y sobre esta base estudiar la teoría organizacional.
- Proponer, planificar, organizar y desarrollar actividades extracurriculares con los alumnos y la comunidad.

6.7. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

➤ NATURALEZA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Generalidades

a) Definición:

La Práctica Pre- Profesional Docente es una asignatura de carácter terminal y eminentemente práctica; mediante la cual el estudiante maestro y profesor orientador, demostrará sus destrezas, aptitudes y competencias para la dirección, control y evaluación del interaprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano.

b) Objetivos

Planificar, organizar, dirigir, coordinar, asesorar y evaluar la acción de los recursos humanos, materiales, teóricos, técnicos y metodológicos que hacen posible el cumplimiento de las prácticas para la docencia.

- Propender a que los estudiantes realicen las prácticas para la docencia, sobre la base de los conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos adquiridos, en sus años de estudio.
- Estudiar y proponer alternativas curriculares para las tareas de las prácticas para la docencia.

- Atender a la solución de los problemas y a la satisfacción de necesidades que se relacionan con las prácticas y que se van generando en el normal proceso de desarrollo y cambio de la Facultad, de la Universidad y de la educación Nacional.
- Realizar jornadas de evaluación de las prácticas Profesionales con la participación de los profesores orientadores y practicantes.

c) Fines

El Departamento de Prácticas Pre- Profesionales para la Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías es un organismo cuya finalidad es planificar, coordinar, dirigir y evaluar las actividades de Observación y Sistemáticas de la Práctica Educativa, conducción de clases y actividades co-curriculares.

d) De las funciones

Primera Fase,- Práctica Docente Profesional de Observación I.- Esta se inicia en el tercer año en todas las escuelas, esta fase está encaminada a:

- Conocer el entorno socio educativo de la comunidad en la que se desenvuelve la Institución Educativa.
- Familiarizarse con la base legal en que se sustenta la tarea educativa.
- Realizar prácticas de observación en el campo de infraestructura técnico pedagógico y administrativa del plantel.
- Capacitarse en la formulación y ejecución de instrumentos microcurriculares.

Segunda Fase.- Práctica Docente Profesional Sistemática II.- Estas se desarrolla durante el cuarto año, está orientada especialmente a:

- Ejecutar por el estudiante maestro la Práctica Docente Profesional Sistemática, bajo la guía del profesor orientador de la respectiva asignatura.
 - Aplicar el proceso administrativo en el salón de clase: planificación, organización, dirección y control del proceso enseñanza aprendizaje.
- **LA OBSERVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS OBJETIVOS (FASE I)**

- Esta fase el estudiante maestro lo realizará en, las Instituciones anexas a la Facultad de Ciencias de la Educación y las de apoyo pedagógico más otros que les fueran asignados por el Departamento.
- La observación docente la realizarán con criterio investigativo.
- En el transcurso de la observación docente, el alumno elaborará las memorias pedagógicas que serán revisadas y evaluadas por los profesores de Práctica Profesional cuya calificación será compartida con el Departamento de Práctica para la Docencia.

Las cosas y los hechos se conocen primordialmente por medio de la observación. Observar quiere decir: examinar atentamente, o bien, reparar, advertir, notar; y también: guardar y cumplir con exactitud lo que se manda y ordena. En estas definiciones se encuentran implícitas las directivas que sirven, en general, a la observación entendida como punto de arranque de la Práctica Docente Profesional y se lo realiza en el Tercer Año. Los objetivos específicos son:

- Afinar la capacidad del alumno maestro para discernir mediante el examen atento de todos los elementos de la situación didáctica puestos en juego a través de la lección.
- Completar y aplicar procedimientos sin olvidar que la Práctica Docente no es meramente aplicada, con la mayor exactitud posible, las recomendaciones de orientador formuladas por los profesores de las materias pedagógicas y didácticas.

- Reparar en la significación e importancia para el proceso enseñanza aprendizaje que tienen las condiciones materiales en que se desenvuelve la institución educativa: ambiente físico ambiente humano y comunidad en general.
- Detectar la influencia de los factores socio económicos y culturales, tanto en el rendimiento individual y de grupo de los alumnos como en los alcances y límites de la acción escolar propiamente dicha.
- Conocer y dominar técnicas de organización, administración, supervisión y gerencia educativa a partir de sus elementos prácticos más sencillos.

➤ **Cualidades de la Observación Didáctica**

Denominamos observación didáctica a la que efectúa el alumno maestro dentro del esquema de planeamiento de las prácticas docentes previsto en la correspondiente Planificación Curricular Institucional.

Desde el punto de vista requerido para la mayor eficiencia del practicante una vez que inicie sus clases experimentales, la observación didáctica debe atender, básicamente, a las siguientes cualidades:

- **Completa.-** En lo posible debe abarcar el cuadro total de la clase observada, sin obstáculos que restrinjan las posibilidades de una correcta evaluación.
- **Precisa.-** Basada sobre datos concretos, claves y distintos, para una crítica sin ambigüedades.
- **Imparcial.-** Enfocada en forma ecuánime, sin prevenciones, para asegurar la objetividad del examen.
- **Metódica.-** Fundada en directivas teóricas y recaudos didácticos que la orienten científicamente hacia la afirmación de las cualidades antes consignadas y de modo tal que se cumplan los objetivos ya expuestos.

➤ **FUNCIONES Y TAREAS DEL ESTUDIANTE MAESTRO EN LA OBSERVACIÓN**

El alumno-maestro que asuma las funciones del profesor de la asignatura, debe estar consciente de la gran responsabilidad que tiene como tal, le toca actuar con probidad poniendo de manifiesto su acervo cultural, sus habilidades y destrezas para dirigir al grupo de estudiantes hacia la consecución de aprendizajes significativos. Para esta ardua y delicada tarea debe cumplir con las siguientes responsabilidades.

- Son aquellos que se encuentran matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- No podrán realizar las prácticas de observación quienes no hayan aprobado las asignaturas profesionales de Pedagogía y Didáctica General.
- Los estudiantes realizarán las prácticas para la docencia en los campos del conocimiento de su respectiva Escuela.
- Ningún alumno podrá ser exonerado de las prácticas para la docencia, aunque acredite una larga experiencia profesional.

Son obligaciones de los alumnos practicantes:

- a) Acatar la distribución institucional y curricular y el calendario propuesto por el respectivo departamento y coordinación.
- b) Presentar al coordinador respectivo la carpeta de prácticas escritas, legalizadas con las firmas de los profesores coordinadores, en un plazo máximo de quince días, luego de haber concluido las prácticas.
- c) Presentar en el departamento una carpeta que contenga los siguientes documentos:
 - Informe de las prácticas cocurriculares, legalizado por los coordinadores y profesores orientadores.

- Certificado del departamento, del Rector o Director del plantel donde hayarealizado sus prácticas que acredite la entrega del material didáctico utilizado y másdocumentos que constan en la hoja de datos informativos.

Los alumnos que hayan sido suspendidos en las prácticas de conducción de clases, tendrán que volver a realizarlas en los siguientes años, previa matrícula.

Si por motivos de fuerza mayor, evaluados por el Departamento y la coordinación respectiva, el alumno no hubiere podido realizar sus prácticas, o hubieren quedado pendientes, podrá continuarlas o realizarlas en el próximo período académico, previa autorización del Honorable Consejo Directivo.

Los alumnos que habiendo realizado sus prácticas no las hubieren legalizado y obtenido la calificación correspondiente, podrán realizar este trámite sólo durante el año inmediato, previo la presentación de la matrícula. Concluido este plazo, las prácticas quedarán anuladas.

Las prácticas de conducción de clase, serán acreditadas utilizando la escala de 1 a 10, legalizadas aquellas que hayan obtenido el promedio mínimo de 7(siete).

➤ **GUÍA PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES PROFESIONALES DE OBSERVACIÓN**

Para orientarse de mejor manera en la realización de las Prácticas Docentes Profesionales de Observación manejarán las guías que se adjunta a este instructivo:

- Guía para la observación de las Prácticas Pre-Profesionales de los alumnos de los terceros años de la Escuela de Informática. (Anexo 2)
- Guía para la elaboración de las memorias pedagógicas de la Práctica Docente Profesional. (Anexo 3)
- Guía para evaluar al estudiante, documento que llenará el señor profesor orientador de los establecimientos educativos.(Anexo 4)

➤ **PRÁCTICA DOCENTE PROFESIONAL SISTEMÁTICA (FASE II)**

En esta fase los alumnos de los Cuartos Años realizarán sus prácticas Profesionales sistemáticas en las instituciones educativas distribuidas por el departamento, en las cuales aplicarán los documentos microcurriculares y la elaboración de la carpeta profesional.

El departamento de práctica para la docencia realizará la evaluación correspondiente de acuerdo a procedimientos legales existentes.

El desarrollo educativo de nuestras sociedades en el siglo que iniciamos se debe caracterizar por políticas orientadas a alcanzar metas de cobertura y retención de los sistemas educativos, la prestación de servicios que disminuyan las desigualdades y el mejoramiento de la calidad con miras a mejorar la competitividad.

Aunque los países de América Latina han avanzado significativamente en la cobertura del sistema para las poblaciones en edad escolar, es mucho lo que falta por hacer para que los niños y jóvenes permanezcan en las instituciones el tiempo mínimo necesario para que alcancen los niveles de aprendizaje y competencias que se requieren para desempeñarse en el complejo mundo del trabajo contemporáneo, puedan participar en la construcción de la vida democrática de sus sociedades y desarrollen su propio potencial humano en aras de su bienestar.

El segundo reto que se presenta a los sistemas educativos consiste en ofrecer una educación que haga posible disminuir en algo las diferencias que cada sociedad ha labrado históricamente. Las grandes distancias entre los grupos sociales, no solo devenidas por el origen técnico y cultural, sino por la apropiación diferenciada de los recursos que han conducido a un enriquecimiento desmesurado de grupos cada vez más reducidos y un empobrecimiento generalizado de la población, llegando a estados de miseria para amplios sectores que ven negadas sus posibilidades de subsistir y vivir

dignamente, requieren de servicios que les brinden posibilidades reales para asumir su propia vida y participar en la construcción de proyectos colectivos.

La calidad de la educación ha sido el eje de las políticas internacionales durante las últimas décadas. Esta calidad, asociada con el logro de aprendizajes básicos y más recientemente con el desarrollo de competencias básicas que implican los aspectos de relevancia y pertinencia de la educación ofrecida ponen su atención en la misión de la escuela y el papel de los procesos pedagógicos para promover el desarrollo de los sujetos, y, a la vez, dar respuesta a los procesos de socialización, los cuales hacen posible la participación de cada individuo en la construcción de tejido social y en los procesos de producción material y cultural que cada sociedad concreta requiere.

De cara a los tiempos venideros, no es posible orientarnos por metas fijadas de antemano sobre lo que será el planeta cuando lo habiten nuestros hijos; sin embargo, es un deber ineludible trabajar para que las próximas generaciones reciban un legado natural y cultural que les permita hacer sus vidas y participar en el crecimiento humano. En este contexto la formación Profesional Sistemática Fase II juega un papel fundamental en la estructura profesional del futuro docente del sistema educativo nacional

La Universidad a través de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnológicas y el Departamento de Práctica Docente buscan la transformación de la cultura escolar y el mejoramiento de los resultados educativos, así, el interés por ofrecer alternativas de formación a los futuros profesionales para colegios y educación básica, centrando atención en los factores que permiten entender la distancia entre la formación y las transformaciones de las prácticas Profesionales:

- a) Considerar el saber pedagógico como un saber normativo, por tanto transmitible y aprendible a través de procesos instruccionales. Estos procesos se dan en las Universidades o en los Institutos Pedagógicos,

instituciones en las cuales se les considera depositarias de tales saberes, y la importancia de la reflexión sobre la práctica, el diálogo como mediador de la explicitación de tal saber y la formulación de teorías como elementos que hacen posible sustentar la acción.

- b) Asignar a las instituciones una función reproductora basada en la enseñanza, que los futuros docentes se preparen para enseñar un área o asignatura, para enseñar las bases generales de conocimientos supuestamente universales, participando en la producción de nuevos conocimientos mediante la investigación, que no se reduzca su trabajo a ser ejecutores de los pensamientos de expertos en currículo, instrucción y evaluación y se les asigne de hecho la tarea de pensar.
- c) Centrar la formación en los individuos sin relacionarla con los contextos institucionales en los que se desarrolla el trabajo pedagógico y sin proponer alternativas abiertas que estimulen la formación permanente, considerar a los profesores de educación básica y media, como profesionales que tienen una experiencia y unos saberes fundamentales y necesarios para quienes, desde la Universidad, repensamos el problema de la educación y le apostamos al trabajo cooperativo y de fortalecimiento de la cultura académica.

Esta fase se desarrolla durante el cuarto año, está orientada especialmente a:

- Ejecutar por el estudiante maestro la Práctica Docente Profesional Sistemática, bajo la orientación del profesor orientador de la respectiva asignatura.
- Aplicar el proceso administrativo en el salón de clase: planificación, organización, dirección y control del proceso enseñanza aprendizaje.

➤ **FUNCIONES Y TAREAS DEL PRACTICANTE EN LA SISTEMATIZACIÓN**

a) Efectuar el Planeamiento del trabajo en el aula

- Hacer la planificación didáctica de los temas de clase, observando las recomendaciones y sugerencias del profesor orientador.
- Entregar la planificación al profesor orientador para la revisión de acuerdo con lo establecido en el Instructivo General de Práctica Docente y Profesional.

b) Realizarse una autoevaluación del trabajo que realizó.

- Debe estar consciente del trabajo que hizo con los alumnos.
- Reconozca el éxito alcanzado frente a los alumnos.
- Priorice los aspectos que necesitan mayor orientación de parte del profesor supervisor.
- Identifique a los estudiantes que ejercen liderazgo, sobresalen en cuanto a nivel de conocimientos, son egocéntricos, indisciplinados, necesitan prestarles mayor atención.
- Acepte las observaciones dadas por el profesor-supervisor de manera positiva.
- Proponga una retroalimentación para que en las siguientes clases se supere los errores.
- Llene la autoevaluación con sinceridad y analícelo con el profesor-supervisor.

c) Para la evaluación de los estudiantes maestros.

- Las prácticas pre-profesionales serán evaluadas por el profesor supervisor de práctica docente y el departamento, tomando en

consideración todos los aspectos didácticos, pedagógicos de participación estudiantil.

➤ **RECOMENDACIONES GENERALES EN LAS PRÁCTICAS DE SISTEMATIZACIÓN**

Al momento de ejecutar sus prácticas el estudiante maestro asume el rol de docente, por lo que es necesario tomar en cuenta las siguientes recomendaciones.

a) Planear el trabajo docente

El alumno maestro debe planear su trabajo, a través de la planificación anual de año, planificación por bloques y planificación de clase o lección, de actividades extraclase, pruebas mensuales y parciales.

b) Orientar los estudios

El profesor debe preocuparse en saber dónde, qué y cómo pueden estudiar sus alumnos, lo que está siendo objeto de su enseñanza. Es impresionante la cantidad de casos en que los alumnos no progresan, y hasta fracasan porque no saben estudiar.

c) Dar informes precisos

Es necesario que el profesor suministre y aclare todas “las reglas del juego”, para que las normas se comprendan bien por los alumnos antes de serles exigidas en la práctica escolar.

Los primeros días de clase, al comienzo del año lectivo, deberían ser reservados para esclarecer al alumno en cuanto a las líneas generales de los trabajos escolares. Lo que se establece debe ser cumplido. En caso contrario, se creará confusión en la mente del alumno. De ahí que todos los trabajos

deben estar precedidos de informes precisos en cuanto a su realización, plazos de entrega, corrección, etc.

d) Respetar al alumno

El profesor debe ver en sus alumnos personas en formación, que requieren de su ayuda para realizarse, esto es, debe ver y respetar a los alumnos como personas, y no considerarlos como individuos o números distribuidos en la clase.

e) Propiciar una mejor relación

Factor de éxito en los trabajos escolares es, sin duda, la buena relación entre docentes y alumnos. Esa relación ejerce benéfica influencia en los trabajos de todo el alumnado y permite una asistencia más efectiva del docente para con sus alumnos, individual y grupalmente. El problema de la disciplina se ve bastante facilitado y las posibles dificultades que surjan son fácilmente vencidas cuando existe un buen entendimiento entre docentes y educandos, esto es, cuando existe respeto y estima mutuos.

f) Captar la confianza del alumno

La confianza que los alumnos puedan depositar en sus maestros y profesores es un factor decisivo para el éxito del proceso educativo. Son los docentes, pues, quienes tienen el deber de ganar y fortalecer esa confianza. Esta proviene de dos fuentes distintas; primero, de la capacidad profesional, a través de la eficiente preparación didáctica y constante perfeccionamiento en la cultura especializada y la cultura general; segundo, por su espíritu de justicia, de coherencia, de seriedad y de firmeza comprensiva.

g) Estar atento al estado de salud de los alumnos

El profesor debe estar atento al estado físico de sus alumnos, ya que muchos fracasos escolares y, así mismo, el comportamiento indisciplinado, pueden tener origen en un mal estado de salud, además, cuando un educando manifiesta alteraciones de conducta y mal rendimiento escolar, como paso previo a cualquier acción psicopedagógica es necesario encaminarlo para que se lo someta a un buen examen médico. Muchas dificultades aparentemente psicológicas serían eliminadas si se adoptasen estos recaudos.

h) Dialogar

El docente debe estar siempre dispuesto a dialogar con sus alumnos. El diálogo debe ser franco y abierto, para que el alumno sienta que no existen actitudes preconcebidas con respecto a él. Así, profesor y alumno estarían en una constante “búsqueda de la verdad”. El diálogo ayuda al profesor a una mejor comprensión de la problemática personal de sus alumnos, y así mismo, prestarles ayuda para que sepan comprender con mayor hondura ciertas situaciones complejas de la vida social. Estas serían, así, encaminadas con un sentido de estímulo para su generación. Como contraparte de odios, rencores y actitudes extremas nocivas, el diálogo del profesor con sus alumnos puede adquirir el sentido de encauzamiento de la actual generación para aceptar el reto que esas dificultades representan para la inteligencia y no para la violencia irracional.

i) Prestar atención a las diferencias individuales

Es indispensable tener presente que los alumnos difieren unos de otros en muchos aspectos, de ahí que no pueden ser tratados igualmente, para que todos alcancen los objetivos de la educación. Es útil no olvidar que los

alumnos requieren de un trato igualitario, pero teniendo en cuenta sus desigualdades.

j) No sobrecargar de trabajos

No se debe exigir de nadie más de lo que pueda dar. El profesor debe conducir al educando a trabajar y a producir según sus posibilidades y su ritmo normal de acción, para que haya real aprovechamiento en los estudios. La sobrecarga de obligaciones crea, naturalmente, aversión a las tareas que se efectúan o que deben ser efectuadas.

k) Inculcar sentimientos de colectividad

El educando debe sentirse miembro de una comunidad con la cual y para la cual trabaja; y el éxito de todos depende, en parte, de su cooperación. Además de la práctica de actividades extractase y de los trabajos en grupo, pueden establecerse los “Cuadros de honor”, en donde la clasificación se efectúe sobre la base del promedio de notas de clase, haciendo constar en ellos, también, tres o cuatro alumnos de curso, elegidos por los compañeros como los mejores compañeros. Estas elecciones deben ser mensuales.

l) Eliminar el miedo como fuerza motivadora

El miedo ha sido el gran recurso didáctico de todos los tiempos para hacer estudiar al alumno. El más factible y el más malo. Si la antigüedad significase un mérito, el procedimiento de la intimidación podría ser tildado de clásico, debido a los siglos de uso. El miedo genera inseguridad, inhibiendo o volviendo agresivo al alumno, y violando siempre su índole humana. No es buena norma la de echar mano de amenazas y castigos para conseguir que el alumno haga lo que debe hacer.

m) Ayudar a enfrentar y resolver las dificultades

Constituye una actitud equivocada no colocar al alumno frente a las dificultades. Es equivocado también el hecho de no considerar las dificultades con que el alumno tropieza al tratar de resolverlas. En otras palabras, es un error no tomar conocimiento de las limitaciones del alumno. Pero, de un modo general, es preciso no dispensar al alumno de las dificultades naturales que debe enfrentar, cuando estas no sean superiores a sus posibilidades. Al resolver sus propias dificultades, el alumno se siente fortalecido y confiado. No es aconsejable la actitud docente de resolverlas, pues esto aumenta el sentimiento de dependencia con relación al profesor. Además, en cierto sentido, educar es hacer que el alumno se independice, y el buen profesor es aquel que en forma discreta y amigable, va alejándose del alumno, obligándolo a “caminar por sí mismo”.

n) Eliminar privilegios

La escuela debe ser una institución en la cual no existan privilegios. El respeto a los maestros debe derivar de su acción como educadores; una acción comprensiva, justa, humana, pero también firme. Los privilegios de todo tipo deben ser eliminados de la escuela, sean estos económicos, sociales, intelectuales, etc. No hay nada más educativo que el ambiente en que profesores y alumnos reconozcan sus errores y sus aciertos con toda modestia, de modo que pueda surgir y fortalecerse el auténtico respeto mutuo.

o) Procurar adaptarse al alumno

Es un absurdo pretender que el alumno se adapte al profesor. Es este el que está en condiciones de adaptarse al alumno, descendiendo hasta él, ciñéndose a su realidad social y humana para con base en esa misma realidad, iniciar un

trabajo constructivo, de educación, de elevación del educando a patrones de comportamiento más elevados.

p) Las dificultades deben ser graduadas

No debe olvidarse que la materia debe ser presentada en forma gradual y con arreglo a un orden creciente de dificultades. El lema vigente debe ser: de lo más fácil a lo menos fácil, lo que posibilita al alumno a llevar a cabo exitosamente las tareas que se le encomienden y haciendo que este procedimiento funcione como factor de motivación. Es verdaderamente desolador el hecho de presentar solamente lo difícil o lo fácil en forma difícil, al parecer, con la finalidad de llevar al alumno a un seguro fracaso. No hay que olvidar, igualmente, que el fracaso continuado es el mayor enemigo de la enseñanza.

q) Llevará la reflexión

Es necesario recordar que la enseñanza debe ser encauzada en forma de situaciones problemáticas, que exijan razonamiento y reflexión por parte del alumno. De lo contrario se está simplemente adiestrando u obligando a éste a memorizar para luego repetir.

r) Dar claridad a los objetivos

Es importante mostrar la meta a la cual se pretende llegar, esto es, lo que se quiere alcanzar, lo que se desea hacer, cuando se le exige a alguien un esfuerzo. El esfuerzo por el esfuerzo no tiene sentido y cansa fácilmente, a la vez que, si se tuviese en vista la meta a alcanzar, se daría mayor sentido y un estímulo más valioso al esfuerzo realizado. El alumno mismo puede apreciar si

se está aproximando o se está distanciando de la meta, llevándolo a dar una dirección y un sentido inteligente a sus esfuerzos.

s) Prestar la mayor atención a los errores

El profesor debe estar atento a los errores de sus alumnos, con el propósito, no de atribuir notas bajas o reprobación, sino para averiguar la causa de los mismos, esto es, si dichos errores se deben a la fatiga, a la falta de atención, a perturbaciones emotivas, falta de interés, falta de comprensión, falta de fijación o deficiencias en la materia de orientar el aprendizaje.

t) Atribuir responsabilidades

El profesor debe transformar sus salas de clase en taller de trabajo, en las cuales todos tengan su parcela de responsabilidad en cuanto a la ejecución de las tareas. El ambiente debe ser de realización y de cooperación, en la consecución de logros comunes. No hay que olvidar que el alumno debe trabajar: en equipo e individualmente.

u) No separar la escuela de la comunidad

El profesor debe tener entre sus puntos de mira; y en toda su acción didáctica, una clara conciencia de que la escuela y comunidad deben constituir un todo, una unidad. De ahí él debe de hacer todo lo posible para que la escuela vaya hacia la comunidad y que la comunidad vaya hacia la escuela. La razón del estudio y de la aplicación deben estar en la comunidad. Las actividades escolares no deben ser caricaturas de lo que se hace afuera de la escuela, sino actividades auténticas, tal como se hacen allá afuera, y para los que viven allá afuera.

v) Ser optimista

El profesor tiene la obligación de ser optimista, y, si no lo fuera, debe esforzarse por serlo. La situación de alumno, en cualquier nivel de enseñanza, es de cierta expectativa e inseguridad, que fácilmente podrá transformarse en ansiedad, falta de ánimo o de interés por la escuela - a veces de oposición a ella - cuando advierte el pesimismo del profesor. Los educandos necesitan sentir el optimismo de sus profesores, de manera que los estudios tomen un sentido positivo.

➤ GUÍA PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES PROFESIONALES SISTEMÁTICAS

Para orientarse de mejor manera en la realización de las Prácticas Docentes Profesionales sistemáticas manejarán las guías que se adjunta a este instructivo:

- Guía para la planificación micro curricular de las Prácticas Pre-Profesionales de los estudiantes de los cuartos años de la Escuela de Informática. (**Anexo 4** Guía de evaluación en la observación), (**Anexo 5** Planificación Anual), (**Anexo 6** Planificación por bloques), (**Anexo 7** Plan de Lección o clase).
- Guía para la elaboración de las memorias pedagógicas de la Práctica Docente Profesional. (**Anexo 2**)
- Guía para la planificación extra clase (**Anexo8**)
- Guía para evaluar al estudiante, documento que llenará el señor profesor orientador de los establecimientos educativos.(**Anexo 9**)

➤ **FUNCIONES Y TAREAS DEL PROFESOR SUPERVISOR**

1. Organizar y realizar sesiones de trabajo con los practicantes

- Analizar pormenorizadamente el manual de práctica docente.
- Asesorar sobre la manera cómo deben planificar los temas de clase, fundamentándose en el esquema dado por la Universidad.
- Sugerir los recursos didácticos (métodos, técnicas, procedimientos y material) que mejor objetividad ofrecen para el tratamiento de la asignatura.
- Hacer todas las observaciones que crea conveniente para que los practicantes planifiquen y ejecuten la acción didáctica.
- Analizar con los practicantes, los documentos con los que evaluará la planificación y la realización de la práctica docente.
- Incentivar para que se dé cumplimiento al calendario de trabajo.

2. Revisar y evaluar la planificación de los temas de clase

- Reciba las planificaciones de acuerdo al cronograma de trabajo.
- Haga el estudio de cada uno de los planes y consigne todas las observaciones que crea convenientes.
- Asesore para que planifique los nuevos temas de clase.
- Sugiera las rectificaciones debidas y devuelva los planes para que el practicante vuelva a elaborar; esto se hace si han sido mal estructurados, caso contrario no será necesario.
- Emita la calificación pertinente a la planificación de las clases en el informe evaluativo.
- Evaluar la Planificación de la Práctica Docente

➤ **PROCEDIMIENTO PARA LLENAR LAS MATRICES DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE OBSERVACIÓN Y SISTEMÁTICAS.**

❖ **INFORME DE OBSERVACIÓN 1 (ANEXO 2)**

Datos Informativos.- Ingrese todos los datos requeridos para obtener la información acerca de la institución donde está realizando las prácticas pre-profesionales.

La tabla de evaluación que muestra a continuación está determinada por tres categorías que son: Totalmente, Parcialmente y Ninguna; para lo cual deberá marcar con una X los aspectos que usted considere acorde a las características relacionadas con la institución, el maestro, las autoridades y los padres de familia.

❖ **INFORME PARA LA ELABORACIÓN DE LAS MEMORIAS (ANEXO 3)**

Datos Informativos.- Ingrese todos los datos requeridos para obtener la información acerca de la institución donde está realizando las prácticas pre-profesionales.

Objetivo General y específicos.- Describir el objetivo en forma de verbo infinitivo (ar-er-ir), que indique hacia donde se pretende alcanzar con la realización de las prácticas pre-profesionales.

A continuación recabar todos los requisitos que se solicita en el Anexo 3, relacionados con la Comunidad Educativa, Institución Educativa y la Práctica de observación en el aula.

❖ GUÍA PARA EVALUAR AL ESTUDIANTE DE OBSERVACIÓN (ANEXO 4)

Datos Informativos.- Ingrese todos los datos requeridos para obtener la información acerca de la institución donde está realizando las prácticas pre-profesionales.

A continuación se muestra una matriz en la cual el docente orientador debe evaluar al estudiante maestro con una nota máxima de 10 puntos. Los aspectos a evaluarse están enmarcados dentro de los parámetros que determina el proceso de enseñanza aprendizaje. Ver Anexo 4.

❖ PLANIFICACIÓN ANUAL (ANEXO 5)



Datos Informativos.- Ingrese todos los datos requeridos para obtener la información acerca de la institución y el Año de Educación Básica donde está realizando las prácticas pre-profesionales.

Diagnóstico.- Aquí se debe mencionar todos los aspectos relacionados al entorno natural y social en el que se encuentra ubicada la institución, Características sobresalientes del Plantel, en relación estudiantes, padres de familia, además porcentualizar el número de estudiantes según su condición socio económica y de los hogares. Y por último las estrategias cognitivas (condiciones de los estudiantes en relación a los aspectos puntuales como lectura razonamiento juicio crítico, etc.).

Eje Curricular integrador.- Es la idea de mayor grado de generalización del contenido de estudio que articula todo el diseño curricular de cada área, con proyección interdisciplinaria. A partir de éste se generan los conocimientos, las

habilidades y las actitudes, por lo que constituye la guía principal del proceso educativo.

Bloques Curriculares .-Aquí se detallará todos los temas de la asignatura a tratar durante el año lectivo. Mínimo 4 unidades

Distribución del tiempo.- Se detallará en cuántas horas o periodos se cumplirá con la unidad establecida.

Metodología o Estrategias Metodológicas.-

Las Estrategias metodológicas son las que el docente utiliza con el fin de enseñar. En el proceso de conocimiento y de la actividad práctica los educadores se proponen determinados fines y diversas tareas. Estas estrategias metodológicas se llevan a cabo a través de las actividades, entre las cuales menciona: de introducción-motivación, de desarrollo, de consolidación, refuerzo, recuperación, etc .

Recursos Didácticos.-Son todos aquellos medios empleados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta. Los Recursos Didácticos abarcan una amplísima variedad de técnicas, estrategias, instrumentos, materiales, etc., que van desde la pizarra y el marcador hasta los videos y el uso de Internet.

Evaluación.-Se debe indicar que tipo de evaluación se realizará durante todo el periodo lectivo. Estas pueden ser:

Inicial o Diagnóstica.-Se realiza al iniciarse cada una de las fases de aprendizaje, y tiene la finalidad de proporcionar información sobre los conocimientos previos de los alumnos para decidir el nivel en que hay que desarrollar los nuevos contenidos de enseñanza y las relaciones

que deben establecerse entre ellos. También puede tener una función motivadora, en la medida en que ayuda a conocer las posibilidades que ofrecen los nuevos aprendizajes.

Formativa.- Se refiere a todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final o sumativa. (Pruebas escritas y orales, mapas conceptuales, etc)

Sumativa.- Su objeto es conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así considerada recibe también el nombre de evaluación final.

Bibliografía.- Detallar la bibliografía que se utilizará tanto para el maestro como para el estudiante. Ejemplo de cómo citar una bibliografía.

Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial.

Ejemplos:

García Aretio, L. (1994). Educación sistemática. Madrid: Narcea.

Rumble, G. (1999). The Planning and Management of Education. London: Croom Helm.

Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, número o volumen y (número), página que comprende el artículo dentro de la revista.

❖ PLANIFICACION CURRICULAR POR BLOQUES (ANEXO 6)

Componentes de proyección curricular que articulan e integran el conjunto de destrezas y conocimientos alrededor de un tema central que se desarrolla.

Datos Informativos.- Ingrese todos los datos requeridos para obtener la información acerca de la institución y el Año de Educación Básica donde está realizando las prácticas pre-profesionales.

Eje Curricular Integrador –Se debe transcribir el mismo eje integrador de la planificación anual.

Objetivos del Año.- Expresan las máximas aspiraciones que se quieren lograr en el proceso educativo de cada área de estudio.

Proceso Didáctico:

Destrezas con criterio de desempeño.-

Las destrezas con criterios de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño. Las destrezas se expresan respondiendo a las siguientes interrogantes:

¿Qué debe saber hacer? Destreza

¿Qué debe saber? Conocimiento

¿Con qué grado de complejidad? Precisiones de profundidad

Bloque Curricular.- Tomado de la planificación anual

Contenidos Esenciales.- Detallar los contenidos que estarán dentro del Bloque Curricular.

Recursos.- Son todos aquellos medios empleados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta. Los Recursos Didácticos abarcan una amplísima variedad de técnicas,

estrategias, instrumentos, materiales, etc., que van desde la pizarra y el marcador hasta los videos y el uso de Internet.

Indicadores de Evaluación.-Son evidencias concretas de los resultados del aprendizaje que debe demostrar el estudiante.. Ej: El estudiante es capaz de:

❖ PLAN DE LECCIÓN (ANEXO 7).

DATOS INFORMATIVOS.-Ingrese todos los datos requeridos para obtener la información acerca del contenido que se va a dictar en clase.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE.- Se debe detallar:

Área: Indicar a que área corresponde

Bloque Curricular: Indicar en que bloque se está trabajando respecto al plan anual

Contenidos: El tema de la clase

Objetivo: Se debe señalar el objetivo de la clase con verbo en forma indicativo.

Métodos: es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados. El método es quien da sentido de unidad a todos los casos de la enseñanza y del aprendizaje.

Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

Método Deductivo: Es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular.

Método Inductivo: Es cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige.

Método Analógico o Comparativo: Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza.

Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

Método Lógico: Es cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van desde lo menos hasta lo más complejo.

Método Psicológico: Es cuando la presentación de los métodos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando.

Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

Método Simbólico o Verbalístico: Se da cuando todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase.

Método Intuitivo: Se presenta cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos.

Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

Rígida: Es cuando el esquema de la clase no permite flexibilidad alguna a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase.

Semirígida: Es cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve.

PROCESO DIDÁCTICO:

Destrezas con criterio de desempeño.- La destreza es la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico.

Es la capacidad como producto del proceso de aprendizaje, que se formará, se desarrollará y se perfeccionará como un saber pensar, o un saber hacer, o un saber actuar.

Contenidos:

Conceptuales.- Constituye el conjunto de información que caracteriza a los tópicos de estudio de la clase

Procedimentales:

Se definen como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Requieren de reiteración de acciones que lleven a los alumnos a dominar la técnica, habilidad o estrategia que el objeto de aprendizaje.

No todos los procedimientos presentan la misma dificultad para lograr adquisición y dominio. Algunos son más sencillos que otros por lo que el tiempo de adquisición varía.

Actitudinales.- Desarrollo de hábitos y valores

Suponen relaciones de respeto a sí mismo, a los demás y al medio, de sensibilidad y madurez.

Son ejemplos de contenidos actitudinales:

Tolerancia y respeto por las diferencias individuales.
Valoración de la higiene y el cuidado corporal.
Mejora de la autoestima.
Participación en los procesos de aula.
Sensibilidad hacia la realización cuidadosa de experiencias.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las Estrategias metodológicas son las que el docente utiliza con el fin de enseñar. En el proceso de conocimiento y de la actividad práctica los educadores se proponen determinados fines y diversas tareas.

Actividades Iniciales.- Se realizan para conocer las ideas, opiniones, aciertos, y errores conceptuales de los alumnos sobre los contenidos que se van a desarrollar.

Actividades de Elaboración.- El maestro presenta el conocimiento al estudiante; le ayuda a comprender y a construir los conceptos mediante la utilización de información precisa e interesante. Momento ideal para presentar gráficos y técnicas de desarrollo de ideas.

Actividades Finales.- Espacio para contrastar las nociones previas , creadas como producto del refinamiento de los conceptos y el afianzamiento de las destrezas.

RECURSOS

Son todos aquellos medios empleados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta. Los Recursos Didácticos abarcan una amplísima variedad de técnicas, estrategias, instrumentos, materiales, etc., que van desde la pizarra y el marcador hasta los videos y el uso de Internet.

EVALUACIÓN.-Actividades que permitan verificar el cumplimiento de los contenidos de aprendizaje, y que ajustes se debe realizar. Es decir se indicará como se evaluará al estudiante durante la clase. Por ejemplo cuestionario, sopas de letras, crucigramas, etc.

CONTENIDO CIENTÍFICO.- Describir toda la información científica que se dará a conocer en la clase.

BIBLIOGRAFÍA.- Detallar la bibliografía que se utilizará tanto para el maestro como para el estudiante.

❖ **GUIA PARA EVALUAR AL ESTUDIANTE EN LA PRÁCTICA DE SISTEMATIZACIÓN (ANEXO 9)**

La matriz muestra los parámetros que debe calificar el docente orientador durante el desarrollo de la clase con los siguientes criterios:

Planteamiento de la Práctica Escrita:

Se evaluará sobre un máximo de 6 puntos sobre la presentación de la práctica escrita.

Se evaluará sobre un máximo de 6 puntos sobre la selección de destrezas.

Se evaluará sobre un máximo de 5 puntos la selección de actividades

Se evaluará sobre un máximo de 4 puntos sobre la selección de recursos didácticos.

Se evaluará sobre un máximo de 5 puntos sobre las formas de evaluación.

Se evaluará sobre un máximo de 4 puntos sobre la calidad del Contenido Científico.

Práctica Oral:

Se evaluará sobre un máximo de 10 puntos las habilidades que tiene el estudiante para motivar, la presentación y el uso de materiales didácticos, el manejo de las destrezas, la actividad y participación de los estudiantes, la actitud docente y presentación del estudiante maestro, el dominio del contenido científico y la evaluación es decir la forma de cómo el estudiante maestro verificó el cumplimiento de los contenidos y destrezas del aprendizaje.

❖ GUIA PARA LA PLANIFICACIÓN EXTRACLASE (ANEXO 9)

Datos Informativos.- Hace relación a los datos acerca de la institución.

Datos Generales.- Describir el tema de la actividad realizada, que área cubre la misma ya sea deportiva, cultural, científica, etc.

Objetivos.- Determinar los objetivos a cumplirse en dicha actividad.

Itinerario de trabajo.- Describir todas las actividades realizadas durante el evento con especificación de tiempo.

Evaluación.- Realizar un análisis con los aspectos positivos y negativos de la actividad.

6.8. MODELO OPERATIVO

Fase 1. Sensibilización

Metas	Actividades	Recursos	Presupuest o	Responsabl e
Desarrollar y reforzar contenidos teóricos de la guía didáctica de práctica docente	Elaboración de un programa de socialización de las prácticas pre-profesionales	Del Departamento de Práctica Docente	Del Departamento de Práctica Docente	Belén Piñas
Despertar en los alumnos de la inquietud por ser protagonistas del programa de práctica docente	Socializar o concienciar la necesidad de trabajar con una guía didáctica			
Sensibilizar a todos los estudiantes maestros del Cuarto año de la Escuela de Informática de la Facultad de ciencias Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo sobre la orientación de la guía didáctica para fortalecer la práctica docente.	Evaluación de la socialización de las practicas pre-profesionales a los estudiantes maestros			
El porcentaje de participación de los estudiantes se espera será del 100%				

Fase 2. Planificación

Metas	Actividades	Recursos	Presupuest o	Responsable
Efectuar un diagnóstico participativo de la realidad de la comunidad a la que se va a atender	Elaboración de la guía didáctica de prácticas pre-profesionales	Del Departamento de Práctica Docente	Del Departamento de Práctica Docente	Belén Piñas
Identificar las necesidades prioritarias y efectivamente sentidas por los estudiantes maestros relacionadas con las prácticas pre- profesionales	Evaluación periódica de las acciones implementadas			
Se pretende cumplir estas metas en un 90%				

Fase 3. Ejecución

Metas	Actividades	Recursos	Presupuesto	Responsable
Promover el sentido de responsabilidad ante la ejecución de este proyecto en el cual los estudiantes maestros participan como agentes de transformación junto con las instituciones educativas en la mejora de la calidad de la educación.	Desarrollar el programa formativo de los estudiantes, de acuerdo a los cronogramas establecidos con las instituciones educativas. Realizar evaluaciones periódicas de las acciones implementadas	Del Departamento de Práctica Docente	Del Departamento de Práctica Docente	Belén Piñas
Se estima la ejecución de los programas formativos de acuerdo a la fase de ejecución en un 98%	Actualización y retroalimentación de acuerdo a las evaluaciones y necesidades del contexto			

Fase 4. Evaluación

Metas	Actividades	Recursos	Presupuesto	Responsable
Evaluación de los aprendizajes desarrollados esta fase comprende:	Diseñar instrumentos de evaluación para valorar la práctica docente de los estudiantes maestros.	Del Departamento de Práctica Docente	Del Departamento de Práctica Docente	Belén Piñas
Evaluación de los contenidos académicos aprendidos	Elementos de valoración de la capacidad técnica Elementos de valoración de las actitudes			
Evaluación de las prácticas docentes desarrolladas en las instituciones educativas por los estudiantes maestros	. Realizar evaluaciones periódicas de las acciones implementadas Actualización y retroalimentación de acuerdo a las evaluaciones y necesidades del contexto			
Autoevaluación de las prácticas docentes desarrolladas en las instituciones educativas por los estudiantes maestros				

Se aspira cumplir con las **evaluaciones** en un 95%

6.9. ADMINISTRACIÓN

Unidad Administrativa: Departamento de Práctica Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo.

6.10. PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
¿Qué evaluar?	Bondades e inconvenientes del instructivo de práctica pre-profesional.
¿Por qué evaluar?	Para mejorar la aplicación de la propuesta.
¿Para qué evaluar?	Para la consecución de los objetivos planteados en la propuesta.
¿Con qué criterios evaluar?	Pertinencia o relevancia, Eficacia, Eficiencia, Sostenibilidad.
Indicadores de la evaluación	Cuantitativos.- Incrementar la cantidad de docentes a la sociedad. Cualitativos.- Mejorar el perfil de los estudiantes
Quién Evalúa	Departamento de Práctica docente, Profesor Orientador, Profesor Coordinador y Estudiantes.
¿Cuándo Evaluar?	Trimestralmente
¿Cómo evaluar?	Por resultados
Fuentes de Información	Departamento de práctica docente, informes de prácticas.
¿Con qué evaluar?	Encuestas y entrevistas.

6.11. BIBLIOGRAFÍA

ALANIS, A. “Formación de Formadores”. México DF. 1993

ATKINSON, T. “Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada” Barcelona.2002.

AZCÁRATE, P. “El diseño curricular en la formación didáctico matemática de los maestros”.

BAR, G. “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”. Lima.1999.

CASTILLO, L. “Educación Cultura y Sociedad”. 2003.

DIKER, G. y TERIGI, F. “La formación de docentes y profesores”, Buenos Aires. 1997.

CHÂTEAU J. “Los Grandes Pedagogos”, México. 2000

GONZÁLEZ, M. “Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional”. Barcelona.1995

GÓMEZ, M. “Introducción a la historia de la Educación Secundaria. *Historia de la Educación*” Salamanca. 1998.

GIMENO, J. “El curriculum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid.1988.

HERNANDEZ, G. “Paradigmas en psicología de la educación”. ed1 Paidós Educador. México. 1998.

IVERNON, F. “Formación de Profesores”. ed 5.España.1995.

MARQUEZ, C. “Formación Inicial para el nuevo Perfil Docente de Secundaria”.
Universidad de Málaga. 2009.

PERRENOUD, F. “La Formación de los docentes en el siglo XXI”. Revista de
Tecnología Educativa. Barcelona. 2001.

TEIRIGI, F. “Formación Inicial y socialización laboral. ¿ Es necesario formar
docentes?. Buenos Aires. 1995.

YARITZA, P. “Perfil Profesional y Pedagógico del docente del Área de
Informática”. Universidad de Magdalena. 2008

LINKOGRAFÍA

- <http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml>
- <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>
- <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/363703>
- <http://didactica2-0.wikispaces.com/5.1.Concepto+de+curriculo>
- <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>
- <http://constructivismoula07.blogspot.com/2007/06/formacin-del-profesorado.html>
- <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/166?task=view>
- <http://www.gestiopolis.com/economia/rol-del-docente-en-la-educacion.htm>
- <http://www.noveduc.com/index.php>
- <http://www.anpeandalucia.org/gestion/archivos/andaluciaD20080328H111730.pdf>
- <http://www.slideshare.net/napa/el-problema-de-investigacin/>
- <http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml#enfoq>
- <http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml#creac>

- <http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml#bases>
- <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp>
- http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm
- http://es.wikipedia.org/wiki/Curr%C3%ADculo_%28educaci%C3%B3n%29
- http://epistemologia.over-blog.es/pages/DEFINICION_DE_CURRICULO_Y_CONTENIDOS-1432924.html
- <http://www.monografias.com/trabajos76/planificacion-curricular/planificacion-curricular.shtml>

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta dirigida a los estudiantes maestros

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA Y CURRÍCULO PARA LA ED. SUPERIOR

**ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES MAESTROS DE LA ESCUELA INFORMÁTICA
APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y
TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. ”**

OBJETIVO: La presente encuesta tiene como objetivo conocer los aspectos importantes que forman parte de la práctica pre profesional docente y como incide en el perfil profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación.

INDICACIONES: Por favor lea con atención las interrogantes planteadas y marque con una X una sola opción. **SI NO EN PARTE**

CUESTIONARIO

USTED ESTÁ EN CAPACIDAD DE:

N°	PREGUNTA	SI	NO	EN PARTE
1	Elaborar un plan de clase para elaborar una práctica pre profesional			
2	Orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas			
3	Adaptar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje a la necesidad del entorno del colegio en el que realiza sus prácticas pre profesionales			
4	Propiciar el trabajo cooperativo y grupal			
5	Evidenciar o evaluar los resultados de aprendizaje con técnicas e instrumentos pertinentes			
6	Promover la investigación como actividad permanente dentro y fuera del aula de clase			
7	Ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando			
8	Crear instrumentos de evaluación coherentes con la planificación curricular			
9	Crear y/o seleccionar recursos didácticos compatibles con el Tema y el entorno			
10	Resolver problemas con respecto al Hardware del computador al momento de ejecutar sus prácticas			
11	Resolver problemas con respecto al Software del computador al momento de ejecutar sus prácticas			
12	Facilitar aprendizajes con el uso de las NTICS			

Gracias por su colaboración

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA Y CURRÍCULO PARA LA ED. SUPERIOR**

**ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES ORIENTADORES DE LA
ESCUELA INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS Y TECNOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. "**

OBJETIVO: La presente encuesta tiene como objetivo conocer los aspectos importantes que forman parte de la práctica pre profesional docente y como incide en el perfil profesional de los estudiantes de Cuarto Año de la Escuela de Informática Aplicada a la Educación.

INDICACIONES: Por favor lea con atención las interrogantes planteadas y marque con una X una sola opción. **SI NO EN PARTE**

CUESTIONARIO

COSIDERA USTED QUE EL ESTUDIANTE MAESTRO ESTÁ EN CAPACIDAD DE:

N°	PREGUNTA	SI	NO	EN PARTE
1	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de elaborar un plan de clase para desarrollar la práctica docente pre-profesional?			
2	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de Orientar o facilitar aprendizajes con estrategias adecuadas?			
3	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de propiciar el trabajo cooperativo y grupal?			
4	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de ajustar el currículo al desarrollo evolutivo del educando?			
5	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de crear instrumentos de evaluación coherentes con la planificación curricular?			
6	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de crear y/o seleccionar recursos didácticos compatibles con el tema y el entorno?			
7	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de resolver problemas con respecto al Hardware del computador al momento de ejecutar sus prácticas?			
8	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de de resolver problemas con respecto al Software del computador al momento de ejecutar sus prácticas?			
9	¿Considera usted que el estudiante maestro está en la capacidad de facilitar aprendizajes con el uso de las Tics?			
10	¿Considera usted que la distribución de horas de teoría y práctica para los estudiantes maestros son las suficientes?			
11	¿Al realizar las prácticas pre-profesionales el estudiante maestro tiene buenas expectativas de inserción laboral en la institución educativa?			
12	Considera usted necesario un instructivo de práctica docente para fortalecer la práctica docente pre-profesional?			

Gracias por su colaboración

INFORME DE OBSERVACIÓN 1

DATOS INFORMATIVOS

Nombre de la institución	Nombre del Estudiante maestro
Año de Educación Básica	Número de alumnos
Nombre del maestro coordinador	Año lectivo

OBJETIVO

Observar detenidamente todos los elementos que encierra el proceso de enseñanza aprendizaje.

INFORME DE OBSERVACIÓN 1.

N°	ITEM	TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NINGUNA
INSTITUCIÓN				
1	¿Considera que las aulas en que se encuentran ubicados los estudiantes, reúnen las condiciones pedagógicas necesarias?			
2	¿El aula de clase está implementada con recursos didácticos indispensables como: biblioteca, audiovisuales, rincones de ciencia, etc.?			
MAESTRO				
3	¿Estima que el profesor coordinador trabaja a satisfacción con sus estudiantes?			
4	¿Considera que los estudiantes participan activamente en el desarrollo de la clase la actividad sigue los pasos del proceso didáctico?			

5	¿Considera usted que el docente en el desarrollo de la actividad sigue los pasos del proceso didáctico?			
6	¿La asistencia del docente a cumplir con sus tareas profesionales es puntual?			
7	¿La comunicación verbal en el aula, entre docentes y alumnos es fluida y permanente?			
8	¿La evaluación que aplica el docente está orientada al proceso: diagnóstica formativa y sumativa?			
9	¿Los recursos didácticos utilizados permiten conseguir aprendizajes significativos y funcionales?			
10	¿Son reconocidas las diferencias individuales dentro del proceso enseñanza aprendizaje?			
11	¿En el trabajo docente al interior del aula fortalece la formación de valores y actitudes?			
12	¿Se desarrollan actividades al interior del aula que permitan desarrollar el pensamiento de los estudiantes?			
AUTORIDADES				
13	¿Las autoridades educativas están atentas al trabajo docente dentro y fuera del aula?			
14	¿Conoce usted si las actividades realizadas por los docentes, en relación a desarrollo comunitario están establecidas en el plan estratégico institucional?			
PADRES DE FAMILIA				
15	¿Los Padres de Familia contribuyen de alguna manera al desenvolvimiento educativo de sus representados?			
16	¿Se desarrollan innovaciones educativas en las cuáles participan los padres de familia?			

Estudiante Maestro

Coordinador

INFORME DE OBSERVACIÓN 2

Guía para la elaboración de las memorias pedagógicas prácticas docentes pre-profesionales (Fase I y II)

1. Contenidos

Datos informativos.

Objetivo General.- Objetivos Específicos.

De la Comunidad Educativa.

- Croquis educativo y su ubicación.
- Datos socio históricos de la comunidad.
- Aporte de la comunidad al proceso, educativo (resumen de entrevistas a líderes comunitarios).
- Participación en acciones comunitarias (especificar adjuntar fotografías).
- Comentario personal (sugerencias que puede establecer el alumno maestro).

De la Institución Educativa

- Organigrama estructural del establecimiento de Práctica Docente Profesional.
- Datos históricos del plantel.
- Descripción del local y mobiliario.
- Sugerencias para mejorarlo.
- Relación del plantel educativo con la comunidad (compendio de la entrevista al señor Rector).
- Autoridades y organismos del centro educativo, funciones y atribuciones según disposiciones reglamentarias.

- Análisis del reglamento interno del plantel.- (Principales Autoridades y Directivos)
Descripción del proceso de estructuración y organización de los gobiernos estudiantiles (adjuntar Fotografías).
- Comentario personal (respecto a este segundo bloque de trabajo).

De la práctica de observación en el aula

- Informes de observación de clase.
- Informe de actividades extraclase.

2. PRESENTACIÓN

- Redacción caligrafía y ortografía.
- Creatividad en los trabajos.

3. ANEXOS

- Matricula (Secretaría).
- Registro de asistencia alumnos maestros.
- Hoja de datos informativos.
- Solicitud aprobada Institución Educativa.
- Certificación de asistencia.
- Certificado de asistencia Vicerrector Académico.
- Otras actividades de investigación.
- Evaluación al estudiante por trimestres.

OBSERVACIONES

Las memorias pedagógicas serán evaluadas por el Departamento, determinadas así:

1. De la comunidad	3 puntos
2. De la Institución educativa	3 puntos
3. Otras Experiencias	2 puntos
4. Presentación	1 punto
5. Anexos	1 punto
Total	10 puntos

INFORME DE OBSERVACIÓN 3

GUÍA PARA EVALUAR AL ESTUDIANTE DE OBSERVACIÓN

DATOS INFORMATIVOS

Nombre de la Institución	Nombre del estudiante
Año o curso	Escuela
Nombre del profesor coordinador del Año Básico	Numero de estudiantes

N°	ASPECTOS A EVALUARSE	NOTA BASE	NOTA NUM.	NOTA LETRAS
1	Presentación del alumno	10		
2	Asiste regularmente a sus prácticas docentes Profesionales	10		
3	Contribuye al desarrollo del proceso didáctico	10		
4	Presenta actividades planificadas para la observación	10		
5	Los estudiantes del Año demuestran empatía a la presencia de los estudiantes maestros	10		
6	Desarrollan iniciativas que fortalezcan su formación profesional.	10		
7	Se ha incluido en actividades que procuren realizar extensión educativa a la comunidad	10		
8	La relación docente estudiante maestro han sido cordiales	10		
9	Cultiva valores con las autoridades y estudiantes	10		
10	Existen indicativos de autoevaluación para mejorar su formación profesional	10		
	TOTAL			

NOTA.- Cada ítem tiene la valoración de diez puntos.

Estudiante Maestro

Profesor Supervisor

PLANIFICACIÓN ANUAL

1. DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa:.....

Lugar.....

Curso.....Asignatura.....Número de alumnos.....

Horas Semanales..... Año Lectivo.....

2. DIAGNÓSTICO

- a) Del contexto Socio Económico (características del entorno natural y social en el que se encuentran ubicada la institución)
- b) Del plantel (Características sobresalientes del Plantel, en relación estudiantes, padres de familia).
- c) Socio economía de los estudiantes del curso (Porcentualizar el N° de estudiantes según su condición socio económica y de los hogares)
- d) Estrategias cognitivas (condiciones de los estudiantes en relación a los aspectos puntuales como lectura razonamiento juicio crítico, etc.)
- e) Conceptos previos sobre la Materia (Aspectos que deben anotarse de acuerdo a una Prueba Inicial o Diagnóstica)

3. EJE CURRICULAR INTEGRADOR

4. BLOQUES CURRICULARES (Esquema Conceptual)

5. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Bloque I.....N° Horas
Bloque II.....N° Horas
Bloque III.....N° Horas
Bloque IV.....N° Horas

6. METODOLOGÍA O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

(Métodos y Técnicas Actualizadas, utilizando las mejores estrategias)

7. RECURSOS DIDÁCTICOS

8. EVALUACIÓN

- a) Inicial o Diagnóstica (Estrategias cognitivas conceptos)
- b) Formativo (Autoevaluación, Pruebas Escritas y orales, mapas conceptuales, etc)
- c) Sumativa (Informe de investigaciones, trabajos grupales, etc.)

9. BIBLIOGRAFÍA

- a) Para el profesor
- b) Para el estudiante

Profesor

Vicerrector

PLANIFICACION CURRICULAR POR BLOQUES

1. DATOS INFORMATIVOS

Nombre de la Institución:

Año Lectivo:

Año de educación Básica

Tiempo de duración

Título del Bloque

2. EJE CURRICULAR INTEGRADOR

3. PROCESO DIDÁCTICO

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	BLOQUE CURRICULAR	CONOCIMIENTOS ESENCIALES	RECURSOS	EVALUACION

Profesor

Vicerrector

PLAN DE LECCIÓN O CLASE

1. DATOS INFORMATIVOS

Año de Educación Básica:

Profesora:

Año Lectivo:

Tiempo de Duración:

2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Área:

Bloque curricular:

Contenido:

Objetivo:

Métodos:

Procedimiento:

3. PROCESO DIDÁCTICO

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESMPENÑO	CONTENIDOS ¿Qué?	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS ¿Cómo?		RECURSOS ¿Con qué?	EVALUACIÓN ¿Cuándo ?
¿Qué proceso mental se utilizará? ¿Qué se va a prender?	Conceptuales Procedimentales Actitudinales	Actividades Iniciales	Pre-requisitos Esquema Conceptual de Partida		
		Actividades de elaboración	Construcción del conocimiento y experiencias		
		Actividades Finales	Transferencia del conocimiento		

4. CONTENIDO CIENTIFICO

5. BIBLIOGRAFÍA

PLAN DE ACTIVIDADES EXTRACLASE

1. DATOS INFORMATIVOS

Institución

Curso

Profesor Orientador

Estudiante maestro

Área

Especialidad

Año Lectivo

Lugar y Fecha

2. DATOS GENERALES

Tema de la Actividad extra clase

Área cubierta

Fecha de presentación

Fecha de culminación

Actores involucrados

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Objetivo Específico

4. ITINERARIO DE TRABAJO

5. EVALUACIÓN

**GUÍA PARA EVALUAR AL ESTUDIANTE EN LA PRÁCTICA DE
SISTEMATIZACIÓN (Fase II)**

N°	CRITERIO DE EVALUACIÓN	NOTA BASE	NOTA NUM.	NOTA LETRAS
PLANEAMIENTO DE LA PRÁCTICA ESCRITA				
1	Presentación de la Práctica Escrita	6		
2	Selección de destrezas	6		
3	Selección de Actividades	5		
4	Selección de Recursos Didácticos	4		
5	Formas de Evaluación	5		
6	Calidad del Contenido Científico	4		
PRACTICA ORAL				
1	Habilidad para motivar	10		
2	Presentación y uso de los materiales didácticos	10		
3	Manejo de las destrezas	10		
4	Actividad y participación de los estudiantes	10		
5	Actitud docente y presentación del estudiante maestro	10		
6	Dominio del Contenido Científico	10		
7	Evaluación: Verificó el cumplimiento de los contenidos y destrezas del aprendizaje	10		
	TOTAL			