



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Incidencia de los Talleres de Práctica en la
formación inicial docente de la Carrera de
Pedagogía en Educación General Básica

Juana Irene Castro Rubilar



Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y

Didáctica



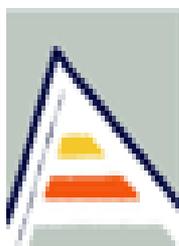
**Incidencia de los Talleres de Práctica en la formación
inicial docente de la Carrera de Pedagogía en
Educación General Básica.**

Universidad de Alicante

TESIS DOCTORAL

JUANA IRENE CASTRO RUBILAR

ALICANTE, 2015



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**Incidencia de los Talleres de Práctica en la formación
inicial docente de la Carrera de Pedagogía en
Educación General Básica.**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tesis que presenta D^a Juana Irene Castro Rubilar para optar al Grado de Doctor y que ha sido realizada bajo la dirección del Dr. Leandro Navas Martínez.

Fdo. Leandro Navas Martínez

Fdo. Juana Irene Castro Rubilar

Alicante, 2015



AGRADECIMIENTOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Agradezco a Dios que en su eterna bondad ha asistido mis pasos en este camino...

A mi familia amada en la tierra, que mi madre conduce con amor y sabiduría cada día y a mi padre Raúl y querido hermano Tonino que desde la vida eterna me acompañan siempre.

A mi Director de tesis, Dr. Leandro Navas que me guió y apoyó con paciencia y experticia académica sin igual en Chillán y desde Alicante. Mi gratitud infinita....

A mi Colega María Teresa Castañeda Académica de la Universidad del Bío-Bío, quien junto a mis hermanas Fancy y Norma hicieron posible que levantara las alas cuando el vuelo se hacía difícil.

Finalmente, agradezco a los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad del Bío- Bío y a los Profesores de los Establecimientos que participaron en este estudio.



RESUMEN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RESUMEN

De acuerdo a las competencias tanto genéricas como específicas definidas en el perfil de egreso de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) de la Universidad del Bío-Bío, este estudio busca valorar la percepción que los estudiantes y profesores en prácticas tempranas tienen de los aprendizajes logrados en los talleres de lenguaje y matemáticas particularmente.

Esta investigación asume el enfoque cuantitativo, pues no se busca indagar subjetividades, si no recurrencias del comportamiento de los indicadores de las variables en una muestra de población. Considera un diseño de tipo no-experimental, porque no se manipularán las variables y a su vez es transversal ya que se hará observación de dichos indicadores en un único momento de medición o aplicación de instrumentos.

Las unidades de análisis son los estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación General Básica y profesores de los establecimientos educacionales donde se realizan los talleres de práctica, tanto del ámbito municipal como particular subvencionado.

La pregunta de Investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿cuál es la percepción de estudiantes y profesores tutores de los aprendizajes

logrados en los Talleres de Prácticas de Lenguaje y Matemáticas en relación a las competencias específicas del Perfil de Egreso de la formación inicial docente de los estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación General Básica?.

Con el desarrollo de la investigación se lograron los siguientes objetivos:

Demostrar la pertinencia o no de los contenidos desarrollados en los Talleres de Práctica en relación con las competencias del perfil de egreso de la carrera de Educación General Básica.

Identificación de los niveles de aprendizajes logrados por medio de los Talleres de Práctica en relación con las competencias del perfil de egreso asociadas.

Propuesta de líneas de articulación entre la práctica pedagógica y el currículum de la formación inicial, expresados en perfil de egreso, referido a dos asignaturas consignadas como claves en el sistema escolar (lenguaje y matemáticas).

Aporte a la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva general, en la formación inicial de profesores.

Las variables sometidas a estudio en este trabajo son las siguientes:

- Niveles de aprendizajes logrados en las prácticas, según la opinión de los estudiantes: se refiere al reporte de aprendizajes logrados en los talleres de prácticas del séptimo semestre en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

- Niveles de aprendizajes logrados en las prácticas, según la opinión de los profesores tutores: se refiere al reporte de aprendizajes logrados en los talleres de prácticas del séptimo semestre en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

Los participantes en el estudio fueron en total 219 personas entre estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica y los profesores de 9 establecimientos educacionales, en cuyos cursos los estudiantes realizaron sus prácticas durante los tres primeros meses del primer semestre 2014 (séptimo semestre de la carrera).

Para recoger la información se emplean dos cuestionarios de 30 ítems cada uno. Uno para los estudiantes y otro para los profesores. Ambos se elaboraron expresamente para la realización de este estudio teniendo en cuenta las competencias específicas del perfil de egreso, de las que por un análisis lógico-racional se extrajeron una serie de indicadores.

El procedimiento de muestreo fue incidental. Es decir, tanto estudiantes como profesores fueron invitados a participar exponiéndoles los objetivos y alcances del estudio. Ambos grupos dieron su consentimiento informado de forma verbal.

El diseño, al no seleccionarse los sujetos aleatoriamente y al no haber una manipulación intencional de las variables se ajusta a las características del diseño correlacional ex post facto y el análisis de los datos se lleva a cabo por medio de técnicas estadísticas descriptivas, factoriales y correlacionales. Para ello se empleó el SPSS (versión 21).

Para dar cuenta de los resultados se realizan en primer lugar, los análisis descriptivos de estudiantes y profesores los que indican que la mayor parte de las variables se ajustó a una distribución normal. En segundo término se procedió al análisis factorial exploratorio y análisis de fiabilidad, lo que en el caso de los estudiantes dio como resultado la agrupación de los ítems en 7 factores y en el caso de los docentes en 10. En ambas situaciones estos factores estaban relacionados con los indicadores levantados, previamente, para la construcción de los cuestionarios según las competencias específicas del perfil de egreso.

En relación con los principales resultados obtenidos, utilizando las herramientas proporcionadas por la estadística descriptiva, indican que más de la mitad de los estudiantes encuestados (54%) tiende a observar casi siempre

o siempre las acciones consultadas, en el caso de los profesores esta proporción supera el 82.5% de los encuestados.

El ítem con frecuencia relativa más alta en la alternativa de respuesta siempre, en el caso de los estudiantes es “En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso” (ítem 6), siendo observada siempre por el 52.4% de los encuestados.

En el caso de los profesores el 81.8% de los encuestados manifestó que siempre “Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia”, siendo el ítem que presenta la frecuencia relativa más alta de la escala en la mencionada alternativa de respuesta.

Habiéndose propuesto como objetivo, para esta investigación, caracterizar el nivel de aprendizajes logrados en las practicas (lenguaje y matemáticas) en atención a las competencias específicas del perfil de egreso, tras el análisis de los resultados, se puede señalar fehacientemente que los estudiantes en prácticas de la carrera, logran aprendizajes en el periodo, vinculadas esencialmente a los contenidos disciplinarios que deben enseñar, puesto que estos fueron tratados en el la formación (séptimo semestre) y son

informados por parte de los docentes de los establecimientos en el momento de iniciar las prácticas, sin embargo, se observa que los estudiantes en prácticas no tienen autonomía para planificar ni evaluar los aprendizajes que deben lograr tanto en lenguaje como en matemáticas. También se evidencia que las metas de aprendizajes para los alumnos que atenderán durante sus prácticas, no son, en su mayoría, fijados por los noveles docentes. Hallazgo este último que debería llevar, a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica a definir competencias más específicas y pertinentes que permitan desarrollar prácticas tempranas que reditúen al perfil de egreso, considerando que su vinculación a las comunidades escolares es una oportunidad de aprendizajes pedagógicos de primer orden.



ÍNDICE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DEL CONTENIDO

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	18
a) Antecedentes históricos de la Formación Inicial Docente	19
b) Formación Inicial Docente	27
c) Las competencias de la formación inicial	32
1. Concepto de competencias	32
2. Las competencias en la formación inicial	35
d) Las competencias y los aprendizajes: Concepto de aprendizaje en el ámbito de la formación inicial	38
e) ¿Qué son y qué rol juegan los Talleres de Práctica en la Formación Inicial?	42
f) Articulación curricular	44
g) Perfil de Egreso	46
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	54
1. INTRODUCCIÓN	55
2. OBJETIVOS	63
2.1 Objetivo General	63
2.2 Objetivos específicos	63
3. HIPÓTESIS	65
4. MÉTODO	67
4.1 Participantes	67
4.2 Procedimiento	86
4.3 Variables	87
4.4 Diseño y análisis de datos	88
5. RESULTADOS	90
5.1 Análisis descriptivos	90
5.2 Análisis Factoriales Exploratorios y análisis de fiabilidad .	95
5.2.1 Para las respuestas de los estudiantes	96
5.2.2 Para las respuestas de los profesores	104
5.3 Análisis descriptivos de las variables latentes	115

5.3.1 Descriptivos de los estudiantes	115
5.3.2 Descriptivos de los profesores	116
5.4 Análisis correlacionales	117
5.4.1 Análisis correccionales para los estudiantes	117
5.4.2 Análisis correlacionales para los profesores	118
6. DISCUSIÓN	120
7. REFERENCIAS	150
8. APÉNDICES	160



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Cuadro comparativo (adaptado de la Cultura docente tradicional).	.....	22
Figura 1. Marco para la Buena enseñanza: dominios, criterios y descriptores (2003).	.....	31
Tabla 2. Principios con mayor consenso en el modelo por competencias.	.....	36
Tabla 3. Modelos del profesor ideal.	.....	37
Tabla 4. Realizaciones profesionales.	.....	40
Tabla 5. Relación entre competencias, concepciones, enseñanza y aprendizaje.	.....	42
Tabla 6. Frecuencias de las edades de los estudiantes por sexo.	.....	68
Tabla 7. Calificaciones Taller de Lenguaje y Matemáticas.	.....	69
Tabla 8. Instituciones de egresos docentes.	.....	71
Tabla 9. Distribución profesores tutores por tipo de establecimiento.	.....	72
Tabla 10. Resumen de edades por sexo de los profesores.	.....	73
Tabla 11. Distribución de estudiantes por docentes y establecimientos.	.....	74
Tabla 12. Tipo de centro, nivel socio económico (NSC) y niveles de enseñanza de los establecimientos educativos.	.....	76,77
Tabla 13. Antecedentes establecimientos educacionales.	.....	78
Tabla 14. Competencias, elementos cuestionarios e indicadores.	.....	85,86
Tabla 15. Resumen de los estadísticos descriptivos (estudiantes).	.....	90,91
Tabla 16. Resultados del análisis de frecuencias (estudiantes, en porcentaje).	.....	92
Tabla 17. Resumen de los estadísticos descriptivos (profesores).	.....	93,94
Tabla 18. Resultados de análisis de frecuencia (profesores).	.....	94,95
Tabla 19. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala.	.....	96,97
Tabla 20. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje</i>.	.....	98
Tabla 21. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación</i>.	.....	99
Tabla 22. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje</i>.	.....	99

Tabla 23. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Metas de aprendizaje establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor)</i>.	.....	100
Tabla 24. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Conocimiento de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas)</i>.	.....	101
Tabla 25. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Requerimiento de recursos didácticos para el aprendizaje</i>.	.....	102
Tabla 26. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Entrega de información sobre programas existentes</i>.	.....	103
Tabla 27. Matriz factorial rotada del AFE para las respuestas de los estudiantes.	.....	103, 104
Tabla 28. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala.	.....	105, 106
Tabla 29. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje</i>.	.....	107
Tabla 30. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Metas de aprendizaje y evaluación para las disciplinas durante las prácticas</i>.	.....	108
Tabla 31. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Tiempo para la aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes</i>.	.....	108
Tabla 32. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Trabajo en equipo para planificación y evaluación</i>.	.....	109
Tabla 33. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Adecuación en las prácticas de los objetivos, planificación y evaluación</i>.	.....	110
Tabla 34. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Contenidos y recursos para llevar a cabo los aprendizajes</i>.	.....	111
Tabla 35. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Planificación de actividades de aprendizaje motivadoras</i>.	.....	111
Tabla 36. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Planificaciones y estrategias metodológicas consensuadas</i>.	.....	112
Tabla 37. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor <i>Evaluación y metas de aprendizajes</i>.	.....	113

Tabla 38. Matriz factorial rotada del AFE para las respuestas de los profesores.	.....	114
Tabla 39. Análisis descriptivos de las variables latentes (estudiantes).	.....	115
Tabla 40. Análisis descriptivos de las variables latentes (profesores).	.....	116
Tabla 41. Matriz de correlaciones bivariadas en el caso de los estudiantes.	.....	117
Tabla 42. Matriz correlaciones bivariadas en el caso de los profesores.	.....	118
Tabla 43. Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (estudiantes).	.....	138,139,140
Tabla 44. Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (profesores).	.....	141,142,143



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO**

MARCO TEÓRICO

a) Antecedentes históricos de la Formación Inicial Docente

En el análisis de la historia y origen de la profesión docente en Chile, se destaca que está ligada irremediablemente al Estado Docente (Núñez, 2005), vale decir, a la presencia del Estado en la educación desde la independencia en adelante y en la conformación del Sistema Educacional de Chile. Los primeros antecedentes datan de 1813, época en que surgió un reglamento para “maestros de las primeras letras” dirigido a hombres y mujeres que quisieran enseñar, estableciendo los requisitos que debían cumplir para acometer esta labor.

Desde la mitad del XIX, el Estado se abocó a la tarea de desarrollar un sistema escolar y llevar a cabo una primera “profesionalización” de los docentes. En esta tarea se distinguen acciones como: remunerarlos por su trabajo, creación de escuelas normales que, entre otros requerimientos formativos, debieron normalizar el trabajo que realizaban los llamados preceptores. Esta naciente institución formadora vio multiplicadas sus tareas y se transformó también en “visitadora” y capacitadora de los preceptores que desarrollaban su trabajo fundamentalmente en las zonas rurales del país.

El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile vino a fortalecer el cuerpo de funcionarios docentes en la formación de los profesores de las

escuelas secundarias, cuyos egresados se llamarían “profesores de estado”. Hasta mediados del siglo XX, mantuvo prácticamente un monopolio en la formación de profesores en sus sedes de todo el país.

La profesionalización de los docentes iniciada en esa época dejó una gran huella que perdura hasta nuestros días. El historiador Iván Núñez (2005) lo presenta de esta manera:

El impacto formativo, tanto del Pedagógico de la Universidad de Chile como de las escuelas normales, fue elevado. Los maestros y maestras normalistas y los llamados “profesores de estado” que egresaban del Pedagógico, además de sus competencias profesionales, tenían un fuerte compromiso con la obra de la educación pública y un sentido de cuerpo que más tarde, lamentablemente, se difuminó (p. 457).

Desde el inicio de la formación de un cuerpo docente en Chile, éste se fue configurando en torno a una asociación docentes-estado, cuya máxima expresión fue la participación de los docentes en los debates y en la generación de políticas públicas. En los años 20 los docentes fueron el eje de la movilización que apoyó la dictación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria y de un movimiento para implantar una audaz “reforma integral” de toda la educación formal, basada en los principios y propuestas de la nueva pedagogía activa (Vial, 1987).

En el siglo pasado, entre los años 60 y 70, la cultura de los docentes, marcada por una larga construcción anterior, no registra una historia escrita que divulgue su devenir, sin embargo, estudios cualitativos realizados en los años 80 y comienzo de los 90 revelan la prevalencia de una cultura tradicional y que los efectos de las transformaciones político-institucionales de comienzo de los 80, aún no hacían impacto suficiente en la subjetividad y en los comportamientos tradicionales de los docentes (Cerdeira, Silva y Núñez 1990; Edwards, Assael y López, 1991; Gysling, 1992; López, Assael y Neumann, 1984).

Todo indica que los docentes se sentían más servidores públicos animados por su vocación, que por valores profesionales. Al parecer los discursos formativos de las épocas anteriores se quedaron precisamente en la formación de técnicos y funcionarios. Del mismo modo, la feminización de la profesión favoreció que el rasgo cultural de servicio público se viera imbricado con la entrega, la abnegación y la afectividad prevaleciendo la herencia del estado docente.

La formación inicial docente otorgada por las Escuelas Normales y que existieron hasta el año 1973, tuvo un fuerte acento en el modelamiento de personalidades adolescentes, lo que le dio a los profesores normalistas un sello que los distinguió, cuya mayor ventaja radicaba en la identificación con el servicio social, su compromiso con los más pobres, con la construcción de ciudadanía y la entrega efectiva a sus alumnos. En el ámbito profesional lo más

característico de los normalistas fue su capacidad formativa más que instruccional, con dominio de las técnicas didácticas en auge. Se reconoce por parte de Historiadores como Núñez (2005) que:

Gran parte de la fuerza de ese modelo de formación y desempeño parecía deberse a los “Formadores de Formadores” (es decir, a los profesores de las escuelas normales) eran normalistas con más o menos larga y eficaz práctica en las escuelas primarias, que se esmeraban en reproducir el ethos y la pedagogía en que ellos mismos se habían profesionalizado (p. 463).

A mediados de los 60, comenzó la formación de profesores de educación básica en las universidades y las diferencias comparativas con los profesores formados en las normales se hicieron evidentes (véase la Tabla 1).

Tabla 1

Cuadro comparativo (adaptado de la Cultura docente tradicional)

Aspectos	<i>Profesor formado en las Normales</i>	<i>Profesor formado en Universidades</i>
Tipo de Formación	Capacidad formativa con bagaje cultural y científico.	Desarrollo académico de profesional moderno.
Impacto formativo	Con disposición al servicio social y compromiso con las capas más pobres de la sociedad.	Menos comprometido con causas sociales.
Relación con la escuela	Estrecha vinculación con la escuela y su entorno.	Escasa ligazón con la escuela y sus alumnos.

Nota: Fuente (Núñez, 1997, p.10)

Los formadores en las universidades fueron profesores especialistas en las distintas áreas, al contrario de los normalistas, que como ya se dijo provenían de las mismas escuelas normales.

La descentralización y privatización de la educación en los años 80, con un estado subsidiario que deja atrás al estado garante, tiene una fuerte incidencia en la formación de los docentes. Los efectos culturales y simbólicos se hacen sentir y agreden el alma de los docentes, formados para el servicio público con obligaciones y escasez, pero también con recompensas simbólicas, con sentidos de pertenencia y con seguridades arraigadas.

La cultura docente ha tenido una gran tenacidad. Al comenzar el siglo XXI todavía se da cuenta de su fortaleza y de su distancia frente a los principios culturales de las reformas de los 80 y 90, Cristian Ballei sostiene que “los profesores habitan en una cultura docente y escolar muchos de cuyos elementos son extraños a la reforma” (Ballei, 2000, p.139), refiriéndose a la recepción que el profesorado le ha dado a la reforma educacional en marcha iniciada el año 1990 en Chile. Esto genera tensiones desde el lenguaje y metodologías de aplicación de las reformas y la forma como los docentes deberían implementarlas. Al respecto, Ballei define esta actitud como el talón de Aquiles de la reforma:

Esta matriz cultural, formada en la tradición del Estado Docente y reforzada por peculiares condiciones de trabajo de los maestros, hace de los profesores un grupo claramente diferenciable de la sociedad, poseedor de una densidad simbólica y de una identidad profesional muy fuerte. Las nuevas orientaciones de la reforma se encuentran con una cultura cristalizada, que se opone aunque sea sólo por un sociogenético “instinto de conservación” (Ballei, 2000, p. 139).

Las políticas de los 90, incentivaron el fortalecimiento de la profesionalización en el ejercicio docente. La Comisión para Modernización de la Educación (1995), en su informe con un claro carácter modernizador propone una política que no era congruente con la cultura tradicional de la docencia chilena. No obstante reconocía que “Chile posee una rica tradición en este campo, como testimonian nuestras antiguas escuelas normales y la meritoria contribución al país del instituto Pedagógico. Hoy tenemos que revivir esa tradición y proyectarla frente a los nuevos retos” (p. 159).

En la orientación modernizadora e instrumental de esta Comisión se trasunta el predominio de lo que puede llamarse “segunda profesionalización” (Núñez, 2005, p. 482), la formación inicial se les transfiere a las instituciones de formación pedagógica, entre las que se cuentan, junto a las tradicionales, las surgidas en los 80 al alero de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) en que el estado asume un rol subsidiario materializándose éste

en la irrupción de instituciones privadas a cargo también de la formación de los docentes.

El 21 de mayo de 1996, el presidente Eduardo Frei en su mensaje anual a la nación, en el que junto con dar cuenta del estado general del país, anuncia su política, metas y proyectos, priorizó la educación y en lo relativo a los docentes lanza un programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial y el Perfeccionamiento Fundamental a los profesores en servicio para que se apropien del nuevo Marco Curricular, junto a medidas como becas de pasantías al extranjero y premios a la excelencia docente. Cox (2005) hace una recopilación de todo lo que implicó la Reforma de los 90 y, particularmente, el impacto de políticas públicas para los docentes, indicando:

Entre 1997 y 2002 el Ministerio organizó procesos de capacitación masivos a través de cursos sobre los contenidos y enfoques disciplinarios más complejos de los nuevos programas de enseñanza básica y media. La magnitud de la tarea demandó la participación de decenas de instituciones de educación superior, que concursaban cada año ante el Ministerio de Educación para ejecutar los cursos relacionados con las distintas áreas de aprendizaje (p. 65).

Otro hito importante y que está visible hasta hoy en el magisterio nacional y preferentemente en los docentes del sector público municipalizado es la Evaluación de Desempeño Profesional Docente, creada por ley N° 19.961

el año 2004 y que, desde sus inicios, el gremio docente la resistió, preocupados porque la metodología no recogía de forma auténtica el desempeño de los profesores, particularmente en el aula, y por considerar que el logro de aprendizajes efectivos de los estudiantes, en todos los niveles del sistema escolar, no es evaluado consistentemente con este sistema que establece la ley.

La discusión sigue su curso y se manifiesta en el surgimiento de otros modelos y estilos de evaluación que son utilizados en el sistema particular subvencionado y pagado y que no cuentan con la acreditación ante el Ministerio de Educación.

Según un informe de la Organización de Estados Americanos (OEA, 2012) los países de América Latina y el Caribe tienen tasas de repetición y deserción escolar altas. Con una relación de alumno profesor también alta, lo que hace que las políticas y medidas gubernamentales se enfoquen en promover la equidad y calidad en la educación (Becerra, 2011) a través de programas innovadores de alto impacto que derivan en políticas de Formación Docente, como es el caso de Chile, orientadas a desarrollar competencias para enfrentar escenarios educativos complejos.

b) Formación Inicial Docente

En los distintos estándares que desde el año 2001 se han generado en el país con el propósito de establecer parámetros para la formación docente, la formación inicial es concebida “como una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (Ministerio de Educación, 2005, p. 25) para lo cual el futuro educador necesita recibir aprendizajes que le permitan enfrentar con conocimientos, habilidades y capacidades, las demandas de las primeras experiencias de su vida profesional.

En el año 2004, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) publicó el resultado de la revisión de las políticas públicas implementadas a través de las distintas reformas y señala que “un desafío estratégico significativo para quienes lideran el movimiento de reformas fue implementar procedimientos para cambiar radicalmente la formación inicial de los futuros profesores para alinearla con las reformas de la enseñanza, y actualizar la fuerza laboral docente existente” (p. 137).

Por su parte, la Comisión sobre Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación, 2005), integrada por altas autoridades universitarias y políticas del país, con el propósito de orientar el proceso formativo del profesorado en aras de las expectativas, tanto económicas como políticas, en el ámbito de

tratados internacionales y otros desafíos del país de ese periodo, se comprometió a trabajar para que:

La formación de profesores sea un tema de alta importancia pública, pues es decisiva en los momentos en que el país está dando un gran salto adelante en el desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes. Se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece (p.1).

En este contexto, la formación inicial se constituye en una “importante función social”, lo que supone que el futuro docente debe desarrollar un conjunto de competencias tanto genéricas, como específicas, que emanan de los estándares que para el efecto el Ministerio confeccionó, desde la División de Educación Superior, y contienen propuestas específicas para la Formación Inicial Docente que, a su vez, conjugan las demandas de los estándares, con el diagnóstico de la Comisión creada para este fin.

Últimamente, los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación General Básica (2012), elaborados bajo la conducción técnica del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, tienen como fundamento la

formación de profesores con calidad y señalan que para eso “la primera formación debe preocuparse que sean profundos conocedores de las disciplinas que enseñan y de las estrategias que se deben utilizar para enseñarlas y con dominio pedagógico para su implementación en el aula” (Ministerio de Educación, 2012, p. 5).

Coincidiendo, en parte, con esta mirada, podemos mencionar a Perrenoud (2010), quien presenta diez competencias consideradas prioritarias en la formación inicial y continua de los profesores de primaria, en las que de forma explícita propone acciones concretas en los ámbitos: pedagógicos, de gestión, de participación y tecnológicos, e indica: “Los programas de formación y estrategias de innovación, se basan en representaciones poco explícitas y poco negociadas de la profesión y las competencias subyacentes, o bien referenciales técnicos o bien escuetos que el lector no las entiende” (p. 14).

Esta perspectiva crítica de Perrenoud, a la forma como los programas de formación de los docentes se presentan, apunta a que las representaciones epistemológicas de la formación inicial docente tienen un componente no explícito donde las ideas e innovaciones subyacen al discurso oficial y cuyas única posibilidad de llevarlas a cabo es traducirlas en estándares e indicadores. De esta forma las competencias quedan subsumidas en metas o tareas por lograr en la formación.

El Marco para la Buena Enseñanza (MB) recoge en gran medida los estándares formulados para la formación inicial de los docentes en Chile, los cuales establecen cuatro dominios del quehacer docente como son: Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos, y Responsabilidades profesionales (véase la Figura 1). Este marco se constituye en un referente técnico para el profesorado siendo utilizado más allá de la formación inicial de los docentes, como es el caso de la evaluación de desempeño de los mismos y la formulación de contenidos de la prueba INICIA que se aplica a los estudiantes egresados de las carreras de pedagogía de forma voluntaria por el momento y que se hará vinculante para el egreso efectivo de los estudiantes de pedagogía (Manzi, González y Sun, 2011).

Como ya se ha señalado el Marco para la Buena Enseñanza es considerado el referente técnico del profesorado cuyo origen resultó de consultas a los docentes por establecimientos, tanto del nivel de educación parvularia como básica y media, señalándolo en la época como el instrumento para el mejoramiento de la calidad de la educación (Manzi et al., 2011).

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) presenta cuatro dominios con 20 criterios del ejercicio profesional. Los cuadros siguientes muestran cómo se agrupan los criterios en los cuatro dominios y cómo se ordenan los criterios y sus correspondientes descriptores (70).



Figura 1. Marco para la Buena enseñanza: dominios, criterios y descriptores.

(Ministerio de Educación, 2003, p. 11).

c) Las competencias en la formación inicial

1. Concepto de competencias

El concepto de competencia ha adquirido un carácter polisémico que crece en la medida que es utilizado. Para algunos tiene un carácter netamente conductista y para otros las competencias son integradoras de una serie de elementos concomitantes. Esta diversidad de concepciones es vista como un “saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2011, p. 3). Este significado le impide el sentido meramente procedimental a esta noción y le otorga un sentido más integrador de lo actitudinal y conceptual.

El informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre Educación, presidida por Delors en 1996, indica que las competencias se llevan a cabo cuando el sistema educativo cumple sus propósitos en cuatro líneas fundamentales:

Aprender a ser; o actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Aprender a conocer; o asimilar conocimientos científicos y culturales generales y específicos, que se complementarán a lo largo de toda la vida.

Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenten en la vida y en la profesión.

Aprender a ser, a convivir y a trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones. (de Acedo, 2010, p. 16).

Desde esta perspectiva, las competencias no se avienen sólo a un único paradigma conceptual si no que desde estas definiciones responden, también, tanto a conocimientos teóricos como a conocimientos en acción y es lo que Cano (2008) rescata en la definición del proyecto Deseco OCDE:

Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (García, 2008, p. 5).

La fascinación por las competencias no se explica solamente por el éxito de éstas en el mundo empresarial y por la acción de la OCDE o de la Comunidad Europea. También responde a evoluciones más globales de la sociedad que exige a cada uno competencias más diversificadas, según estilos de vida, tecnologías y trabajo (Perrenoud, 2012).

Las competencias, conceptualmente, deben ser también situadas en contexto e igualmente definidas en acción, sin embargo, tienen también una orientación que “hay que plantearlas desde un enfoque holístico que las concibe como conjunto de procedimientos, capacidades y actitudes

complementarios entre sí” (Pina, Clares, Juárez y Hernández, 2009, p. 316). Esta definición hace comprender que el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, actúan de manera articulada en el logro de competencias desde acciones contextualizadas.

La inclusión de las competencias en la formación inicial de los docentes en Chile y otros países del mundo se ha constituido en un imperativo de primer orden, baste como ejemplo de ello el informe Bricall (2000), la declaración Bolonia (de Garay, 2008) donde se plantea “un marco común universitario” que establezca mayor movilidad de profesores y alumnos entre las universidades europeas y que desde el punto de vista pedagógico significa la aceptación de una formación universitaria denominada: Aprendizaje Basado en Competencias, el que Villa y Poblete (2010) lo explican del modo siguiente:

Esta formación es un proceso de aprendizaje centrado en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante y el desarrollo de su autonomía. Se trata en definitiva, que el sistema de enseñanza aprendizaje universitario se concentre en el estudiante, renovando el sistema anterior excesivamente centrado en el profesor (pp. 28-29).

Desde hace varias décadas se viene haciendo el tránsito desde una educación y también la formación profesional centrada en el docente, hacia otra que pone en el centro al estudiante otorgándole un rol activo de

constructor y participe de su propio aprendizaje. Este nuevo paradigma es el que se propicia hoy en gran parte del mundo.

2. Las competencias en la formación inicial

La educación superior necesita de una visión renovada y congruente con las características de la sociedad. Particularmente la formación inicial de docentes, puesto que, los currículos y los perfiles de egreso están en permanente cambio y estos cambios se explican siempre por los requerimientos que la propia sociedad hace a los sistemas educativos. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, celebrada en la sede de la UNESCO, señaló que las principales tareas de la educación superior en cuanto formación tendrán siempre una ligazón con cuatro funciones: “Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación). El entrenamiento de personas altamente capacitadas (la función de la educación) Proporcionar servicios a la sociedad (la función social) y la crítica social (que implica la función ética)” (Argudín, 2005, p. 2).

De esta manera se reconoce que las competencias, como nuevo paradigma educativo, contienen un conjunto de funciones que se van tratando articuladamente en el proceso formativo y éstas dan origen a principios sobre los cuales cada vez existe mayor compromiso. Tobón, Prieto y Fraile (2010) los resumen tal y como se muestran en la Tabla 2, como los de mayores consensos generados para la formación por competencias y que son

interpretativos de las dimensiones de pertinencia, calidad, formar competencias, papel docente, generador de cambio, esencia y componente de las competencias.

Tabla 2

Principios con mayor consenso en el modelo por competencias

Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Calidad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser solo medios.
Papel docente	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser solo transmisores de contenidos.
Generación de cambio	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
Esencia de las competencias	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
Componente de las competencias	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Nota: Adaptado de Tobón, Prieto y Fraile (2010, p. 6).

Un estudio reciente respecto de las confluencias y divergencias en la construcción del profesor ideal, realizado por sociólogos de la Universidad de Chile (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013), plantea que implementar el modelo de formación por competencias (MFC) implica hacer modificaciones en el sistema formativo, tales como, rediseñar la estructura curricular y focalizar la enseñanza

en el estudiante. En este sentido, la forma como el profesor realiza las clases y como enfoca el proceso formativo cobra especial relevancia en la efectiva implementación de un modelo basado en competencias.

En la Tabla 3 se muestra un cuadro comparativo entre el profesor ideal para la pedagogía tradicional y el profesor ideal formado por competencias. Este paralelo entre ambos tipos de formación obedece esencialmente al cambio de paradigma surgido en la formación inicial, donde es menester demostrar que la formación basada en competencias se hace cargo de facilitar los aprendizajes en el campo de la disciplina y de las competencias pedagógicas de los estudiantes y posee una serie flexible de actividades didácticas adaptadas y centrada en sus estudiantes.

Tabla 3

Modelos del profesor ideal

Ámbito pedagógico	<i>Profesor de la pedagogía tradicional</i>	<i>Profesor para la formación por competencias</i>
<i>Planificación</i>	Rígida y orientada por contenidos	Flexible y orientadas hacia las condiciones de los alumnos
<i>Dominio disciplinario</i>	Sabio con conocimientos exhaustivos	Consultor experto capaz de seleccionar y significar
<i>Didáctica</i>	Centrada en clases magistrales informativas	Centrada en múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes
<i>Actitud</i>	Seriedad y fuerte implicancia con el tema	Pasión proyectada por el tema y la docencia
<i>Interacciones con estudiantes</i>	Basada en el respeto, pero distante	Basada en el respeto, pero cercana, capaz de dialogar
<i>Evaluación</i>	Centrada en precisión de mediciones finales	Centrada en el proceso y de carácter formativo
<i>Resultados esperados</i>	Manejo de contenidos disciplinarios	Desarrollo de competencias generales y específicas
<i>Complejidad de las exigencias pedagógicas</i>	Exigencias pedagógicas simples	Exigencias pedagógicas complejas

Nota: Adaptado de Asún, Zúñiga y Ayala (2013, p.284).

Las competencias desde el punto de vista conceptual movilizan recursos, conocimientos, actitudes y conductas y su desarrollo no concluye nunca: “Si una competencia corresponde a un saber actuar complejo, su desarrollo se proseguirá a lo largo de toda la vida” (Tardif, 2011, p.7). Siguiendo esta lógica podemos señalar que a los docentes les espera una tarea maciza de profesionalización en el desarrollo de las competencias durante su formación.

d) Las competencias y los aprendizajes: Concepto de aprendizaje en el ámbito de la formación inicial

En el marco del desarrollo de competencias, el concepto de aprendizaje se circunscribe fundamentalmente a trasladar el centro desde el profesor hacia el estudiante y de pasar de una formación basada exclusivamente en conocimientos a otra basada en la adquisición de competencias académicas profesionales y de acción (Pina et al., 2009).

Los efectos del aprendizaje en la formación inicial docente, están influidos por factores que se derivan de las características de los programas de formación, las características de los futuros profesores y las características de los formadores de profesores (Ávalos, 2007). En este sentido, la oportunidad de aprender está contenida en el *curriculum* que fue expuesto en el proceso de formación y la forma en la que éste fue presentado, incluyendo las actividades de aprendizaje requeridas, “comprende también las

experiencias de aprendizaje práctico en contextos educacionales escolares, sean directas o referidas a contextos” (Ávalos y Matus, 2010, p. 27).

¿Qué pasa con los aprendizajes en el ámbito de las competencias? Son abordados de distinta forma, una es el aprendizaje basado en competencias (ABC) que implica establecer las competencias que son necesarias en el mundo actual “y que, como es lógico, no pueden únicamente ser determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales” (Villa y Poblete, 2010, p. 29). Es así como surgen distintos tipos de competencias que son ordenadas de acuerdo a los requerimientos de las distintas entidades en cuanto a los aprendizajes requeridos por los profesionales que las portan y ¿en qué consiste el ABC?

En desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un mundo propio de actuar personal y profesionalmente (Villa y Poblete, 2010, p. 30).

Con una visión que pudiera ser contrapuesta, pero que coincide en algunas posturas respecto de la formación por competencias, Giroux (2002), por ejemplo, define que el profesor debe ser un “intelectual público con un

enfoque pedagógico que va más allá de aprendizaje estrictamente contextualizado de modo concreto” (p.10), proponiendo que se les debe ampliar los contextos culturales que conforman el saber.

Independiente de la orientación que tomen los aprendizajes y las competencias, tiene especial significado plantearse también la contribución que éstas hacen al perfil de egreso, como expresión de los procesos formadores que atesoran los aprendizajes logrados en el transcurso de la formación profesional. Se recogen de manera sucinta en la Tabla 4 las realizaciones profesionales que Tejada (2011) visualiza como funciones que corresponden a los docentes y sus realizaciones profesionales.

Tabla 4

Realizaciones profesionales

Unidad de Competencia	Realizaciones profesionales
Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.	<p>Crear las óptimas condiciones de aprendizaje, enfatizando los aspectos más importantes a desarrollar.</p> <p>Impartir los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias, recursos y materiales didácticos.</p> <p>Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje.</p>

Nota: Adaptado de Tejada (2011, p. 10).

Las competencias enunciadas en los perfiles profesionales y de egreso pueden ser representativas de un conjunto de aprendizajes que puestos en situación trascienden a un enfoque simple. Así lo destaca Le Boterf (2001) cuando formula que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimiento, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera) (p. 54).

Sin duda que las competencias profesionales, y centralmente las de la formación del profesorado, constituyen un objetivo primordial de la educación superior y escolar, particularmente porque éstas se orientan a la formación integral de los estudiantes.

Las condiciones del desempeño profesional en el presente exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una profesión, “competencias genéricas que permitan al profesional ejercer eficientemente la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad, ética y responsabilidad” (Maura y Tirados, 2008, p. 207).

Esta concepción integradora que señalan Le Boterf (2001), Tejada (2011) y Maura y Tirados (2008) se recogen en la Tabla 5, en la que se relacionan la concepción, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

Tabla 5

Relación entre competencias, concepciones, enseñanza y aprendizaje

Competencias	Concepciones	Enseñanza	Aprendizaje
Saber	Transmisión Asimilación	<i>Impartición de la información</i>	<i>Adquisición de conocimientos</i>
		<i>Trasmitir el conocimiento estructurado.</i>	<i>Adquisición de conocimientos a través de procedimientos que permitan la comprensión.</i>
Saber hacer	Comprensión/ competencias	<i>Interacción profesor- alumno</i> <i>Facilitador de comprensión</i>	<i>El aprendizaje es adquisición de hechos y procedimientos para utilizar cuando se necesitan</i>
Ser	Cambio	<i>Desarrollo intelectual y cambio conceptual</i>	<i>El aprendizaje viene facilitado por el profesor</i>
Estar	Cambio	<i>Desarrollo intelectual y cambio conceptual</i>	<i>El aprendizaje significa exponerse a las actividades que generan la comprensión de los contenidos de la materia y el desarrollo de las competencias</i> <i>El aprendizaje sirve para cambiar y transformar a la persona</i>

Nota: Fuente Pina et al. (2009, p. 319).

e) ¿Qué son y qué rol juegan los Talleres de Práctica en la Formación Inicial?

De acuerdo con la concepción que se tiene de la formación docente y con el ambiente de cambio e innovación a que está sometida permanentemente, los Talleres de Práctica, a partir del segundo semestre de formación, como es el caso en la Universidad del Bío- Bío, en la carrera de

Pedagogía de Educación General Básica (PEGB), tienen gravitación en las mallas curriculares actualizadas como acercamiento a las comunidades escolares, dándole desde este punto de vista y desde el contexto de la propia Universidad, singularidad a la carrera.

Conceptualmente, los talleres de prácticas son vistos como una actividad curricular de habilitación gradual, sistémica y progresiva del estudiante para desempeñar la actividad docente. De esta forma están también orientadas a crear vínculos permanentes con los establecimientos educacionales, con el propósito de promover la formación continua tanto de los docentes en servicio como de los estudiantes con un adecuado seguimiento y estableciendo redes entre la escuela y la universidad. La Comisión para formación inicial docente (Ministerio de Educación, 2005) le otorga a las prácticas un rol importante en la formación inicial y señala que “Las prácticas de los estudiantes de pedagogía en los distintos momentos de su carrera son un elemento central de su proceso formativo y constituyen un eje articulador de la formación de la especialidad y la formación pedagógica” (p. 73).

En este contexto, las Prácticas Docentes, en la Universidad del Bío-Bío y particularmente los “Talleres de Práctica”, constituyen una de las modificaciones curriculares más emblemáticas desde el 2005 en adelante y desde la creación de un área específica de la carrera de PEGB, definida como “Área de Formación Práctica”. En esta decisión se hace transversal la articulación de la teoría y la práctica, que en países como Argentina y Estados

Unidos, como señala Pruzzo (2002), “Se rescata como rasgo distintivo de la formación inicial para los docentes la inserción en la realidad del aula desde el primer año de la formación y se inaugura para el país [Argentina] la articulación teórica práctica” (p. 197).

Surge de esta manera un nuevo modo de abordar la formación inicial, que en nuestro país toma forma con distintas propuestas de estándares para la formación inicial para los docentes.

f) Articulación curricular

Siguiendo la línea argumentativa sobre la importancia de materializar las Prácticas Pedagógicas, como elemento curricular articulado, tanto en el ámbito pedagógico como disciplinar, es que se considera significativa la aportación de Le Boterf (2001) pues el currículum de formación inicial en la formación pedagógica, principalmente en la Universidad, está dirigido a desarrollar competencias y para que éstas se desarrollen deben cumplir con ciertas exigencias: “La competencia no existe por sí sola, independientemente, de un sujeto que la posee y de la que no puede dissociarse. Lo que existe son personas más o menos competentes” (p. 120).

El mismo Le Boterf (2001) plantea ¿qué es un profesional? y responde que es aquél que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja. Potencialmente un profesional es el que le da significado a su profesión. Al

respecto, Le Boterf señala cuatro saberes en los que articula la actuación, movilización de recursos, la transferencia y compromiso, como partes del ser profesional:

- 1.- Sabe actuar y reaccionar con pertinencia.*
- 2.- Sabe combinar los recursos y movilizarlos en contexto.*
- 3.- Sabe transferir.*
- 4.- Sabe aprender a aprender y sabe comprometerse (p. 121).*

Consecuentemente con este planteamiento, el curriculum para la formación inicial debe estar articulado con las premisas de la formación por competencias donde lo central pasa a ser el desarrollo integral de la persona o profesional en formación. En este sentido, Sanz (2010), aporta lo siguiente: “Una persona competente es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir, su conducta” (p. 15).

En la labor de Formación de docentes, la integralidad del curriculum que se seleccione adquiere significado en la acción docente y en situaciones de aprendizaje, por lo que las prácticas para los estudiantes se constituyen en la oportunidad de operacionalizar los aprendizajes que el curriculum durante su formación plasmó en ellos. Es en la práctica docente donde se puede apreciar, si objetivamente el área pedagógica y disciplinar del curriculum dio con el perfil declarado.

g) Perfil de egreso

Definir y concretar un perfil de egreso no es tarea fácil para los expertos en curriculum. Hay un dilema entre la generalidad y la especialización. Zabalza (2007) adjudica esta complejidad a las orientaciones que las carreras puedan tener en la universidad según el perfil de referencia. En este sentido plantea: “La definición del perfil requiere de un tratamiento no superficial y que permita incluir los elementos suficientes como para que la configuración del curriculum formativo resulte completa y coherente” (p. 37).

Con una visión más amplia del perfil de egreso, algunos estudios, por ejemplo Bricall (2000), lo definen como *Perfil de estudios*, y en este mismo informe señalan que hablar de perfil de estudios le da un sentido más profesionalizante a la formación. En esta misma línea Zabalza (2007), propone tres componentes principales en un esquema de perfil. Ellos son:

Las salidas profesionales: incluye las competencias tradicionales o genéricas.

Ámbitos de la formación prioritarios: núcleos de formación prioritarios para la formación.

La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable: idea de formación a que se compromete la universidad (pp. 37-38).

La carrera de PEGB define “El Perfil de Egreso” como el curriculum que comprende tanto las competencias genéricas y específicas que los estudiantes de pedagogía deben desarrollar en sus cuatro años de formación. En este perfil se expresa la importancia que tienen los procesos de práctica en la vinculación de los futuros docentes con las comunidades escolares para el logro de las competencias profesionales que requiere el profesorado (Universidad del Bío-Bío, 2009).

Las competencias del perfil de egreso de la carrera de PEGB se agrupan en dos tipos: genéricas y específicas. Las genéricas tienen que ver fundamentalmente con los desafíos que la Universidad del Bío- Bío ha definido para la formación de profesionales en todas las áreas y que enfatizan en la capacidad de análisis crítico, de investigación acción y las que señalan los estándares para la formación inicial docente en los años 2005 y 2012. En tanto, las específicas apuntan al dominio disciplinario y pedagógico que el futuro docente debe tener. En el informe del proceso de autoevaluación para la acreditación de 2009, el perfil del egresado se define así:

El egresado de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica es un profesional competente que demuestra dominio de los contenidos pedagógicos, como también, de las especialidades correspondientes al curriculum de Educación Básica del sistema educacional vigente. Su temprana vinculación con el medio escolar, urbano y rural, constituye

una impronta, que le permite un desarrollo integral, así como un posicionamiento en los distintos escenarios sociales y educativos de la región. Es por ello que este egresado está capacitado para desempeñarse en cualquiera de los establecimientos educacionales de Educación Básica del país, tanto rural como urbano. Del mismo modo, es capaz de desarrollar otras actividades derivadas de su amplia formación académica (Universidad del Bío- Bío, 2009, p. 40).

Conforman este perfil de egreso las competencias establecidas en un proceso de participación de académicos, estudiantes, instituciones escolares y funcionarios, como es el caso de las genéricas, cuya metodología se replicó por parte de la carrera para formular las específicas:

Competencias genéricas:

Analiza críticamente, de forma permanente, los contenidos programáticos de la Educación Básica para su “puesta en escena” en el aula, considerando la diversidad, identidad y pertinencia del contexto educativo.

Investiga en la acción los problemas didácticos detectados en los diferentes subsectores de Educación Básica, proponiendo a partir de su análisis y discusión, posibles soluciones en el ámbito pedagógico, que constituyan un aporte para la educación en general.

Asume las tareas propias del docente con entusiasmo, responsabilidad, honestidad y solidaridad, actuando en equipo para la toma de decisiones pedagógicas que afectan el ámbito escolar.

Competencias específicas:

- *Demuestra un dominio de los contenidos disciplinarios de la especialidad y en la construcción del saber, en diferentes contextos y situaciones educativas.*
- *Determina con claridad y coherencia las metas de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, en especial las referidas a la formación y desarrollo de las competencias de lectura escritura y matemáticas en diversas situaciones educativas.*
- *Evalúa criterialmente los procesos de aprendizaje de los distintos subsectores, de acuerdo con los principios educativos del marco curricular vigente y, en conformidad, a un marco de referencia y a instrumentos correspondientes a la evaluación auténtica.*
- *Contextualiza los contenidos de especialidad, integrándolos de manera armónica, creativa e innovadora, en diferentes escenarios educativos, tanto rurales como urbanos, a través de proyectos y propuestas pedagógicas acordes con el desarrollo local, regional y nacional.*
- *Aplica estrategias y recursos didácticos creativos e innovadores en todos los subsectores de aprendizaje, atendiendo la diversidad, ritmos de trabajo y dificultades que presenten alumnos y alumnas, en diferentes situaciones educativas.*
- *Adopta una actitud crítica y proactivamente su propio proceso de enseñanza, autoevaluando su quehacer pedagógico con una visión holística e integradora para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.*
- *Actúa con autonomía en las decisiones pedagógicas, respetando las normas generales preestablecidas y relacionándose de manera efectiva y cordial con*

todos los miembros del ámbito escolar en el que se desempeña (Universidad del Bío- Bío, 2009, pp. 40-41).

Al mismo tiempo, se definen para la carrera un conjunto de principios básicos orientadores, cuyo énfasis está en la formación pedagógica de los futuros docentes, la que debe estar sustentada en principios y valores humanos, sociales y culturales, que le dan a la formación inicial una permanente y continua relación con el entorno escolar y que se materializa en las prácticas tempranas y específicamente en los Talleres de Práctica.

Los principios, a saber, son los siguientes:

Principio de Inclusión: *Implica la inclusión social y educativa de los sujetos en un proceso de interrelación entre enseñante y el aprendiz, en vinculación con el conocimiento como proceso de construcción social.*

Principio de vinculación de la teoría con la práctica: *Implica reconocer que la teoría ilumina la práctica como, a su vez, la práctica ilumina la teoría, en un acto permanente de vinculación dialéctica.*

Principio del saber pedagógico: *Se refiere a ese saber que el maestro genera en su práctica pedagógica, y que se constituye en un constructo determinado por la interacción entre el conocimiento teórico y la realidad histórica social y cultural en la que se desarrolla su acción educativa.*

Principio de cultura indagativa: *Implica desarrollar una actitud de búsqueda de nuevas y creativas respuestas a las problemáticas que emergen de la práctica pedagógica cotidiana.*

Principio de desarrollo personal: Es la clave en el proceso de profesionalización docente. Como modelo vicario de valores y de competencias sociales, el futuro despierta la motivación intrínseca del alumno para convertirse en persona honesta y mejor ciudadano, a partir de la conducta asertiva y la reflexión crítica, las que modifican creencias que sirven de motivaciones poderosas para una transformación social, legitimadora de mejores condiciones humanas para vivir y desarrollarse.

Principio de vinculación escuela comunidad: Hace referencia a los requerimientos de un pedagogo con competencias para descubrir y comprender las necesidades e intereses reales que surgen de los contextos sociales y culturales en los cuales le corresponde actuar. Dicha vinculación debe propender al desarrollo afectivo de la comunidad y de la escuela en un proceso de interacción permanente.

Principio de incorporación a las tecnologías de la información y comunicación: Sitúa al pedagogo en un nuevo escenario determinado por el desarrollo y la complejidad de las nuevas tecnologías. Esta complejidad problematiza la forma de aprender que se necesita para vivir en esta sociedad caracterizada por la velocidad de los cambios.

Principio de la integración del conocimiento: Es fundamental para lograr la unidad de los elementos que organizan el conocimiento disciplinar y su vinculación con otras disciplinas, esto permite desarrollar un saber que atiende la complejidad de las problemáticas de estudio (Universidad del Bío- Bío, 2009, p. 44).

En consecuencia, tanto los principios orientadores de la carrera, como el perfil de egreso, buscan que el estudiantado logre desarrollar competencias de nivel superior para una formación inicial verdaderamente significativa profesionalmente. En tanto, las prácticas pedagógicas expresadas en los Talleres de Práctica, aportan a la implementación del Perfil de Egreso y este aporte puede ser evaluado científicamente, para un análisis que permita no sólo generar conocimiento nuevo al respecto, sino que, también genere decisiones de mejora sustantiva en la formación de docentes de la carrera.

El análisis de la literatura en relación con la formación por competencias y su constructo epistemológico respalda y reafirma que la introducción de este modelo de formación de profesionales en el ámbito de la educación está más allá de una moda, ya se habla de una reingeniería del sistema educativo: “Los enfoques por competencias se están utilizando en todas las edades a partir de la escuela primaria hasta el nivel de la escuela de posgrado” (Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, L. 2010, p.1).

Este involucramiento del sistema escolar en la formación por competencias hace coherencia con el perfil de egreso que la carrera PEGB ha definido según competencias genéricas y específicas para los futuros profesores. En este sentido, es de vital importancia la convergencia articulada de un modelo de formación en desarrollo, **en que se caracterice la Profesión Docente, desde el interés de la inclusión de la enseñanza y del análisis de las**

relaciones entre formación y profesionalidad, Tejada (2013), como una necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.

La hipótesis de trabajo que orienta este estudio condujo a indagar respecto a si los talleres de práctica, en el séptimo semestre de formación, tanto en lenguaje como en matemáticas, permiten que los estudiantes logren aprendizajes, analizado desde la perspectiva de los propios estudiantes y la de los profesores tutores de los establecimientos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



**SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial de los Docentes en Chile ha significado en los últimos 20 años, entre otras estrategias, el establecimiento de un conjunto de estándares tanto para la formación pedagógica, como disciplinar. Al mismo tiempo, ha contribuido al cambio de escenario para la formación de profesores, la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 2009) que fija objetivos de aprendizajes (OA) para los niveles de educación parvularia, básica y media. En ambos documentos legales, se explicitan las competencias que los docentes deben lograr durante su formación y los aprendizajes, basados en competencias, que los estudiantes del sistema escolar deberían alcanzar en un proceso de formación continua, como lo declara la propia ley.

En consecuencia, ello obliga a que la formación inicial se resitúe en un contexto de permanente cambio y exigencias de calidad. Son, precisamente, estos escenarios cambiantes en el que se mueven tanto los estándares para la formación inicial docente como las nuevas normativas legales transversales en el sistema educativo nacional, a los cuales se suman los procesos de acreditación convocados por el Ministerio de Educación a través la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNA), lo que llevó, ya en el año 2004, a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, a plantearse una reforma integral con la finalidad de rediseñar los planes de estudios y mallas curriculares, para que éstas respondieran a los primeros

requerimientos de las acreditaciones voluntarias a las que concurrió la institución.

En el caso de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB), esto dio origen, en el año 2005, a la modificación y actualización de los Planes Curriculares concebidos en el año 1998, a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID).

De acuerdo con estas actualizaciones curriculares y, particularmente, la establecida el año 2005, mediante Decreto N° 2.459, los estudiantes desde el segundo semestre de la carrera realizan prácticas tempranas, que en la malla curricular se denominan “Talleres de Práctica”. Esta inclusión en la malla curricular de prácticas tempranas en Lenguaje, Matemáticas, Comprensión del Medio Natural y Social, Expresión Artística, Educación Física y Tecnología, más el Taller de Conocimiento del Entorno, se realizan con el propósito de progresar en el estudio de estas disciplinas y profundizar en la didáctica de las mismas como lo expresan los “Principios Básicos” definidos para el efecto. Específicamente, la reforma curricular del Área Pedagógica definió el área de formación práctica de la siguiente forma:

Área de Formación Práctica: Actividad curricular de habilitación gradual, sistemática y progresiva del estudiante para desempeñar la función docente, de aptitud y complejidad creciente, partiendo de la observación hasta la asunción

integral de la práctica con responsabilidad total (Informe proceso de autoevaluación, p.43)

Como resultado de los procesos señalados, leyes y normativas que surgen posteriores a la LGE, el sistema escolar nacional se ve forzado a competir por mejores resultados educativos en todos sus niveles. En este sentido, la formación Inicial de Docentes en las Universidades y, en particular, en la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica se van incorporando propuestas, por ejemplo, las emanadas de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), donde se establece lo que se requiere como prácticas para los estudiantes de pedagogía, en el actual contexto:

Las prácticas de los estudiantes de pedagogía en los distintos momentos de su carrera son un elemento central de su proceso formativo y constituyen un eje articulador de la especialidad y la formación pedagógica. Del mismo modo encausan, la relación Escuela-Universidad, por lo que es necesario, por parte de las instituciones formadoras, atender preferentemente la gestión de su supervisión, considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guía de las instituciones escolares (Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, p. 73).

En tanto, los establecimientos educacionales y derivado de las exigencias y competitividad por lograr puntajes SIMCE (Sistema de Medición

de la Calidad Escolar) superiores de acuerdo a metas, impulsan programas específicos suplementarios a los Objetivos de Aprendizajes del Curriculum establecidos en las Bases Curriculares (2011) como es el Plan de Apoyo Compartido (PAC), que se realiza en establecimientos clasificados por la Subvención Escolar Preferencial (SEP, 2008) como “en recuperación” y cuyo propósito central es preparar a los estudiantes de segundo y cuarto básico para que rindan el SIMCE exitosamente. En este marco, los profesores sólo tienen que remitirse a desarrollar folletos preparados funcionalmente al SIMCE, de manera exclusiva, puesto que son controlados centralmente.

En consecuencia, la actividad de prácticas queda sujeta a dos temas que son centrales. Por una parte, los establecimientos son compelidos por los resultados SIMCE y esto genera dificultades para otorgar un espacio genuino para estas prácticas, sumando el agravante de que es el primer acercamiento de los estudiantes de pedagogía con el mundo escolar y que, por ende, no conocen los programas específicos que las escuelas llevan a cabo con este propósito y, por otra parte, la Universidad tiene requerimientos propios contenidos en el Perfil de Egreso como son las competencias genéricas y específicas para la formación inicial, como lo expresa su perfil de egreso de la carrera de PEGB.

En este sentido, se precisa que, tanto los principios orientadores de la carrera, como el perfil de egreso, desarrollen competencias de nivel superior para una formación inicial verdaderamente significativa profesionalmente, sin

embargo, las complejidades que se observan con las nuevas normas legales situadas en las escuelas y las contingencias del sistema escolar ponen en riesgo el logro de las competencias tanto genéricas como específicas en un porcentaje alto y que puede incidir elocuentemente en la carrera.

Las competencias del perfil de egreso se agrupan en dos tipos: genéricas y específicas. Las genéricas tienen que ver fundamentalmente con los desafíos que señalan los estándares para la formación inicial docente desde el año 2005 y que enfatizan en la capacidad de análisis crítico, de investigación - acción y las tareas propias del docente. En tanto, las específicas apuntan al dominio disciplinario y pedagógico que el futuro docente debe tener.

El egresado de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, es un profesional competente que demuestra dominio de los contenidos pedagógicos, como también, de las especialidades correspondientes al currículum de Educación Básica del sistema educacional vigente. Su temprana vinculación con el medio escolar, urbano y rural, constituye una impronta, que le permite un desarrollo integral, así como un posicionamiento en los distintos escenarios sociales y educativos de la región (Informe proceso de autoevaluación, p.40).

Competencias genéricas:

Analiza críticamente, de forma permanente, los contenidos programáticos de la Educación Básica para su “puesta en escena” en el aula, considerando la diversidad, identidad y pertinencia del contexto educativo.

Investiga en la acción los problemas didácticos detectados en los diferentes subsectores de Educación Básica, proponiendo a partir de su análisis y discusión, posibles soluciones en el ámbito pedagógico, que constituyan un aporte para la educación en general.

Asume las tareas propias del docente con entusiasmo, responsabilidad, honestidad y solidaridad, actuando en equipo para la toma de decisiones pedagógicas que afectan el ámbito escolar (Informe del proceso de autoevaluación, p.40-41).

Competencias específicas:

Demuestra un dominio de los contenidos disciplinarios de la especialidad y en la construcción del saber, en diferentes contextos y situaciones educativas.

Determina con claridad y coherencia las metas de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, en especial las referidas a la formación y desarrollo de las competencias de lectura escritura y matemáticas en diversas situaciones educativas.

Evalúa criterialmente los procesos de aprendizaje de los distintos subsectores, de acuerdo con los principios educacionales del marco curricular vigente y, en conformidad, a un marco de referencia y a instrumentos correspondientes a la evaluación auténtica.

Contextualiza los contenidos de especialidad, integrándolos de manera armónica, creativa e innovadora, en diferentes escenarios educativos, tanto rurales como urbanos, a través de proyectos y propuestas pedagógicas acordes con el desarrollo local, regional y nacional.

Aplica estrategias y recursos didácticos creativos e innovadores en todos los subsectores de aprendizaje, atendiendo la diversidad, ritmos de trabajo y dificultades que presenten alumnos y alumnas, en diferentes situaciones educacionales.

Adopta una actitud crítica y proactiva ante su propio proceso de enseñanza, autoevaluando su quehacer pedagógico con una visión holística e integradora para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Actúa con autonomía en las decisiones pedagógicas, respetando las normas generales preestablecidas y relacionándose de manera efectiva y cordial con todos los miembros del ámbito escolar en el que se desempeña (Informe del proceso de autoevaluación, p.41).

El análisis empírico, nos lleva a generar especulaciones respecto del nivel de aprendizajes vinculado a las competencias del perfil de egreso que los estudiantes logran efectivamente en los talleres de práctica tanto de lenguaje

como matemáticas. Esto no ha sido estudiado y, por lo tanto, no existen soportes científicamente válidos que permitan tener claro el panorama.

Es desde esta perspectiva que, en el presente estudio, se analiza mediante el uso de instrumentos a estudiantes de cuarto año de Pedagogía de Educación General Básica (séptimo semestre) de los Talleres de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas para valorar mediante técnicas de autoinforme, cuál es el logro de aprendizajes desde la percepción de los estudiantes y tutores respecto de las competencias específicas de la carrera y de qué manera los Talleres de Práctica de las disciplinas señaladas están aportando al desarrollo de las competencias en la formación inicial de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Caracterizar el nivel de aprendizajes logrados en las Prácticas de Lenguaje y Matemáticas de estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación General Básica, en atención a las competencias específicas del perfil de egreso de la carrera, según su opinión y la de los profesores tutores.

2.2 Objetivos específicos

El objetivo general mencionado en el apartado anterior se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

Establecer el dominio pedagógico y disciplinario de los estudiantes en la construcción de saberes en el contexto escolar.

Establecer si los alumnos se formularon metas de aprendizajes en sus prácticas pedagógicas de lenguaje y matemáticas.

Determinar si los alumnos establecieron y aplicaron procedimientos de evaluación de aprendizajes de los alumnos atendidos durante sus prácticas.

Establecer si los contenidos disciplinares (lenguaje y matemáticas) fueron adecuados a la realidad escolar que les correspondió enfrentar en sus prácticas.

Determinar si hubo aplicación de estrategias, recursos didácticos e innovadores en las prácticas pedagógicas.

Establecer si los estudiantes en sus prácticas pedagógicas constituyeron redes de apoyo con el profesor del establecimiento educativo realizando un diagnóstico para la planificación de su trabajo pedagógico.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. HIPÓTESIS

En concreto, las hipótesis de trabajo que se pretenden analizar en este estudio son las siguientes:

La realización de los talleres de las prácticas tempranas del séptimo semestre, por parte de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, logran aprendizajes definidos en las competencias específicas en el Perfil de Egreso.

Los contenidos y las experiencias desarrolladas en los talleres de las prácticas tempranas, séptimo semestre, contribuyen al logro de aprendizajes establecidos en las competencias del Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



MÉTODO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. MÉTODO

4.1 Participantes

Participan en total 219 personas entre estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica y los profesores de los cursos en los que los estudiantes realizaron sus prácticas durante los tres primeros meses del primer semestre 2014 (séptimo semestre de la carrera).

Estudiantes

Participan 164 estudiantes del séptimo semestre del año 2014, en conformidad a la información recogida en las bases de datos de la carrera de PEGB, respecto a este grupo, podemos señalar que el mayor número son mujeres 134 (el 82%), en tanto que los hombres son 30 (el 18%). Sus edades están comprendidas entre 20 y 43 años; en donde la edad media para los hombres es de 22.9 años, o sea, de 23 años; mientras que la edad media para las mujeres corresponde a 23.3 años, o sea de 23 años. La desviación típica de la media para la edad de las mujeres es 80.3; mientras que para los hombres es de 35.01. Estos valores expresan el grado de dispersión de los datos con respecto a la media, entregando la homogeneidad de los datos de la muestra, entre mujeres y hombres. La distribución de frecuencias de la edad por sexos se muestra en la Tabla 6.

Como se aprecia en la mencionada tabla, en los estudiantes varones la mayor cantidad de éstos se sitúan en los 20, 21 y 22 años con el 20%, el 17% y el 17% respectivamente. En las estudiantes mujeres podemos apreciar que en las edades de 20 y 21 años se concentra el mayor número con el 39% y el 27%. En este último grupo se observa que desde las edades de 26 a 43 años baja el número de estudiantes oscilando entre el 4% y el 1% en los últimos tramos de edad.

Tabla 6

Frecuencias de las edades de los estudiantes por sexo

<i>Edad</i>	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
20	6	20.0	39	18.0	45	18.3
21	5	17.0	27	31.3	32	28.7
22	5	17.0	15	11.2	20	12.2
23	4	13.3	11	8.2	15	9.1
24	1	3.3	8	6.0	9	5.5
25	2	7.0	10	7.5	12	7.3
26	4	13.3	2	1.5	6	3.7
27	2	7.0	4	3.0	6	3.7
28			3	2.2	3	1.8
29			1	0.7	1	0.6
30	1	3.3	3	2.2	4	2.4
31			2	1.5	2	1.2
32			3	2.2	3	1.8
33			1	0.7	1	0.6
39			3	2.2	3	1.8
40			1	0.7	1	0.6
43			1	0.7	1	0.6

En relación con las calificaciones que los estudiantes obtienen en la asignatura Taller de Lenguaje y Matemáticas, podemos apreciar en la Tabla 7 que el porcentaje más alto que consiguen los varones es un 17% con la nota

5.9 y un 10% con la nota 6.3. En tanto que las mujeres registran un 13% en la nota 6.9 y 8.2% en la nota 6.0. Este análisis de notas constata que las estudiantes mujeres son las que obtienen notas más altas y un mayor porcentaje se ubica en ese nivel de calificaciones.

Tabla 7

Calificaciones del Taller de Lenguaje y Matemáticas

Calificación	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
3	1	3.3	0	0.0	1	0.6
3.4	0	0.0	3	2.2	3	1.8
3.5	0	0.0	4	3.0	4	2.4
3.6	2	6.7	0	0.0	2	1.2
3.7	0	0.0	4	3.0	4	2.4
3.8	2	6.7	0	0.0	2	1.2
4	0	0.0	3	2.2	3	1.8
4.1	2	6.7	4	3.0	6	3.7
4.2	0	0.0	2	1.5	2	1.2
4.8	0	0.0	6	4.5	6	3.7
5.1	1	3.3	0	0.0	1	0.6
5.2	0	0.0	2	1.5	2	1.2
5.3	0	0.0	4	3.0	4	2.4
5.5	0	0.0	7	5.2	7	4.3
5.6	3	10.0	3	2.2	6	3.7
5.7	3	10.0	3	2.2	6	3.7
5.8	1	3.3	4	3.0	5	3.0
5.9	5	17.0	9	6.7	14	8.5
6	2	6.7	11	8.2	13	8.0
6.1	0	0.0	5	3.7	5	3.0
6.2	1	3.3	2	1.5	3	1.8
6.3	3	10.0	5	3.7	8	5.0
6.4	0	0.0	8	6.0	8	5.0
6.5	0	0.0	5	3.7	5	3.0
6.6	2	6.7	4	3.0	6	4.0
6.7	0	0.0	9	6.7	9	5.5
6.8	2	6.7	6	4.5	8	5.0
6.9	0	0.0	17	13.0	17	10.4
7	0	0.0	4	3.0	4	2.4

Nota: Datos obtenidos de las actas finales de séptimo semestre 2014 de la carrera PEGB en el Departamento de Ciencias de la Educación.

Siguiendo esta misma línea de observación se puede señalar que ambos grupos obtienen su porcentaje más alto (10.4%) en la nota 6.9. En tanto, la nota más baja que obtienen hombres y mujeres es un 3.0 lo que representa el 0.6%. Examinando estos mismos resultados se observa que los varones obtienen calificaciones con notas que van desde un 3.0 a un 6.7 y que las mujeres con notas que oscilan desde un 3.0 a un 6.9. También se observa que, siendo la nota de aprobación un 4.0, como se señala en el reglamento de evaluación interno de la Universidad, el 90% de los alumnos que cursaron la asignatura logran aprobarla con notas desde un 6.9 hasta un 4.0 y un 10% la reprueba con notas que van desde 3.0 a 3.8. Las notas de reprobación no son las más bajas de la escala, sin embargo el porcentaje de reprobación es considerable dado que los estudiantes están en el séptimo semestre de su carrera.

Profesores

Participaron 55 docentes, Profesores de Pedagogía en Educación General Básica, de los cuales 40 son mujeres que corresponden al 72.7% de la muestra y 15 son hombres que representan al 27.3%, con un rango de edad entre los 25 y los 67 años, siendo la edad media de los hombres de 47.4 años, o sea, de 47 años; mientras que la edad media para las mujeres corresponde a 44.3 años, o sea, a 44 años. La $DT = 31.9$ corresponde a la desviación típica de la edad de los hombres, mientras que la $DT = 49.3$ corresponde a la de las mujeres, entregando la homogeneidad de la muestra,

tanto para los profesores como las profesoras que participaron en este estudio.

Los docentes, en su mayoría, son egresados de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío (el 44%). En la Tabla 8 se muestra la distribución de frecuencias en función de las instituciones educativas en las que se formaron. Un dato distintivo es la participación como profesores tutores de un 9% egresados de Escuelas Normales.

Tabla 8

Instituciones de egresos docentes

<i>Universidad de Egreso</i>	Número de profesores	%
Universidad de Concepción	10	18.0
Universidad del Bío- Bío	24	44.0
Universidad Arturo Prat	5	9.0
Universidad Católica de Chile	6	11.0
Universidad Católica de la Santísima Concepción	5	9.0
Normalistas *	5	9.0

Nota: * Procedentes de la Institución formadora de profesores que comienza a extinguirse a partir del año 1973.

Los docentes participantes ejercen en distintos tipos de establecimientos (municipales, particulares subvencionados, particulares pagados y corporativizados) como que se puede ver en la Tabla 9. La mayor parte de los docentes pertenecen al sistema particular subvencionado y al sistema municipalizado que representa el sector público de la educación. Esta distribución obedece exclusivamente a la disponibilidad que muestran los establecimientos para aceptar alumnos en prácticas de la Universidad del Bío-

Bío, que no paga ningún tipo de honorario, como es la práctica en otras instituciones formadoras de la región y el país.

Tabla 9

Distribución profesores tutores por tipo de establecimiento

Establecimientos	Tipo de establecimiento	Tutores
Escuela México	Municipal	6
Escuela El Tejar	Municipal	5
Escuela Las Canoas	Municipal	4
Escuela Quilamapu	Municipal	4
Escuela Ramón Vinay	Municipal	4
Colegio Técnico Padre Alberto Hurtado	Particular Subvencionado	7
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado	Particular Subvencionado	8
Colegio San Vicente	Particular Subvencionado	8
Colegio San Fernando	Particular Subvencionado	9

En la Tabla 10 se muestra la edad de los docentes por sexo. Se observa que el 11% se ubica en los 51 años de edad. El 21% de los hombres tienen 51 años y el porcentaje más alto de mujeres se ubica en los 53 años de edad con un 10%. El factor edad resulta relevante, puesto que se aprecia que la mayor parte de los tutores son personas que tienen entre 45 y 67 años, con un promedio de 30 años de servicio.

Tabla 10

Resumen de edades por sexo de los profesores

<i>Edad</i>	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
25	1	6.7	2	5.0	3	5.5
26	1	6.7	1	2.5	2	3.6
28			2	5.0	2	3.6
30	2	13.3	2	5.0	5	9.1
33			2	5.0	1	1.8
34			1	2.5	1	1.8
36			3	7.5	3	5.5
37			2	5.0	2	3.6
40			2	5.0	2	3.6
43			2	5.0	2	3.6
45	2	13.3	2	5.0	4	7.3
51	3	20.0	3	7.5	6	11.0
53	1	6.7	4	10.0	5	9.1
54	1	6.7	2	5.0	3	5.5
55	1	6.7	2	5.0	3	5.5
56			3	7.5	3	5.5
57			3	7.5	3	5.5
60			2	5.0	2	3.6
63	1	6.7			1	1.8
65	1	6.7			1	1.8
67	1	6.7			1	1.8

Nota: Datos recogidos de las fichas de antecedentes de los docentes de cada establecimiento.

Las prácticas de los estudiantes tuvieron una duración de tres meses en promedio y las realizan en duplas o tríos según el número de alumnos por cursos. Para cada grupo de estudiantes un profesor actúa como tutor. En la

Tabla 11 se aprecia el número de estudiantes por establecimiento y el número de docentes a cargo de los estudiantes en prácticas.

Tabla 11

Distribución de estudiantes por docentes y establecimientos

<i>Establecimientos</i>	Estudiantes en prácticas	Docentes tutores
Escuela México	22	6
Escuela El Tejar	14	5
Escuela Las Canoas	10	4
Escuela Quilamapu	10	4
Escuela Ramón Vinay	10	4
Colegio Técnico Padre Alberto Hurtado	22	7
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado	24	8
Colegio San Vicente	26	8
Colegio San Fernando	26	9

Nota: Datos recabados de los antecedentes de la carrera de PEGB.

Establecimientos

Los establecimientos en que los estudiantes realizaron sus prácticas en el primer semestre de 2014, son: Escuela México, Escuela el Tejar, Escuela la Conoas, Escuela Quilamapu, Escuela Ramón Vinay, Colegio Técnico Padre

Alberto Hurtado, Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, Colegio San Vicente y Colegio San Fernando.

La Universidad del Bío-Bío no cuenta con convenios especiales para la realización de prácticas en los establecimientos, su concreción está sujeta a los “buenos oficios” que realiza el Coordinador de Prácticas y el Jefe de Carrera respectivo, tanto para las prácticas tempranas y prácticas profesionales. Para llevar a cabo esta investigación se les solicitó apoyo mediante una visita a cada establecimiento para explicar los objetivos y alcances del estudio. Todos los directivos y, por consiguiente, el profesorado consintieron en participar no mediando para ello pago de estipendio alguno. Su consentimiento voluntario fue expresado por escrito.

Entre los antecedentes que se recabaron para la descripción de los establecimientos están: matrícula, número docentes, puntajes promedio en pruebas estandarizadas, nivel socioeconómico de la población que atienden y sistema administrativo a que pertenecen. Estos datos fueron recogidos directamente de los establecimientos y de la página www.comunidadescolar.cl que el Ministerio de Educación ha dispuesto para transparentar toda la información referida a los establecimientos educacionales del país.

Los 9 establecimientos en que se realizaron las prácticas de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica pertenecen al sistema municipal, que representa la educación pública de Chile, y particular

subvencionado. La mayor parte de su población escolar se ubica en los niveles socio económicos medio bajo y bajo. Solo 3 establecimientos son de dotación completa, es decir, cuentan con los tres niveles de enseñanza (educación parvularia, educación básica y educación media). En la Tabla 12 se muestran los antecedentes de los establecimientos según las categorías descritas anteriormente.

Tabla 12

Tipo de centro, nivel socio económico (NSE) y niveles de enseñanza de los establecimientos educativos

Establecimientos	Tipo de establecimiento	NSE Población escolar	Nivel de enseñanza
Escuela México	Municipal	Medio Medio bajo	Parvularia Básica
Escuela El Tejar	Municipal	Bajo	Parvularia Básica
Escuela La Canoas	Municipal	Bajo	Parvularia Básica
Escuela Quilamapu	Municipal	Bajo	Parvularia Básica
Escuela Ramón Vinay	Municipal	Bajo	Parvularia Básica

Tabla 12 (continuación)

Tipo de centro, nivel socio económico (NSE) y niveles de enseñanza de los establecimientos educativos

Establecimientos	Tipo de establecimiento	NSE Población escolar	Nivel de enseñanza
Colegio Técnico Padre Alberto Hurtado	Particular subvencionado	Medio Medio bajo bajo	Parvularia Básica Media
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado	Particular subvencionado	Medio Medio alto Alto	Parvularia Básica Media
Colegio San Vicente	Particular subvencionado	Medio alto Medio	Básica Media
Colegio San Fernando	Particular subvencionado	Medio bajo bajo	Parvularia Básica Media

Nota: Datos adaptados de www.comunidadescolar.cl

Los nueve establecimientos que facilitaron las prácticas del séptimo semestre de 2014 cuentan con Asistentes de la Educación que apoyan el trabajo de los docentes en el aula. El puntaje promedio en el Sistema de Medición de la Calidad Escolar (SIMCE), es por sobre la media nacional de 250 puntos. Del mismo modo, se estima que tanto la matrícula como el número de docentes corresponden a un promedio de 16 alumnos por docente. En la Tabla 13 se aprecia claramente las escuelas y colegios con mayor dotación de alumnos y profesores.

Tabla 13

Antecedentes de los establecimientos educacionales

<i>Establecimientos</i>	Matricula	Docentes	Asistentes de la educación	Puntaje promedio SIMCE
Escuela México	809	56	35	270
Escuela El Tejar	136	19	8	252
Escuela Las Canoas	198	16	10	272
Escuela Quilamapu	154	22	9	250
Escuela Ramón Vinay	669	44	17	239
Colegio Técnico Padre Alberto Hurtado	1207	89	54	286
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado	1981	117	80	270
Colegio San Vicente	1005	48	28	284
Colegio San Fernando	1350	105	55	260

Nota: SIMCE = Sistema de medición de la calidad de la educación.

Instrumentos

Se emplean dos cuestionarios de 30 ítems cada uno. Uno para los estudiantes y otro para los profesores. Ambos se elaboraron expresamente para la realización de este estudio (véanse los apéndices 1 y 2).

Las preguntas del cuestionario de los estudiantes fueron las siguientes:

1. Al inicio de sus prácticas recibió información respecto de los contenidos que le correspondía desarrollar en el curso.
2. Al inicio de sus prácticas recibió información respecto a las metodologías utilizadas, proyectos y programas que se estaban ejecutando en el curso que le correspondió.
3. Los contenidos que abordó en las prácticas fueron tratados en el periodo de formación de la respectiva especialidad.
4. Se sintió seguro(a) del conocimiento que poseía tanto en las disciplina de Lenguaje como de Matemáticas.
5. En los talleres de prácticas de las disciplinas considera que profundizó los contenidos de cada especialidad.
6. En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso.
7. El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar.
8. Los contenidos informados por el profesor son los mismos que usted había estudiado en la universidad.
9. El profesor guía del curso donde realizó las prácticas le comunicó las metas de aprendizaje para las asignaturas de lenguaje y matemáticas.
10. Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en lenguaje y en matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas.
11. La planificación de su trabajo en el aula estuvo precedida de un diagnóstico.

12. Las metas de aprendizaje fueron establecidas, por el profesor del curso, antes que usted trabajara en sus prácticas.

13. Las metas de aprendizaje para el periodo de prácticas fueron conversadas con el profesor (a) del curso.

14. Se establecieron metas de aprendizaje precedidas por un diagnóstico del curso y la escuela.

15. En el periodo de observación participante, logró conversar con el profesor respecto a lo que Ud. quería lograr en relación a los aprendizajes.

16. Las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas en el trabajo de talleres en la universidad.

17. Las estrategias de aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para los resultados que esperaba del curso.

18. Las estrategias de aprendizaje se adecuaron a la realidad del curso.

19. La escuela requirió de recursos para implementar las estrategias de aprendizaje formuladas por Ud.

20. La escuela le proporcionó los recursos necesarios para llevar a cabo estrategias de aprendizaje.

21. Los aprendizajes logrados requirieron de estrategias nuevas.

22. Las estrategias utilizadas favorecieron los aprendizajes.

23. En la planificación curricular se explicitó el tipo de evaluación que se emplearía.

24. Los conocimientos sobre evaluación que poseía resultaron suficientes para abordar las prácticas.

25. Sus conocimientos de evaluación eran distintos a los que poseía el profesor del curso.

26. Las evaluaciones fueron planificadas en conjunto con el profesor del curso.

27. El instrumento más empleado para la evaluación de los aprendizajes fue la prueba escrita.

28. Se aplicaron distintos instrumentos de evaluación para conocer los aprendizajes logrados.

29. La aplicación de diversos instrumentos de evaluación le demandó mucho tiempo para su preparación.

30. Los instrumentos aplicados para evaluar los aprendizajes fueron efectivos para mostrar los logros.

Las preguntas del cuestionario para los profesores se enumeran a continuación:

1. Los estudiantes en prácticas conocían los contenidos de las asignaturas de Lenguaje y de Matemáticas.

2. Los contenidos tratados en Lenguaje y en Matemáticas son entregados a los estudiantes en prácticas por el profesor del curso.

3. El estudiante en prácticas adecuó los objetivos de aprendizaje a las necesidades del alumnado del establecimiento.

4. El profesor del curso solicitó contextualizar los contenidos y objetivos de aprendizaje al estudiante en prácticas.

5. Las metas de aprendizaje se establecieron con cada profesor del curso.

- 6. Las metas de aprendizaje fueron propuestas por el estudiante en prácticas.*
- 7. Las metas de aprendizaje prescritas le sirvieron al estudiante para organizar su trabajo de prácticas.*
- 8. Las estrategias de aprendizaje correspondían a las disciplinas de las prácticas.*
- 9. Los estudiantes planificaron su trabajo pedagógico en las disciplinas que hacen sus prácticas.*
- 10. Las planificaciones de los estudiantes en prácticas fueron consensuadas con los profesores del curso.*
- 11. Cuando Ud. ha dirigido a un estudiante, éste viene con metas y estrategias de aprendizaje ya planificadas.*
- 12. Las estrategias metodológicas que han propuesto los estudiantes en prácticas se conversan con los profesores del curso.*
- 13. Los estudiantes en su planificación de clases traían establecidas las evaluaciones que practicarían.*
- 14. Fue fundamental que los estudiantes planificaran sus evaluaciones.*
- 15. Usted como profesor del curso indicó lo que era más adecuado para evaluar los aprendizajes.*
- 16. Cada estudiante actuó con autonomía con respecto a la evaluación de los aprendizajes enseñados.*
- 17. Los estudiantes en prácticas estaban preparados para evaluar los aprendizajes en Lenguaje y en Matemáticas.*
- 18. Los contenidos disciplinarios que desarrollaron en las prácticas de Lenguaje y Matemáticas fueron previamente analizados.*

19. *El análisis previo de los contenidos del aprendizaje fue condición para llevar a cabo las prácticas.*
20. *Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia.*
21. *Los contenidos se llevaron a cabo tal cual como lo indican los planes y programas de estudio del Ministerio.*
22. *Las actividades de aprendizaje se realizaron de acuerdo a lo planificado por el estudiante en prácticas.*
23. *Las actividades de aprendizaje se planificaron de acuerdo a la realidad del grupo curso.*
24. *Las actividades de aprendizaje se planificaron en colaboración con el profesor del curso.*
25. *Las actividades de aprendizaje que planificaron los estudiantes en prácticas fueron motivadoras.*
26. *Los materiales y recursos para llevar a cabo las actividades propuestas fueron adquiridos por los estudiantes en prácticas.*
27. *Las actividades de aprendizaje propuestas por los estudiantes requirieron de recursos adicionales.*
28. *El estudiante en prácticas trabajó en equipo con usted.*
29. *El tiempo otorgado para las prácticas fue suficiente para trabajar en equipo con el estudiante.*
30. *Los estudiantes en prácticas manifestaron interés por trabajar en equipo.*

En ambos casos, para responder, los participantes debían indicar su nivel de observación de lo planteado en el texto del ítem en una escala tipo Likert de cinco puntos cuya graduación es la siguiente:

<i>Alternativas</i>	Contenido
1. Siempre	Cuando la acción es observada completamente.
2. Casi siempre	Cuando la acción es observada, con alguna nitidez.
3. A veces	Cuando la acción es visualizada parcialmente.
4. Casi nunca	Cuando la acción no se observa plenamente.
5. Nunca	Cuando la acción no es observada.

Los dos cuestionarios se elaboraron teniendo en cuenta las competencias específicas del perfil de egreso (véase el apartado “Perfil de egreso” de la primera parte), de las que por un análisis lógico – racional se extrajeron una serie de indicadores. En la Tabla 14 se muestra la relación entre competencias, elementos de los cuestionarios e indicadores.

Tabla 14

Competencias, elementos cuestionarios e indicadores

Competencias	Nº ítem		
	Profesores	Estudiantes	Indicadores
Demuestra un dominio de los contenidos disciplinarios de la especialidad y en la construcción del saber, en diferentes contextos y situaciones educacionales.	1- 2	1- 2- 4- 6- 7- 8- 24	Dominio de contenidos disciplinarios en contexto de aprendizajes en la escuela.
Determina con claridad y coherencia las metas de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, en especial referidas a la formación y desarrollo de las competencias de lectura escritura y matemáticas en diversas situaciones educativas.	5- 6- 7	9- 12- 13-14	Formulación de metas de aprendizaje coherentes con la realidad escolar.
Evalúa criterialmente los procesos de aprendizaje de los distintos subsectores, de acuerdo con los principios educacionales del marco curricular vigente y, en conformidad, a un marco de referencia y a instrumentos correspondientes a la evaluación auténtica.	13- 14- 17	10- 11- 23- 25- 26- 27- 28- 29- 30	Evaluación de los aprendizajes de ambas asignaturas.
Evalúa criterialmente los procesos de aprendizaje de los distintos subsectores, de acuerdo con los principios educacionales del marco curricular vigente y, en conformidad, a un marco de referencia y a instrumentos correspondientes a la evaluación auténtica.	13- 14- 17	10- 11- 23- 25- 26- 27- 28- 29- 30	Evaluación de los aprendizajes de ambas asignaturas.
Contextualiza los contenidos de especialidad, integrándolos de manera armónica, creativa e innovadora, en diferentes escenarios educativos, tanto rurales como urbanos, a través de proyectos y propuestas pedagógicas acorde con el desarrollo local, regional y nacional.	3- 4- 18- 19- 20- 23	18	Análisis de los contenidos disciplinarios.

Tabla 14 (continuación)

Competencias, elementos cuestionarios e indicadores

Competencias	Nº ítem		
	Profesores	Estudiantes	Indicadores
Aplica estrategias y recursos didácticos creativos e innovadores en todas las asignaturas, atendiendo la diversidad, ritmos de trabajo y dificultades que presenten alumnos y alumnas.	8- 25	21- 22	Aplicación de estrategias de aprendizajes pertinentes a las disciplinas.
Adopta una actitud crítica y proactiva de su propio proceso de enseñanza, autoevaluando el quehacer pedagógico con una visión holística e integradora para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.	26- 27	5- 16- 17- 19- 20	Detección de problemas didácticos en la implementación de contenidos disciplinarios
Actúa con autonomía en las decisiones pedagógicas, respetando las normas generales preestablecidas y relacionándose de manera efectiva y cordial con todos los miembros del ámbito escolar en que se desempeña.	7- 9- 10- 11- 12- 15- 16- 24- 28- 29- 30	15	Trabajo en equipo para la toma de decisiones pedagógicas

4.2 Procedimiento

El procedimiento de muestreo fue incidental. Es decir, en el caso de los estudiantes se procedió a conversar con ellos en las 4 secciones de las cuales formaban parte, explicándoles y dándoles a conocer los objetivos y alcances del estudio. Antes de la aplicación del instrumento se les informó que su participación en el estudio no sería retribuida económicamente, era voluntaria y los datos serían tratados anónimamente. El mismo procedimiento se empleó con los docentes, dando ambos grupos su consentimiento informado de forma verbal.

Los cuestionarios, dirigidos a los estudiantes, fueron aplicados en sus respectivas aulas en el periodo de clases normales y en espacios de tiempo de entre 30 a 40 minutos. Los profesores tutores contestaron los cuestionarios en sus establecimientos y 30 minutos antes de iniciar los consejos de profesores habituales. En los nueve establecimientos se procedió de la misma forma.

4.3 Variables

Las variables sometidas a estudio en este trabajo son las siguientes:

- Niveles de aprendizajes logrados en las prácticas, según la opinión de los estudiantes: se refiere al reporte de aprendizajes logrados en los talleres de prácticas del séptimo semestre en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

- Niveles de aprendizajes logrados en las prácticas, según la opinión de los profesores tutores: se refiere al reporte de aprendizajes logrados en los talleres de prácticas del séptimo semestre en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

4.4 Diseño y Análisis de Datos

El diseño, al no seleccionarse los sujetos aleatoriamente y al no haber una manipulación intencional de las variables, se ajusta a las características del diseño correlacional ex post facto.

Los análisis de los datos se llevan a cabo por medio de técnicas estadísticas descriptivas, factoriales y correlacionales. Para ello se empleó el SPSS (versión 21).



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



RESULTADOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. RESULTADOS

Para dar cuenta de los resultados obtenidos, esta sección se va subdividir en apartados en función de los análisis realizados.

5.1 Análisis descriptivos

En la Tabla 15 se resumen los resultados de los análisis descriptivos de las respuestas de los estudiantes a la escala. Hay que considerar que el ítem 8 se elimina porque solo respondieron 91 estudiantes de los 164. Como se puede apreciar en la misma los valores de la Asimetría y de la Curtosis están entre ± 1.96 , lo que nos viene a indicar que las variables directamente observadas se ajustan razonablemente a una distribución normal.

Tabla 15

Resumen de los estadísticos descriptivos (estudiantes)

Ítem	<i>M</i>	<i>ETM</i>	<i>DT</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
1	2.90	0.09	1.13	-0.92	0.94
2	2.70	0.90	1.14	-0.61	-0.6
3	2.90	0.73	0.94	-0.46	-0.22
4	2.61	0.10	1.22	-0.85	0.00
5	2.70	0.08	0.98	-0.40	-0.50
6	3.20	0,08	1.04	-1.07	0.31
7	3.02	0,08	1.07	-1.07	0.59
8	Eliminado				
9	2.21	0.10	1.24	-0.43	-0.67
10	1.45	0.10	1.32	0.34	-1.20
11	1.65	0.10	1.28	1.92	-1.11
12	2.38	0.09	1.17	-0.42	-0.54
13	2.63	0.09	1.11	-0.75	0.08

Tabla 15 (continuación)

Resumen de los estadísticos descriptivos (estudiantes)

Ítem	<i>M</i>	<i>ETM</i>	<i>DT</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
14	1.91	0.10	1.23	-0.10	-0.05
15	2.70	0.09	1.13	-0.70	-0.29
16	2.30	0.82	1.05	-0.24	-0.42
17	2.84	0.06	0.78	-0.34	-0.17
18	2.92	0.07	0.91	-0.64	-0.03
19	2.26	0.09	1.15	-0.26	-0.53
20	2.80	0.08	1.02	-0.51	-0.27
21	2.28	0.08	1.00	-0,22	-0.20
22	3.03	0.07	0.92	-0.79	0.12
23	2.80	0.09	1.12	-0.71	-0.22
24	2.75	0.07	0.91	-0.30	-0.43
25	1.80	0.08	1.02	0.12	-0.42
26	1.82	0.10	1.26	0.10	-0.99
27	2.46	0.09	1.11	-0.28	-0.87
28	2.25	0.08	1.04	-0.32	-0.37
29	2.28	0.08	1.03	-0.21	-0.36
30	2.84	0.08	0.98	-0.61	-0.82

Nota: *M* = Media; *ETM* = Error Típico de la media; *DT* = Desviación Típica; *A* = Asimetría; *C* = Curtosis.

Los resultados de los análisis de frecuencias de las respuestas del alumnado se resumen en la Tabla16. Es llamativo que en el ítem 7 (“El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar”) el 41% opine que siempre fue informado de los contenidos disciplinarios con que debía abordar la clase durante sus prácticas.

Considerando que sólo el 55% de los estudiantes encuestados contestó el ítem 8 (“Los contenidos informados por el profesor son los mismos que usted había estudiado en la universidad”), a criterio del investigador, se decidió eliminar el mencionado ítem.

Tabla 16

Resultados del análisis de frecuencias en porcentajes (estudiantes)

Ítem	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre
1	4.3	7.9	17.7	31.1	39.0
2	5.5	10.4	24.4	32.9	26.8
3	1.2	5.5	28.7	36.6	28.0
4	11.6	2.4	24.4	36.6	25.0
5	1.2	12.8	25.6	40.2	20.1
6	1.8	5.5	18.9	21.3	52.4
7	3.7	6.1	15.9	33.5	41.0
8	eliminado				
9	15.2	7.9	31.7	30.5	14.6
10	34.8	18.9	19.5	20.7	6.1
11	25.0	22.6	23.2	21.3	7.9
12	8.5	12.2	29.9	31.1	18.3
13	6.7	7.3	24.4	39.6	22.0
14	17.1	20.7	25.0	28.7	8.5
15	4.9	12.2	18.3	38.4	26.2
16	5.5	15.9	35.4	31.1	12.2
17	0.0	4.9	25.0	51.8	18.3
18	0.6	7.3	19.5	44.5	28.0
19	9.1	12.8	36.6	25.6	15.9
20	2.4	7.3	29.3	32.3	28.7
21	4.9	14.0	40.2	29.9	11.0
22	0.6	6.7	16.5	41.5	34.8
23	4.3	8.5	23.2	30.5	33.5
24	0.6	7.3	30.5	39.6	22.0
25	10.4	28.7	37.8	18.3	4.9
26	18.9	22.0	28.0	20.1	11.0
27	3.0	19.5	26.2	31.1	20.1
28	6.1	15.9	35.4	32.3	10.4
29	4.9	15.9	37.2	30.5	11.6
30	1.8	7.3	24.4	37.8	28.7

El resumen de los análisis descriptivos de las respuestas a la escala de los profesores se puede observar en la Tabla 17. En términos generales, exceptuando los ítems 4, 5, 14, 15, 20, 23 y 24, los valores de Asimetría y Curtosis permiten asumir que la mayor parte de las variables se distribuyen de forma normal. Como en el caso de los estudiantes el ítem 8 fue eliminado porque respondieron muy pocos profesores al mismo. El ítem 20 (“los contenidos de lenguaje y matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia”) posee la media más alta 3.75 por lo que la mayor parte de los sujetos se sitúan entre las alternativas *Casi siempre* y *Siempre*.

Tabla 17

Resumen de los estadísticos descriptivos (profesores)

Ítems	<i>M</i>	<i>ETM</i>	<i>DT</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
1	3.09	0.11	0.78	-0.65	0.31
2	3.69	0.09	0.64	-2.35	5.94
3	3.13	0.13	0.94	-1.85	1.12
4	3.62	0.10	0.76	-2.94	10.74
5	3.45	0.10	0.77	-2.03	6.44
6	2.31	0.18	1.32	-0.40	-0.98
7	3.31	0.10	0.78	-0.11	1.29
8	Eliminado				
9	3.53	0.10	0.72	-1.51	1.97
10	3.53	0.09	0.63	-1.01	0.00
11	2.75	1.33	0.99	-0.54	-0.11
12	3.29	0.11	0.79	-0.81	-0.11
13	2.82	0.15	1.12	-0.93	0.34
14	3.56	1.27	0.94	-2.64	6.98
15	3.69	0.82	0.61	-2.35	6.69
16	3.25	0.11	0.80	-0.95	0.59
17	3.02	0.10	0.76	-0.30	-0.44
18	3.45	0.09	0.63	-0.73	0.41
19	3.35	0.10	0.75	-0.95	0.42
20	3.75	0.08	0.58	-2.22	3.78
21	3.55	0.10	0.72	-1.27	0.18

Tabla 17 (continuación)

Resumen de los estadísticos descriptivos (profesores)

Ítems	<i>M</i>	<i>ETM</i>	<i>DT</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
22	3.33	0.10	0.72	-0.90	0.66
23	3.55	0.09	0.66	-1.57	2.92
24	3.25	0.13	0.97	-1.69	3.26
25	3.07	0.10	0.72	-0.11	-0.10
26	2.78	0.15	1.10	-0.76	-0.08
27	2.65	0.16	1.16	-0.54	-0.39
28	3.31	0.11	0.79	-1.09	0.94
29	2.84	0.13	0.98	-0.40	-0.27
30	3.16	0.13	0.94	-1.18	1.38

Nota: *M* = Media; *ETM* = Error Típica de la media; *DT* = Desviación Típica; *A* = Asimetría; *C* = Curtosis.

Los resultados de los análisis frecuenciales correspondientes a las respuestas de los profesores se ofrecen en la Tabla 18, donde se aprecia que existe una mayor concentración de las respuestas.

Tabla 18

Resultados de análisis de frecuencias (profesores)

Ítems	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre
1	0	3.6	14.5	50.9	30.9
2	0	1.8	3.6	18.2	76.4
3	1.8	3.6	16.4	36.4	41.8
4	1.8	1.8	0	25.5	70.9
5	1.8	0	5.5	36.4	56.4
6	12.7	16.4	18.2	32.7	20.0
7	0	3.6	7.3	43.6	45.5
8	eliminado				
9	0	1.8	7.3	27.3	63.6
10	0	0	7.3	32.7	60.0
11	1.8	9.1	25.5	40.0	23.6
12	0	1.8	14.5	36.4	47.3
13	5.5	7.3	18.2	38.2	30.9
14	3.6	1.8	3.6	16.4	74.5
15	0	1.8	1.8	21.8	74.5

Tabla 18 (continuación)

Resultados de análisis de frecuencia (profesores)

Ítems	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre
16	0	3.6	10.9	41.8	43.6
17	0	1.8	21.8	49.1	27.3
18	0	0	7.3	40.0	52.7
19	0	1.8	10.9	38.2	49.1
20	0	0	7.3	10.9	81.8
21	0	0	12.7	20.0	67.3
22	0	1.8	9.1	43.6	45.5
23	0	1.8	3.6	32.7	61.8
24	3.6	1.8	9.1	36.4	49.1
25	0	0	21.8	49.1	29.1
26	3.6	10.9	18.2	38.2	29.1
27	5.5	9.1	29.1	27.3	29.1
28	0	3.6	9.1	40.0	47.3
29	1.8	3.6	34.5	29.1	30.9
30	1.8	3.6	14.5	36.4	43.6

5.2 Análisis Factoriales Exploratorios y análisis de fiabilidad

Con las respuestas de los estudiantes y del profesorado se realizan sendos análisis factoriales y de fiabilidad empleando como método de extracción el de componentes principales y como método de rotación el de normalización Varimax con Kaiser, en el análisis de fiabilidad se considera el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach.

En primer lugar expondremos los resultados obtenidos en el caso de los estudiantes y, posteriormente, los resultados obtenidos con los profesores.

5.2.1 Para las respuestas de los estudiantes

El índice *KMO* de medida de adecuación muestral obtenido es 0.79 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta estadísticamente significativa ($X^2 = 1820.06$; $gl = 406$; $p < .001$). Todo ello viene a indicar la pertinencia de la realización de estos análisis.

Surgen siete factores que, en total, dan cuenta del 60.54% de la varianza explicada. La rotación converge en 9 iteraciones. La fiabilidad para el total de la escala (coeficiente alfa de Cronbach) es .90 y el índice de discriminación (coeficiente de correlación *r* de Pearson entre la puntuación total de la escala sin considerar el elemento y la puntuación del elemento) promedio es $r_{i-total\ corregida} = .46$. En la Tabla 19 se resumen los estadísticos del análisis de fiabilidad. Como se observa en la misma, la eliminación de cualquier ítem no mejora este índice.

Tabla 19

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala

Ítem	<i>M</i>	<i>V</i>	$r_{i-total\ corregida}$	α
1	74.71	253.64	.49	.90
2	74.76	250.61	.54	.90
3	74.76	257.19	.44	.90
4	74.81	240.90	.52	.90
5	74.82	252.82	.55	.90
6	74.72	263.87	.16	.90
7	74.58	258.32	.37	.90
9	75.13	246.43	.58	.89
10	75.71	242.81	.57	.90
11	75.75	249.66	.48	.90
12	75.06	249.66	.56	.90
13	75.00	254.73	.43	.90

Tabla 19 (continuación)

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
14	75.35	245.79	.55	.90
15	74.74	250.29	.56	.90
16	75.15	251.69	.54	.90
17	74.79	258.94	.47	.90
17	74.62	256.22	.51	.90
19	75.14	253.76	.44	.90
20	74.66	253.05	.53	.90
21	75.08	252.95	.50	.90
22	74.57	258.73	.42	.90
23	74.68	254.36	.46	.90
24	74.80	257.17	.44	.90
25	75.57	256.91	.37	.90
26	75.61	254.40	.37	.90
27	75.17	259.01	.30	.90
28	75.16	253.59	.48	.90
29	75.26	257.77	.37	.90
30	74.75	255.44	.47	.90

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el primer factor saturan los elementos 1, 3, 5, 16, 17, 18 y 22, con expresiones como “Al inicio de sus prácticas recibió información respecto de los contenidos que le correspondía desarrollar en el curso”, “Los contenidos que abordó en las prácticas fueron tratados en el periodo de formación de la respectiva especialidad”, “En los talleres de prácticas de las disciplinas considera que profundizó los contenidos de cada especialidad” o “Las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas en el trabajo de talleres en la universidad”, por lo que se ha denominado al factor *Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje*. Este factor da cuenta del 12.98 % de la varianza explicada y tiene un coeficiente de consistencia interna $\alpha = .79$. En la Tabla 20 se

resumen los resultados del análisis de fiabilidad para este factor. El índice de discriminación promedio es .52.

Tabla 20

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
1	17.34	14.23	.51	.76
3	17.39	14.93	.49	.77
5	17.46	14.80	.48	.77
16	17.78	14.30	.49	.77
17	17.43	15.15	.61	.75
18	17.26	14.92	.55	.76
22	17.21	15.05	.53	.76

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; $\alpha = \alpha$ de Cronbach si se elimina el elemento.

Los ítems 23, 24, 29 y 30 presentan las mayores saturaciones factoriales en el segundo factor, que explica el 9.57% de la varianza y al que se denomina *Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación*, dado que los mencionados ítems expresan enunciados tales como “En la planificación curricular se explicitó el tipo de evaluación que se emplearía”, “Los conocimientos sobre evaluación que poseía resultaron suficientes para abordar las prácticas” o “Los instrumentos aplicados para evaluar los aprendizajes fueron efectivos para mostrar los logros”. El coeficiente alfa de Cronbach es .73, el índice medio de discriminación es .52 y los resultados del análisis de fiabilidad llevado a cabo se ofrecen en la Tabla 21.

Tabla 21

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
23	8.22	4.92	.61	.61
24	8.33	5.88	.48	.69
29	8.79	5.89	.40	.74
30	8.29	5.33	.59	.62

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el tercer factor presentan las mayores saturaciones los ítems 10,11, 14 y 25, que expresan ideas tales como “Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en lenguaje y matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas”, “La planificación de su trabajo en el aula estuvo precedida de un diagnóstico” o “Sus conocimientos de evaluación eran distintos a los que poseía el profesor del curso”, denominándose a este factor *Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje*. El porcentaje de varianza explicada es 9.43. En la Tabla 22 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para este factor cuyo α = .80 y el coeficiente de discriminación medio es .62.

Tabla 22

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
10	6.36	8.85	.72	.69
11	6.40	10.54	.62	.75
14	6.00	9.88	.67	.72
25	6.21	12.66	.46	.82

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el cuarto factor presentan las mayores saturaciones los ítems 12, 13 y 15, los que indican “Las metas de aprendizaje fueron establecidas por el profesor del curso antes que usted trabajara en sus prácticas”, también expresan “Las metas de aprendizaje para el periodo de prácticas fueron conversadas con el profesor del curso” y “En el periodo de observación participante logró conversar con el profesor respecto a lo que usted quería lograr en materia de aprendizaje”, dándole a este factor el nombre de *Metas de aprendizaje establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor)*. Este factor explica 9.02 % de la varianza, el coeficiente de consistencia interna es .69 y el índice de discriminación promedio es .51. En la Tabla 23 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad.

Tabla 23

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Metas de aprendizaje establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor)

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
12	5.62	3.49	.52	.58
13	5.55	3.69	.50	.61
15	5.29	3.67	.50	.60

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

Los ítems 4, 6, 7 y 9 presentan las mayores saturaciones factoriales en el quinto factor, que se relacionan con expresiones como: “Se sintió seguro(a) del conocimiento que poseía tanto en las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas”, “En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos

que se estaban tratando en el curso” o “El profesor guía del curso donde realizó las prácticas, le comunicó las metas de aprendizaje para las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas”. Este factor se denomina *Conocimiento de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas)*, explica el 7.73% de la varianza y en la Tabla 24 se resume el análisis de fiabilidad. El alfa de Cronbach para el factor es .63 y su coeficiente de discriminación medio es .42.

Tabla 24

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Conocimiento de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas)

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
4	8.59	6.01	.50	.50
6	8.50	7.28	.28	.66
7	8.36	6.93	.46	.54
9	8.91	6.01	.45	.54

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el factor denominado *Requerimiento de recursos didácticos para el aprendizaje* presentan las mayores cargas factoriales los ítems 19 (“La escuela requirió de recursos para implementar las estrategias de aprendizaje formuladas por Ud.”), 20 (“La escuela le proporcionó los recursos necesarios para llevar a cabo estrategias de aprendizaje”), 26 (“Las evaluaciones fueron planificadas en conjunto con el profesor del curso”) y 28 (“Se aplicaron distintos instrumentos de evaluación para conocer los aprendizajes logrados”). El porcentaje de varianza explicada por este factor es 6.51%, el coeficiente de consistencia interna es $\alpha =$

.68, el promedio de los índices de discriminación es .46 y en la Tabla 25 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad.

Tabla 25

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Requerimiento de recursos didácticos para el aprendizaje

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
19	7.60	6.45	.48	.60
20	7.11	6.96	.49	.60
26	8.07	6.26	.42	.64
28	7.62	6.83	.46	.61

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el séptimo factor presentan mayores saturaciones factoriales los ítems 2, 21 y 27 con expresiones tales como “Al inicio de sus prácticas recibió información respecto a las metodologías utilizadas, proyectos y programas que se estaban ejecutando en el curso que le correspondió” o “El instrumento más empleado para la evaluación de los aprendizajes fue la prueba escrita”. El factor es denominado *Entrega de información sobre programas existentes* y explica el 5.30% de la varianza. En la Tabla 26 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad, el alfa de Cronbach es .49 y el coeficiente de discriminación promedio es .31.

Tabla 26

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Entrega de información sobre programas existentes

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
2	5.11	2.90	.35	.32
21	5.42	2.88	.40	.23
27	5.51	3.45	.19	.58

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

Finalmente, en la Tabla 27 se muestra la matriz factorial rotada en la que se han suprimido las cargas factoriales inferiores a .30 para facilitar su lectura.

Tabla 27

Matriz factorial rotada del AFE para las respuestas de los estudiantes

Ítem	F 1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1	.44			.31	.35		.39
3	.59						
5	.46						
16	.53		.34			.36	
17	.74						
18	.75						
22	.62						
23		.78					
24	.51	.54					
29		.69					
30	.33	.72					
10			.84				
11			.71				
14			.71				
25		.31	.38	-.35			
12				.62			
13				.74			
15				.67			
4	.41				.70		
6				.38	.60		
7				.44	.60		

Tabla 27 (Continuación)

Matriz factorial rotada del AFE para las respuestas de los estudiantes

Ítem	F 1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
9			.42		.65		
19						.69	
20	.32					.60	
26	-.31		.33			.56	
28		.52				.55	
2	.40			.42			.51
21							.69
27		.44			.40		.52
α	.79	.73	.80	.69	.63	.68	.49
<i>r_i-total corregida</i>	.52	.52	.62	.51	.42	.46	.31

Nota: F1 = Contenidos de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje; F2 = Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación; F3 = Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje; F4 = Metas de aprendizajes establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor); F5 = Conocimientos de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas); F6 = Requerimientos de recursos didácticos para el aprendizaje; F7 = Entrega de información sobre programas existentes.

Como se puede apreciar en la mencionada tabla todos los factores obtenidos, exceptuando el factor 7, presentan adecuados índices de consistencia interna y de discriminación. A pesar de que se podría cuestionar la consistencia interna y la capacidad de discriminación del Factor 7 (*Entrega de información sobre programas existentes*), dado que sólo saturan en él tres elementos y considerando la relevancia teórica que puede presentar, a tenor de lo expresado en el marco teórico, se decide mantenerlo.

5.2.2 Para las respuestas de los profesores

El índice *KMO* de medida de adecuación muestral obtenido es 0.58 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta estadísticamente significativa (X^2

=841.93; $gl = 406$; $p < .001$). Todo ello viene a indicar la pertinencia de la realización de estos análisis.

Surgen diez factores que, en total, dan cuenta del 78.44% de la varianza explicada. La rotación converge en 20 iteraciones. La fiabilidad para el total de la escala (coeficiente alfa de Cronbach) es .85 y el índice de discriminación (coeficiente de correlación r de Pearson entre la puntuación total de la escala sin considerar el elemento y la puntuación del elemento) promedio es $r_{i-total\ corregida} = .37$. En la Tabla 28 se resumen los estadísticos del análisis de fiabilidad. Como se observa en la misma, la eliminación de cualquier ítem no mejora este índice.

Tabla 28

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala

Ítem	<i>M</i>	<i>V</i>	$r_{i-total\ corregida}$	α
1	90.98	106.39	.51	.84
2	90.38	112.76	.15	.85
3	90.95	102.65	.61	.84
4	90.45	111.96	.16	.85
5	90.62	111.83	.17	.85
6	91.76	100.18	.50	.84
7	90.76	106.85	.49	.84
9	90.55	107.66	.47	.84
10	90.55	110.51	.32	.85
11	91.33	103.30	.54	.84
12	90.78	107.40	.44	.84
13	91.25	103.08	.47	.84

Tabla 28 (continuación)

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala

Ítem	M	V	$r_{i-total}^{corregida}$	α
14	90.51	109.40	.25	.85
15	90.38	114.02	.06	.85
16	90.82	107.74	.41	.84
17	91.05	106.90	.49	.84
18	90.62	111.50	.24	.85
19	90.73	108.05	.42	.84
20	90.33	110.34	.36	.84
21	90.53	107.81	.46	.84
22	90.75	109.08	.37	.84
23	90.53	107.29	.54	.84
24	90.82	111.82	.12	.85
25	91.00	107.41	.49	.84
26	91.29	106.91	.31	.85
27	91.42	103.69	.43	.84
28	90.76	110.85	.22	.85
29	91.24	107.48	.33	.85
30	90.91	104.83	.49	.84

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total}^{corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el primer factor saturan los elementos 7, 18, 19, 20 y 23, con expresiones como “Las metas de aprendizaje prescritas le sirven al estudiante para organizar su trabajo de prácticas”, “Los contenidos disciplinarios que desarrollan en las prácticas de lenguaje y matemáticas son previamente analizados”, “Los contenidos de lenguaje y matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia” o “Las actividades de aprendizaje se planifican de acuerdo a la realidad del grupo curso”. Este factor se denomina *Dominio y análisis de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas)*, da cuenta del 10.06 % de la varianza explicada y tiene un

coeficiente de consistencia interna $\alpha = .77$. En la Tabla 29 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para este factor. El índice de discriminación promedio es .55.

Tabla 29

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
7	14.09	3.71	.61	.71
18	13.95	4.42	.48	.75
19	14.05	3.87	.56	.72
20	13.65	4.42	.55	.73
23	13.85	4.20	.54	.73

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

Los ítems 11, 16 y 17 presentan las mayores saturaciones factoriales en el segundo factor, que explica el 9.79% de la varianza y al que se denomina *Metas de aprendizaje y evaluación para las disciplinas durante las prácticas*. Los mencionados ítems expresan enunciados tales como “Cuando Ud. ha dirigido a un estudiante, éste viene con metas y estrategias de aprendizaje ya planificadas”, “Cada estudiante actúa con autonomía con respecto a la evaluación de los aprendizajes enseñados” o “Los estudiantes en prácticas están preparados para evaluar los aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas”. El coeficiente alfa de Cronbach es .78, el índice medio de discriminación es .64 y los resultados del análisis de fiabilidad llevado a cabo se ofrecen en la Tabla 30.

Tabla 30

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Metas de aprendizaje y evaluación para las disciplinas durante las prácticas

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
11	6.27	1.91	.62	.73
16	5.76	2.30	.68	.65
17	6.00	2.56	.60	.74

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el tercer factor presentan las mayores saturaciones los ítems 1, 4, 22 y 29, que expresan ideas tales como “Los estudiantes en prácticas conocen los contenidos de Lenguaje y Matemáticas”, “El profesor del curso solicita contextualizar los contenidos y objetivos de aprendizaje al estudiante en prácticas” o “ Los estudiantes en prácticas están preparados para evaluar los aprendizajes en Lenguaje y en Matemáticas”, denominándose a este factor *Tiempo para la aplicación de estrategias pertinentes*. El porcentaje de varianza explicada es 9.59. En la Tabla 31 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para este factor cuyo $\alpha = .72$ y el coeficiente de discriminación medio es .51.

Tabla 31

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Tiempo para la aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
1	9.78	3.73	.47	.68
4	9.25	3.64	.53	.64
22	9.55	3.62	.58	.62
29	10.04	3.15	.47	.69

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el cuarto factor presentan las mayores saturaciones los ítems 9, 28 y 30, los que indican: "Los estudiantes planifican su trabajo pedagógico en las disciplinas que practican", "El estudiante en prácticas trabaja en equipo con usted" y "Los estudiantes en prácticas manifiestan interés por trabajar en equipo", dándole a este factor el nombre de *Trabajo en equipo para planificación y evaluación*. Este factor explica el 9.40 % de la varianza, el coeficiente de consistencia interna es .76 y el índice de discriminación promedio es .59. En la Tabla 32 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad.

Tabla 32

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Trabajo en equipo para planificación y evaluación

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
9	6.57	2.37	.54	.73
28	6.69	2.14	.56	.70
30	6.84	1.58	.68	.56

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

Los ítems 3, 6, 13 y 14 presentan las mayores saturaciones factoriales en el quinto factor, que se relaciona con expresiones como: "El estudiante en prácticas adecúa los objetivos de aprendizaje a las necesidades del alumnado del establecimiento", "Las metas de aprendizaje son propuestas por el estudiante en prácticas" o "Es fundamental que los estudiantes planifiquen sus evaluaciones". Este factor se denomina *Adecuación en las prácticas de los objetivos como*

planificación y evaluación, explica el 8.22% de la varianza y en la Tabla 33 se resume el análisis de fiabilidad. El alfa de Cronbach para el factor es .71 y su coeficiente de discriminación medio es .51.

Tabla 33

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Adecuación en las prácticas de los objetivos, planificación y evaluación

Ítem	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r</i> _{<i>i</i>-total corregida}	α
3	8.69	7.21	.44	.68
6	9.51	4.77	.65	.55
13	9.00	6.48	.43	.69
14	8.25	6.86	.51	.65

Nota: *M* = Media de la escala si se suprime el elemento; *V* = Varianza de la escala si se elimina el elemento; *r*_{*i*-total corregida} = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el factor denominado *Contenidos y recursos para llevar a cabo los aprendizajes* presentan las mayores cargas factoriales los ítems 21 (“Los contenidos se llevan a cabo tal cual como lo indican los planes y programas del Ministerio”) y 26 (“Los materiales y recursos para llevar a cabo las actividades propuestas fueron adquiridos por los estudiantes en prácticas”). El porcentaje de varianza explicada por este factor es 7.17%, el coeficiente de consistencia interna es $\alpha = .55$, el promedio de los índices de discriminación es .41 y en la Tabla 34 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad.

Tabla 34

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Contenidos y recursos para llevar a cabo los aprendizajes

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
21	2.78	1.21	.41	-
26	3.55	.51	.41	-

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el séptimo factor presentan mayores saturaciones factoriales los ítems 25 y 27 con expresiones tales como “Las actividades de aprendizaje que planifican los estudiantes en prácticas son generalmente motivadoras” y “Las actividades de aprendizaje propuestas por los estudiantes requieren de recursos adicionales”. El factor es denominado *Planificación de actividades de aprendizaje motivadoras* y explica el 6.72% de la varianza. En la Tabla 35 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad, el alfa de Cronbach es .58, tras eliminar el ítem 2, y el coeficiente de discriminación promedio es .3.

Tabla 35

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Planificación de actividades de aprendizaje motivadoras

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
2	5.73	2.61	-.19	.58
25	6.35	1.60	.28	-.18
27	6.76	.67	.32	-.75

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el octavo factor, denominado *Planificaciones y estrategias metodológicas consensuadas*, presentan las mayores cargas factoriales los ítems 10 (“Las planificaciones de los estudiantes en prácticas son consensuadas con los profesores del curso”) y 12 (“Las estrategias metodológicas que proponen los estudiantes en prácticas se conversan con los profesores del curso”). El porcentaje de varianza explicada por este factor 6.42%, el coeficiente alfa de Cronbach es .66 y el índice de discriminación promedio es .50. En la Tabla 36 se pueden observar los resultados del análisis de fiabilidad para este factor.

Tabla 36

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Planificaciones y estrategias metodológicas consensuadas

Ítem	M	V	$r_{i-total\ corregida}$	α
10	3.29	.62	.50	-
12	3.53	.40	.50	-

Nota: M = Media de la escala si se suprime el elemento; V = Varianza de la escala si se elimina el elemento; $r_{i-total\ corregida}$ = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

En el noveno factor saturan factorialmente con mayor peso los ítems 5 y 15. Se denomina *Evaluación y metas de aprendizajes* porque expresa ideas tales como “Las metas de aprendizaje son establecidas por cada profesor del curso” y “Usted como profesor del curso indica lo que es más adecuado para evaluar los aprendizajes”. El porcentaje de varianza explicada por el factor es 5.98 %, el coeficiente de consistencia interna es $\alpha = .63$ y el índice medio de discriminación

es .47. El resumen de los resultados del análisis de fiabilidad se muestra en la Tabla 37.

Tabla 37

Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el factor Evaluación y metas de aprendizajes

Ítem	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r_{i-total corregida}</i>	α
5	3.69	.37	.47	-
15	3.45	.59	.47	-

Nota: *M* = Media de la escala si se suprime el elemento; *V* = Varianza de la escala si se elimina el elemento; *r_{i-total corregida}* = índice de discriminación; α = α de Cronbach si se elimina el elemento.

El ítem 24 satura en el décimo factor, denominado *Planificación colaborativa* expresado a través de la idea “Las actividades de aprendizaje se planifican en colaboración con el profesor del curso”. El porcentaje de varianza explicada es 5.09%. El índice de fiabilidad y discriminación no se puede calcular al tratarse de un factor con un único elemento.

En la Tabla 38 se muestra la matriz factorial rotada correspondiente al AFE para las respuestas del profesorado, en la que se han suprimido las cargas factoriales inferiores a .30 con el fin de que resulte más comprensible.

Tabla 38

Matriz factorial rotada del AFE para las respuestas de los profesores

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
7	.67			.32						
18	.67				-.34			.30		
19	.76									
20	.61									
23	.65		.34	.38						
11		.74								
16		.82								
17		.72	.30							
1			.58			.53				
4			.81							
22			.78							
29			.52				.31	.43		
9		.52		.58						
28				.76						
30				.79						
3			.37	.34	.45					-.30
6					.82					
13		.40			.51					.37
14					.76					
21		.43				.62				
26						.85				
2			.43				-.66			
25				.32			.75			
27	.37				.45		.58			
10				.35				.74		
12								.66		.31
5									.77	
15									.86	
24										.88
α	.77	.78	.72	.76	.71	.55	.58	.66	.63	-
\bar{r}_i -total corregida	.55	.64	.51	.59	.51	.41	.30	.50	.47	-

Nota: F1 = Dominio y análisis de los contenidos disciplinarios; F2 = Metas de aprendizaje y evaluación para las disciplinas durante las practicas; F3 = Tiempo para la aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes; F4 = Trabajo en equipo para planificación y evaluación; F5 = Adecuación en las prácticas de los objetivos planificación y evaluación; F6 = Contenidos y recursos para llevar a cabo los aprendizajes; F7 = Planificación de actividades de aprendizaje motivadoras; F8 = Planificaciones y estrategias metodológicas consensuadas; F9 = Evaluación y metas de aprendizaje; F10 = Planificación colaborativa.

Todos los factores presentan adecuados índices de fiabilidad y discriminación menos el factor 10 (*Planificación colaborativa*) que debe ser eliminado ya que cuenta con un sólo ítem, por lo que no será considerado en análisis posteriores.

5.3 Análisis descriptivos de las variables latentes

Tras realizar los AFE tanto para las respuestas del alumnado como del profesorado se llevan a cabo análisis descriptivos para las variables latentes obtenidas. En sendos subapartados se va a dar cuenta de tales resultados.

5.3.1 Descriptivos de los estudiantes

En la Tabla 39 se resumen los estadísticos descriptivos de las variables latentes o factores obtenidos tras llevar a cabo el AFE correspondiente.

Tabla 39

Análisis descriptivos de las variables latentes (estudiantes)

Factor	Mínimo	Máximo	M	ETM	DT	A	C
F1	8.00	28.00	19.50	0.35	4.50	-0.36	-0.43
F2	1.00	16.00	10.68	0.24	3.07	-0.47	-0.16
F3	0.00	14.00	6.79	0.28	3.55	0.07	-0.80
F4	0.00	12.00	7.70	0.21	2.73	-0.68	0.20
F5	1.00	16.00	11.01	0.26	3.39	-0.70	0.04
F6	0.00	12.00	6.86	0.19	2.42	-0.27	0.29
F7	1.00	12.00	7.39	0.17	2.22	-0.48	-0.00

Nota: F1 = Contenidos de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje; F2 = Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación; F3 = Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje; F4 = Metas de aprendizajes establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor); F5 = Conocimientos de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas); F6 = Requerimientos de recursos didácticos para el aprendizaje; F7= Entrega de información sobre programas existentes.

Como se aprecia en la mencionada tabla los valores de la asimetría y de la curtosis están dentro del rango ± 1.96 , lo que viene a indicar que las variables se ajustan de modo razonable a una distribución normal.

5.3.2 Descriptivos de los profesores

Los estadísticos descriptivos de las variables latentes correspondientes a los profesores se resumen en la Tabla 40.

Tabla 40

Análisis descriptivos de las variables latentes (profesores)

Factor	Mínimo	Máximo	M	ETM	DT	A	C
F1	8.00	20.00	17.40	0.33	2.47	-1.39	2.49
F2	3.00	12.00	9.02	0.29	2.14	-0.58	0.07
F3	3.00	16.00	12.87	0.32	2.40	-1.74	4.99
F4	3.00	12.00	10.00	0.27	2.02	-1.37	2.25
F5	2.00	16.00	11.82	0.43	3.20	-1.22	1.35
F6	2.00	8.00	6.33	0.21	1.54	-0.89	0.04
F7	2.00	8.00	5.73	0.22	1.62	-0.22	-0.64
F8	3.00	8.00	6.82	0.17	1.23	-0.99	0.66
F9	2.00	8.00	7.14	0.16	1.18	-2.06	6.01

Nota: F1 = Dominio y análisis de los contenidos disciplinarios; F2= Metas de aprendizaje y evaluación para las disciplinas durante las prácticas; F3 = Tiempo para la aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes; F4= Trabajo en equipo para planificación y evaluación; F5 = Adecuación en las prácticas de los objetivos, planificación y evaluación; F6= Contenidos y recursos para llevar a cabo los aprendizajes; F7 = Planificación de actividades de aprendizaje motivadoras; F8= Planificaciones y estrategias metodológicas consensuadas; F9= Evaluación y metas de aprendizaje.

En los factores F1, F3, F4 y F9 los valores de la curtosis no permiten suponer una distribución normal de las variables, otro tanto ocurre con el valor de la asimetría en el factor F9. Esto podría justificarse por la concurrencia del bajo número de participantes y el elevado número de ítems.

5.4 Análisis correlacionales

Con las variables latentes obtenidas, tanto en el grupo de estudiantes como en el grupo de profesores, se llevan a cabo análisis correlacionales; para ello se calcula el coeficiente r de Pearson.

5.4.1 Análisis correlacionales para los estudiantes

En la Tabla 41 se muestra la matriz de correlaciones bivariadas entre las variables latentes obtenidas en el caso de los estudiantes.

Tabla 41

Matriz de correlaciones bivariadas en el caso de los estudiantes

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1	1	-	-	-	-	-	-
F2	.42**	1	-	-	-	-	-
F3	.14	.11	1	-	-	-	-
F4	.46**	.32**	.26**	1	-	-	-
F5	.55**	.26**	.12	0.46**	1	-	-
F6	.28**	.08	.32**	0.24**	.17*	1	-
F7	.47**	.33**	.19*	0.32**	.30**	.24**	1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; F1 = Contenidos de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje; F2 = Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación; F3 = Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje; F4 = Metas de aprendizajes establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor); F5 = Conocimientos de los contenidos disciplinarios (lenguaje y matemáticas); F6 = Requerimientos de recursos didácticos para el aprendizaje; F7 = Entrega de información sobre programas existentes.

Entre la mayor parte de las variables se dan correlaciones positivas y estadísticamente significativas lo que viene a indicar que hay un elevado grado de asociación o dependencia entre ellas.

5.4.2 Análisis correlacionales para los profesores

La matriz de correlaciones bivariadas entre las variables latentes correspondientes a los profesores se muestran en la Tabla 42.

Tabla 42

Matriz correlaciones bivariadas en el caso de los profesores

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
F2	.16	1	-	-	-	-	-	-	-
F3	.16	.44**	1	-	-	-	-	-	-
F4	.29*	.36**	.02	1	-	-	-	-	-
F5	.27*	.46**	.26	.37**	1	-	-	-	-
F6	.34*	.35**	.34*	.08	.18	1	-	-	-
F7	.34*	.40**	.30*	.20	.45**	.36**	1	-	-
F8	.35**	.06	.19	.46**	.32*	.15	.12	1	-
F9	.32*	-.05	-.10	-.01	.13	.04	.06	.01	1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; F1 = Dominio y análisis de los contenidos disciplinarios; F2= Metas de aprendizaje y evaluación para las disciplinas durante las prácticas; F3 = Tiempo para la aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes; F4= Trabajo en equipo para planificación y evaluación; F5 = Adecuación en las prácticas de los objetivos, planificación y evaluación; F6= Contenidos y recursos para llevar a cabo los aprendizajes; F7 = Planificación de actividades de aprendizaje motivadoras; F8= Planificaciones y estrategias metodológicas consensuadas; F9= Evaluación y metas de aprendizaje.

El factor F1 mantiene relaciones estadísticamente significativas con los factores F4, F5, F6, F7, F8 y F9. El factor F2 presenta índices de correlación positivos y estadísticamente significativos con los factores F3, F4, F5, F6 y F7. El factor F3 mantiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con los factores F6 y F7. El factor F4 se relaciona positiva y significativamente con el F5 y con el F8. El factor F5 muestra correlaciones significativas y positivas con los factores F7 y F8. El factor F6 se relaciona significativa y positivamente con el factor F7.



DISCUSIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación era caracterizar el nivel de aprendizajes logrados en las Prácticas de Lenguaje y Matemáticas de estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación General Básica, en atención a las competencias específicas del perfil de egreso de la carrera, según su opinión y la de los profesores tutores.

En primer lugar, y tras analizar los resultados obtenidos por la aplicación de cuestionarios a estudiantes de cuarto año de la carrera séptimo semestre y docentes tutores de los establecimientos educacionales donde los estudiantes realizaron sus prácticas, se puede señalar que las siete competencias específicas del perfil de egreso de la carrera fueron evaluadas a través de los 30 ítems del cuestionario aplicado a estudiantes y profesores respectivamente. Al hacer explícitas las competencias, en este estudio, se coincide con Perrenoud (2010) en el sentido que, en los programas de formación de docentes en que las competencias son subyacentes o referenciales, éstas se reducen en la práctica a tenerlas subsumidas como metas e indicadores. En esta indagación las competencias fueron explicitadas en los ítems tal como se muestra en la Tabla 14 del apartado método.

La concomitancia de los aprendizajes obtenidos en las prácticas de Lenguaje y Matemáticas por los estudiantes y las competencias específicas del perfil de egreso desde la opinión de los propios estudiantes y los docentes tutores, se muestran en el análisis de los siguientes estadísticos descriptivos.

Estadísticos Descriptivos Estudiantes

Considerando que sólo el 55% de los estudiantes encuestados contestó el ítem 8 “Los contenidos informados por el profesor son los mismos que usted había estudiado en la universidad” se decidió eliminar el mencionado ítem, puesto que, este no tenía preponderancia en el estudio, ni incidía en la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos de manera gravitante.

Las acciones que se evalúan son observadas, en el caso de los estudiantes, entre *A Veces* y *Casi Siempre*, dado que la media de los ítems es 2.5. En general, los encuestados se desvían de la media, en promedio, 1.07 unidades de la escala. Respecto a la media, el valor más alto lo obtiene el ítem 6, “En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso”, donde en promedio los estudiantes se ubican en 3.2, lo que significa que la mayor parte de los estudiantes encuestados opinan que esta acción se observa con alguna nitidez *Casi Siempre*. Su desviación típica es 1.04, lo que indica que los alumnos están respondiendo con todas las posibles opciones, sus respuestas no se limitan a contestar sólo a la alternativa *Casi Siempre*.

El ítem con más baja media es el 10, “Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en Lenguaje y en Matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas”, dado que en promedio los estudiantes se ubican en 1.45, por lo que esta acción es observada *Casi Nunca* o *A veces* en la mayoría de los casos. A su vez, es el ítem con mayor variabilidad (desviación estándar = 1.32), lo cual indica que los estudiantes respondieron todas las opciones de respuestas posibles, es decir, desde nunca a siempre, lo que implica que no existe un patrón de respuesta claramente definido.

El ítem 17, “Las estrategias de aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para los resultados que esperaba del curso”, presenta la menor dispersión de los datos, dado que su desviación típica es 0.78, la menor de todos los ítems, por lo que es posible indicar que hay poca variabilidad en las respuestas de los sujetos participantes del estudio (caso de los estudiantes) en este ítem, es decir, la mayoría de los sujetos están contestando con la misma opción.

En la mayoría de los ítems (25 de 30) el coeficiente de asimetría es negativo, lo que significa que los valores tienden a agruparse hacia la derecha de la curva, es decir, por encima de la media. En promedio la curtosis es negativa, lo que indica que la curva es más plana.

Estadísticos Descriptivos Profesores

En el caso de los profesores, las acciones son observadas entre *Casi Siempre* y *Siempre*, dado que el promedio de los ítems es 3.24. En general, los profesores encuestados se desvían de la media, en promedio, 0.83 unidades de la escala. Existe menor dispersión en las respuestas de los profesores que en las de los estudiantes, en este caso las respuestas tienden a concentrarse a la derecha de la escala.

El ítem 20, “Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia”, posee la media más alta 3.75. Por lo que los grupos de sujetos que han contestado el cuestionario se sitúan entre *Casi Siempre* y *Siempre* en este ítem.

A su vez, es en este ítem donde las respuestas de los profesores presentan la menor variabilidad de los datos, siendo su desviación típica 0.58, es decir, la mayoría de los sujetos contestó la misma opción.

Por el contrario, el ítem que presenta el promedio más bajo es el 6, “Las metas de aprendizaje fueron propuestas por el estudiante en prácticas”, alcanzando un promedio de 2.31, lo que indica que el grupo de sujetos a estudio se sitúa entre *A Veces* y *Casi Siempre*. A su vez, es en este ítem donde la desviación típica alcanza su valor más elevado (1.32), es decir, los profesores respondieron todas las alternativas de respuesta posibles.

En el caso de los profesores en todos los ítems el coeficiente de asimetría es negativo, o con sesgo negativo, lo que indica que la concentración de valores se da a la derecha de la curva, por la mayor presencia de valores superiores a la media. La Curtosis promedio, en el caso de los profesores, es positiva, lo que indica que la curva o distribución es más “picuda” o elevada.

Las competencias, por definición, tienen como característica ser integradoras, combinatorias, en desarrollo, contextuales y evolutivas, Fernández (2010). Esto nos permite en el análisis de este estudio presentar las competencias específicas del perfil de egreso de manera más pormenorizada de acuerdo con los objetivos planteados para este estudio.

Dominio de contenidos disciplinarios (competencias 1 y 4)

El análisis de frecuencias relativo a los estudiantes muestra que el 52.4% (86 de los 164 encuestados) consideró que *Siempre* “En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso” (ítem 6). Siendo este ítem el que posee la mayor concentración de respuestas en la alternativa *Siempre*. Al respecto, en 2012, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, entregó los estándares para egresados de las carreras de Pedagogía en educación Básica, en los que especifica que la primera formación de docentes debe preocuparse que estos sean “profundos conocedores de las disciplinas que enseñarán”. En este sentido, el estudio muestra que más del

50% que los estudiantes antes de comenzar sus prácticas toma conocimiento de los contenidos disciplinarios que deben enseñar. Asimismo, sólo el 1.8% de los encuestados manifestó “nunca” observar esta acción consultada.

En tanto, en el ámbito de los profesores tutores la primera mayoría la obtiene el ítem 20, donde el 81.8% de los encuestados manifestó que *Siempre* “Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia”. En su conjunto el ítem 20 es considerado como una acción observada *Casi Siempre* o *Siempre* por el 92.7% de los encuestados. Considerando que ningún encuestado marcó la alternativa de respuesta *Nunca* o *Casi Nunca*, así, la concentración de respuestas del 100% de los encuestados está entre las alternativas *A veces* a *Siempre*.

Tanto estudiantes como docentes, mayoritariamente marcan la opción *Siempre* o *Casi Siempre* en los ítems que forman parte del factor 1 (véase la tabla 44), “Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje”, que comprende, del mismo modo, la competencia 1 del perfil de egreso como es “Demuestra un dominio de los contenidos disciplinarios de la especialidad y en la construcción del saber, en diferentes contextos y situaciones educativas”.

En relación con el inicio de las prácticas y el contacto con el profesor tutor que evalúa el ítem 7, “El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar”, concentra al 40.9% de los estudiantes encuestados en la alternativa de respuesta *Siempre*, y el 33.5% de los encuestados en la alternativa *Casi Siempre* y, sólo el 3.7% de los encuestados consideró *Nunca* observar esta acción, lo que muestra que existe conexión entre los contenidos curriculares que el establecimiento ha seleccionado, respecto de los que los estudiantes esperan realizar, puesto que, los estudiantes son informados por parte del tutor y así lo reconocen estudiantes y docentes. Esto contrasta con lo señalado por Núñez (1997) al afirmar que la formación universitaria presenta una escasa ligazón con las escuelas y sus alumnos.

También y en tercer lugar, se corrobora lo señalado precedentemente, cuando se observa que el ítem 1, “Al inicio de sus prácticas recibió información respecto de los contenidos que le correspondía desarrollar en el curso”, un 39% y 31.1% de los estudiantes consultados, marcan como una acción observada *Siempre* y *Casi Siempre*. Mientras el 4.3% de éstos consideró *Nunca* observar esta acción. Los ítems 6 y 7 son los que poseen la más alta frecuencia relativa en la alternativa de respuesta *Siempre*, con un 52.4% y un 40.9% respectivamente y viene a confirmar que los ítems que forman parte del factor 1 son coherentes con los estándares de formación docente y competencia genérica número 1.

Estrategias de aprendizaje y recursos didácticos (competencias 4 y 5)

La contribución que las competencias hacen al perfil de egreso, se fundamenta esencialmente en las estrategias y recursos de aprendizajes que los futuros docentes son capaces de desarrollar en sus prácticas. **De acuerdo a esta categorización, es preciso señalar, que a partir de la epistemología se favorece el desarrollo de competencias instrumentales cognitivas y metodológicas al proceso de formación profesional, Fernández (2013).** Desde esta perspectiva, el estudio indica que más de la mitad (51.8%) de los estudiantes consideró que *Casi Siempre* “Las estrategias de aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para los resultados que esperaba del curso” (ítem 17). Este resultado está referido sólo a la alternativa *Casi Siempre*. Lo interesante es reflejar que el ítem 17 es el que posee la más alta frecuencia relativa (51.8%) en la mencionada alternativa.

En la alternativa de respuesta *Casi Siempre*, la segunda más alta frecuencia relativa es alcanzada por el ítem 18, “Las estrategias de aprendizaje se adecuaron a la realidad del curso”, siendo una acción observada por el 44.5% (73 de los 164) de los encuestados. Al respecto, Tejada (2011) admite que las “realizaciones profesionales” están vinculadas directamente con la competencia de los docentes para proporcionar “oportunidades de aprendizaje” adaptadas a las características de los individuos o grupos y a la capacidad de orientación contextualizada del proceso de aprendizaje. Por lo que la tendencia en las respuestas de los estudiantes a este ítem, se corresponde en gran medida con lo

señalado por Tejada (2011) y los requerimientos de las competencias del perfil de egreso de la carrera.

En discrepancia a lo anterior, entre las acciones menos observadas destaca, que el 34.8% de los estudiantes consideró que *Nunca* “Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en Lenguaje y en Matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas” (ítem 10). Además, el 18.9% de los estudiantes expresó la alternativa de respuesta *Casi Nunca* en este ítem, por lo que, de forma conjunta, más de la mitad de los estudiantes encuestados (53.7%) *Nunca* o *Casi Nunca* “Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en Lenguaje y en Matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas”.

Por otro lado, el 25% de los estudiantes, manifestó que *Nunca* “La planificación de su trabajo en el aula estuvo precedida de un diagnóstico” (ítem 11). A su vez, el 22.6% de los estudiantes consideró *Casi Nunca* observar esta acción. Por lo que, al sumar ambas alternativas de respuesta, es posible indicar que el 47.6% de los encuestados consideró que *Nunca* o *Casi Nunca* observaron el ítem 11.

Este resultado produce una divergencia compleja, porque si no es posible para los estudiantes en prácticas realizar un diagnóstico tampoco es posible adecuar estrategias de aprendizajes. Sin embargo, Le Boterf (2001) plantea que un profesional es aquel que puede manejar una situación compleja y sabe actuar y reaccionar con pertinencia. También Ávalos y Matus (2010) señalan que, aunque la oportunidad de aprender está contenida en el curriculum expuesto en el proceso de formación, comprende también experiencias de aprendizaje práctico en contextos educacionales escolares, que es lo que muestra este resultado ya que el estudiantado en prácticas sin haber realizado el diagnóstico, como lo indica el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003) en el dominio A, “Preparación de la enseñanza”, criterio A-2, donde se señala que los profesores deben conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, el grupo participante en este estudio pudo hacer adecuaciones metodológicas respondiendo de esta manera a la competencia para manejar situaciones complejas.

Metas de aprendizaje, Decisiones pedagógicas y actitud crítica y proactiva (competencias 2, 6 y 7)

En tanto, en el análisis de frecuencias relativo a los profesores, destaca negativamente el ítem 6 “Las metas de aprendizaje fueron propuestas por el

estudiante en prácticas”, donde el 12.7% de los encuestados se concentró en la alternativa de respuesta *Nunca*. Además, el 16.4% manifestó *Casi Nunca* observar este ítem. Aglutinando en su conjunto, la tendencia a no observar la acción consultada el 29% de los profesores encuestados. Además, sólo el 20% de éstos (1 de cada 5) marcó la alternativa de respuesta *Siempre*. En relación con las metas de aprendizaje, en el ítem 13 del cuestionario para estudiantes, “Las metas de aprendizaje para el periodo de las prácticas fueron conversadas con el profesor del curso”, el 61.6 % de las respuestas se ubican en las alternativas *Siempre* y *Casi Siempre*. El Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003), en el dominio B, “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, criterio B-2, señala que el docente debe manifestar altas expectativas y metas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. Por tanto, las metas de aprendizajes son conversadas entre docentes y estudiantes como lo indican estos últimos mayoritariamente, pero los estudiantes en prácticas no participan en la definición de éstas como sugiere el MBE.

Planificación de los aprendizajes (competencias 2, 4 y 5)

Con respecto a las planificaciones que los futuros docentes deben hacer para llevar cabo su trabajo en el aula, el estudio muestra, desde la perspectiva de los docentes, que éstas se realizan, no sólo para el desarrollo de los aprendizajes, sino también para las evaluaciones que son parte del proceso de enseñanza

aprendizaje, como lo indica el ítem 14, “Fue fundamental que los estudiantes planificaran sus evaluaciones”, que fue observado completamente (*Siempre*) por el 74.5% de los encuestados, mientras sólo el 3.6% de éstos consideró *Nunca* observar esta acción.

El desarrollo de la formación inicial docente en Chile ha generado un conjunto de exigencias como son la formación por competencias que ha venido a superar al profesor de la pedagogía tradicional. Asún et al. (2013) señalan que, de una planificación de los aprendizajes “rígida y orientada por contenidos”, el profesor formado por competencias, como lo expresa también el perfil de egreso de la carrera, debe pasar a exigencias más flexibles y orientadas hacia las condiciones de los alumnos.

Por su parte, el ítem 21, “Los contenidos se llevaron a cabo tal cual como lo indican los planes y programas de estudio del Ministerio”, destaca porque es considerado por el 67.3% de los encuestados como una acción visualizada completamente (*siempre*). Considerando de forma conjunta las alternativas *Siempre* y *Casi Siempre*, el 87.3% de los encuestados considera el ítem 21 *Siempre* o *Casi Siempre*. Además, destaca que ninguno de los encuestados consideró que *Nunca* o *Casi Nunca* “Los contenidos se llevaron a cabo tal cual como lo indican los planes y programas de estudio del Ministerio”.

Según lo arrojado por el estudio, la totalidad de los estudiantes trabajan en sus prácticas con los planes y programa del Ministerio, lo que sorprende ya que estos tienen carácter solo indicativo y son diseñados centralmente de acuerdo a las bases curriculares vigentes y no consideran ni las singularidades y particularidades de la escuela y ni las de su contexto. Lo que indica que los estudiantes copian y aplican planificaciones. Esto se contradice con la competencia específica 1, que apunta a que los futuros docentes contextualicen los contenidos de especialidad, y los integren de manera armónica, creativa e innovadora en diferentes escenarios educativos, tanto rurales como urbanos a través de proyectos y propuestas pedagógicas acordes con el desarrollo local, regional y nacional (Universidad del Biobío, 2009). De este modo, se puede afirmar que los aprendizajes de planificación curricular no se están logrando de la manera como también establece el Marco para La Buena Enseñanza (MBE, 2003) en el Dominio A, Criterio A-4, “organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos”.

En el mismo ámbito de las planificaciones curriculares, consultando a los docentes participantes del estudio, el ítem 9, “Los estudiantes planificaron su trabajo pedagógico en las disciplinas que practican”, concentra en la alternativa *Siempre* al 63.6% de los encuestados y en la alternativa *Casi Siempre* al 27.3% de los profesores. De forma conjunta, se agrupan en la tendencia favorable hacia el ítem el 90.9% de los sujetos encuestados, considerando además que ningún profesor marcó la alternativa *Nunca* en este ítem. Esto aparece como

contradictorio cuando se establece que los estudiantes mayoritariamente copian y aplican los planes y programas del Mineduc, porque el ítem 9 está indicando que los estudiantes planificaron su trabajo pedagógico en las disciplinas que practicaron (Lenguaje y Matemáticas), lo que denota una confusión de lo que son las Bases Curriculares y los planes o programas que hace el Ministerio de Educación, porque los estudiantes y profesores tutores consideran que aplicando los planes y programas indicativos pareciera que ya están planificando su trabajo pedagógico.

Evaluación de los procesos de aprendizaje (competencia 3)

Todo proceso educativo debe ser evaluado con exigencias pedagógicas complejas, según el modelo de profesor ideal formado por competencias de Asún et al. (2013) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003) que pone el acento en los dominios A y C, específicamente en el dominio C donde establece los criterios de una enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. El criterio C-6 indica que el docente debe “evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes”. Claramente la evaluación es constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes y futuros pedagogos deben dominar. En este sentido, el estudio muestra que destaca negativamente el ítem 25, “Sus conocimientos de evaluación eran distintos a los que poseía el profesor del curso”, y el ítem 26, “Las evaluaciones

fueron planificadas en conjunto con el profesor del curso”, siendo considerados por el 39.1% y 40.9% de los encuestados, respectivamente, como una acción observada *Nunca* o *Casi Nunca* (frecuencia de la alternativa nunca más la frecuencia de la alternativa casi nunca).

Se pone de manifiesto que en las prácticas, los conocimientos sobre evaluación de los estudiantes no eran, en gran medida, distintos de los que poseían los docentes tutores. Por su parte, el 74.5% de los encuestados consideró *Siempre* observar la acción “Usted como profesor del curso indicó lo que era más adecuado para evaluar los aprendizajes” (ítem 15). Destaca que en este ítem ningún profesor se ubicó en la alternativa *Nunca*. Esto reafirma el rol de tutor o guía que los docentes asumen en las prácticas con los futuros docentes, consensuando con ellos la forma más adecuada de evaluar.

El ítem 13, “Los estudiantes en su planificación de clases traían establecidas las evaluaciones que practicarían”, fue evaluado como *Nunca* o *Casi Nunca* por el 12.8% de los encuestados. En contraste, fue valorada en la alternativa *Siempre* por el 30.9% de los profesores y en la alternativa *Casi Siempre* por el 38.2% de éstos.

Resulta significativo que los docentes señalen, en su mayoría (69%), que los estudiantes no traían establecidas el tipo de evaluaciones que realizarían, teniendo en cuenta que esto es un aprendizaje fundamental en la formación de un profesor, toda vez que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y está establecido en el MBE (2003) como competencia central. Del mismo modo, se establecen en los estándares de formación inicial de los cuales surgen las competencias específicas para la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

En general

Destacan positivamente en la opinión de los estudiantes el ítem 22, “Las estrategias utilizadas favorecieron los aprendizajes” (frecuencia de las alternativas *Casi Siempre* y *Siempre* del 76.3%); el ítem 7, “El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar” (frecuencia de las alternativas *Casi Siempre* y *Siempre* del 74.4%); el ítem 6, “En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso” (frecuencia de las alternativas *Casi Siempre* y *Siempre* del 73.7%) y el ítem 18, “Las estrategias de aprendizaje se adecuaron a la realidad del curso” (frecuencia de las alternativas *Casi Siempre* y *Siempre* del 72.5%). Dado que son acciones observadas por los estudiantes sujetos a estudio *Casi Siempre* o *Siempre*.

Tanto las estrategias utilizadas para favorecer los aprendizajes como son; información de los contenidos disciplinarios, periodo de observación para conocer los contenidos que serán tratados en el curso y la adecuación de las estrategias de aprendizajes a la realidad del curso, como lo reflejan los ítems 22, 7, 6 y 18, agrupados en los factores 1 y 5 y, que tienen que ver con contenidos de las prácticas y conocimientos de los contenidos disciplinarios respectivamente, son destacados por los estudiantes como acciones observadas en sus prácticas. Esto es consistente con los principios que tienen mayor consenso en el modelo de formación por competencias de Tobón, Prieto y Fraile (2010), cuando señalan que el profesorado debe orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales debe ser sólo medios.

Por otra parte, el 3.6% de los profesores encuestados consideró que *Nunca* “Los materiales y recursos para llevar a cabo las actividades propuestas fueron adquiridos por los estudiantes en prácticas” (ítem 26), y el 10.9% marcó la alternativa de respuesta *Casi Nunca*, en este ítem. Aquí se constata que los materiales de trabajo que implican adquirir textos, material fungible y otros, fueron proporcionados por el establecimiento educacional en el que los estudiantes realizaron sus prácticas, significando esto una facilidad importante para el desarrollo de las prácticas.

Finalmente, es preciso señalar que en 17 de los 29 ítems válidos ningún profesor marcó la alternativa de respuesta *Nunca*. Los ítems son: 1, 2, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28. Estos ítems están agrupados en los factores 1, 2, 4, 6 y 7 (véase la Tabla 44) y son los que tienen que ver directamente con: contenidos, metas, trabajo en equipo, recurso y planificación para el logro de aprendizajes y se vinculan directamente con los principios orientadores de la Carrera de Educación General Básica (Universidad del Bío - Bío, 2009) que han sido definidos como un requerimiento básico para la formación de los docentes.

Indicadores

Los indicadores que resultan de los análisis factoriales que se realizaron con las respuestas de los estudiantes se muestran en la Tabla 43. **Estos responden a las competencias del perfil de egreso, miradas estas en un sentido amplio, Hilarraza y Negrín (2014) y cuyos modos de actuación están en correspondencia con las características y desarrollo de la sociedad en que desempeñarán sus funciones profesionales el futuro docente.**

Tabla 43

Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (estudiantes)

Factores	Ítems
Factor 1: Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje	1. Al inicio de sus prácticas recibió información respecto de los contenidos que le correspondía desarrollar en el curso.
	3. Los contenidos que abordó en las prácticas fueron tratados en el periodo de formación de la respectiva especialidad.
	5. En los talleres de prácticas de las disciplinas considera que profundizó los contenidos de cada especialidad.
	16. Las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas en el trabajo de talleres en la universidad.
	17. Las estrategias de aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para los resultados que esperaba del curso.
	18. Las estrategias de aprendizaje se adecuaron a la realidad del curso.
	22. Las estrategias utilizadas favorecieron los aprendizajes.
	23. En la planificación curricular se explicitó el tipo de evaluación que se emplearía.
	24. Los conocimientos sobre evaluación que poseía resultaron suficientes para abordar las prácticas.
	29. La aplicación de diversos instrumentos de evaluación le demandó mucho tiempo para su preparación.
Factor 2: Conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación	30. Los instrumentos aplicados para evaluar los aprendizajes fueron efectivos para mostrar los logros.

Tabla 43 (continuación)

Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (estudiantes)

Factores	Ítems
Factor 3: Diagnóstico y establecimiento de metas de aprendizaje	10. Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en Lenguaje y en Matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas.
	11. La planificación de su trabajo en el aula estuvo precedida de un diagnóstico.
	14. Se establecieron metas de aprendizaje precedidas por un diagnóstico del curso y la escuela
	25. Sus conocimientos de evaluación eran distintos a los que poseía el profesor del curso.
Factor 4: Metas de aprendizaje establecidas en conjunto con el establecimiento (profesor)	12. Las metas de aprendizaje fueron establecidas, por el profesor del curso, antes que usted trabajara en sus prácticas.
	13. Las metas de aprendizaje para el periodo de prácticas fueron conversadas con el profesor (a) del curso.
	15. En el periodo de observación participante, logró conversar con el profesor respecto a lo que usted quería lograr en materia de aprendizajes.
Factor 5: Conocimiento de los contenidos disciplinarios (Lenguaje y Matemáticas)	4. Se sintió seguro(a) del conocimiento que poseía tanto en las disciplina de Lenguaje como de Matemáticas.
	6. En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso
	7. El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar.
	9. El profesor guía del curso, donde realizó las prácticas, le comunicó las metas de aprendizaje para las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas.

Tabla 43 (continuación)

Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (estudiantes)

Factores	Ítems
Factor 6: Requerimiento de recursos didácticos para el aprendizaje	<p>19. La escuela requirió de recursos para implementar las estrategias de aprendizaje formuladas por Ud.</p> <p>1. La escuela le proporcionó los recursos necesarios para llevar a cabo estrategias de aprendizaje.</p> <p>26. Las evaluaciones fueron planificadas en conjunto con el profesor del curso.</p> <p>28. Se aplicaron distintos instrumentos de evaluación para conocer los aprendizajes logrados.</p>
Factor 7: Entrega de información sobre programas existentes	<p>2. Al inicio de sus prácticas recibió información respecto a las metodológicas utilizadas, proyectos y programas que se estaban ejecutando en el curso que le correspondió.</p> <p>2. Los aprendizajes logrados no requirieron de estrategias nuevas.</p> <p>27. El instrumento más empleado para la evaluación de los aprendizajes fue la prueba escrita.</p>

Si se comparan los factores obtenidos con los indicadores de la Tabla 14, se aprecian sustanciales diferencias entre los factores o variables latentes que se derivan de los análisis realizados y los indicadores que se proponían en la construcción del cuestionario a través del procedimiento lógico – racional de las competencias contenidas en el perfil de egreso.

En la Tabla 44 se muestran los indicadores obtenidos cuando se sometieron a análisis factorial las respuestas de los profesores.

Tabla 44

Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (profesores)

Nombre	Ítems
Factor 1: Contenido de las prácticas y aplicación de estrategias de aprendizaje	<p>7. Las metas de aprendizaje prescritas le sirvieron al estudiante para organizar su trabajo de prácticas.</p> <p>18. Los contenidos disciplinarios que desarrollaron en las prácticas de Lenguaje y Matemáticas fueron previamente analizados.</p> <p>19. El análisis previo de los contenidos del aprendizaje fue condición para llevar a cabo las prácticas.</p> <p>20. Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia.</p> <p>23. Las actividades de aprendizaje se planificaron de acuerdo a la realidad del grupo curso.</p>
Factor 2: Metas de Aprendizaje y Evaluación para las Disciplinas durante las Prácticas.	<p>11. Cuando Ud. ha dirigido a un estudiante, éste viene con metas y estrategias de aprendizaje ya planificadas.</p> <p>16. Cada estudiante actúo con autonomía con respecto a la evaluación de los aprendizajes enseñados.</p> <p>17. Los estudiantes en prácticas estaban preparados para evaluar los aprendizajes en Lenguaje y en Matemáticas.</p>
Factor 3: Tiempo para la Aplicación de Estrategias de Aprendizaje Pertinentes	<p>1. Los estudiantes en prácticas conocían los contenidos de las asignaturas de Lenguaje y de Matemática.</p> <p>4. El profesor del curso solicitó contextualizar los contenidos y objetivos de aprendizaje al estudiante en prácticas.</p> <p>22. Las actividades de aprendizaje se realizaron de acuerdo a lo planificado por el estudiante en prácticas.</p> <p>29. El tiempo otorgado para las prácticas fue suficiente para trabajar en equipo con el estudiante.</p>

Tabla 44 (continuación)

Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos

(profesores)

Nombre	Ítems
Factor 4: Trabajo en Equipo para Planificación y Evaluación	<p>9. Los estudiantes planificaron su trabajo pedagógico en las disciplinas que practican.</p> <p>28. El estudiante en prácticas trabajó en equipo con usted.</p> <p>30. Los estudiantes en prácticas manifestaron interés por trabajar en equipo.</p>
Factor 5: Adecuación en las Prácticas de los Objetivos, Planificación y Evaluación	<p>3. El estudiante en prácticas adecuó los objetivos de aprendizaje a las necesidades del alumnado del establecimiento.</p> <p>6. Las metas de aprendizaje fueron propuestas por el estudiante en prácticas.</p> <p>13. Los estudiantes en su planificación de clases traían establecidas las evaluaciones que practicarían.</p> <p>14. Fue fundamental que los estudiantes planificaran sus evaluaciones.</p>
Factor 6: Contenidos y Recursos para Llevar a cabo los Aprendizajes	<p>21. Los contenidos se llevaron a cabo tal cual como lo indican los planes y programas de estudio del Ministerio.</p> <p>26. Los materiales y recursos para llevar a cabo las actividades propuestas fueron adquiridos por los estudiantes en prácticas.</p>
Factor 7: Planificación de Actividades de Aprendizaje Motivadoras	<p>1. Los contenidos tratados en Lenguaje y en Matemáticas son entregados a los estudiantes en prácticas por el profesor del curso.</p> <p>25. Las actividades de aprendizaje que planificaron los estudiantes en prácticas fueron motivadoras.</p> <p>27. Las actividades de aprendizaje propuestas por los estudiantes requirieron de recursos adicionales.</p>

Tabla 44 (continuación)

Ítems o variables directamente observadas y variables latentes o factores obtenidos (profesores)

Nombre	Ítems
Factor 8: Planificaciones y Estrategias Metodológicas Consensuadas	10. Las planificaciones de los estudiantes en prácticas fueron consensuadas con los profesores del curso. 12. Las estrategias metodológicas que han propuesto los estudiantes en prácticas se conversan con los profesores del curso.
Factor 9: Evaluación y Metas de Aprendizaje	5. Las metas de aprendizaje se establecieron con cada profesor del curso. 15. Usted como profesor del curso indicó lo que era más adecuado para evaluar los aprendizajes.
Factor 10: Planificación Colaborativa	24. Las actividades de aprendizaje se planificaron en colaboración con el profesor del curso.

También, en el caso de los profesores, si se comparan los factores obtenidos con los indicadores de la Tabla 14, se aprecian sustanciales diferencias entre los factores o variables latentes que se derivan de los análisis realizados y los indicadores que se proponían en la construcción del cuestionario a través del procedimiento lógico – racional de las competencias contenidas en el perfil de egreso.

Considerando, por otra parte, los resultados de los análisis correlacionales se observa un alto grado de asociación y dependencia entre los indicadores obtenidos, tanto en el caso de los estudiantes como en el caso de los profesores. Ello podría estar indicando la posible existencia de factores de segundo orden.

Realizar un análisis factorial de segundo orden podría evidenciar este aspecto pero es algo que se aleja de los objetivos de este trabajo.

Conclusiones

Los resultados del estudio conducen a plantear algunas implicaciones prácticas tales como, que la información recogida permitirá a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, organizar talleres de prácticas tempranas (séptimo semestre) en las asignaturas de lenguaje y matemáticas haciendo un énfasis, previo a las prácticas, en los conocimientos pedagógicos de planificación curricular llevada al aula y la evaluación. Lo mismo que introducir en estos talleres actividades de gestión curricular, que le permitan al estudiantado discriminar, por ejemplo, en los instrumentos curriculares, entre los que son exclusivamente indicativos y los obligatorios a considerar para sus planificaciones curriculares.

La investigación indica que los estudiantes aplican planificaciones que otros han diseñado y no conocen los instrumentos evaluativos que deberían emplear según los aprendizajes que se evalúan. Independientemente, que el profesor tutor determine cómo evaluar a los alumnos, los estudiantes en prácticas, en el séptimo semestre de la carrera, deben haber alcanzado aprendizajes pedagógicos sólidos de evaluación para tomar decisiones autónomas en el proceso. Esta acción, de llevarse a cabo, hace articulación con la mayoría de las competencias del perfil de egreso.

En este mismo sentido, es fundamental que los estudiantes, previamente, practiquen distintos tipos de planificaciones orientadas a contextualizar las prácticas pedagógicas de acuerdo al curso que les corresponderá atender. Para de esta forma hacer sinergia entre las prácticas y las competencias del perfil de egreso.

El estudio tiene relevancia práctica para la carrera, puesto que, aporta conocimientos nuevos desde una instancia académica, también nueva en la formación de docentes y que ocurre fuera de las aulas universitarias, lo que hace necesario extender el periodo denominado “observación participante” con el propósito que el estudiantado alcance a conocer la forma como se gestiona el curriculum y la realidad del grupo curso que le corresponderá atender. Desde esta misma lógica, es recomendable que la Universidad y la carrera en particular instauren “convenios de colaboración mutua” con los establecimientos educacionales que establezcan tiempo de permanencia e información pertinente sobre la trayectoria educativa de la institución escolar, con el objetivo que los estudiantes puedan realizar diagnósticos y conocer las acciones pedagógicas que se derivan de las clases. Siguiendo esta misma idea, es conveniente que los profesores tutores sean parte de los análisis de contenidos disciplinarios que se llevarán a sus aulas en lenguaje y matemáticas, para que se genere lo que Pina et al. (2009) llaman interacción profesor - alumno, entendida ésta como facilitadora de la adquisición de aprendizajes y comprensión del “saber hacer” para el desarrollo de las competencias.

Esta última propuesta se condice plenamente con las prácticas de los docentes de las escuelas que da como resultado el estudio, en el sentido que los contenidos disciplinarios requieren ser analizados previamente en razón de su contextualización y pertinencia.

Las competencias específicas del perfil de egreso se sitúan en los ámbitos cognitivos, afectivos y sociales que los estudiantes debieran adquirir en su periodo de formación y la forma como las prácticas tempranas, en estas dos asignaturas, debieran contribuir al logro de aprendizajes coherentes con estas definiciones, sin embargo, lo que señala el estudio es que los estudiantes en prácticas reciben información respecto de contenidos a tratar por parte del profesor tutor, pero no hay un trabajo colaborativo desde el punto de vista pedagógico que dé solvencia técnica y pedagógica al trabajo del novel practicante en el aula y en la relación directa con los alumnos, por lo que se considera que la carrera de Pedagogía en Educación General Básica debiera tomar acciones tendentes a producir esta articulación entre practicante y tutor, cuyo impacto formativo redundaría en el logro de aprendizajes efectivos.

Es relevante señalar que el estudio pone de manifiesto que los conocimientos, habilidades y actitudes, componentes esenciales de las competencias pedagógicas que los alumnos adquieren en su formación durante las prácticas, se encuentran subsumidos en el periodo, toda vez que las metas de aprendizaje son definidas por el profesor tutor sin participación de los estudiantes.

Una acción correctiva implicará que la carrera proporcione información a los docentes tutores respecto de las competencias que el estudiantado debe desarrollar durante las prácticas, desagregando de las competencias específicas las que tienen que ver directamente con el “saber hacer” en el aula. **En coherencia, esto último, con la premisa que las competencias profesionales docentes, Tobón (2008) se abordan con fines claros, socializados, compartidos y asumidos por la institución formadora.**

Limitaciones del estudio

Ejerciendo la autocrítica se reconocen algunas limitaciones de este trabajo. Una de ellas tiene que ver con la validez externa, que se refiere a la capacidad de generalizar los resultados a otros participantes, a otros contextos y a otros momentos temporales (Ato, López y Benavente, 2013). La procedencia de los participantes y el procedimiento de muestreo no permiten generalizar los resultados obtenidos. Otra limitación va referida a la validez de constructo, que se refiere a la capacidad de definir y operativizar apropiadamente las variables de la investigación (Ato et al., 2013). Como se ha comentado ya, una cosa es el análisis lógico entre competencias, indicadores e ítems y otra, muy diferente, las variables latentes obtenidas y ello podría deberse a que no se definieron adecuadamente los indicadores al construir el instrumento. El tamaño de la muestra es otra limitación. El número de participantes, sobre todo en el caso de los profesores, es pequeño si se consideran las recomendaciones de los expertos cuando aconsejan que debería haber entre 5 y 10 participantes por ítem (Carretero-Dios y Pérez,

2005; Martínez-Arias, 1995). Finalmente, también el procedimiento de auto informe, que subyace a los instrumentos empleados, puede hacer más posible que se incurra en el sesgo de la deseabilidad social, de modo que los participantes podrían haber respondido en función de lo que es deseable desde el punto de vista social y no su verdadera opinión sobre lo preguntado. Son estos aspectos los que trataremos de superar en investigaciones futuras.

Ahora que contamos con instrumentos para indagar las opiniones de estudiantes y profesores sobre los talleres de prácticas, también de cara al futuro, aumentando el tamaño de las muestras, sería conveniente llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio con el fin de valorar la bondad de ajuste del modelo que subyace a ambos cuestionarios. Son estos retos que quedan pendientes para investigaciones por hacer.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



REFERENCIAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7. REFERENCIAS

- Argudín, V. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Asún R., Zúñiga, C., & Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-100.
- Ávalos, B., & Matus C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ballei, C. (2000). El Talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic y M. Pardo

(Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*.
Santiago, Chile: CIDE-PREAL. (p.139)

Becerra, P. (2011). Education Beyond the Classroom: highlights of various educational programs that are making a difference throughout the hemisphere. *Americas English Edition*, 4, 18-34.

Bricall, J. M. (2000). Universidad 2000. Informe sobre la enseñanza superior en España. Madrid, España: CRUE. Recuperado de <http://www.crue.es> el 8 de agosto de 2000.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 11.

Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.

Cerda, A. M., Núñez, I., & Silva, M. L. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago, Chile. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIE.

Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, & Chile. Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Los desafíos de la educación Chilena frente al Siglo XXI*. Editorial Universitaria.

Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

de Acedo, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.

de Garay, A. (2008). Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, 58 (37), 17-36.

Edwards, V., Assael J., & López, G. (1991). *Directores y maestros en la escuela municipalizada. La mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

- Fernández A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8, 11-34.
- Fernández, J. T. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10, 170-184.
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 1, 21-33.
- Gysling, J. (1992), *Profesores, un análisis de su identidad social*. Santiago, Chile: CIDE.
- Hillaraza, Y. J., & Negrín, K. D. V. S. (2014). Estrategia de gestión formativa socio–transformadora de la investigación pedagógica para los estudiantes universitarios. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(2), 33-48.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.

López, G., Assael J., & Neumann (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?: Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares*. Santiago, Chile: Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Manzi, J., González, R., & Sun, S., (Eds.) (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE Universidad Católica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.

Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

Maura, V. G., & Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-210.

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Santiago, Chile

Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario.

Ministerio de Educación (2008) *Ley de subvención escolar preferencial* (ley N° 20.248). Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2009). *Ley general de educación* (ley 20.370). Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2011) *Bases curriculares de educación básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2012) *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios* (2ª ed). Santiago, Chile: Lom Ediciones.

Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. Recuperado de http://historiaeducacional.bligoo.com/media/users/4/207323/files/22267/HISTORIA_RECIENTE_DE_LA_EDUCACION_CHILENA1.pdf

Núñez, I. (2005) El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar chileno* (pp. 455-517). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

OCDE (2004). *Revisión de las políticas nacionales de educación*. Santiago, Chile: OCDE.

Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (3ª ed.). Barcelona, España: Graó.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (Vol. 40). Barcelona, España: Graó.

Pina, F. H., Clares, P. M., Juárez, M. M., & Hernández, F. M. (2009). Aprendizaje y competencias: una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.

Pruzo, V. (2002). *La transformación de la Formación Docente: de las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Revista Relaciones Internacionales – Nº 42 (Segmento Digital) Instituto de Relaciones Internacionales (IRI) – Segundo semestre de 2012 Sección: Documentos ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS.

Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.

Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, L. (2010). It's Not a Matter of Time: Highlights from the 2011 Competency-Based Summit. *International Association for K-12 Online Learning*.

Tardif, J. (2011). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15187>

Tejada, J. (2011). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7373>

Tejada, J. (2013). Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. En *Informalisation of Education [online dossier]. Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10(1), 345-358. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471> ISSN 1698-580X

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

Universidad del Bío - Bío (2005). *Decreto Universitario* (N° 2.459). Chillán, Chile:

Universidad del Bío - Bío.

Universidad del Bío - Bío, Facultad de Educación y Humanidades (2009). *Informe*

N°2 del proceso de autoevaluación, carrera de pedagogía en educación

básica (pp. 40-44). Chillán, Chile: Universidad del Bío – Bío.

Vial, G. (1987). La reformas Educacionales. En *Historia de Chile 1981-1973: la dictadura de Ibáñez* (pp. 1025-1931). Santiago, Chile: **Fundación Chile**.

Villa, A., & Poblete, M. (2010) *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (3ª ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Zabalza, M. A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

APÉNDICES



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Apéndice 1**CUESTIONARIO ESTUDIANTES (séptimo semestre 2014)**

Estimado Estudiante

Tengo a bien solicitarle responder el presente cuestionario, que tiene como propósito recoger su experiencia de aprendizaje en el Taller de prácticas tempranas de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad del Bío- Bío, del cual Ud. ha sido parte en su etapa de formación inicial.

Instrucciones

El cuestionario contiene respuestas cerradas y para responder le solicitamos marcar con una X la opción que corresponda a su opinión de las consultas que se presentan. Este instrumento consta de 30 ítems y necesitamos que pueda responderlas en su totalidad y devolverlas por la misma vía que le ha llegado al correo: jcastro@ubiobio.cl, en un plazo de 15 días una vez recepcionado.

La estructura de este cuestionario, como ya se ha señalado, es de 30 ítems pertenecientes a 4 indicadores. Cada pregunta tiene al frente cinco alternativas para contestar, que son las siguientes:

Alternativas	Contenido
Siempre	Cuando la acción es observada completamente.
Casi siempre	Cuando la acción es observada, con alguna nitidez.
A veces	Cuando la acción es visualizada parcialmente.
Casi nunca	Cuando la acción no se observa plenamente
Nunca	Cuando la acción no es observada.

Le agradece su colaboración y saluda cordialmente

Prof. Juana Castro Rubilar

Indicador Número 1

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Al inicio de sus prácticas recibe información respecto de los contenidos del curso que le corresponderá desarrollar.					
2. Al inicio de sus prácticas recibe información respecto a las características metodológicas del curso, proyectos y programas que se desarrollan en él.					
3. Los contenidos que aborda en las prácticas fueron tratados en el periodo de formación de la respectiva especialidad.					
4. Se sintió seguro(a) del conocimiento que poseía tanto en las disciplina de Lenguaje como de Matemáticas.					
5. En los talleres de prácticas de las disciplinas considera que profundizó los contenidos de cada especialidad.					
6. En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso.					
7. El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar.					
8. Los contenidos informados por el profesor son los mismos que usted había estudiado en la universidad.					

Indicador Número 2

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
9. El profesor guía del curso, donde realizó las prácticas, le comunicó las metas de aprendizaje para las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas.					
10. Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en Lenguaje y en Matemáticas al curso que le correspondió trabajar en su práctica.					
11. La planificación de su trabajo en el aula estuvo precedida de un diagnóstico.					
12. Las metas de aprendizaje fueron establecidas, por el profesor del curso, antes que usted trabajara en sus prácticas.					
13. Las metas de aprendizaje para el periodo de prácticas fueron conversadas con el profesor (a) del curso.					
14. El establecimiento de las metas de aprendizaje para sus alumnos, estuvieron precedidas por una indagación respecto a las características de la escuela y del curso.					
15. En el periodo de observación participante, logró conversar con el profesor respecto a lo que usted quería lograr en materia de aprendizajes.					

Indicador Número 3

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
16. Las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas en el trabajo de talleres en la universidad.					
17. Las estrategias de aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para los resultados que esperaba del curso.					
18. Las estrategias de aprendizaje adecuaron a la realidad del curso.					
19. La escuela requiere de recursos para implementar estrategias de aprendizaje innovadoras.					
20. La escuela proporciona los recursos necesarios para llevar a cabo estrategias de aprendizaje innovador.					
21. Los aprendizajes logrados no requirieron de estrategias nuevas.					
22. Las estrategias utilizadas favorecieron los aprendizajes.					

Indicador Número 4

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
23. En la planificación curricular se explicitó el tipo de evaluación que se emplearía.					
24. Los conocimientos sobre evaluación que poseía resultaron suficientes para abordar las prácticas.					
25. Sus conocimientos de evaluación eran distintos a los que poseía el profesor del curso.					
26. Las evaluaciones fueron planificadas en conjunto con el profesor del curso.					
27. El instrumento más empleado para la evaluación de los aprendizajes fue la prueba escrita.					
28. Se aplicaron distintos instrumentos de evaluación para conocer los aprendizajes logrados.					
29. La aplicación de diversos instrumentos de evaluación demanda mucho tiempo.					
30. Los instrumentos aplicados para evaluar los aprendizajes fueron efectivos para mostrar los logros.					

Apéndice 2**CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES**

Estimado(a) Profesor(a):

Con el propósito, de generar nuevos conocimiento respecto de las prácticas tempranas de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de nuestra Universidad, nos permitimos solicitarle que tenga a bien respondernos un conjunto de preguntas vinculadas con su experiencia de guiar y evaluar a los y las estudiantes que, en calidad de practicantes en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, han llegado a sus establecimientos y cursos.

De antemano agradecemos su disposición y colaboración.

Instrucciones

Para responder al presente cuestionario le solicitamos marcar con una X la opción que corresponda a su opinión de las consultas que se presentan. Asimismo, le pedimos que las responda en su totalidad, para luego devolverlo por la misma vía que le ha llegado.

La estructura de este cuestionario es de 30 ítems pertenecientes a 7 indicadores. Cada pregunta tiene al frente cinco alternativas para contestar que son las siguientes:

Alternativas	Contenido
Siempre	Cuando la acción es observada completamente.
Casi siempre	Cuando la acción es observada, con alguna nitidez.
A veces	Cuando la acción es visualizada parcialmente.
Casi nunca	Cuando la acción no se observa plenamente
Nunca	Cuando la acción no es observada.

Saluda atentamente a Ud.

Prof. Juana Castro Rubilar

Indicador Número 1

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Los estudiantes en prácticas conocían los contenidos de las asignaturas de Lenguaje y de Matemáticas.					
2. Los contenidos tratados en Lenguaje y en Matemáticas son entregados a los estudiantes en prácticas por el profesor del curso.					
3. El estudiante en prácticas adecuó los objetivos de aprendizaje a las necesidades del alumnado del establecimiento.					
4. El profesor del curso solicitó contextualizar los contenidos y objetivos de aprendizaje al estudiante en prácticas.					

Indicador Número 2

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
5. Las metas de aprendizaje se establecieron con cada profesor del curso.					
6. Las metas de aprendizaje fueron propuestas por el estudiante en prácticas.					
7. Las metas de aprendizaje prescritas le sirvieron al estudiante para organizar su trabajo de prácticas.					

Indicador Número 3

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
8. Las estrategias de aprendizaje correspondían a las disciplinas de las prácticas.					
9. Los estudiantes planificaron su trabajo pedagógico en las disciplinas que practican.					
10. Las planificaciones de los estudiantes en prácticas fueron consensuadas con los profesores del curso.					
11. Cuando Ud. ha dirigido a un estudiante, éste viene con metas y estrategias de aprendizaje ya planificadas.					
12. Las estrategias metodológicas que han propuesto los estudiantes en prácticas se conversan con los profesores del curso.					

Indicador Número 4

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
13. Los estudiantes en su planificación de clases traían establecidas las evaluaciones que practicarían.					
14. Fue fundamental que los estudiantes planificaran sus evaluaciones.					
15. Usted como profesor del curso indicó lo que era más adecuado para evaluar los aprendizajes.					
16. Cada estudiante actuó con autonomía con respecto a la evaluación de los aprendizajes enseñados.					
17. Los estudiantes en prácticas estaban preparados para evaluar los aprendizajes en Lenguaje y en Matemáticas.					

Indicador Número 5

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
18. Los contenidos disciplinarios que desarrollaron en las prácticas de Lenguaje y Matemáticas fueron previamente analizados.					
19. El análisis previo de los contenidos del aprendizaje fue condición para llevar a cabo las prácticas.					
20. Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia.					
21. Los contenidos se llevaron a cabo tal cual como lo indican los planes y programas de estudio del Ministerio.					

Indicador Número 6

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
22. Las actividades de aprendizaje se realizaron de acuerdo a lo planificado por el estudiante en prácticas.					
23. Las actividades de aprendizaje se planificaron de acuerdo a la realidad del grupo curso.					
24. Las actividades de aprendizaje se planificaron en colaboración con el profesor del curso.					
25. Las actividades de aprendizaje que planificaron los estudiantes en prácticas fueron motivadoras.					
26. Los materiales y recursos para llevar a cabo las actividades propuestas fueron adquiridos por los estudiantes en prácticas.					
27. Las actividades de aprendizaje propuestas por los estudiantes requirieron de recursos adicionales.					

Indicador Número 7

ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
28. El estudiante en prácticas trabajó en equipo con usted.					
29. El tiempo otorgado para las prácticas fue suficiente para trabajar en equipo con el estudiante.					
30. Los estudiantes en prácticas manifestaron interés por trabajar en equipo.					



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Apéndice 3

Competencias	Actores		N° ítem		
	Profesores de Est.Ed.	Estudiantes	profesores	Estudiantes	
Demuestra un dominio de los contenidos disciplinarios de la especialidad y en la construcción del saber, en diferentes contextos y situaciones educacionales.	X	X	1, 2	1, 2, 4, 6, 7, 8, 24	Dominio de contenidos disciplinarios en contexto de aprendizajes en la
Determina con claridad y coherencia las metas de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, en especial referidas a la formación y desarrollo de las competencias de lectura escritura y matemáticas en diversas situaciones educativas.	X	X	5, 6, 7	9, 12, 13, 14	Formulación de metas de aprendizaje coherentes con la realidad escolar
Evalúa críticamente los procesos de aprendizaje de los distintos subsectores, de acuerdo con los principios educacionales del marco curricular vigente y, en conformidad, a un marco de referencia y a instrumentos correspondientes a la evaluación auténtica.	X	X	13, 14, 17	10, 11, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Evaluación de los aprendizajes de ambas asignaturas
Contextualiza los contenidos de especialidad, integrándolos de manera armónica, creativa e innovadora, en diferentes escenarios educativos, tanto rurales como urbanos, a través de proyectos y propuestas pedagógicas acorde con el desarrollo local, regional y nacional.	X	X	3, 4, 18, 19, 20, 23	18	Análisis de los contenidos disciplinarios.
Aplica estrategias y recursos didácticos creativos e innovadores en todos los subsectores de aprendizaje, atendiendo la diversidad, ritmos de trabajo y dificultades que presenten alumnos y alumnas, en diferentes situaciones educacionales.	X	X	8, 25	21, 22	Aplicación de estrategias de aprendizajes pertinentes a las disciplinas
Adopta una actitud crítica y proactiva de su propio proceso de enseñanza, autoevaluando el quehacer pedagógico con una visión holística e integradora para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.	X	X	26, 27	5, 16, 17, 19, 20	Detección de problemas didácticos en la implementación de contenidos
Actúa con autonomía en las decisiones pedagógicas, respetando las normas generales preestablecidas y relacionándose de manera efectiva y cordial con todos los miembros del ámbito escolar en que se desempeña.	X	X	7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 24, 28, 29, 30	15	Trabajo en equipo para la toma de decisiones pedagógicas

Apéndice 4

Matriz de frecuencia relativa de los estudiantes

ÍTEMS	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
7. El profesor guía del curso le informó de los contenidos disciplinarios que debía abordar.	1.8	5.5	18.9	21.3	52.4
9. El profesor guía del curso, donde realizó las prácticas, le comunicó las metas de aprendizaje para las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas.	3.7	6.1	15.9	33.5	41
1. Al inicio de sus prácticas recibió información respecto de los contenidos que le correspondía desarrollar en el curso.	4.3	7.9	17.7	31.1	39
22. Las estrategias utilizadas favorecieron los aprendizajes.	0.6	6.7	16.5	41.5	35
23. En la planificación curricular se explicitó el tipo de evaluación que se emplearía.	4.3	8.5	23.2	30.5	34
20. La escuela le proporcionó los recursos necesarios para llevar a cabo estrategias de aprendizaje.	2.4	7.3	29.3	32.3	28.7
30. Los instrumentos aplicados para evaluar los aprendizajes fueron efectivos para mostrar los logros.	1.8	7.3	24.4	37.8	28.7
4. Se sintió seguro(a) del conocimiento que poseía tanto en las disciplinas de Lenguaje como de Matemáticas.	1.2	5.5	28.7	36.6	28
19. La escuela requirió de recursos para implementar las estrategias de aprendizaje formuladas por Ud.	0.6	7.3	19.5	44.5	28
3. Los contenidos que abordó en las prácticas fueron tratados en el periodo de formación de la respectiva especialidad.	5.5	10.4	24.4	32.9	26.8
16. Las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas en el trabajo de talleres en la universidad.	4.9	12.2	18.3	38.4	26.2

5. En los talleres de prácticas de las disciplinas considera que profundizó los contenidos de cada especialidad.	11.6	2.4	24.4	36.6	25
14. Se establecieron metas de aprendizaje precedidas por un diagnóstico del curso y la escuela.	6.7	7.3	24.4	39.6	22
24. Los conocimientos sobre evaluación que poseía resultaron suficientes para abordar las prácticas.	0.6	7.3	30.5	39.6	22
6. En el periodo de observación participante pudo tomar conocimiento de los contenidos que se estaban tratando en el curso.	1.2	12.8	25.6	40.2	20.1
27. El instrumento más empleado para la evaluación de los aprendizajes fue la prueba escrita.	3	19.5	26.2	31.1	20.1
13. Las metas de aprendizaje para el periodo de prácticas fueron conversadas con el profesor(a) del curso.	8.5	12.2	29.9	31.1	18.3
18. Las estrategias de aprendizaje se adecuaron a la realidad del curso.	0	4.9	25	51.8	18.3
2. Al inicio de sus prácticas recibió información respecto a las metodológicas utilizadas, proyectos y programas que se estaban ejecutando en el curso que le correspondió.	9.1	12.8	36.6	25.6	15.9
10. Tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico en Lenguaje y en Matemáticas al curso que le correspondió trabajar en sus prácticas.	15.2	7.9	31.7	30.5	14.6
17. Las estrategias de aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para los resultados que esperaba del curso.	5.5	15.9	35.4	31.1	12.2
29. La aplicación de diversos instrumentos de evaluación le demandó mucho tiempo para su preparación.	4.9	15.9	37.2	30.5	11.6
21. Los aprendizajes logrados no requirieron de estrategias nuevas.	4.9	14	40.2	29.9	11
26. Las evaluaciones fueron planificadas en conjunto con el profesor del curso.	18.9	22	28	20.1	11
28. Se aplicaron distintos instrumentos de evaluación para conocer los aprendizajes logrados.	6.1	15.9	35.4	32.3	10.4

15. En el periodo de observación participante, logró conversar con el profesor respecto a lo que usted quería lograr en materia de aprendizajes.	17.1	20.7	25	28.7	8.5
12. Las metas de aprendizaje fueron establecidas por el profesor del curso, antes que usted trabajara en sus prácticas.	25	22.6	23.2	21.3	7.9
11. La planificación de su trabajo en el aula estuvo precedida de un diagnóstico.	34.8	18.9	19.5	20.7	6.1
25. Sus conocimientos de evaluación eran distintos a los que poseía el profesor del curso.	10.4	28.7	37.8	18.3	4.9



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Apéndice 5

Matriz de frecuencia relativa de los profesores

Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
20. Los contenidos de Lenguaje y Matemáticas requieren ser analizados previamente en función de su contextualización y pertinencia.	0	0	7.3	10.9	81.8
2. Los contenidos tratados en Lenguaje y en Matemáticas son entregados a los estudiantes en práctica por el profesor del curso.	0	1.8	3.6	18.2	76.4
14. Fue fundamental que los estudiantes planificaran sus evaluaciones.	3.6	1.8	3.6	16.4	74.5
15. Usted como profesor del curso indicó lo que era más adecuado para evaluar los aprendizajes.	0	1.8	1.8	21.8	74.5
4. El profesor del curso solicitó contextualizar los contenidos y objetivos de aprendizaje al estudiante en prácticas.	1.8	1.8	0	25.5	70.9
21. Los contenidos se llevaron a cabo tal cual como lo indican los planes y programas de estudio del Ministerio.	0	0	12.7	20	67.3
9. Los estudiantes planificaron su trabajo pedagógico en las disciplinas que practican.	0	1.8	7.3	27.3	63.6
23. Las actividades de aprendizaje se planificaron de acuerdo a la realidad del grupo curso.	0	1.8	3.6	32.7	61.8
10. Las planificaciones de los estudiantes en prácticas fueron consensuadas con los profesores del curso.	0	0	7.3	32.7	60
5. Las metas de aprendizaje se establecieron con cada profesor del curso.	1.8	0	5.5	36.4	56.4

18. Los contenidos disciplinarios que desarrollaron en las prácticas de Lenguaje y Matemáticas fueron previamente analizados.	0	0	7.3	40	52.7
19. El análisis previo de los contenidos del aprendizaje fue condición para llevar a cabo las prácticas.	0	1.8	10.9	38.2	49.1
24. Las actividades de aprendizaje se planificaron en colaboración con el profesor del curso.	3.6	1.8	9.1	36.4	49.1
12. Las estrategias metodológicas que han propuesto los estudiantes en prácticas se conversan con los profesores del curso.	0	18	14.5	36.4	47.3
28. El estudiante en prácticas trabajó en equipo con usted.	0	3.6	9.1	40	47.3
7. Las metas de aprendizaje prescritas le sirvieron al estudiante para organizar su trabajo de prácticas.	0	3.6	7.3	43.6	45.5
22. Las actividades de aprendizaje se realizaron de acuerdo a lo planificado por el estudiante en prácticas.	0	1.8	9.1	43.6	45.5
16. Cada estudiante actúo con autonomía con respecto a la evaluación de los aprendizajes enseñados.	0	3.6	10.9	41.8	43.6
30. Los estudiantes en prácticas manifestaron interés por trabajar en equipo.	1.8	3.6	14.5	36.4	43.6
3. El estudiante en prácticas adecuó los objetivos de aprendizaje a las necesidades del alumnado del establecimiento.	1.8	3.6	16.4	36.4	41.8
1. Los estudiantes en prácticas conocían los contenidos de las asignaturas de Lenguaje y de Matemáticas.	0	3.6	14.5	50.9	30.9
13. Los estudiantes en su planificación de clases traían establecidas las evaluaciones que practicarían.	5.5	7.3	18.2	38.2	30.9
29. El tiempo otorgado para las prácticas fue suficiente para trabajar en equipo con el estudiante.	1.8	3.6	34.5	29.1	30.9
25. Las actividades de aprendizaje que planificaron los estudiantes en prácticas fueron motivadoras.	0	0	21.8	49.1	29.1
26. Los materiales y recursos para llevar a cabo las actividades propuestas fueron adquiridos por los estudiantes en prácticas.	3.6	10.9	18.2	38.2	29.1

27. Las actividades de aprendizaje propuestas por los estudiantes requirieron de recursos adicionales.	5.5	9.1	29.1	27.3	29.1
17. Los estudiantes en prácticas estaban preparados para evaluar los aprendizajes en Lenguaje y en Matemáticas.	0	1.8	21.8	49.1	27.3
11. Cuando Ud. ha dirigido a un estudiante, éste viene con metas y estrategias de aprendizaje ya planificadas.	1.8	9.1	25.5	40	23.6
6. Las metas de aprendizaje fueron propuestas por el estudiante en prácticas.	12.7	16.4	18.2	32.7	20



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante