

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



**TESIS DOCTORAL**  
**TOMO I**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD**  
**DE PLAYA ANCHA: ANÁLISIS DEL MODELO DE**  
**FORMACIÓN SUBYACENTE**

**RUTH ARÉVALO AREVALO**

**DIRECTORES:**  
**DR. MANUEL LORENZO DELGADO**  
**DR. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ**

Diciembre, 2007

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Ruth Jeanete Arévalo Arévalo  
D.L.: Gr. 2478 - 2007  
ISBN: 978-84-338-4518-4

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD  
DE PLAYA ANCHA: ANÁLISIS DEL MODELO DE  
FORMACIÓN SUBYACENTE**

**Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por  
Ruth Arévalo Arévalo, dirigida por los Dr. Manuel  
Lorenzo y Tomás Sola Martínez**

**Granada, Diciembre 2007**

## **AGRADECIMIENTOS**

Una mirada hacia el futuro, desde la perspectiva de la práctica pedagógica, requiere tener en cuenta y agradecer el trabajo acumulado de todos los docentes que han colaborado, durante los últimos años, en la construcción de la práctica de enseñanza de la Universidad de Playa Ancha. Especialmente por parte de todos los miembros del actual equipo de coordinación del Departamento de Prácticas, que han puesto a mi disposición todo su trabajo y los recursos materiales necesarios para poder llevar a cabo este proyecto.

También han sido fundamentales las colaboraciones puntuales y solidarias de los profesores supervisores de las carreras de pedagogía, de los profesores guías de los diferentes colegios y por supuesto de los alumnos en práctica de la Universidad.

Debo reconocer que he sentido en todo el proceso de elaboración de la tesis el respaldo constante a través de juicios, materiales, comentarios, recomendaciones y ánimos, de muchas personas de esta facultad.

Inevitable referirme a los directores de la tesis para agradecer a los Doctores Manuel Lorenzo y Tomás Sola, la enorme confianza y respeto que siempre han demostrado hacia mí, tanto personal como profesionalmente, así como su total disposición a satisfacer cualquier requerimiento vinculado al proyecto de tesis, realizando una enorme y prolongada labor pedagógica, orientando y ayudando a superar mis carencias metodológicas, especialmente.

Desde la perspectiva del tiempo y la dedicación empleada en el proyecto, a todas las personas cercanas con las que comparto la vida y que han quedado, de un modo u otro, afectadas. Es totalmente necesario que les agradezca la paciencia

mostrada, la comprensión manifiesta, y el calor recibido. Me refiero a toda mi familia y amigos, que creo son la misma cosa.

# INDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	
<b>INTRODUCCION</b> .....	1

## PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### CAPÍTULO I

#### FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL</b> .....	5
<b>3. PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b> .....	7
<b>4. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE</b> .....	10
4.1. Paradigmas en la Formación Docente.....	14
<b>5. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL</b> .....	26
5.1. Componentes de la Formación Docente Inicial.....	27
5.2. Fines de la Formación Docente Inicial.....	33
5.3. Profesionalización Docente.....	35
5.3.1. Elementos de la Profesión Docente.....	39
<b>6. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO</b> .....	46
<b>7. FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE</b> .....	49
7.1. Antecedentes Generales.....	49
7.2. La política de Desarrollo Profesional Docente.....	51
7.3. Aseguramiento de la Calidad de la Formación Docente.....	52
7.4. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)...	54

7.5. La Perspectiva Teórica sobre la Formación de Profesores.....	58
7.6. El currículo en la Formación Docente Inicial Chilena.....	60
7.6.1. El Componente Práctico en la Formación Docente Inicial.....	63
<b>8. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA.....</b>	<b>64</b>
8.1. Curriculum en la Formación Docente Inicial de la UPLA.....	65

## **CAPÍTULO II**

### **LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LA FORMACION DOCENTE**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>75</b>
<b>2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>75</b>
<b>3. FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA.....</b>	<b>77</b>
<b>4. FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA PRÁCTICA.....</b>	<b>81</b>
<b>5. RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA.....</b>	<b>86</b>
5.1. Integración Teoría – Práctica a partir del Aprendizaje Experiencial.....	94
<b>6. LOS PARTICIPANTES DEL PROCESO DE PRÁCTICA.....</b>	<b>97</b>
6.1. El Profesor Supervisor de la Universidad.....	98
6.2. El Alumno en Práctica.....	104
6.3. El Profesor Guía del centro.....	106
<b>7. MODELOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>108</b>
<b>8. DESARROLLO DE COMPETENCIAS A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>113</b>
8.1. La Práctica en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.	113

8.2. El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe y su Implicancia	
Práctica.....	115
8.3. Competencias y Práctica Pedagógica.....	120
<b>9. LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE</b>	
<b>PLAYA ANCHA.....</b>	<b>124</b>
9.1. Organización General de la Práctica en la UPLA.....	125
9.2. Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE).....	127
9.3. La Práctica Profesional.....	128
9.3.1. Objetivos Generales de la Práctica Profesional.....	129
9.3.2. La Evaluación del Proceso de Práctica Profesional.....	130
9.3.3. Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.....	132
9.3.4. Estándares de desempeño profesional docente.....	133

### **CAPITULO III**

#### **SUPERVISIÓN EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>139</b>
<b>2. EVOLUCIÓN SEMÁNTICA DEL TÉRMINO SUPERVISIÓN.....</b>	<b>139</b>
<b>3. LA FIGURA DEL SUPERVISOR.....</b>	<b>143</b>
<b>4. MODELOS DE SUPERVISIÓN.....</b>	<b>146</b>
<b>5. ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN.....</b>	<b>149</b>



**CAPITULO IV**  
**LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>158</b>
<b>2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....</b>	<b>158</b>
<b>3. TRADICIONES SOBRE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA.....</b>	<b>163</b>
<b>4. IMPLICANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>166</b>
<b>5. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS.....</b>	<b>172</b>

**SEGUNDA PARTE: MARCO EMPIRICO**

**CAPITULO V**

**DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION**

<b>1. INTRODUCCION.....</b>	<b>179</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>179</b>
<b>2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>181</b>
<b>3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>184</b>
3.1. Objetivos Generales.....	184
3.2. Objetivos Específicos.....	185
<b>4. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>185</b>
<b>5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>187</b>
5.1. Descripción de la Población y Muestra.....	198
5.1.1. Contexto de la Investigación.....	198
5.1.2. Características de la Muestra.....	198

<b>6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y OBTENCIÓN DE DATOS.....</b>	<b>201</b>
6.1. Cuestionario.....	201
6.1.1. Descripción del Cuestionario.....	203
<b>7. PROCEDIMIENTOS.....</b>	<b>210</b>
<b>8. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>211</b>

## **CAPITULO VI**

### **PRESENTACION Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

<b>1. RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS.....</b>	<b>215</b>
1.1. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación.....	215
1.1.1. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación del Alumno....	215
1.1.2. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación del Profesor Supervisor.....	219
1.1.3. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación del Profesor Guía.....	223
1.2. Análisis descriptivos de las variables de los cuestionarios.....	227
1.2.1. Análisis descriptivos de los cuestionarios de los Alumnos en Práctica Profesional.....	227
1.2.2. Análisis descriptivos de los cuestionarios de los Profesores Supervisores.....	231
1.2.3. Análisis descriptivos de los cuestionarios de los Profesores Guías...	236
<b>2. ANÁLISIS DE VARIABLES CATEGÓRICAS: TABLAS DE CONTINGENCIA.....</b>	<b>241</b>
2.1. Análisis de contingencia de la muestra de alumnos según la carrera a la	

que pertenece.....	242
2.2. Análisis de contingencia de la muestra del profesor supervisor según la experiencia docente y la carrera que supervisa.....	248
2.3. Análisis de contingencia de la muestra del profesor guía según la experiencia docente y la carrera en la que ejerce.....	252
<b>3. ANÁLISIS MULTIVARIADO: ANÁLISIS FACTORIAL.....</b>	<b>257</b>
3.1. Composición de los Factores.....	257
3.1.1. Factor 1. Actitud reflexiva.....	262
3.1.2. Factor 2. Proceso Reflexivo.....	264
<b>4. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>266</b>

## **CAPITULO VII**

### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

<b>1. CONCLUSIONES.....</b>	<b>272</b>
1.1. Conclusiones Generales.....	272
1.2. Conclusiones por Objetivos Específicos.....	273
<b>2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>289</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>306</b>
Anexo I: Pauta de Evaluación: Estándares de Desempeño Profesional Docente Genéricos para las Carreras de Pedagogía (UPLA).....	308
Anexo II: Cuestionarios.....	371
Anexo III: Documentos Varios: Solicitudes y cartas de presentación del	

cuestionario.....	379
Anexo IV: Relación Figuras, Tablas y Gráficos.....	384
Anexo V: Análisis de Datos (Tablas de Frecuencias y Porcentajes, y Tablas de Contingencia.....	389

## **INTRODUCCIÓN**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, nos referiremos a la estructura de la tesis. Ésta se distribuye en dos partes bien diferenciadas. La primera dedicada a establecer un marco teórico conceptual, de carácter fundamentalmente descriptivo y parcialmente interpretativo, y la segunda destinada al estudio empírico, de carácter también descriptivo. La primera parte cuenta con cuatro capítulos y la segunda con tres. A ello cabe añadir un apartado dedicado a la bibliografía y los anexos.

En el primer capítulo, intentaremos realizar un análisis y descripción de los múltiples factores que configuran el complejo ámbito de la formación docente, el cual constituye además un marco de referencia ineludible de la práctica de enseñanza. Los aspectos considerados, van desde las concepciones filosóficas que sirven de guía para hacer el planteamiento teórico general en el proceso formativo, pasando por el análisis de los programas de formación docente inicial, hasta llegar a la obligada formación permanente.

El segundo capítulo, trata de entregarnos una síntesis de los elementos que constituyen la práctica de enseñanza en las carreras de pedagogía, como asignatura y elemento esencial en la formación docente inicial. Tratamos de realizar un análisis del campo semántico de la Práctica de Enseñanza. Luego intentaremos hacer una reflexión acerca de los supuestos que sustentan la problemática de la articulación teoría – práctica. Posteriormente se dedica un apartado a la revisión de las funciones de cada uno de los participantes del proceso de prácticas. Finalmente centraremos la atención en la descripción de la práctica de enseñanza en las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

El tercer capítulo aborda el tema de la supervisión académica en el desarrollo del aprendizaje reflexivo durante el periodo de prácticas, tanto en el contexto de la universidad como en el centro educativo. Tras una aproximación conceptual, se describen los principales factores implícitos en este proceso. Además se destaca la figura del supervisor, como elemento que contribuye al aprendizaje del alumno y a la orientación para su desarrollo personal y profesional.

En el capítulo cuarto intentaremos explicar los conceptos de reflexión y la práctica reflexiva, resaltando la incidencia de estos términos en la formación docente. Se pretende llegar a una delimitación conceptual del término reflexión, a partir de las diferentes concepciones existentes. Se esbozan también las diferentes tradiciones por las que ha pasado la enseñanza reflexiva. Finalmente describiremos algunas estrategias reflexivas, que han constituido medios de formación docente bajo los principios de la enseñanza reflexiva que se plantean.

El capítulo quinto nos pone en contacto con la parte empírica de la tesis. Se realiza desde la perspectiva teórico-conceptual una aproximación al método de investigación educativa que nos permitirá precisar algunas decisiones metodológicas que condicionarán el proceso de la investigación. Además se describen las distintas fases que estructuran el diseño de la investigación.

En el sexto capítulo, se analizan e interpretan los resultados obtenidos a través de la técnica utilizada para la obtención de la información: el cuestionario destinado a los diferentes colectivos implicados en el período de práctica profesional. En todos los casos, esta técnica está estrechamente relacionada con los objetivos de la tesis.

En el capítulo séptimo se dedica un apartado dedicado a las conclusiones, donde se recogen una serie de propuestas, de recomendaciones, que se traducen en un conjunto de orientaciones susceptibles de configurar un modelo alternativo de

supervisión de la práctica de enseñanza para las futuras titulaciones de las carreras de pedagogía, todo ello en base a los objetivos de la tesis y a los aspectos tratados en los capítulos anteriores.

En el apartado destinado a las referencias bibliográficas se ha tenido en cuenta la normativa de la *American Psychological Association* (APA).

A pesar de los continuos cambios que se producen en función de la actualidad de los temas que nos ocupan, nos hemos visto obligados a cerrar la entrada de información en la tesis, en un tiempo determinado, a sabiendas de que en el momento de su lectura algunos aspectos habrán podido quedar superados, y en alguna ocasión hasta obsoletos.

Por último, se ha intentado redactar la tesis procurando utilizar un lenguaje cercano al contexto chileno, sin embargo en muchas ocasiones se ha optado por el lenguaje más usual.

**PRIMERA PARTE:**  
**FUNDAMENTACION TEÓRICA**  
**CAPITULO I**  
**FORMACIÓN DEL PROFESORADO**



## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende describir y analizar los múltiples factores que configuran el complejo proceso de enseñanza que es la formación del profesorado. Término que ha adquirido amplia variedad semántica y de enfoques.

Al adentrarnos en el ámbito de la formación del profesorado consideraremos varios aspectos que van desde la concepción filosófica que guiará el planteamiento teórico general en el proceso formativo, pasando por el análisis de los programas estudios de la formación docente inicial, hasta llegar a la obligada formación permanente.

## 2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

En cada período de la historia, los procesos de formación docente han reflejado fielmente la cultura dominante en una sociedad determinada. Según esta idea, la formación de los docentes puede convertirse en una mera receptora de lo que la sociedad dicta o decide, dependiendo de la ideología y los valores dominantes en cada época. Así por ejemplo tenemos que en una sociedad como la actual, en la que prevalecen los deberes y derechos, se nos otorga el derecho a la formación. Sin embargo, este derecho a su vez, nos exige un compromiso social.

Se hace necesario entonces, tener en cuenta que el fenómeno educativo no puede considerarse como aislado, sino que inserto en un espacio y tiempo determinados. En este sentido, García Llamas (1999:18) señala: *Es simplemente imposible aislar la vida del aula de la dinámica institucional de la escuela, de las tensiones que siempre existen en la comunidad y de las fuerzas sociales en general.*

Esta relación establecida entre el contexto social y la formación puede producirse tanto desde el contexto hacia la situación formativa, como desde la situación formativa hacia el contexto o como un diálogo entre ambos.

Antes de profundizar más en este capítulo debemos definir qué es la formación del profesorado. En tal sentido encontramos una variedad de términos para mencionar el mismo fenómeno. Marcelo (2000:183), señala que *la formación del profesorado es el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.*

De acuerdo a esta definición, el profesor necesita formarse para adquirir o construir un conocimiento profesional que le permita crear teoría y responder a las cuestiones que le plantee su realidad.

Debemos tener claro que para la interpretación de lo que es la formación del profesorado se debe comprender el contexto y adoptar una postura crítica que permita establecer un diálogo con el entorno. Entonces los programas de formación del profesorado deben ser el resultado de una negociación entre nuestros valores y las demandas del medio, con el fin de contribuir a resolver los principales problemas sociales.

Cualquier proceso formativo está caracterizado por la búsqueda del perfeccionamiento que obliga a una constante toma de decisiones para especificar su

intencionalidad y respecto a los medios que lo posibiliten. Entonces se hace necesario definir cual es el objetivo principal de la formación del profesorado, lo que implica preguntarnos qué es lo que consideramos como enseñanza deseable, es decir, qué es lo que deben enseñar nuestros profesores y cómo deben hacerlo.

Lo anterior nos lleva a examinar el ámbito específico de la teoría de la enseñanza. Cabe señalar que existe una estrecha relación entre la teoría de la enseñanza y la formación del profesorado, esto significa que desde las diferentes interpretaciones o modelos de enseñanza se generan también diferentes modelos de profesor. Existen muchas propuestas de enseñanza, pero la elección de una u otra depende de los valores e ideales de cada contexto.

En términos generales podemos decir que la formación del profesorado tiene por objetivo proveer a la sociedad de maestros preparados para el ejercicio de la docencia, lo cual tiene relación con los modelos de enseñanza aceptados en un contexto determinado.

Entonces el modelo de profesor queda condicionado por ese contexto y la formación docente actúa como filtro, controlando la validez y eficacia del modelo y con ello la calidad de la enseñanza.

### **3. PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Existe una serie de normas o ideas fundamentales que rigen el proceso de formación del profesorado y que constituyen sus principios. En esta línea, Marcelo, C. (2000) nos da a conocer la siguiente clasificación:

**a. La Formación del Profesorado como un continuo:** A pesar de la separación establecida, por razones de estudio, entre formación inicial y permanente, este principio considera que la educación es un proceso continuo.

Así entonces, la formación inicial solo debe ser el primer escalón por el que pasa cualquier profesor y que debe estar estrechamente relacionada con la continua. Esto le permite al docente estar en permanente construcción como profesional.

**b. La formación del profesorado como cambio, innovación y desarrollo curricular:** En este sentido, la formación del profesorado tiende a la mejora de la calidad de la práctica educativa.

**c. La formación del profesorado como desarrollo organizativo de la escuela:** Los centros educativos en sí mismos facilitan y promueven procesos de aprendizaje para los docentes. Siendo la organización escolar la que fomenta una determinada cultura entre los profesores que la conforman.

**d. Integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos académicos y la formación pedagógica de los profesores y disciplinas:** Se refiere a que los contenidos que el profesor debe enseñar deben estar estrechamente conectados con las metodologías que utiliza.

**e. Integración teórico práctica:** Es necesario que se estimule la reflexión sobre la práctica para crear teorías. Los profesores van generando una serie de conocimientos producto de su práctica como enseñantes y de sus vivencias personales, pero no siempre estamos concientes de ellos.

**f. Isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que tendrá que desarrollar en la práctica:** Existe una necesidad de ser congruente entre lo que se enseña como concepciones y principios pedagógicos didácticos y las actuaciones prácticas.

**g. Individualización como elemento integrante de todo programa de formación del profesorado:** Se refiere a que la formación del profesorado debe adaptarse a las características personales y contextuales del profesor o grupo de profesores, ya que la enseñanza como actividad tiene implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas. De esta manera se logrará el desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada uno.

**h. Propiciar la capacidad crítica:** Se refiere a la postura crítica que debe tener el profesor, según sus creencias y prácticas institucionales con el fin de generar sus propios conocimientos y respetar los de los otros colegas.

El objetivo final del planteamiento de estos principios es promover el desarrollo intelectual, social y emocional en los profesores. Además estimular la reflexión constante de manera que se genere una crítica constructiva que a su vez permita el desarrollo constante de la función docente.

En relación al primer principio mencionado que se refiere a la formación como un continuo, Marcelo (2000), citando a Sharon Feiman (1983), señala distintas fases en la formación del profesorado:

**a) Fase pre-entrenamiento:** Se refiere a las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos. Estas pueden influir de manera inconsciente en el profesor.

**b) Fase de formación inicial:** Considera la etapa de preparación formal en una institución de formación del profesorado, incluyendo el período de prácticas. El futuro docente adquiere conocimientos pedagógicos, de disciplinas académicas y realiza las prácticas de enseñanza.

c) **Fase de iniciación:** Se produce durante los primeros años de ejercicio profesional del profesor. El profesor aprende mediante la práctica.

d) **Fase de formación permanente:** Consiste en actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para favorecer su perfeccionamiento y desarrollo profesional.

Mediante Estas fases se describen los diferentes momentos que experimenta un docente desde que inicia su proceso de formación.

#### **4. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Antes de adentrarnos en este apartado, debemos detenernos un poco en la terminología que se usa en su discurso pues como señala Marcelo (2000:188) *se ha producido una evolución en cuanto a los términos utilizados por los diferentes investigadores para designar las diferentes estructuras de racionalidad*. Así tenemos los siguientes términos:

- **Teoría:** *es un cuerpo teórico construido para interpretar sistemáticamente un área del conocimiento*. Lorenzo y Pla (2001:64).
- **Modelos:** Lorenzo y Pla (2001:65) afirman que un modelo *es una construcción que presenta de manera simplificada una realidad o un fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones (o variables) que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y que aporta datos a la progresiva elaboración de teorías*.

- **Paradigmas de Formación:** Lorenzo y Pla (2001:66) definen un paradigma como *la orientación bajo la que se describe la realidad*. Marcelo (2000: 188) dice que los paradigmas de Formación del profesorado se refieren a *una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósito de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado*.

- **Orientaciones conceptuales:** Ferreres e Imbernon (1999:188), citando a Feiman-Nemser, definen las orientaciones conceptuales como un *conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirlo. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación de profesores, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los cursos, la enseñanza, supervisión y evaluación [...] Las orientaciones conceptuales no se excluyen mutuamente*.

Ferreres e Imbernon (1999) se refieren a orientaciones, pero aclaran que otros autores (y mencionan a Zeichner) prefieren hablar de paradigmas o como Pérez Gómez de Perspectivas o Tradiciones de Formación. Murillo (1997:123) hace parecer sinónimos los términos paradigma y orientación al afirmar que *las concepciones sobre el profesorado son variadas en función de las diferentes plataformas, paradigmas u orientaciones*.

Todo programa de formación del profesorado debe incluir una serie de cuestionamientos esenciales, como entender en qué consiste ser profesor, qué es la enseñanza y cual es la función de la escuela, entre otros.

Para diseñar modelos de formación del profesorado se hace necesario cuestionar cuales serán los fines de la intervención educativa. Además, antes de señalar los objetivos, métodos o lugares, es importante definir el concepto de profesor.

Si recurrimos al campo de la didáctica, encontramos las diferentes orientaciones a lo largo de la historia, relacionadas con la formación del profesorado. Este amplio abanico de posibilidades para interpretar el concepto de profesor, ha dado lugar a distintos programas de formación, con diferencias más de tipo ideológico que técnico.

Medina Revilla (2001), tratando de simplificar la amplia variedad de modelos de formación docente, nos plantea un resumen de las principales aportaciones:

**a. Modelo de autodesarrollo Profesional:** El profesor es considerado como un formador de si mismo. El autodesarrollo se convierte en una base para la afirmación profesional. De esta manera la formación se podrá adaptar a las expectativas y necesidades de cada uno.

**b. Modelo de desarrollo en colaboración:** Considera que los miembros de una institución deben asumir un compromiso de colaboración para que esta logre avanzar. El profesor debe ser formado con la capacidad de comprender el desafío de la institución, los problemas de la comunidad y los riesgos que puede traer el individualismo. Se le entregan las concepciones creencias y estrategias que le permitan sentar los valores al respecto.



**c. Formación desde la práctica reflexiva:** La atención está puesta en la reflexión sobre la práctica. Se requiere descubrir la práctica como un espacio que influye en la formación docente.

**d. La construcción del saber y la formación en el marco del aula y centro:** En este modelo, el aula el aula y su organización influyen en el desarrollo profesional del profesorado. El conocimiento práctico se genera a partir de la reflexión y el desarrollo de cada docente dentro del aula.

**e. Modelo Pensativo-colaborativo:** Estos autores señalan que este modelo otorga un valor primordial al pensamiento como la capacidad más potente y vital de los seres humanos. A través del pensamiento, cada profesor reafirma su imagen y su perspectiva de la enseñanza y la profesión docente. El profesor es el propio creador de su saber profesional y práctica educativa. De esta manera no solo favorece su crecimiento profesional, sino también el desarrollo permanente de la comunidad.

García Llamas (1999) por su parte plantea que los aspectos a considerar para definir los elementos de formación apropiada del profesorado, deberían ser: En primer lugar, la formación científica para referirse al aprendizaje de los contenidos de la especialidad; además una formación permanente, de las técnicas y las estrategias didácticas aplicadas; y finalmente una formación en nuevos roles docentes, relacionados con la tarea de la orientación, la tutoría y la investigación evaluativa. Estos tipos de formación no son excluyentes entre sí, sino más bien complementarios

## 4.1. Paradigmas en la Formación Docente

Nosotros adoptamos el término Paradigmas, concebidos como modelos aceptados por la mayoría de la comunidad científica que es lo que queremos mostrar. Igualmente, incluiremos propuestas de autores que se decantan por terminologías como perspectivas, orientaciones o modelos.

Navío (2005), realiza una indagación en diferentes modelos generales de formación docente los cuales se enmarcan en los principales paradigmas de los que destaca las siguientes características.

- **Paradigma Presagio-Producto:** Es un modelo de investigación de la enseñanza que se desarrolla a partir de los años treinta, con investigaciones que indicaban que la conducta observable en el docente está directamente ligada a las características personales de este. Según esto, el énfasis está en la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del profesor.

El principal objetivo que plantea este modelo es la eficacia docente, la cual depende de las experiencias formativas y profesionales, de la conducta, inteligencia y personalidad de cada profesor, aspectos que marcaran la variable presagio.

Por otro lado, la variable producto se refiere a los contenidos, actitudes y conductas adquiridas. Además se considera la configuración de la personalidad y las conductas profesionales y ocupacionales que se generan a largo plazo.

De acuerdo a lo anterior, podemos deducir que la eficacia de la enseñanza, según este modelo, depende de las características psicológicas y físicas del profesor. Esto llevó a la búsqueda de un prototipo a imitar de lo que se consideraba el *mejor*

*profesor*. De esta manera se dejaba de lado las diferencias individuales de cada docente.

Se considera que el profesor es el responsable del éxito o del fracaso de los alumnos, los que tienen una dependencia total del docente para desarrollar un aprendizaje memorístico y dirigido.

De acuerdo a un concepto unidireccional del proceso de enseñanza, el profesor cumpliendo un rol protagónico debe seguir modelos de personalidad y aptitudes preestablecidos, lo que supone la eficacia de su desempeño como docente.

Este paradigma recibió diversas críticas y fue catalogado como un esquema conceptual pobre y simplista, ya que considera lo que el profesor es, pero no lo que hace. Tampoco se toma en cuenta la variable contexto.

A pesar de las desventajas planteadas, este modelo constituye el inicio de una concepción humanista y de las investigaciones psicológicas dirigidas a identificar actitudes y capacidades del profesor, dando origen al surgimiento de otras concepciones de la enseñanza.

- **Paradigma Proceso-Producto:** Se desarrolla a partir de los años cuarenta y prevalece hasta los setenta. Es de carácter experimental y destaca la importancia del acto mismo de enseñar y la influencia de la enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos, es decir, enfatiza la relación proceso- producto.

Pérez Gómez (1998), señala que este paradigma surge de la necesidad de romper el hermetismo del modelo anterior, para llegar a considerar variables internas que realizan un trabajo mediador entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno.

En este sentido, se concibe la enseñanza-aprendizaje como una reducción de la relación entre el comportamiento observable del profesor mientras enseña y el comportamiento académico del alumno. Se toma como base la definición de competencia del profesor, las cuales deben ser aprendidas por este para repetir las con diversos grupos y contextos como parte de un diseño sistemático de la instrucción.

La enseñanza se reduce al comportamiento observable del profesor. El cual está considerado como un estilo definido de enseñanza (proceso) y el aprendizaje como rendimiento académico (producto).

Imbernón (1999:26-27) mantiene que *a través de este paradigma de investigación aparece con fuerza, en la formación del profesorado la importancia del procedimiento de enseñanza...formar profesores supondrá dotarles de unas destrezas concretas y de unas conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar.* Desde esta perspectiva, se percibe al docente como un transmisor de conocimientos.

Se hace hincapié en las competencias que debe tener el docente, a partir de la repetición de conductas estandarizadas que han resultado exitosas en alguna ocasión (éxito medido generalmente con instrumentos cuantitativos), sin tener en cuenta las diferencias individuales ni del contexto.

El énfasis está puesto en el dominio de los contenidos de una asignatura y en la manera de enseñar (estrategias de enseñanza). Al respecto Imbernón (1999:27) concluye que *formar profesores supondrá dotarles de unas destrezas concretas y de unas conductas específicas que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar...enfatisa el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos; es una versión eficientista de la enseñanza y de la formación de profesores.*

Algunos de los modelos que se enmarcan en este paradigma son el enciclopedista, el comprensivo, el de entrenamiento y el de toma de decisiones.

- **Paradigma Mediacional:** Surge en los años setenta, junto con el florecimiento de la psicología cognitiva y el constructivismo. Es el resultado de la evolución de los modelos conductuales anteriores. No es la conducta por sí misma el objeto de estudio, sino el pensamiento y los procesos mentales que se desarrollan en la mente de los sujetos.

Se le denomina mediacional porque entre la conducta-estímulo y la conducta-respuesta se sitúa el organismo que implica todo el mundo cognitivo que media entre el estímulo y la conducta.

El objetivo de este modelo es identificar la forma en que se producen los procesos mentales que conducen a una elección, toma de decisiones y la posterior ejecución de una conducta específica.

El docente es considerado en su dimensión humana en el sentido de que son estimuladas sus capacidades de pensamiento. Se incentiva la toma de decisiones destacando la capacidad del profesor para procesar, sistematizar y comunicar la información. Este paradigma está relacionado con el personalista, que se basa en el desarrollo de la personalidad del docente. La función del docente es actuar como mediador y facilitador en el aprendizaje del alumno, el cual debe ser significativo y autodirigido. Como lo declara Imbernón (1999: 28), la formación docente *se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulo...resalta la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.*

Este paradigma a su vez se subdivide en tres tendencias, que aunque con las mismas bases, se inclina cada una a alguno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, estas son:

**a. Mediacional centrado en el profesor:** Considera la enseñanza como un proceso complejo donde el profesor interpreta, diagnostica cada situación, elabora, experimenta y evalúa estrategias de intervención.

El profesor construye su pensamiento pedagógico en función de situaciones de enseñanza surgidas tanto de la reflexión teórica como práctica. Este debe dejar de ser un técnico que aplica destrezas estereotipadas y adquiridas para convertirse en un profesional activo, reflexivo, que realiza juicios, que toma decisiones, que define objetivos y todo lo que conlleva el proceso de enseñanza. Además planifica su actividad de acuerdo a diferentes alternativas de actuación teniendo en cuenta el contexto.

**b. Mediacional centrado en el alumno:** Como su nombre lo indica, el alumno es el centro de la enseñanza. Se observa su comportamiento cognitivo en el aprendizaje y resolución de problemas, convirtiéndose en el mediador de los resultados.

Se debe tener en cuenta que el alumno no es un sujeto pasivo que solo espera recibir estímulos, sino que también influye en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje a través de las elaboraciones cognitivas que el realiza. De esta manera, se deja de lado el protagonismo del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, como también los elementos del ámbito externo que influyen en él.

**c. Mediacional integrador:** Otorga importancia a la interacción y relación de los procesos mentales del profesor con los del alumno. Ambos son considerados

mediadores del proceso de enseñanza–aprendizaje, como individuos que activan sus procesos cognitivos y toman decisiones generando una influencia recíproca.

Se pone énfasis en la relación directa y causal del pensamiento a la conducta, dejando de lado los elementos no cognitivos, las variables contextuales y la relación directa entre el pensar y el hacer. Se considera al profesor y al alumno como entes individuales que se influyen por los resultados de sus procesos cognitivos, sin tener en cuenta que son parte de un grupo.

Este enfoque integrador significa un gran salto cualitativo, ya que considera como variable que incide en el proceso educativo al pensamiento del profesor y además la influencia que tienen los procesos mentales que se desarrollan antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se le otorga importancia al pensamiento y conducta del alumno.

**d. Paradigma contextual o ecológico:** A los fundamentos del paradigma mediacional integrador, se le agrega la importancia del medio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aula es considerada como un escenario para la investigación y por consiguiente, el docente se convierte en un investigador crítico y activo frente al fenómeno educativo.

Lorenzo, M. (1995:74) señala que este paradigma *es una forma específica de explicar los fenómenos de nuestra realidad próxima o remota, natural, social o cultural con las categorías propias de la Ecología*. En el que además se integran aspectos del ámbito social en general y del educativo en particular (colaboración, integralidad, solidaridad,...).

Se debe tener en cuenta que la enseñanza implica una relación dialéctica entre el profesor, los alumnos y sus procesos cognitivos. Sin embargo, se considera la vida en el aula desde el punto de vista de los intercambios socioculturales.

Este modelo relaciona el medio ambiente con el comportamiento, entendiendo que este último factor es una respuesta cognitiva a las demandas de las variables contextuales.

De esta manera se le concede una mayor importancia a la investigación cualitativa (estudio de casos, etc.) que a la cuantitativa. El aula se transforma en un espacio social donde la comunicación y el intercambio son constantes. Esto genera el proceso de enseñanza como un continuo interactivo y no solo como una relación causa efecto. Como características de este paradigma, Sepúlveda (2000:84) menciona que:

- *Se sitúa en una perspectiva de investigación naturalista, dado que esta permite recabar la información del aula con toda serie de descripciones y rigor analítico, además de tener en consideración el significado de los acontecimientos desde la óptica de quienes participan en ellos.*

- *Profundiza en las relaciones entre medio ambiente y el comportamiento colectivo e individual, ya que en este tipo de investigación las variables contextuales tienen mucha importancia.*

- *Se defiende una perspectiva sistémica, por ello para poder explicar el comportamiento de cada uno de los elementos que intervienen en el aula proponen analizarlos y comprenderlos en su conjunto.*

- *El aula se caracteriza por la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.*

Imbernón (1999:28) propone que el modelo crítico del paradigma ecológico exige un nuevo planteamiento en la formación del profesorado que consiste en tener en cuenta las bases implícitas, decisiones y actitudes del mismo, con una sólida formación de técnicas de observación y diagnóstico. De allí aparece un nuevo



paradigma conocido como *Pensamiento del Profesor*, el cual plantea el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores en la intervención educativa. En relación a esto se consideran dos premisas fundamentales:

- **El profesor es un sujeto reflexivo y racional:** capaz de tomar decisiones, emitir juicios, consustanciarse con sus creencias.
- **Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta,** pues es un ser integral, que no puede deslindarse de su ser y obviamente sus modos de percibir, de procesar la información que maneja, se ve reflejada en su comportamiento.

Entre las principales aportaciones de este modelo ecológico tenemos que da una conceptualización más concreta de lo que es la enseñanza al centrarse en el análisis psicosocial. Además profundiza los estudios del currículum oculto y genera una apertura para la participación de distintas disciplinas en el campo de la educación. Se utiliza como principio básico la educación y la investigación educativa como reforma y cambio social.

Marcelo, C. (2000), recopila el trabajo de varios autores y nos da a conocer la siguiente clasificación:

- **Orientación académica:** Destaca la necesidad de que los profesores dominen los contenidos de su especialidad.
- **Orientación tecnológica:** Considera que el profesor es un técnico, dando importancia a los conocimientos y las destrezas necesarias para la enseñanza. En este paradigma se enmarca la formación del profesorado basada en competencias.
- **Orientación personalista:** Otorga relevancia a la persona como un todo. El profesor como tal es el recurso más importante para la enseñanza. Cada docente

deberá utilizar las estrategias que considere importantes para acercarse al fenómeno educativo.

- **Orientación práctica:** Está basada en el aprendizaje por la experiencia y la observación. El profesor modela las destrezas prácticas del alumno, que le permitan manejarse en situaciones reales.

- **Orientación social-reconstruccionista:** En relación a esta orientación, Marcelo, C. (2000:49) señala que *la educación no se concibe como una mera actividad de análisis técnico y práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas concibiéndose a los profesores como activistas políticos, y sujetos comprometidos con su tiempo.*

La importancia de estudiar todos estos aspectos radica en que, la formación de un profesorado debe adecuarse a las necesidades de la sociedad y estar enmarcada en alguno de los modelos que florecen en medio de los planteamientos filosóficos de los paradigmas que hacen vida en las ciencias de la educación. Esto nos garantizará formar a un profesor coherente con las necesidades sociales y dentro de unos parámetros establecidos.

Otros autores han realizado estudios acerca de los modelos o paradigmas en la formación del profesorado, ofreciendo clasificaciones con algunos puntos coincidentes, pero a la vez con perspectivas distintas que enriquecen la visión de este campo.

Vilas (2001), nos da a conocer la clasificación realizada por Zeichner (1983), quien diferencia cuatro paradigmas, en cada uno de los cuales explica la concepción de currículo, aprendizaje, enseñanza y el rol del profesor.

- **Paradigma Tradicional- artesanal:** Concibe la formación de manera paralela al del aprendizaje de un oficio. Los profesores experimentados son observados y estos entregan consejos fundamentales a los novatos como trucos del oficio, formas de interpretar y juzgar las diferentes situaciones, etc. Se enfatiza la formación a través del ensayo y error y en el contacto con las situaciones de las clases. El futuro profesor consigue el control de la clase realizando todas las acciones de modo organizado.

Según este modelo, los futuros docentes son receptores pasivos, por lo que no influyen en la organización de sus programas de formación. No existe cuestionamiento del contexto social y educativo, sino solo aceptación. En esta concepción educativa la práctica está guiada por la intuición y no por el conocimiento, además es generada por las experiencias personales previas, primero como alumno y luego como profesor.

- **Paradigma Conductista:** Establece una clara relación con la epistemología positivista, la psicología conductista, las investigaciones proceso-producto, la tradición tecnológica del currículum basada en los objetivos conductuales y la definición de la didáctica como una ciencia aplicada.

Se basa en el análisis de la enseñanza para detectar las conductas de los profesores que consiguen un alto rendimiento de los alumnos y de acuerdo a eso forma a los docentes. Según esta concepción el profesor es un profesional especializado, un técnico y ejecutor de las leyes y principios de la enseñanza efectiva y ya establecida.

- **Paradigma Personalista – humanista:** A diferencia del paradigma anterior, este no centra la formación en métodos y actuaciones, sino en la formación de las personas. Se considera que la acción pedagógica más que distribución de conocimientos, supone madurez, capacidad de enfrentar situaciones complejas e imprevistas. El énfasis recae entonces en el desarrollo de la personalidad.

Este paradigma no está exento de críticas y estas apuntan a la falta de consideración del contexto social, ya que se limita a un análisis psicológico y a la preocupación por el desarrollo de estrategias de formación que ayudan a adaptarse al sistema social y escolar, pero no precisamente a transformarlo.

- **Paradigma Orientado a la Indagación:** Este paradigma considera que el profesor trabaja en un medio problemático y constantemente debe tomar decisiones acerca de su modo de actuar, sin desconocer las consecuencias educativas y sociales que sus decisiones pueden provocar. Tales decisiones deben considerar un concepto de enseñanza – aprendizaje y el contexto en que suceden los conflictos.

El profesor debe estar dotado de la capacidad de reflexionar para analizar y tratar de resolver los problemas que se presentan, además de la capacidad de investigar su propia enseñanza. Existen dos tendencias que distinguen este paradigma:

La primera de ellas está orientada a la decisión y se basa en estudios relacionados con el pensamiento de los profesores, los cuales generalmente toman decisiones en un ambiente de trabajo incierto y complejo.

A medida que el profesor toma conciencia de sus decisiones y estrategias, se hace más consciente de sí mismo como un factor determinante de lo que sucede en el aula. En este sentido, es importante que durante el período de formación el docente

se dote de estrategias que le permitan percibir este conocimiento implícito que guía su acción. Todo esto unido a un sólido conocimiento académico que le permita desarrollar esquemas de comprensión de la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo importante que es para un profesor en formación estar conciente de su propio pensamiento, no se debe restringir esta toma de conciencia y de decisiones al aula dejando de lado el contexto escolar y social y desconociendo la repercusión que tales decisiones tienen en estos ámbitos. Por lo tanto, al igual que el paradigma anterior, nos encontramos con una formación que se ajusta a las exigencias del sistema escolar ya existente sin provocar en el cambio alguno.

Una segunda tendencia se refiere a la orientación crítica reflexiva. En este caso, el énfasis está puesto en desarrollar en los profesores, estrategias de indagación sobre la enseñanza, teniendo en cuenta el contexto escolar y social en el que esta se lleva a cabo.

Se pretende que los estudiantes consideren como problemático lo que generalmente se da por sentado en relación al rol del profesor, la enseñanza y la escuela en general. En este sentido, se hace necesario enseñar técnicas de investigación, junto al desarrollo de un espíritu crítico. Sin embargo, estas investigaciones deben estar basadas en la acción para que aporten coherencia y una forma de enfrentarse interactivamente a la realidad escolar.

Las aportaciones de un modelo de formación basado en la indagación, debiera constituir un estímulo para alcanzar nuevas perspectivas en el desarrollo de los programas de formación del profesorado.

Es importante señalar que ninguno de estos cuatro modelos señala cual es el papel que cumple el conocimiento teórico en la formación del profesorado. Sin embargo, comprendiendo cómo el profesor elabora, organiza y utiliza el

conocimiento, podríamos entender cómo es usado el conocimiento académico en su formación. Esto permitirá que los futuros docentes generen estructuras conceptuales, concientes y críticas para desarrollar un proceso reflexivo que les permita encontrar respuestas prácticas a las necesidades de la enseñanza.

## 5. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Consideramos la Formación Docente Inicial, aquella que se refiere a la etapa de formación anterior al desempeño de la profesión docente. Su principal objetivo es favorecer el desarrollo de las capacidades, disposiciones y actitudes de los futuros profesores, preparándolos para llevar a cabo su labor docente. Daremos a conocer algunas definiciones dadas por diversos autores:

Al referirnos a la formación inicial del profesorado, consideramos a los componentes del currículum de la carrera universitaria de pedagogía. Al respecto Marcelo, C. (2000) señala que *La formación inicial del profesorado es una función que en la mayoría de los sistemas educativos se lleva a cabo en instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la duración y contenidos institucionales del programa formativo.*

Según este autor, la formación inicial cumple con funciones fundamentales para que los nuevos docentes se inserten en el sistema educativo. Por un lado permite dotar a los futuros profesores de teoría y de un bagaje de conocimientos que lo preparen para ejercer la docencia. Por otro lado, actúa como agente de cambio, ya que según las necesidades que exija la sociedad y en consonancia con un determinado paradigma, se configura un modelo de profesor determinado.

Al respecto Sepúlveda (2000:314) establece que *la formación inicial constituye un período formativo cuyo objeto es ayudar a los futuros docentes a formarse como personas, comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquirir una actitud reflexiva sobre la enseñanza.*

Cabe señalar que en la realidad la etapa de formación inicial del profesorado generalmente genera una incertidumbre entre los egresados, ya que las teorías aprendidas suelen estar descontextualizadas con la realidad que se vive en las aulas donde van a ejercer su profesión. Una de las causales de este fenómeno puede ser que las universidades se actualizan a un ritmo lento con respecto a los cambios que vive la sociedad.

## **5.1. Componentes de la Formación Docente Inicial**

Los componentes que se deben considerar en la formación inicial del profesorado, se refieren a los campos que deben ser conocidos, estudiados y analizados por los profesores, a través de una formación integral que les permita obtener los conocimientos y herramientas necesarias para enfrentar adecuadamente el proceso educativo.

Imbernón (1999), destaca cuatro componentes fundamentales en la formación inicial del profesorado, cada uno de los cuales cumple una finalidad.

**A. Componente científico:** Se refiere a la preparación que tiene el profesor en el conocimiento de la disciplina o el área científica que deberá transmitir. El futuro docente adquiere conocimientos y contenidos, los cuales le permitirán elaborar estrategias de formación del alumnado.

Es necesario distinguir entre los contenidos curriculares y las técnicas de autoformación. Al respecto Imbernón (1999:54) señala que *la formación científica de los profesores ha de contemplar un cierto nivel de información constante y riguroso sobre lingüística, matemática, así como un determinado conocimiento sobre educación artística y física, ligado a algunas habilidades técnicas*. Por otro lado, dentro de los contenidos tenemos aquellos que responden a la especialidad que el estudiante enseñará.

La autoformación se refiere al conjunto de técnicas o herramientas tendientes a formarle para que sea un profesional autónomo. Este aspecto adquiere una especial importancia en la sociedad actual con una avalancha de información constante, lo que obliga a todo profesional a mantenerse en una formación constante.

En definitiva, lo que la formación inicial debe entregar a los estudiantes son herramientas como técnicas de investigación, de toma de decisiones, de documentación, de observación, diagnóstico de situación, etc. Que le permitan en el futuro constituirse como un profesional estable.

**B. Componente psicopedagógico:** Consiste en una formación de base y dice relación con la adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y curriculares de las ciencias de la educación, para posteriormente aplicarlos a su tarea docente. Este aspecto debe considerar las diversas técnicas docentes de transmisión, planificación y programación del trabajo escolar, así como la evaluación de aprendizajes y del proceso mismo.

Los contenidos pedagógicos deben ser combinados con conocimientos provenientes de otras ciencias vinculadas con la educación, como la sociología, la política o la psicología.



Imbernón (1999:55), señala que es necesario poner atención a la metodología para transmitir los contenidos curriculares, diciendo que *ha de aplicarse tanto a la metodología aplicada a las disciplinas previstas para la enseñanza dentro del ciclo educativo, o en la especialidad que imparte el profesor, como en la tecnología de la didáctica y en los problemas derivados de las relaciones educativas*. Se debe dar importancia a la enseñanza de la elaboración y diseño de materiales curriculares. Además Imbernón (1999:55) declara que *conviene iniciarlo en las técnicas audiovisuales y en la informática. Pero esta formación no debe ceñirse a una mera presentación técnica de los aparatos... sino en una introducción a las modalidades de utilización pedagógica de los instrumentos que serán auxiliares del profesor*.

**C. Componente cultural:** Se refiere a la preparación en cultura general y específica de conocimientos del medio que le permitan contextualizar la enseñanza. Al respecto Imbernón (1999) señala que existe la necesidad de introducir elementos de culturización en la formación, estos se deben traducir en un interés por la cultura en sus diversas manifestaciones.

**D. Componente práctico:** El futuro docente debe profundizar en la realidad educativa en los centros docentes mediante la reflexión. Permite un acercamiento a la realidad de los centros con el fin de adecuar las bases curriculares al contexto. Este aspecto adquiere mucho valor en la formación docente inicial, ya que es el puente entre los conocimientos teóricos adquiridos y la realidad con la que se enfrentarán los futuros profesores en el ejercicio de su profesión.

Sepúlveda (2000:324) basándose en Shulman nos presenta otra descripción de los componentes de la Formación Inicial:

- **El conocimiento del contenido de la materia:** hace referencia a la cantidad y organización del conocimiento en la mente de los docentes. Aunque dicho conocimiento puede ser representado de muchas maneras, se requiere “ir más allá del conocimiento de hechos o de conceptos de un dominio. Se requiere la comprensión de las estructuras de la materia.

- **El conocimiento de contenido pedagógico:** incluye los tópicos más comunes en un área de conocimiento, las formas más útiles de representar dichas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, demostraciones...en una palabra, las maneras de representar y formular el conocimiento que lo haga comprensible para otros.

- **Conocimiento curricular:** todos aquellos programas diseñados para la enseñanza de materias particulares... materiales instructivos disponibles en relación con dichos programas, y un conjunto de características que sirven tanto como indicadores y contraindicadores para el uso de un curriculum particular o materiales de circunstancias concretas.

Tener en cuenta estos componentes es de vital importancia para establecer programas de formación inicial docente, ya que aparte de equilibrar los contenidos que se deben entregar, permiten asegurar la formación integral de los futuros profesores.

En términos generales y según la opinión de Pérez Gómez (1998), la formación inicial del profesorado se basa en dos núcleos fundamentales: el cultural y el profesional. En relación al núcleo cultural, le otorgará al profesor los conocimientos suficientes de la disciplina y área que impartirá en su labor docente. Por su parte, el núcleo profesional lo dotará de los conocimientos necesarios en pedagogía y psicología que lo capaciten para desarrollar su enseñanza.

Se debe tener en cuenta que los futuros docentes muestran estabilidad en sus ideas, conceptos y teorías, así como una resistencia a modificar sus estructuras cognitivas, pese a la importancia que pueden tener las disciplinas pedagógicas en su preparación.

Los alumnos van a la universidad con su propia idea sobre la enseñanza y un sistema de creencia ya construido como producto de su experiencia. En este sentido, cuando los marcos conceptuales que reciben durante su formación difieren de los que ellos ya han adquirido a lo largo de su experiencia, estos podrán modificarse o construir otro marco conceptual, el cual posteriormente utilizarán para actuar en la escuela. Los esquemas que han construido los futuros docentes durante sus años de experiencias como alumnos o en su período de prácticas se mantendrán en la medida que no interaccionen con los que reciben en su período de formación profesional.

Es entonces de vital importancia para que el futuro docente se pueda convertir en un profesional reflexivo, que este tenga contacto con el mundo de la enseñanza en diferentes grados de responsabilidad y complejidad de tal forma que sus marcos conceptuales previos sobre la enseñanza puedan ser modificados.

Por otro lado, Marcelo, C. (2000), establece que en relación a las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado, en la mayoría de los sistemas, son específicas, con personal especializado y a través de un currículo establecido. Siguiendo esta idea, la formación inicial del profesorado como institución cumple tres funciones básicas; la de formar y entrenar a los futuros profesores para asegurarse que estos cumplan con una función acorde, la de control de la certificación de la función docente y la de agente de cambio del sistema educativo.

Este mismo autor expresa que *el currículum de la formación inicial del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como*

válido, y como consecuencia, del tipo de paradigma de formación del profesorado que asuma. Marcelo, C. (2000:54).

Por su parte, Medina Rivilla (2001), plantea que las instituciones que forman profesores deben repensar su curriculum y el perfil del docente que pretenden formar, este debe ser creador, comprometidos con la transformación social y en busca de una realización profesional.

Este mismo autor además señala que la formación inicial es un período importante para adquirir nueva cultura, modelos de experiencia educativa y herramientas para una práctica con sentido. Por eso la formación se deberá entender como:

- Un estilo y un proyecto/realidad de profesionalización.
- Un proceso de aprendizaje maduro, propio de una persona adulta.
- La base para construir un pensamiento global e intercultural.
- El proceso de continuo y afianzado conocimiento profesional.
- La afirmación e indagación de los valores más coherentes con el modelo de persona y sociedad futura.
- La apuesta por la transformación y mejora permanente de las personas y comunidades.
- La reflexión e investigación de la tarea educativa para lograr mayores cuotas de identidad.

Esta idea surge de la constante crítica que se le hace a las instituciones formadoras docentes por la evidente desvinculación que existe entre la formación académica y el medio en el que se desenvolverá el futuro profesor. Esto provoca una descontextualización, especialmente en la sociedad actual que se caracteriza por ser compleja y moverse a un ritmo vertiginoso.

Para evitar esta descontextualización se debe realizar un análisis profundo a la sociedad. De esta manera los futuros docentes recibirán los elementos y actitudes suficientes para conocer su entorno. De lo contrario, si no comprende el medio en el que se desenvuelve el proceso educativo, se crea una barrera infranqueable.

## **5.2. Fines de la Formación Docente Inicial**

Con los aspectos que hemos considerado anteriormente, hemos dado a conocer algunas de las finalidades de la formación docente inicial. No obstante, para conseguir una mayor claridad las presentaremos de una manera más concreta.

Basándonos en lo que ya hemos expuesto, podemos decir que el principal objetivo de la formación docente inicial es entregar al futuro profesor los conocimientos, las destrezas y habilidades necesarias para que pueda desempeñar el rol que le exigirá su profesión de la manera más adecuada y efectiva posible. Sin embargo, se debe tener en cuenta que debido al carácter de continuidad de la formación docente y a los cambios de la sociedad, esta se encuentra en un constante proceso de reflexión y de reestructuración.

Sepúlveda (2000) nos plantea como fines de la formación docente inicial los siguientes:

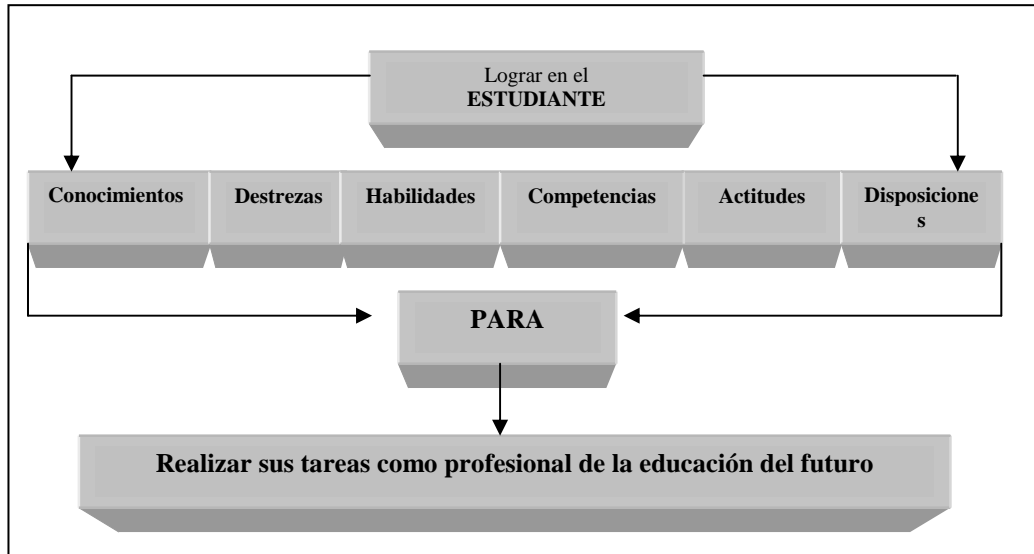


Figura 1: Fines de la Formación Docente Inicial Sepúlveda (2000)

Este autor separa muy claramente cada una de las competencias a las que debe aspirar un alumno de pedagogía, lo que a su vez permite que la determinación de un plan de formación docente resulte más simple.

Angulo Rasco (1999), clasifica estos principios o valores en dos grupos: los intelectuales y los sociales. A continuación vemos representada esta idea:

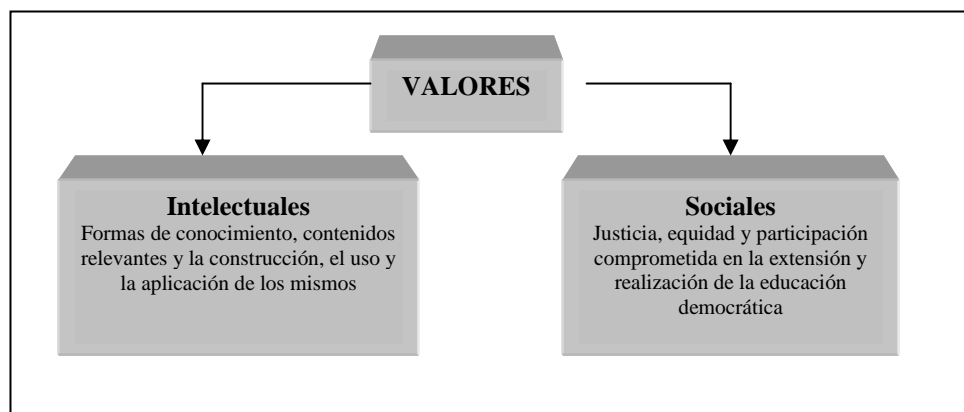


Figura 2: Valores que se busca formar en los alumnos de formación inicial. Angulo (1999)

Estos principios de tipo intelectual deben permitir al alumno la comprensión de los fenómenos naturales, sociales y educativos; las opiniones informadas, el diálogo, el contraste; la autonomía e independencia intelectual, el autoaprendizaje y la

reflexión y el sentido crítico. Definitivamente, es responsabilidad de las instituciones encargadas de la formación docente, fomentar estos valores entre sus alumnos.

### **5.3. Profesionalización Docente**

La búsqueda de la calidad en la enseñanza, tanto en su aspecto académico como profesional, se ha transformado en uno de los principales problemas en las sociedades a nivel mundial. Todo esto debido a los rápidos cambios sociales que estamos experimentando, lo que exige una educación diferente y un perfil docente con nuevas habilidades, competencias, destrezas y con un conocimiento más amplio y diferenciado.

En este contexto, los programas de formación docente deben pasar por un análisis para responder a las necesidades que demanda la sociedad. Es por ello que existe una gran preocupación por la formación de educadores para la nueva sociedad junto a un interés por definir las características del perfil curricular inicial de los futuros docentes.

La formación inicial debe proveer al futuro profesor del conocimiento profundo del ciclo o etapa en la que va a trabajar; de un conocimiento completo de la materia que va a enseñar; una metodología adecuada al paradigma de profesor investigador; los conocimientos tanto disciplinares como didácticos (enseñanza - aprendizaje) y de una cultura tanto general como del ámbito nacional. En definitiva una formación Profesional de base fuerte.

El dilema sobre si la docencia es un arte o una habilidad que se aprende, es de larga data y ha generado la controversia sobre el carácter profesional de la docencia.

La gran cantidad de investigaciones sobre la enseñanza en las últimas décadas, confirma la existencia de una base de conocimientos que es uno de los rasgos que la sociología ha considerado como distintivo de una profesión.

Las profesiones no solo se sustentan en una base de conocimientos, sino también se caracterizan por el grado de autonomía con que sus miembros ejercen su trabajo y por el control que mantienen sobre su calidad. Sin embargo, este criterio no se aplica con facilidad a la docencia.

Aparte del nivel salarial y el estatus social, ha sido difícil definir la base de conocimientos de esta, por lo que se dificulta el progreso de la docencia como profesión. Existe también un fuerte control gubernamental, limitando el grado de autonomía de los docentes en el aula.

A nivel internacional, el tema de la responsabilidad sobre el trabajo que realiza el docente ha cobrado vigencia. Se ha considerado necesario establecer sistemas de regulación o evaluación del desempeño docente individual y de acreditación de programas de formación docente. Lo que se pretende es acentuar la necesidad de profesionalizar la docencia.

Según Ferreres (2002), durante un tiempo la atención sobre el tema de la profesionalización docente ha sido importante y aunque en tanto que objeto de estudio no haya producido logros efectivos para la caracterización de la enseñanza como tarea profesional, ha producido un efecto socializador permitiendo que el docente haya construido una imagen y una identidad mayores sobre su función.

Al plantear el tema de la profesionalización de los trabajadores de la enseñanza, surgen una serie de dudas en torno a algunos significados como lo es la profesión. Este término es difícil de definir ya que designa una realidad compleja, por lo que ha recibido una variedad de significados en diferentes lugares.



Fernández Cruz (1999), cita a Shulman, quien analiza las relaciones entre formación y profesionalidad de la enseñanza y establece que una profesión responde a los siguientes criterios:

- a. Obligación de servicio a los otros con una cierta *vocación* (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos).
- b. Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.
- c. Dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias).
- d. Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad).
- e. Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- f. Existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Ferreres (2002), define profesión como *el conjunto de las características de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía.*

Entre otros autores que han intentado realizar listados de las características que identifican a una profesión, tenemos a Sarramona (1998), quien sintetiza varias propuestas y declara las siguientes:

1. Delimitación de un ámbito específico de actuación.
2. Preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.

3. Compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades que le son propios.
4. Unos ciertos derechos sociales como individuos y como colectivo profesional.
5. Autonomía en la actuación.
6. Compromiso deontológico con la práctica docente.

Al relacionar estas características con los profesionales de la enseñanza surgen algunos inconvenientes tales como: Aunque cumple una función social reconocida, no es socialmente considerada; teniendo una base de conocimientos y habilidades evidentes, no parecen ser lo suficientemente especializadas; carecen de la fuerza y los valores como grupo profesional que le proporcione la autonomía práctica; poca autonomía para regular la profesión y una baja remuneración económica por el trabajo realizado.

Por otro lado, otras de las múltiples dificultades que ha debido enfrentar la docencia para establecerse como una profesión, es el debate en torno a si la actividad docente puede llamarse profesión o semi-profesión. Según los rasgos que caracterizan a una y otra se juzgan los límites y posibilidades.

De Vicente (2004) señala que se está hablando de la profesionalización de la enseñanza, una profesionalización que las concepciones establecidas por la psicología le niegan, declarándola una cuasi o semiprofesión. En este sentido, el profesor es la clave, este debe poseer un cuerpo de conocimientos suficientes, bien estructurados y compartidos por toda la profesión, así como un compromiso no solo con el aprendizaje de los alumnos, sino con el desarrollo profesional continuo.

Fernández Cruz (1999:87), señala que nos enfrentamos a fenómenos bien asentados en el contexto docente como son: *la funcionarización, la rápida tasa de expansión, la falta de reconocimiento social de la labor, la crisis de autoridad moral, la feminización, la democratización de acceso en términos de diversificación del origen social y la falta de reconocimiento explícito del dominio objetivo de sus saberes conducen a un colectivo por la senda de la desprofesionalización.*

Se necesita entonces un mayor reconocimiento social junto a una mejor preparación inicial y permanente para que la enseñanza adquiera el grado de profesión. Además se requiere de un cuerpo de conocimientos que surja de la investigación y la acción práctica.

### **5.3.1. Elementos de la Profesión Docente**

Siguiendo a la sociología que establece que entre las características de las profesiones está tener una base de conocimientos específicos, debe impartirse en una institución de nivel superior y que se desarrollen a través de la investigación de carácter científico.

En el caso de la pedagogía debemos precisar ciertos aspectos. Al respecto Ávalos (2001) da a conocer algunos estudios recientes que nos proporcionan criterios como referentes para analizar los elementos profesionales de la docencia. Esta autora nos da a conocer tres elementos esenciales en la discusión de la profesión docente:

## A. La base de conocimientos del docente

Es necesario definir qué clase de conocimientos constituyen la base de la docencia y definir el carácter científico y la importancia de la enseñanza

Por un lado, esta base se relaciona con el objetivo de enseñar un contenido específico y por otro se analiza según la forma de conocimientos. Al respecto la Psicología cognitiva habla de conocimiento declarativo y procedimental. Por su parte Schön (2002), se refiere al conocimiento implícito o tácito, el cual debe traerse a la conciencia al realizar el trabajo profesional.

Todas estas formas corresponden al análisis de aquello que necesita saber un profesional de la enseñanza. Por un lado necesita el conocimiento de los contenidos y también los conocimientos o recursos para llegar a conocer a quienes enseña (lo que se lo entregan disciplinas tales como la psicología, sociología y antropología).

Por otro lado, en la medida en que la enseñanza es una acción práctica que permite producir aprendizaje, el docente necesita saber *como hacer*, es decir, el conocimiento procedimental.

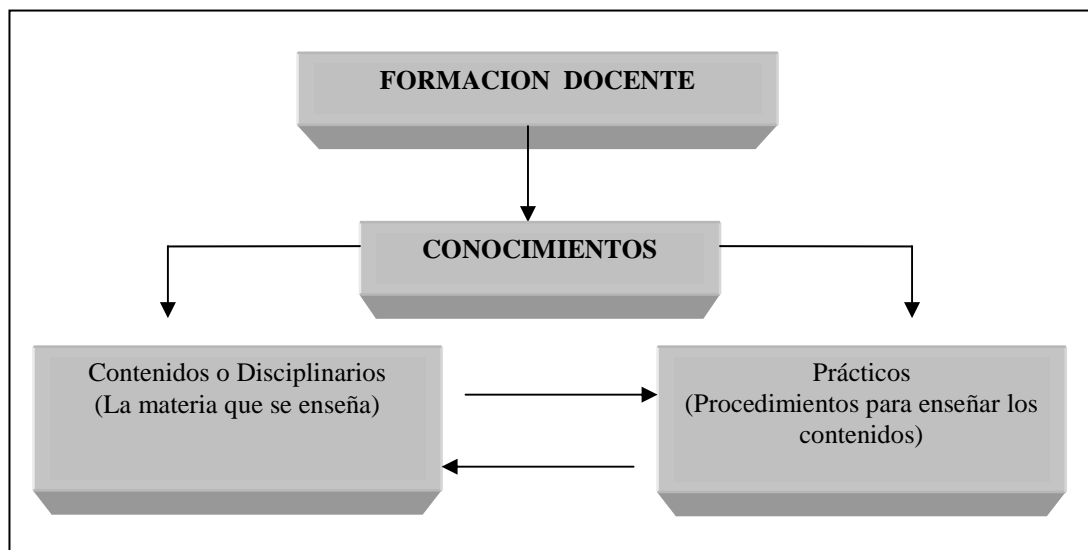


Figura 3: El Conocimiento Docente. Avalos (2001)

Estos tipos de conocimientos no se dan por separado, sino estrechamente relacionados. Así entonces, los contenidos disciplinarios no son meramente declarativos, sino que su aprendizaje requiere de acciones prácticas y viceversa.

Por otro lado, Zabalza (2006), nos da a conocer las dimensiones que definen una enseñanza de calidad, refiriéndose a los ámbitos en los que el futuro profesor debe ser preparado durante su formación inicial, estas son:

1. Diseño y Planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La Condición Curricular.
2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
3. Selección de Contenidos interesantes y forma de presentación.
4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
5. Metodología didáctica.
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.
8. Estrategias de coordinación con los colegas.
9. Sistemas de evaluación utilizados.
10. Mecanismos de revisión del proceso de enseñanza.

Imbernón (1999), señala las principales características y exigencias que deben poseer los docentes para el desempeño de su profesión, estas son:

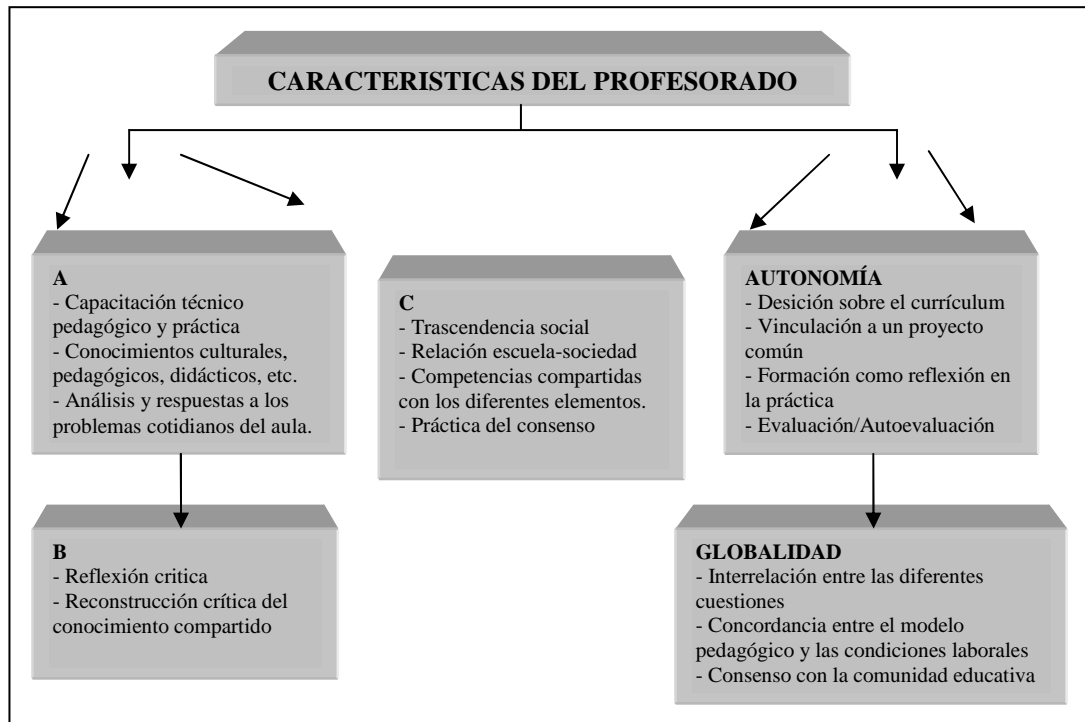


Figura 4: Características y exigencias del profesorado. Imbernón, (1999)

Estas características requieren una serie de cualidades personales del docente y el desarrollo de conocimientos (teórico-práctico) para poder afrontar los problemas que se le presenten en su labor docente.

Bolívar (2002) señala que la formación inicial debe preparar a los estudiantes para llegar a ser profesionales competentes en su trabajo, capaces de tomar decisiones autónomas, actuar de manera colaborativa en los centros educativos y buscar alternativas a los problemas que se le presenten entre otras cosas.

Zabalza (2006) utiliza el concepto de competencia para referirse al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas necesitan para desarrollar algún tipo de actividad académica o profesional.

Al respecto De la Torre (2004: 174) señala que la competencia es *la idoneidad o capacitación para el ejercicio de una función. Un directivo, ingeniero, abogado o profesor competente es el que sabe desenvolverse adecuadamente en su profesión. Aunque inicialmente el término poseía connotaciones de carácter ocupacional*

*(funciones profesionales y oficios), hoy se está difundiendo como el dominio de aquellas habilidades y destrezas propias de un determinado nivel instructivo. Digamos que es la capacidad, plasmada en objetivos de formación o aprendizaje. Podemos hablar de competencias que tengan que ver con el ser, saber, hacer, querer, compartir.*

Según Zabalza (2006), las competencias profesionales (conocimientos y habilidades prácticas) que caracterizan el perfil docente son:

1. Capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Capacidad para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Capacidad para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Capacidad para manejar las nuevas tecnologías.
5. Capacidad para diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Capacidad para comunicarse y relacionarse con los alumnos.
7. Capacidad para tutorizar.
8. Capacidad para evaluar.
9. Capacidad para reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Capacidad para identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Esta amplia variedad de elementos que deben caracterizar a los futuros docentes, deben ser adquiridas y desarrolladas desde las tareas, contenidos y prácticas realizadas durante la formación inicial.

De acuerdo a esto, podemos señalar que la base de los conocimientos que necesita un profesor es compleja y su proceso de adquisición también. Se requiere

entonces de constantes adaptaciones en el ejercicio de la enseñanza, debido a los cambios constantes en todos los ámbitos (social, curricular, tecnológico, etc.)

## **B. La Jurisdicción del Profesional Docente**

Uno de los aspectos más complejos de las profesiones no es solo la naturaleza del saber científico, sino más bien el conflicto sobre su campo de ejercicio.

En el caso de la docencia, como profesión ha establecido su jurisdicción sobre un campo propio de ejercicio que además es reconocido socialmente. Ávalos (2001), señala que el campo de trabajo de la docencia, en cualquier nivel, es la enseñanza.

Para que esto sea reconocido, se debe establecer un control en dos ámbitos:

- **Profesional:** Se refiere a las competencias en términos de conocimientos teóricos y la capacidad para clasificar los problemas propios de su campo de trabajo.

El carácter Profesional del docente se refiere a que le reconozcan el derecho a examinar los problemas o las demandas de su campo de trabajo; a usar sus conocimientos para decidir formas de acción y a actuar según lo decidido, de acuerdo a sus conocimientos y capacidades prácticas. Para poder actuar de esta manera se debe legitimar cultural y socialmente su conocimiento abstracto.

De esta manera la profesión puede reclamar su jurisdicción, de acuerdo al valor cultural y el sentido de pertenencia a una comunidad determinada.

Además de la obtención de un título y su desempeño competente, para reconocer el saber de un docente, es necesario, el reconocimiento social de la profesión en tres áreas diferentes:



- **Público:** La familia debe reconocer que el profesor tiene autoridad para enseñar a sus hijos. Además otros sectores de la sociedad deben reconocerlos como los ejecutores de las actividades de la enseñanza.

- **Estructura Legal:** Los docentes reclaman el reconocimiento legal de su ejercicio y la forma en que se define su trabajo.

- **Lugar de trabajo:** Se refiere a la calidad de trabajo y la efectividad de los resultados traducidos en el aprendizaje de los alumnos.

### **C. Control sobre la Calidad del Ejercicio Profesional**

El control de calidad se ejerce desde la profesión a través de diversas instancias como las asociaciones profesionales (los colegios), los sistemas acordados para permitir la entrada a la docencia (sistemas de certificación o condiciones estipuladas por las instituciones de formación docente), y los controles que ejercen en el lugar de trabajo (los propios docentes y la dirección de las instituciones).

Para ejercer el control de calidad, la profesión necesita establecer un código de ética y estándares de desempeño con reconocimiento público.

En la medida en que se establezcan estándares bien fundados y que los mecanismos de control de la calidad sean eficientes y correctos, se sentarán las bases para la responsabilidad de la profesión, lo que permite el reconocimiento de la jurisdicción docente por parte de la sociedad.

De la discusión sobre el profesionalismo docente se puede deducir las imperfecciones en las acciones y controles internos de la profesión, como también en el reconocimiento jurisdiccional legal y organizativo de la sociedad hacia las profesiones.

En este sentido, encontramos algunos elementos que son reclamados por la profesión como lo es la opinión pública, que reconoce el trabajo docente de manera favorable, sin embargo, frente a cualquier falencia en los resultados de las acciones educativas, se culpa a los profesores.

En relación a los Programas de Formación Docente, si bien se están reformando, se les ha acusado de ser muy teóricos, poco relevantes para los ejercicios prácticos y no suficientemente actualizados.

En definitiva, el ejercicio docente profesional se debilita en algunos contextos debido a las acciones sociales y a las políticas educacionales. Se debe favorecer entonces, factores que condicionen un ejercicio profesional competente. Esto surge de la propia profesión, como también de la sociedad y de los gobiernos correspondientes.

## **6. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Para definir la formación permanente del profesor también se han utilizado una gran variedad de términos tales como formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, formación en servicio, perfeccionamiento del profesorado, desarrollo profesional docente entre otros.

No obstante lo anterior, y para efectos de esta investigación tendremos en cuenta los planteamientos de García Llamas (1999), quien considera la formación permanente como aquellas actividades de aprendizaje que realiza el profesor después de haber obtenido su título, es decir, durante su período activo de enseñanza, las que le permiten un desarrollo integral como profesional y a las vez le posibilita avanzar, innovar y seguir cualificándose.

La formación permanente puede hacerse a nivel individual (un profesor comprometido con su propio desarrollo profesional); por grupos de profesores que se han asociado de manera particular para configurar espacios de trabajo y de formación entre ellos; o por iniciativas institucionales como las universidades o también a nivel de ministerio.

Tradicionalmente, la concepción sobre la formación permanente es bastante tradicional y se refiere a la realización de cursos de mejoramiento profesional específicos. Sin embargo, eso es sólo una parte, ya que lo fundamental lo constituyen los procesos reflexivos e investigativos que se realizan. Estos se generan a partir del ejercicio profesional y permiten la reconstrucción de conocimientos, creencias, actitudes, valores, etc.

Sepúlveda (2000; 413) considera los siguientes motivos por los que el profesor necesita estar continuamente formándose:

- Los cambios sociales y económicos, que demandan una revisión de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de los roles que debe desempeñar el docente.
- La insatisfacción con respecto a la formación inicial que han recibido en los centros universitarios.
- Mejora de los centros y la calidad de lo que se ofrece en ellos.
- Atención al desarrollo profesional de los docentes.

Chacón (2001:74) basándose en las propuestas de diferentes autores (Imberón (1994); Ferreres (1999); Moral (1998); Marcelo (1999); Villar (1990) y Glatthorn (1995)), nos señala una serie de aspectos que se debe tener en cuenta al referirnos a la formación permanente. Esta debe:

- Ser continua, ya que debe existir una relación entre la formación inicial y la permanente, que permita superar la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores.
- Desarrollarse a partir la práctica profesional en el centro de trabajo. Esto a través de la investigación, experimentación y la reflexión crítica, tratando de alcanzar como objetivo la mejora y perfeccionamiento profesional.
- Promover la reflexión y la investigación en el aula, con la finalidad de generar continuamente nuevas situaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se debe estimular constantemente al alumno a la solución de problemas, a la búsqueda de otras nuevas experiencias de manera que logren relacionar cada vez más la teoría con la práctica para lograr la mejora y el cambio personal y social.
- Estar basada y orientada por políticas educativas que impulsen los procesos de formación, para evitar el individualismo y alcanzar objetivos grupales o institucionales.
- Considerar la formación integral del docente. Esto se refiere abarcar tanto el aspecto intelectual como el socio afectivo.
- Considerar que el desarrollo, como lo señala Moral (1998:292) *es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades sino además algo personal y único, pues los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales.*
- Entender que el desarrollo implica etapas en la vida profesional (cronológica, intelectual y afectiva), las cuales deben ser consideradas.
- Reconocer que existe la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje del profesor, atendiendo a los planteamientos psicológicos en los adultos.

En la actualidad la formación permanente está adquiriendo mucho auge en diferentes países. Esta importancia es generada por las reformas que están experimentando los sistemas educativos en diversos lugares.

## **7. FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE**

En este apartado describiremos algunos aspectos del desarrollo de la formación docente en Chile, su carácter principalmente de formación inicial y su base institucional y legislativa actual.

Describiremos especialmente los tipos de instituciones formadoras y los sistemas de regulación existentes. Analizaremos el interior de las instituciones en relación a quienes son los estudiantes y los formadores de formadores, como también el proceso de formación incluyendo el currículo y la formación práctica.

### **7.1. Antecedentes Generales**

En Chile existe una tradición de formación inicial institucionalizada de docentes que se remonta en sus inicios a los años cuarenta del siglo diecinueve. Pero esta tradición ha conocido altos y bajos tanto en términos de su calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos.

En términos generales, puede afirmarse que no ha existido un modelo único de formación Inicial del profesorado. Por el contrario, varios modelos se han impuesto desde el Estado, con presiones, rupturas y continuidades.

Hoy, la gran cantidad de candidatos a la docencia se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios

regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semi-presenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos.

La Formación Docente Inicial en Chile está organizada según los cuatros niveles de acción en el sistema educativo y se ofrece mayoritariamente en Universidades y en menor número en Institutos Profesionales. Cada nivel puede tener una o más carreras con diferentes especializaciones. Los niveles de formación son los siguientes: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Diferencial.

La formación de profesores en Educación Parvularia prepara para la enseñanza del currículum recientemente aprobado por el Ministerio de Educación para el nivel preescolar y que comprende dos ciclos. Su duración es de cinco años.

La formación de Profesores de Educación Básica prepara profesores para los ocho años que comprende la Educación Básica del sistema escolar incluyendo recientemente en algunas instituciones la preparación para el segundo ciclo de este nivel (5° a 8° año). Su duración varía entre cuatro y cinco años.

La formación para la Educación Media está dirigida exclusivamente al currículum científico-humanista de los establecimientos de Educación Media (nivel secundario) y se ofrece por lo general en un área de especialización y por una duración de cinco años.

Además, existe preparación para la educación Especial o Diferencial que considera menciones para las distintas formas de discapacidad. Estos estudios duran entre cuatro y cinco años.

Ávalos (1996), confirma esta heterogeneidad que a nivel latinoamericano, caracteriza a la formación docente inicial, tanto en relación al tipo de institución que

la ofrece (Universidades pedagógicas, universidades en general, institutos de profesionales, etc.), y a la duración y contenidos de los estudios. Esta misma autora en un documento preparado para la UNESCO (1996), señala que es necesario determinar el tipo de conocimiento que necesitará el futuro profesor de acuerdo a su nivel de especialización, la relación entre el contenido de lo que tendrá que enseñar y la forma de enseñarlo, y el tipo de experiencias prácticas que necesitará para enfrentar el trabajo en el aula y en una escuela.

## **7.2. La Política de Desarrollo Profesional Docente**

En el marco de la Reforma Educacional Chilena, se ha configurado una compartida noción de fortalecimiento de la profesión docente, manifestada en diversas estrategias de aprendizaje y crecimiento profesional para los docentes en servicio.

Los programas ministeriales correspondientes, han continuado aumentando en cobertura, en eficacia y en densidad conceptual. En el mismo sentido opera el movimiento de construcción de estándares de desempeño docente, tanto para uso de la formación inicial como para la evaluación de los profesionales en servicio.

El profesionalismo docente, en su acepción moderna de servicio público, es una construcción histórica que no se hace efectiva, se consolida o ni se legitima fácil y rápidamente. Aún en esta época de veloces mutaciones, se logra con la velocidad de los auténticos cambios culturales.

Como una hipótesis para futuras indagaciones, puede afirmarse que entre los dos períodos de fundación y refundación de la profesionalización y de la formación inicial, hay un largo y complejo tránsito desde el énfasis en la cantidad al énfasis en

la calidad; entre el propósito de homogeneizar o normalizar, y la atención a la diversidad; entre formar para un rol docente que era de índole técnica y formar para un efectivo rol profesional, moderno y de servicio social; entre formación inicial para toda la carrera, a formación permanente o continua; finalmente, un tránsito desde menor a mayor complejidad curricular e institucional.

### **7.3. Aseguramiento de la Calidad de la Formación Docente**

Existen dos organismos reguladores de la Educación Superior que afectan también a las carreras de pedagogía: el Consejo Superior de Educación y el Sistema Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado.

La tarea del Consejo Superior de Educación es intervenir en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos profesionales de carácter privado correspondiéndole aprobar su proyecto institucional y certificar que la institución cuenta con los recursos para el desarrollo de sus tareas.

Este proceso de acreditación o licenciamiento incluye *la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite evaluar su avance y concreción a través de variables significativas del desarrollo de la entidad como las relativas a recursos docentes, didácticos, físicos, económicos y financieros*. Marco Legal del Sistema de Educación Superior, ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)).

El proceso tiene una duración de seis años, y puede ser prorrogado por otros cinco al cabo de los cuáles la institución es declarada *autónoma* o debe revocarse su autorización para funcionar.

El Consejo de Educación Superior está constituido entre otros por el Ministro de Educación quien lo preside, representación de los rectores de universidades



estatales y de las universidades privadas autónomas, representación de los institutos profesionales autónomos y también representantes de la Corte Suprema de Justicia.

Por su parte, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) se constituyó como un componente del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) que está en operación desde 1999, situado en el Ministerio de Educación. Su función ha sido llevar a cabo procesos experimentales de acreditación de carreras y programas conducentes a títulos profesionales y técnicos o al grado de licenciatura.

Los dictámenes que pueden ser emitidos al finalizar el proceso son: acreditación del programa o carrera por el plazo máximo de vigencia establecido, acreditación provisoria por un plazo de dos años o no acreditación en caso que la institución no cumpla con lo establecido por el proceso.

Los criterios de evaluación para las carreras, entre ellas las de pedagogía, formulados por el CNAP se centran en los siguientes aspectos:

- Declaración explícita de propósitos susceptibles de verificación posterior, incluyendo el perfil y estándares de egreso del profesional que pretende formar y de los conocimientos y habilidades vinculados al grado académico que otorga.
- Deben existir también mecanismos que permitan evaluar el logro de los propósitos definidos.
- Los componentes de un perfil profesional apropiado del futuro docente y estándares de egreso.
- Definición de las principales áreas de formación que debe cubrir el currículum de formación, los recursos humanos necesarios.

- Lineamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones de infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.
- La integridad de la estructura institucional que alberga la carrera que se acredita y los mecanismos que tiene la institución para verificar los efectos de sus procesos de formación como las tasas de retención, aprobación, titulación, tiempo de egreso y niveles de exigencia.

#### **7.4. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)**

Se ha indicado antes que existen formas institucionalizadas de aseguramiento de la calidad para los programas universitarios que están cargo de la Consejo Superior de Educación (para las nuevas universidades y programas) y el Consejo Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado, forma por la cual los programas docentes se someten a acreditación de su calidad.

En lo específico de las carreras de pedagogía, se desarrolló en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) un sistema de evaluación aplicable a profesores por egresar basado en Estándares de Desempeño (Ministerio de Educación, 2000). Esto significó un proceso relativamente largo de formulación de estándares y de discusión amplia para su posterior aprobación por las autoridades participantes del programa FFID. Significó también un proceso que requiere aún de afinamientos acerca de cómo realizar la evaluación usando estos estándares.

Los estándares acordados están sustentados en una concepción de la enseñanza con base en la psicología cognitiva, la pedagogía activa y mucho de lo que la

investigación sobre enseñanza efectiva muestra que es importante para lograr buenos resultados en los alumnos.

Son estándares genéricos y aplicables a todos los niveles de enseñanza, pero pueden ser modificados para las necesidades específicas de los niveles y las especializaciones del currículo. El desempeño de los futuros docentes se evalúa según *lo que debe saber y poder hacer* el futuro docente estructurado en cuatro dimensiones o facetas:

- a.** La planificación del trabajo de enseñanza.
- b.** La organización del clima o ambiente conducente a una buena relación en el aula.
- c.** La conducción del trabajo de enseñanza en el aula mediante los procesos de interacción con los alumnos y finalmente.
- d.** El desempeño profesional fuera del aula, en el establecimiento escolar, con sus colegas, con los padres de familia y la comunidad más amplia.

Las fuentes para realizar esta evaluación son los materiales que los propios estudiantes por egresar recogen en un informe y que se refiere a su trabajo práctico con alumnos, la observación de sus clases por guías pertenecientes a sus colegios de práctica y por supervisores universitarios, entrevistas y otros materiales decididos por las instituciones formadoras.

Para evaluar usando los estándares es importante que los evaluadores determinen los procedimientos o rúbricas según las cuales van a asignar puntaje para cada estándar y sus indicadores y lleguen a acuerdos sobre lo que considerarán un

nivel aceptable de desempeño docente, y niveles de excelencia o niveles no satisfactorios.

Uno de los componentes principales del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), consistió en una revisión curricular que produjo un ordenamiento de actividades mejorando su cohesión e integración y disminuyendo el número de cursos cortos y con contenidos repetitivos. Además de este ordenamiento, algunas universidades ensayaron reformas bastante radicales de la estructura y contenido de sus currículos de formación.

La mayoría de las instituciones que imparten las carreras de pedagogía, organizan el currículum de formación de manera parecida, considerando las siguientes áreas:

**a. De formación general:** contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional entre otros.

**b. De especialidad:** contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media.

**c. Profesional:** conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y los procedimientos de investigación.

**d. Práctica:** actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

A pesar del esfuerzo innovador de las instituciones que participaron en el programa FFID, el análisis de la estructura curricular y de los pesos relativos asignados a las distintas áreas de formación ofrece una buena dosis de variación (Avalos, 2002).

Luego de realizar un diagnóstico a las diferentes instituciones formadoras de profesores se presentaron los siguientes problemas, característicos de la mayoría de las instituciones:

- Existencia de currículos fragmentados, recargados y, en cierto modo, atrasados.
- Ausencia de una visión coherente de la formación del personal docente, lo que se hacía evidente en la falta de articulación entre actividades de formación teórica y práctica, así como en un contacto limitado con las escuelas antes de realizar la práctica intensiva del último semestre de formación.
- Procesos de formación que mostraban estilos de enseñanza directivos, centrados en la autoridad del profesor y ofrecían a los estudiantes de pedagogía pocas oportunidades para el estudio independiente y la reflexión.
- Inadecuada dotación de las bibliotecas, escasos recursos de apoyo para la enseñanza, sobre todo de ordenadores, así como también deficientes condiciones de la infraestructura física (aulas, laboratorios y oficinas para los docentes).
- Nivel académico inadecuado del personal docente (especialmente de quienes estaban encargados directamente de la formación de los profesores), con una edad

promedio de más de 50 años. Pocos docentes habían cursado estudios de postgrado de nivel doctoral, y muy pocos investigaban y publicaban en revistas académicas.

- Estudiantes con bajo nivel de entrada, resultados de la educación media y prueba de ingreso a la Universidad y poco motivados para los estudios de pedagogía. El número de estudiantes inscritos en estas carreras había disminuido año tras año desde fines de la década de los ochenta.

- Los programas de formación se estructuraban e implementaban de forma casi totalmente aislada de las escuelas y de los proyectos de la reforma educativa nacional.

Enfrentado a la disyuntiva de la necesidad de cambio y solución a los problemas detectados, el gobierno tomó la decisión de impulsar reformas mediante un llamado a concurso, a través de la presentación de proyectos. En estos proyectos se establecieron como elementos centrales los cambios en el currículo destinado a la formación del personal docente y una serie de medidas para mejorar los procesos de formación, así como la calidad académica y profesional de los docentes encargados de la formación de los profesores.

## **7.5. La Perspectiva Teórica sobre la Formación de Profesores**

Siguiendo los actuales lineamientos planteados en la literatura relacionada con el tema de la formación de profesores, la perspectiva teórica de los proyectos refleja lo que podríamos considerar como tendencias dominantes en este campo, entre las que destacan:

**a. Una visión cognitivista del aprendizaje:** El lenguaje utilizado en la formulación de los proyectos para describir sus objetivos y principios de acción se aleja del énfasis conductista heredado de la reforma curricular de la década de los sesenta en Chile.

A medida que se han ido implementado los cambios curriculares se registra un énfasis creciente en la realización de actividades que permitan que los estudiantes construyan sus propias significaciones durante el proceso de aprendizaje y que al formarlas tomen en cuenta lo que los estudiantes aportan al proceso.

También se proponen cambios en los procesos de enseñanza que proporcionen a los estudiantes oportunidades de conocer un espectro amplio de estrategias de enseñanza, así como oportunidades para decidir cómo y cuándo utilizarlas.

**b. Enseñanza reflexiva, investigación-acción y aprendizaje mediante la acción:** Estos enfoques se indican en la formulación de los proyectos mediante referencias a la literatura correspondiente (Schön, 2002) y a documentos importantes de política internacional como el Informe Delors (2001) y los documentos de la reforma educacional chilena.

En la práctica esto ha implicado la necesidad de reorganizar el currículo y los modos de enseñanza de manera que se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias y aprender a enseñar mediante proyectos de investigación-acción.

**c. Desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones:** Se propone el desarrollo de estrategias que preparen a los futuros profesores para que puedan responder a las demandas de la reforma educacional, tales como participar en

el desarrollo de proyectos educativos, adaptar los marcos curriculares y los programas a las diferentes condiciones de las escuelas y los alumnos.

**d. Aprender a enseñar en situaciones de colaboración:** El concepto de *colaboración* prácticamente no se advertía en el lenguaje y la práctica de las instituciones formadoras de profesores. Las estructuras curriculares no daban tiempo al estudiante para que aprendiera y estudiara en forma colaborativa. Se advierte una mayor oportunidad en las estructuras curriculares para el desarrollo de actividades que permiten aprender colaborando.

## **7.6. El currículo en la Formación Docente Inicial Chilena**

Esta ha sido el área de mayor importancia y más difícil de cambiar. En este sentido, se consideraron como parte de la revisión curricular y el proceso de modificación los siguientes aspectos:

**a.** Orientación de la revisión curricular según los siguientes principios: integración horizontal y vertical de las áreas de contenido teniendo en cuenta sus relaciones con la enseñanza, la interdisciplinariedad, la profundidad por encima de la cobertura y énfasis en una estructuración a partir de problemas más que de contenidos disciplinarios.

**b.** Actualización de los contenidos en concordancia con el estado de la cuestión a nivel internacional, así como de los nuevos currículos de la educación básica y media del país.



c. La educación en valores como elemento transversal de los currículos, haciendo hincapié en el respeto a las personas y los derechos humanos, responsabilidad ecológica y participación democrática.

d. Aprendizaje práctico como parte de la totalidad del programa de estudios.

Los currículos nuevos rompen la estructura tradicional de diversas maneras. El principio más importante en que han concordado todas las instituciones es que por lo menos para la preparación profesional (y en algunos casos también en el aprendizaje de los contenidos) el aprendizaje teórico debe ser relevante para la enseñanza y reconocible en las experiencias prácticas a las que se somete a los estudiantes; por lo tanto, aprender a enseñar debe ser un proceso gradual que se desarrolla a lo largo del programa de estudios.

Todas las nuevas estructuras curriculares han convertido a las experiencias prácticas (contacto con escuelas y procesos de enseñanza) en una actividad que se desarrolla en forma gradual a lo largo de los años de estudio.

La revisión de los currículos considera como consecuencia casi inevitable la necesidad de cambiar el foco de atención de los programas de formación y el modo de trabajar con los estudiantes de pedagogía. La reforma educacional en curso introduce una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, así como un modo colaborativo de producir la mejora en las escuelas.

Sin embargo, estos elementos no se reflejan en los programas de formación del personal docente más allá de los esfuerzos de algunos de sus profesores. Sin embargo, algunas instituciones sí han introducido cambios y están dispuestas a compartir sus experiencias.

En el proceso destinado a repensar y reformular el currículo para la formación docente inicial, las discusiones se centraron en el proceso de cómo se aprende a enseñar. Sobre la base de principios constructivistas, se decidió otorgar más tiempo para que los estudiantes puedan trabajar independientemente y se crearon situaciones de taller o seminarios que permitieran a los estudiantes discutir y poner en cuestión su propio aprendizaje, así como la nueva información recibida. También sobre la base de principios constructivistas se procuró reducir la cantidad y diversidad de unidades de contenido, concentrándose en aquellas con mayor poder para generar nuevos conocimientos.

A continuación veremos representada la comparación entre los modelos tradicionales y los nuevos modelos de formación docente inicial desarrollados en Chile a partir de la reforma educativa.

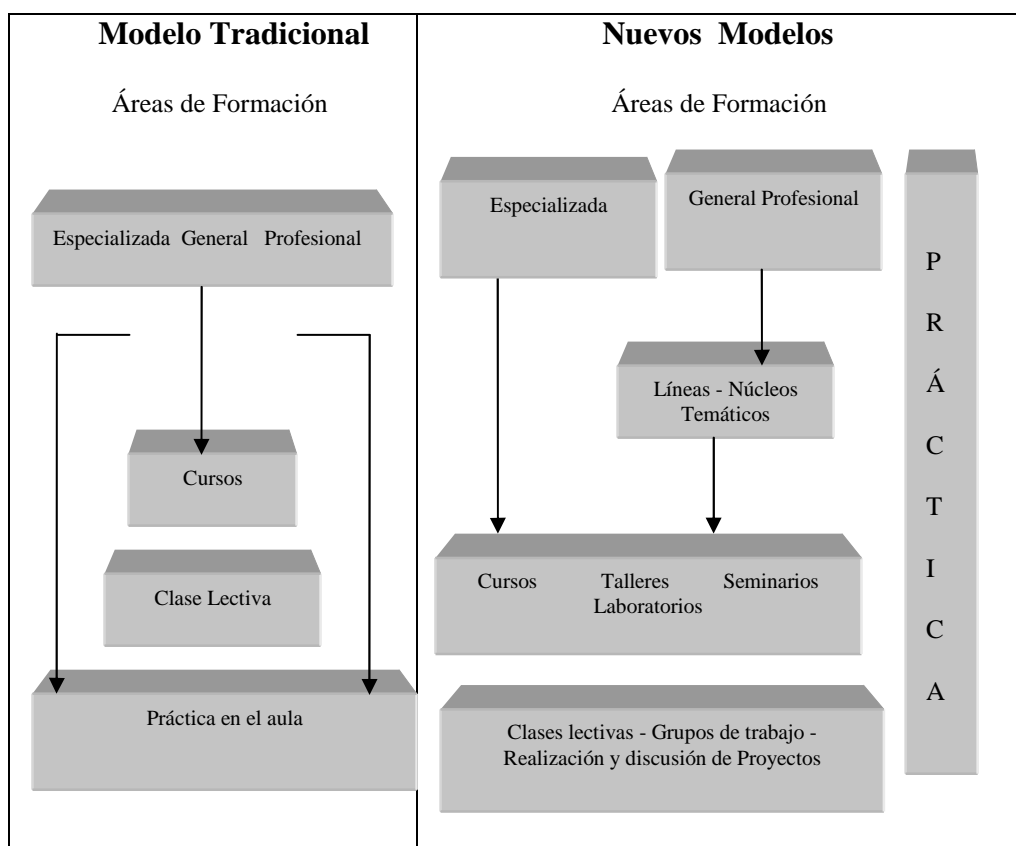


Figura 5: Modelos de organización curricular. Fuente: Avalos (2001)

### 7.6.1. El Componente Práctico en la Formación Docente Inicial

Este componente fue considerado como uno de los más importantes en la reforma educativa. Los cambios considerados comprenden tres elementos:

**a. Una estructura graduada:** Todos los programas han introducido algún tipo de experiencia práctica a partir del primer o segundo año de formación. Si bien el modo preciso de hacerlo varía de una institución a otra, el tenor general de la secuencia es el siguiente:

- Observación de escuelas o situaciones sociales/educacionales, y oportunidades para analizar lo observado.

- Participación supervisada en la realización de tareas, ya sea en aulas o escuelas.
- Actividades de enseñanza de cobertura limitada, por lo general ligadas a la realización de proyectos supervisados.
- Plena responsabilidad docente durante un período de 12 a 15 semanas.

**b. Herramientas nuevas:** La forma usual de prepararse para la fase final de las experiencias prácticas involucraba la observación de clases, la preparación de material de enseñanza y, de vez en cuando, la preparación de alguna innovación que pudiera ensayarse en el aula.

Con los nuevos proyectos se están introduciendo nuevas herramientas para las experiencias prácticas. Este es el caso de la discusión de descripciones de clases, o la simulación de situaciones escolares o de enseñanza en el aula, acompañadas de la retroalimentación de los pares. También se comienza a utilizar el sistema de portafolios como herramienta importante de aprendizaje y evaluación.

**c. Nuevas relaciones:** Para poder ofrecer más experiencias prácticas a los estudiantes ha sido necesario construir más y mejores relaciones con las escuelas, así como con los profesores de las escuelas que supervisan el aprendizaje práctico. Antes de los cambios, la elección de las escuelas a las que se enviaba a los estudiantes en práctica dependía de la voluntad de las autoridades de la escuela de recibirlos y, por lo general, la supervisión que recibían por parte de los profesores era muy limitada.

Actualmente, las universidades tratan de buscar escuelas apropiadas para la práctica y establecen acuerdos formales con las autoridades municipales o de las escuelas mismas para realizar actividades conjuntas. Estas actividades comprenden,

por una parte, apoyo para los estudiantes en práctica y, por otra, a modo de incentivo, actividades de perfeccionamiento ofrecidas por la universidad o acceso a servicios de la universidad, tales como bibliotecas o recursos para la informática.

## **8. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA**

Teniendo en cuenta los planteamientos dados a conocer anteriormente acerca de la realidad en Chile sobre la formación docente, la Universidad de Playa Ancha ha intentado lograr a través de sus programas de formación, una serie de cambios productos de la reforma educativa.

En el año 1997, la UPLA forma una comisión encargada de elaborar un proyecto institucional en el marco de la reforma educacional a nivel nacional. De esta manera nace el *Proyecto de Formación Inicial*, destinado a la mejora de la formación académica de los alumnos, a través de planes y programas que favorezcan su aprendizaje. Todo esto se concretó por medio de una serie de cambios de tipo cualitativo y cuantitativo tales como:

- Formación, capacitación y renovación del cuerpo académico.
- Los procesos de admisión de los alumnos y de seguimiento e interacción con los egresados.
- Los recursos necesarios y apropiados para respaldarlo en cuanto a infraestructura física, equipamiento, biblioteca, medios didácticos, etc.

## 8.1. Curriculum en la Formación Docente Inicial de la Universidad de Playa Ancha

En cuanto al modelo educativo institucional, este presenta un carácter multidimensional, ya que para el desarrollo personal y profesional del futuro profesor se consideran diferentes vías, tal como se representa a continuación:

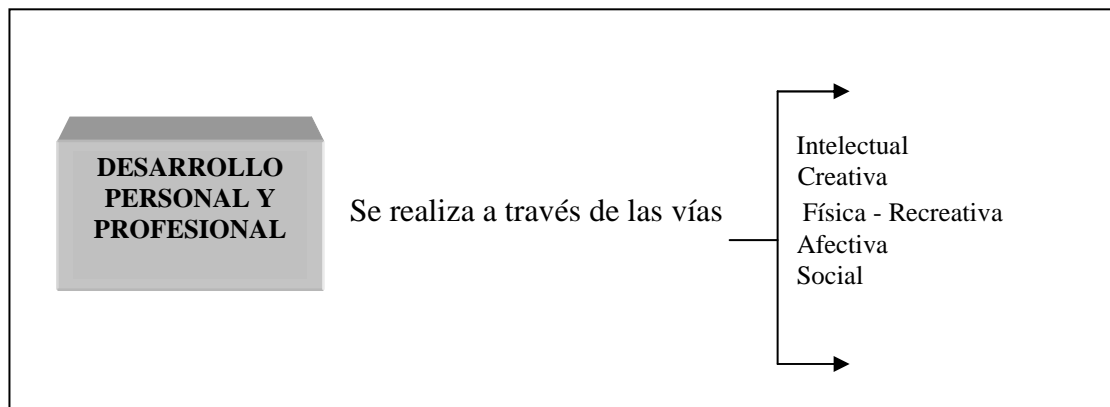


Figura 6: Desarrollo personal y profesional del futuro profesor. Carrillo (2004)

Teniendo como base la definición de curriculum como *todo lo que se debe conocer y aprender como parte integrante de la cultura y que se espera que se exprese en términos de procesos y resultados como conceptos, valores, actitudes, destrezas, habilidades, modos de ser, modos de actuar*. Carrillo (2004), se plantean los siguientes objetivos a nivel institucional para la formación docente:

1. Formar personas que se transformen en agentes de desarrollo personal de sus futuros alumnos.
2. Formar profesionales con un alto nivel de competencias que les permitan ser generadores del desarrollo del conocimiento, de competencias y de estrategias de aprendizaje.

3. Formar profesionales capaces de facilitar la integración de saberes con la experiencia cotidiana.
4. Formar profesionales que se constituyan en agentes de desarrollo profesional y valórico.

En cuanto al modelo curricular de las carreras que se imparten en la UPLA se pretende transitar hacia una forma que privilegie no sólo la preocupación por parte de los docentes sobre qué es importante enseñar, sino también, qué es importante que aprendan los alumnos. Es decir, un modelo que proporcione a los alumnos las estrategias más apropiadas para que aprendan efectivamente, de acuerdo a parámetros, estándares o índices de calidad previamente establecidos.

En este sentido, el futuro profesor debe aprender en contacto con diversos profesores variadas estrategias metodológicas de carácter alternativo e interactivo.

Carrillo (2004), señala que los principios que sustentan el curriculum de de la formación docente inicial en la UPLA son:

- **Autoaprendizaje-aprendizaje social:** Se vincula el trabajo individual con el trabajo en grupo, en equipo, de modo que el futuro docente aprenda a compartir, investigar, a laborar en equipo.
- **Integración:** Alude no sólo a las personas y a los conocimientos, sino que también al sistema y al medio.
- **Transversalidad:** Considera el desarrollo personal y profesional del alumno acompañado con un fuerte componente valórico.

- **Diversidad metodológica:** El futuro docente debe aprender y vivenciar en el proceso de su formación una gran variedad de métodos y estrategias que pueda aplicar posteriormente en el sistema.
- **Vinculación con el sistema educativo:** Esta vinculación debe ser temprana y graduada de acuerdo al sistema educativo.
- **Logro de competencias:** Se postulan en general tres competencias sin perjuicio de que se añadan otras de acuerdo al perfil de cada carrera. Estas son:
  - a. Agente de desarrollo personal y cultural.
  - b. Profesores autónomos comprometidos y efectivos.
  - c. Integrador de saberes con la experiencia cotidiana.
- **Multidimensionalidad:** Todos deben ayudar a formar al futuro profesor: la institución, las personas, los saberes, las valoraciones, los procedimientos, las acciones, las tecnologías, etc.

Además este modelo contempla dos supuestos básicos: el primero, que el proceso formativo es algo personal que depende de las motivaciones, capacidad y voluntad del que se forma; además se entiende como un proceso, más que algo acabado o terminado (Formación Inicial - Formación Continua). El segundo supuesto plantea además, que el proceso de formación es una acción multidimensional, en la cual interactúan la institución, las personas, los saberes, las valoraciones, los procedimientos, el medio, etc.

El diseño considera entre otros aspectos: los valores, los ejes o núcleos sobre los cuales se estructura el currículo, la organización del currículo, la integración de saberes, y la focalización, actualización, relevancia y concentración de los conocimientos teóricos y prácticos. A continuación vemos graficado este modelo.



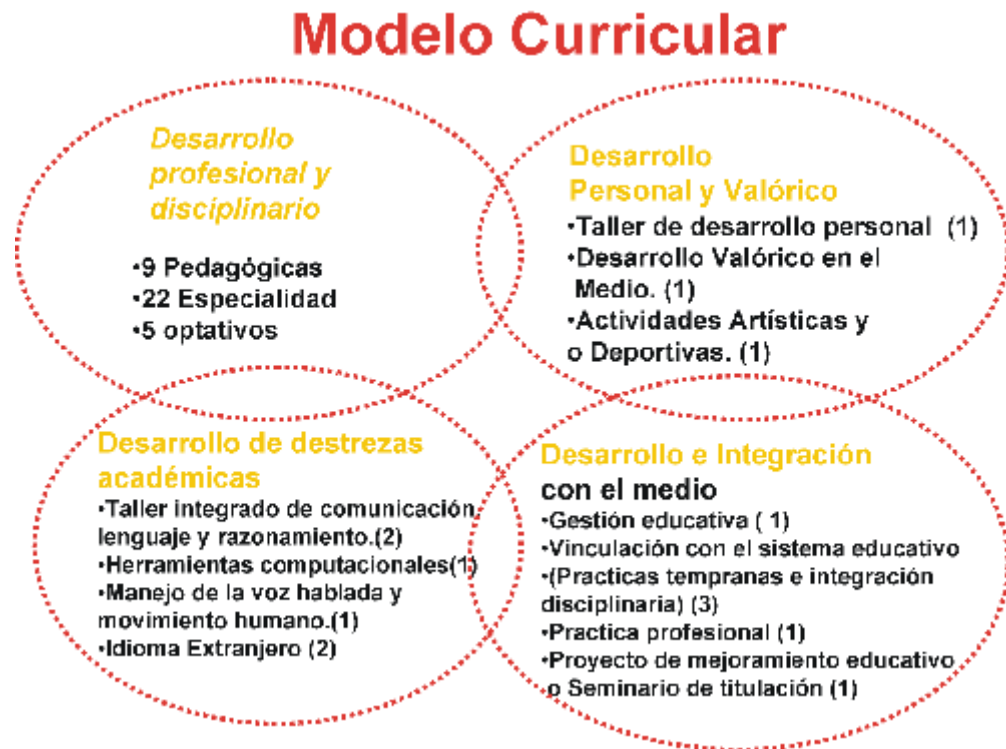


Figura 7: Modelo Curricular, Marco Proyecto de Formación Inicial de Profesores UPLA

(Carillo 2004)

Los principales núcleos que constituyen la estructura del diseño curricular de la UPLA son los siguientes:

**a. Desarrollo Profesional y Disciplinario:** Es un área que contempla cursos tanto del campo disciplinario de educación como de la especialidad, pero en función de la formación de *un profesor de....* y no de un especialista en química, literatura, arte, etc., de manera que permita al alumno adquirir los fundamentos teóricos y la información más relevante para describir, explicar e interpretar tanto el fenómeno educativo como los vinculados con la especialidad que debe enseñar, privilegiándose la profundidad y pertinencia de los conocimientos, por sobre la extensión y

acumulación de los mismos, como también la adquisición, actualización y aplicación de los conocimientos.

Este núcleo consta de treinta y seis cursos, de los cuales ocho son pedagógicos, veintidós son de especialidad y cinco tienen carácter optativo, esto es, que el alumno puede tomarlos tanto en las disciplinas pedagógicas como de la especialidad o bien en cursos integrados que puede proponer la Facultad de Educación en conjunto con otras Facultades o viceversa.

Los cinco cursos optativos persiguen las siguientes finalidades: permitir la renovación curricular en forma constante, complementar y enriquecer la formación del futuro profesor.

**b. Desarrollo Personal y Valórico:** Esta área está constituida por un conjunto de actividades de carácter práctico y no teórico, cuyo propósito es orientar y facilitar el desarrollo personal y valórico del futuro educador. Este núcleo consta de dos actividades obligatorias y una de carácter electivo (arte o deporte). Una de las actividades obligatorias, a la cual deben incorporarse todos los alumnos, es el Taller de Desarrollo Personal, cuyo propósito es aprender técnicas que ayuden a mejorar el ánimo, eleven la autoestima y seguridad en sí mismo. Este taller puede potencialmente ser garantía de éxito si se realiza en forma interdisciplinaria, sin perjuicio de que pueda ser programado académicamente en forma aislada por cualquier facultad.

Otra actividad obligatoria del alumno y que debe realizarla en forma individual o grupal, durante el transcurso de su proceso formativo es la Acción Valórica en el Medio, tales como talleres de pintura, lectura, música, literatura, en hogares de menores, en la cárcel: tardes musicales para niños, jóvenes, ancianos, enfermos;

trabajo con discapacitados, etc. Esta acción debe estar debidamente acreditada o certificada por alguna autoridad o institución para ser reconocida curricularmente. La actividad de carácter electivo puede ser escogida por el alumno tanto en arte como en deporte.

**c. Desarrollo de Destrezas Académicas:** Corresponde a un conjunto de talleres a través de los cuales el alumno debe adquirir o demostrar que posee las competencias y habilidades mínimas requeridas para su desempeño académico profesional. Este núcleo consta de:

- Dos talleres integrados de *comunicación, lenguaje y razonamiento*, cuya finalidad es fortalecer en el alumno el desarrollo de una estructura de pensamiento, pensamiento crítico y de las habilidades de comunicación (oral y escrita).

- Dos talleres de Idioma extranjero, cuya misión es la de desarrollar la habilidad de comprensión lectora, esto tiene un carácter meramente instrumental.

- Un taller de herramientas computacionales, que permita al alumno acceder al mundo de la información a través de este recurso tecnológico.

- Un taller referido al manejo de la voz hablada y movimiento humano, cuya finalidad es que el futuro docente domine las técnicas de la emisión, dirección e inflexión de la voz, como asimismo el uso del cuerpo en términos de la gestualidad y en la prevención de trastornos físicos.

**d. Integración con el Medio Educativo:** Este núcleo propende a que el alumno, mediante actividades y talleres, interactúe con el sistema educativo en forma temprana y gradual, para que aborde y sistematice tanto los problemas como las respuestas que se puedan dar en las unidades educativas. Consta de:

- Un taller de gestión educativa, que pretende la adquisición por parte de los alumnos de técnicas para participar, cooperar, negociar y mejorar los procesos organizativos, administrativos y pedagógicos que se dan habitualmente en una escuela o liceo.

- Tres prácticas tempranas e integración disciplinaria, en el segundo, cuarto, y sexto semestre, que el futuro profesor debe realizar en el sistema educativo formal. En ellos debe asumir diferentes roles, tales como observador participante, ayudante y agente pedagógico.

- La Práctica Profesional, de la cual hablaremos con más detalle en un próximo capítulo.

- Seminario de Título o presentación de un Proyecto Educativo. El Seminario de Título como trabajo de investigación, debe constituir una muestra más de la integración académica, ya que puede resolver un problema de la especialidad en términos del quehacer pedagógico.

El diseño que se propone cuenta con cursos, talleres, acciones, la práctica profesional y el seminario de título. Una nueva e importante modificación esta referida no sólo a la integración de saberes, de personas, de facultades, sino también al medio. Tal vez, este cambio se constituye en el más sustantivo de todos.

Otra característica del diseño se orienta a la focalización, actualización, relevancia y concentración de los conocimientos teóricos y prácticos. Estos criterios de selección de contenidos se pueden complementar con otros a la hora de seleccionarlos del mismo modo se puede proceder con las temáticas, que necesariamente un profesional debe no sólo conocer, sino sobre todo dominar.

Este diseño curricular pretende una serie de logros tales como transitar de una práctica profesional tardía y aislada a una práctica temprana articulada internamente

y con el sistema educativo; de un proceso de enseñanza - aprendizaje no integrado al sistema educativo a un proceso de enseñanza - aprendizaje integrado a dicho sistema; de una actitud que manifiesta desinterés por vincularse con el sistema a una nueva actitud de comprensión de la interdependencia entre el sistema educativo y la universidad; de una carencia de estrategias institucionales que favorezcan la vinculación con el sistema al diseño y ejecución de una política institucional al respecto.

**CAPITULO II**  
**LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LA**  
**FORMACION DOCENTE**

## 1. INTRODUCCIÓN

A través de este capítulo trataremos de aproximarnos, inicialmente, desde un punto de vista conceptual a lo que se denomina la Práctica de Enseñanza en el ámbito de la Formación Docente. Intentaremos explicar el papel que desempeña en el actual programa de formación docente, las características generales, las diferentes instancias y sus funciones específicas.

Daremos a conocer además algunos de los principales objetivos, funciones atribuidas e importancia de este período en la formación docente inicial, a partir de las propuestas de diferentes autores.

Luego, intentaremos mediar entre la dicotomía y posible enfrentamiento de la teoría y la práctica, traducidos en los modelos de formación docente.

Describiremos, más adelante, con detalle, el desarrollo de la práctica de enseñanza en las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha, como materia troncal. Finalmente, centraremos nuestra atención en la Práctica Profesional, sus objetivos, contenidos y metodología, participantes, desarrollo y evaluación.

## 2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Al indagar en el término “*práctica de enseñanza*”, encontramos que puede ser aplicado a muchas situaciones diferentes y en distintos contextos laborales, por ejemplo la actividad que realiza un aprendiz de albañilería, o un alumno que se comienza a realizar actividades de aprendizaje en alguna empresa. Sin embargo, en

esta investigación lo utilizaremos para referirnos al segmento curricular que forma parte de la formación docente inicial de las carreras de pedagogía.

La práctica pedagógica es un tema que a pesar de haber estado siempre vinculado a la formación inicial de los docentes y sometido a continuos debates y propuestas de reformas en los últimos años, sigue mostrándose indefinido en cuanto a objetivos y organización, ya que no existe un conocimiento sólido de su desarrollo o del resultado que consiguen.

Existen muchos autores que han aportado definiciones al término *práctica* y aunque concuerdan en algunos aspectos, se diferencian en los énfasis que cada autor le concede a su definición.

Schön (1998:45), señala que *un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo.*

En esta misma línea, Cid y otros (1998: 220), expresan que la práctica considera *la realización de actividades orientadas a adquirir destrezas y el conjunto de ejercicios llevados a cabo en la realidad para capacitar profesionalmente al sujeto que aprende.*

*Entendemos las prácticas como un proceso por el que se inserta el alumno en un aula para comprender de forma crítica la situación de la enseñanza, a través de la observación rigurosa, implicándose cognitivamente y afectivamente en la acción.*

Si consideramos los énfasis puestos en cada una de las definiciones anteriores, para tratar de llegar a una definición más extendida del término, entendemos que la práctica de enseñanza constituye una parte del currículo de formación inicial docente, que permite a los futuros profesores tomar contacto con la realidad



educativa, permitiendo conectar la teoría y la práctica de manera reflexiva, para poder iniciar su actividad profesional.

Para efectos de nuestro estudio y tratando de llegar a un consenso, asumiremos el término “*práctica de enseñanza*”, ya que es el más cercano a la terminología utilizada en Chile, lugar donde se llevará a cabo nuestra investigación.

### **3. FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA**

Las expectativas puestas en las prácticas son muy altas, no solo por parte de los alumnos quienes esperan en este período aprender a desarrollar una clase, a tratar a los niños, etc., poniendo de manifiesto la falta de conciencia que tienen sobre dicho período. Esta desconexión que tienen los alumnos en parte se debe a la poca relación que hay entre algunas materias teóricas de la malla curricular con la realidad de los centros. Estas altas expectativas generalmente terminan en disconformidad o una falta de relación entre las concepciones previas y las posteriores a las prácticas.

Lo cierto es que las prácticas pedagógicas como segmento curricular están determinadas por el plan de estudios, con objetivos propios que las diferencian de otras materias.

Para justificar esta desconexión se esboza, entre otras causas: la poca preparación de dicho período, la nula formación como guías de alumnos en práctica de los profesores de los colegios y una serie de cuestiones burocráticas. En este sentido, es necesario entonces plantearse objetivos acordes y realistas en los planteamientos para que la práctica no termine en un déficit entre lo que se esperaba de ella y los que realmente se logra.

Es importante que definamos con qué propósito se incluye la práctica dentro del programa de formación y que beneficio reporta a la formación inicial de los profesores. Al respecto González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (1995: 24), señalan que *El valor formativo de tales experiencias dependerá de su contenido, estructura y desarrollo en conexión con la totalidad del programa, y de lo que los alumnos hayan sido preparados para aprender.*

La práctica tiene un pasado en el que hemos de sumergirnos para comprender el significado y sentido que hoy le concedemos. Muchas de las funciones y objetivos que hoy reconocemos tienen una larga tradición histórica.

Esta materia dentro del proceso de formación de maestros era definida como algo más que aplicación de conocimientos. Se les reconocía a las prácticas una importante e insustituible misión: permitir al futuro maestro el conocimiento y la toma de contacto directo con los centros, las aulas, los alumnos y en general con los problemas educativos.

También ha existido una enorme preocupación por lo que el alumno debe hacer durante este periodo y se han planteado soluciones en las que se presume el carácter procesual de este periodo formativo y la necesidad de adecuar el proceso a las posibilidades y logros de los estudiantes.

Sin embargo, parece no existir mucho acuerdo respecto a lo que desde las instituciones educativas se entiende por práctica, o tal vez sea que desde las instituciones educativas no se han proporcionado los argumentos suficientes que justifiquen la necesidad de llevar a cabo un programa de práctica con unos objetivos determinados que bajo ningún concepto pueden ser modificados.

Según Cid y otros (1998:221) se deben conseguir los siguientes objetivos durante el período de prácticas:

- a). *Comprobar el interés del estudiante por la profesión y el nivel elegido.*
- b). *Acercar al futuro maestro a los niños para que pueda observar sus intereses, necesidades intelectuales, emocionales y sociales, y descubra las diferencias individuales, reacciones y comportamientos.*
- c). *Conocer de forma global y crítica, el funcionamiento de una escuela-comunidad educativa en sus etapas, especialidades, y una clase con sus características organizativas y ambientales; identificar una amplia gama de aspectos a tener en cuenta, actividades y problemas, procurando crear alternativas de cambio de la situación actual a la luz del modelo preconizado en la Reforma del Sistema Educativo.*
- d). *Desarrollar percepciones y actitudes consideradas básicas para el ejercicio de la función educativa del profesor como estimulador del desarrollo personal de los alumnos como personas.*
- e). *Entender que la escuela es una empresa colectiva y que para su buen funcionamiento es preciso establecer relaciones positivas entre los alumnos, personal de la escuela, padres y es necesario el trabajo en equipo.*
- f). *Organizar y resolver las rutinas cotidianas; ordenar, clasificar y conservar el material y aplicar técnicas de disciplina y autocontrol.*
- g). *Observar y aprender de otros maestros con más experiencia.*
- h). *Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos y profesionales a la realidad escolar, dando así significado a los conocimientos teóricos, al tiempo que es ocasión para ver las proyecciones prácticas de esos contenidos, transformando en experiencia los conocimientos adquiridos en los dos primeros años de formación.*

- i). Ejercitar las técnicas aprendidas; motivar a los alumnos, introducir un tema, establecer un diálogo, llevar una conclusión...*
- j). Comenzar a practicar con asesoramiento y prudencia la profesión de enseñante, es decir, observar las necesidades de los alumnos, programar una actividad, prepararla, realizarla, evaluarla y extraer la información y la experiencia necesarias para preparar la siguiente experiencia, adquiriendo progresivamente seguridad y dominio en el ejercicio de las diferentes tareas con las que debe enfrentarse como profesional de la enseñanza.*
- k). Adquirir hábitos de investigación y reflexión sobre la práctica para progresivamente ir construyendo su conocimiento profesional.*
- l). Perfeccionar sus técnicas de investigación a través de la realización de algún proyecto de investigación-acción que lo capacite para intervenir en el futuro en proyectos de innovación educativa.*

Estos objetivos planteados nos aportan una idea de la importancia que se le atribuye a la práctica y de las altas expectativas que se crean en torno a ella.

Zabalza, (2003), también plantea una serie de objetivos fundamentales de la práctica que se resumen en los siguientes:

**a. Formación:** No basta con suponer que la práctica en términos generales forma, sino que se debe especificar lo que se espera que los alumnos aprendan o sepan hacer, gracias a la realización de esta.

**b. Socialización Profesional:** Al situarse en un contexto profesional real, permite aprender aspectos relacionados con la profesión tales como los modos de relación entre las personas de un determinado contexto de trabajo.

**c. Ampliar el repertorio de acciones:** Estas acciones servirán como banco de prueba sobre la propia capacidad y como referente para darle sentido a la formación teórica.

En términos generales, la práctica debe constituirse en una oportunidad para el logro de estos tres objetivos fundamentales: favorecer los aprendizajes, iniciar el proceso de socialización profesional y ampliar el espectro de actuaciones prácticas. Se trata de una propuesta ambiciosa que supera la consideración de las prácticas como mera situación de aprendizaje.

#### **4. FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA PRÁCTICA**

Como ya lo mencionamos en el apartado anterior, la etapa de práctica supone una prueba para la decisión de ser profesor, la posibilidad de llevar los conocimientos a la realidad. Marcelo, C. (2000), explica que se debe tener claro el modelo de profesor que queremos, para poder plantear qué es lo que deben aprender los alumnos durante su desarrollo.

Sin embargo, parece estar claro que el período de práctica es una etapa importante en la formación inicial. Como señala Zabalza en Cid, (1998:220) *ya que inicia la aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que sirvan como marco de referencia y contraste, como espacio y aplicación y revisión de la “doctrina” teórica que desde las diversas disciplinas del plan de Estudios se les está ofreciendo.*

Zabalza (2003), señala que la relación entre la práctica y la formación docente da lugar a las siguientes interacciones:

**a. Práctica desvinculada de la formación:** Se refiere a una formación puramente teórica y sin prácticas. También se puede tratar de prácticas que por su diseño, implementación o diversas condiciones no aportan nada a la formación.

**b. Formación para la práctica:** La práctica constituye el fin de la formación, es decir se forma a los sujetos para la práctica a partir de la teoría y no desde la práctica.

**c. Formación en la práctica:** También llamado aprendizaje artesano. En este caso, la práctica constituye en sí el escenario de la formación jugando un papel principal al que se supedita cualquier otro aporte formativo.

**d. Formación desde la práctica:** En este caso la práctica se transforma en la fuente de formación y necesita ser complementada por la teoría y la experiencia. La práctica se constituye en un referente básico para la introducción de la teoría, de esta manera se entiende mejor la teoría porque se conecta con la práctica y a su vez también se entiende la práctica porque posee referentes teóricos.

**e. Formación desde la práctica compartida:** Es un modelo de relación teoría-práctica muy similar al anterior, pero que considera además la práctica compartida. Es decir, se comparte con otras personas intercambiando experiencias y aprendiendo conjuntamente, lo que se constituye en un componente social de la práctica.

De acuerdo a estas interacciones entendemos que la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente puede producirse de distintas maneras, condicionando los contenidos y el modelo de formación a desarrollar.

Es necesario tener en cuenta que no toda experiencia práctica es formativa, lo que significa que no se obtiene más información por ejemplo prolongando un período de práctica sino que más bien el valor formativo de la práctica dependerá de

su contenido, estructura y desarrollo conectado con todo el programa y también de lo que el alumno esté capacitado para aprender.

Marcelo, C. (2000), declara que se ha venido reclamando una reforma de la práctica de enseñanza desde diferentes instancias. Pero deja claro que esta reforma debe ir acompañada de cambios en otras dimensiones de la formación del profesorado y del sistema educativo para que sea posible.

Entonces se hace necesario revisar el currículo de la formación docente inicial y evitar la separación existente entre conocimiento teórico y práctico. Al respecto Marcelo, C. (2000) señala, que junto al conocimiento pedagógico en la etapa de formación inicial se debe potenciar un conocimiento didáctico del contenido que se enseña. Este mismo autor agrega que existe una necesidad de revisar las relaciones existentes entre la Universidad y los centros educativos.

Medina Rivilla (2003) señala que la formación práctica constituye el núcleo esencial de capacitación y la base de la futura profesionalización. Este autor también hace hincapié en la necesidad de valorar el sentido del proceso de formación práctica y su lugar en el marco general de formación docente inicial.

En este sentido, la formación práctica necesita modelos y marcos conceptuales que permitan la comprensión de la actuación profesional y además la toma de decisiones que anticipen los futuros desafíos a los que se deberán enfrentar los estudiantes.

Medina Rivilla (2003) desarrolla un modelo de formación práctica que pretende ser la representación de un conjunto de elementos que interactúan y dan sentido a la práctica de enseñanza. A continuación damos a conocer una representación de éste:

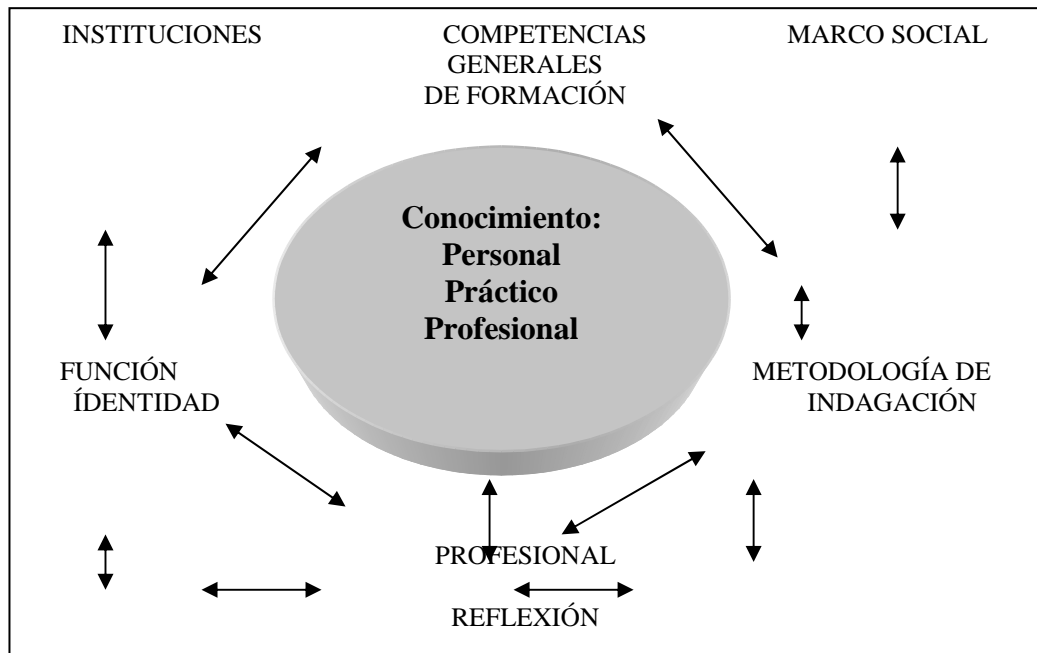


Figura 8: Esquema del modelo de formación práctica. Medina Rivilla (2003)

Este modelo parte de un núcleo transformador cuyo componente esencial es el conocimiento que debe adquirir cada estudiante en su formación. Este conocimiento de la práctica profesional se entiende como el conjunto de destrezas, estrategias, habilidades y competencias que los profesionales adquieren en el marco de un saber integrado.

Zabalza (2007) señala que como componente de la estructura curricular de la formación docente inicial, el período de práctica posee características muy diferentes y además no ha logrado integrarse adecuadamente en la malla curricular, ya que, generalmente se le considera como una asignatura desconectada de las otras.

Este autor nos da a conocer una serie de dimensiones a considerar en el desarrollo de unas *buenas práctica en el prácticum* (Zabalza, 2007), estos son:

- **Prácticum como componente curricular:** Se refiere a la *calidad del diseño*.

Entre las características que debe considerar un prácticum bien diseñado tenemos: una buena integración en el proyecto general de la carrera, una buena estructura



interna como documento curricular, un buen nivel de información para los estudiantes, una clara determinación de los compromisos institucionales y recursos materiales y humanos puestos a disposición del desarrollo del plan de prácticas.

• **Prácticum como situación de aprendizaje:** Esta dimensión se refiere a la *calidad del proceso*. Zabalza (2007: 42) declara que *lo importante es que los estudiantes aprendan durante el proceso*. Una buena práctica implica la adquisición de aprendizajes relevantes para la formación profesional. En este proceso influyen aspectos tales como: la organización interna del proceso que se presente a los alumnos, el tipo de actividades que realicen o de compromisos que adquieran, el tipo de supervisión que se establezca, el vigor y profundidad de la experiencia en relación al contexto profesional donde se desarrolla la práctica y el propio diseño de los aprendizajes que se hayan planteado.

• **Prácticum como experiencia personal:** Esta dimensión establece que cada estudiante vivirá el prácticum de una manera particular, dependiendo en parte de la propia organización de este período y también del talante con que cada alumno se enfrente a esta experiencia. En este sentido, Zabalza (2007) identifica tres niveles presentes en la formación de los futuros docentes:

1. Un primer nivel centrado en los contenidos, que generalmente se convierten en resultados concretos y en requisitos para titularse.
2. Un segundo nivel relacionado con el desarrollo personal y la forma en que cada estudiante construye los significados a partir de su propia experiencia.

3. Un tercer nivel referido al meta-aprendizaje, es decir, a la forma en que cada estudiante toma conciencia de su estilo de aprendizaje.

En definitiva, cada una de las dimensiones analizadas pueden ser utilizadas como referentes para la evaluación de la práctica profesional con el fin reotorgarle a esta el grado de importancia que le corresponde en la formación docente inicial.

## **5. RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA**

Como ya lo mencionamos en el apartado anterior, tradicionalmente existen dos fuentes de conocimiento que conforman un eje importante en la formación de un profesional, Teoría y Práctica. Ambas han constituido una dicotomía, ya que las instituciones educativas más preocupadas de una, generalmente descuidan a la otra. Por el contrario, los centros educativos intervienen prioritariamente sobre la realidad educativa, dedicando poco tiempo a la reflexión y a ir reconstruyendo a través del tiempo, el conocimiento sobre la práctica.

Al adentrarnos en el marco conceptual relacionado con el desarrollo de la práctica de enseñanza, nos encontramos con el constante uso de los dos términos, teoría y práctica, aludiendo a dos tipos de conocimiento. Sin embargo es necesario entender que más que dos tipos de conocimientos son dos dimensiones de un mismo saber, que se adquieren en diferentes contextos, el del aula de educación superior y el trabajo realizado en los centros.

Aunque importantes, el mero aprendizaje de contenidos teóricos, es insuficiente para tener un conocimiento profesional que se ajuste a las demandas requeridas en el desempeño de una profesión. En este sentido, la formación que se

imparte en las universidades, no puede prescindir de la experiencia acumulada en el tiempo y de los problemas reales que suceden en las aulas de los centros.

González y Calvo (1999:127), señalan que estas situaciones prácticas *necesitan del conocimiento y las cualidades de los profesionales, porque no es suficiente las leyes y los principios teóricos*. Es necesario entonces, que los profesionales se desenvuelvan en la acción y en los acontecimientos cotidianos.

Moral (1997: 70), señala que *la teoría es el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal y no la mera transmisión de conocimientos establecidos mediante proposiciones teóricas*.

Entendemos entonces que el conocimiento profesional está estrechamente unido a la acción, así entonces, como señala Imbernón (1999: 30), *el conocimiento proposicional previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica provocarían la precipitación de un determinado conocimiento profesional especializado*.

Según estos planteamientos, entendemos que el conocimiento profesional debe surgir a partir del cuestionamiento de los principios teóricos que explican la práctica profesional. Es decir, surgen a partir de un proceso reflexivo que permite ir construyendo un conocimiento que deriva del enfrentamiento entre la teoría y la práctica.

De la Fuente (2003), intenta aclarar esta dicotomía entre el tipo de conocimiento práctico que los alumnos adquieren en el entorno profesional cuando realizan la práctica, y el conocimiento académico aprendido en las aulas. El primero es lo que denomina *conocimiento profesional*. Lo que busca este autor es establecer algunas estrategias que permitan la integración del conocimiento académico y profesional en los contextos de formación.

En la siguiente tabla se establece una comparación de las características que definen estos dos tipos de conocimientos, el académico y el profesional y de las relaciones a partir de las cuales se puede establecer una integración entre ellos:

<b>Conocimiento Académico</b>	<b>Conocimiento Profesional</b>	<b>Conocimiento Académico-Profesional Integrado</b>
Qué: conceptos y principios Por qué: modelos explicativos.	Qué ocurre: datos directos, problemas reales Por qué ocurre: explicaciones concretas	Qué ocurre: hechos de la realidad académica y profesional integrado. Por qué ocurre: Explicaciones teórico-prácticas y prácticas teóricas.
Saber hacer: qué habría que hacer, principios y estrategias de resolución de problemas.	Saber hacer: tomar decisiones, para qué, cuando y quién.	Saber hacer: toma de decisiones, resolución de problemas partiendo de la experiencia y del conocimiento académico de manera integrada.
Objetos de aprendizaje: libros lecciones y fuentes documentales.	Objetos de aprendizaje: observación directa y documentos generados en la práctica.	Objetos de aprendizaje: observación directa y documentos generados en la práctica y fundamentados con las fuentes teóricas.
Formato del pensamiento: centrado en lo conceptual.	Formato del pensamiento: Toma de decisiones para a resolución de problemas.	Formato del pensamiento: investigativo de toma de decisiones.

Tabla 1: El conocimiento Académico-Profesional Integrado. Adaptado de De la Fuente (2003).

Este tipo de conocimiento requiere por un lado tener en cuenta los principios o modelos que ayuden a interpretar un caso o problema y por otro lado los principios y estrategias de resolución de problemas que se conoce a través de la teoría.

Desde hace bastante tiempo, se ha generado en el sistema educativo y en la formación del profesorado el desafío de establecer coherencia entre la teoría y la práctica. Frente a interrogantes como: ¿Qué tipo de conexión debe haber entre la teoría y la práctica?, ¿hasta que nivel es necesaria la teoría en la formación del profesorado?

Podemos afirmar que ambas son necesarias, ya que el conocimiento práctico que deben poseer los docentes debe estar fundamentado en un cuerpo teórico. En este sentido es importante la calidad de los juicios emitidos para elegir tal o cual técnica pedagógica, saber cómo usarla, porqué, con qué propósito, cuando y con quien.

Muchas de las técnicas se pueden adquirir por la práctica repetitiva, por ensayo y error, por imitación y por lo tanto son técnicas no fundamentadas en un razonamiento o en un proceso reflexivo que permita explicarlas. Es en este sentido donde se deben unir la teoría con la práctica, permitiendo mejorar las destrezas que el docente necesita en su práctica, pero bajo un buen juicio que guíe y oriente la puesta en práctica de una destreza como producto de la reflexión.

Es entonces indispensable que se produzca la integración entre la teoría y la práctica, para cumplir el objetivo principal del período de práctica profesional en las carreras de pedagogía, que es que los estudiantes aprendan de la experiencia: esto implica un proceso continuo de reflexión sobre la práctica y no una mera aplicación de lo aprendido teóricamente. La práctica debe servir para cuestionar los conocimientos teóricos y por su parte la teoría, para plantear nuevos retos a la práctica. Ambos procesos deben ir unidos y darse de manera simultánea.

Se debe ofrecer entonces en las carreras de pedagogía un cuerpo teórico a los futuros docentes, que se conecte con la práctica, que esté continuamente en tela de juicio, sometido a análisis y reflexión, para así lograr una mayor coherencia en las interpretaciones y juicios emitidos en la práctica.

Esta idea será realidad en la medida que el conocimiento teórico ofrezca conceptualizaciones válidas para desarrollarlas en la práctica y permitir que estas sean interpretadas.

Cuando el alumno llega al periodo de práctica profesional, al no haber existido relación entre la teoría y la práctica, se planteará muchas inquietudes y surgirá en él la angustia acerca de su posible incapacidad para relacionarse con los alumnos en los centros escolares, para ganarse el respeto y atención y para llevar a cabo los objetivos planteados.

Si en la formación inicial se siguieran modelos descriptivos que enseñaran a los futuros docentes a identificar las variables que inciden en las situaciones reales de enseñanza y a desarrollar estrategias para responder a ellas, esta situación se evitaría.

La práctica de enseñanza en la universidad debiera integrar teoría y práctica en un modelo que complementase, a la vez, lo formativo y lo profesional. Un modelo que vincule los colectivos docentes, discentes y profesionales no universitarios, que revierta en una actitud de participación activa, y una preocupación por el qué se hace y cómo se hace, y que contemple la realidad desde una perspectiva globalizadora.

Es fundamental e imprescindible la relación teoría-práctica, tanto en la formación como en el ejercicio profesional. Zabalza (1998), señala algunos aspectos que orientan un diseño integrador de la Práctica de Enseñanza:

- **La Práctica como aprendizaje sobre el terreno:** Constituye una exigencia, fundamentada por la necesidad que tiene el alumnado de conocer y analizar sobre el terreno diferentes situaciones carenciales y diversas problemáticas vinculadas al ámbito correspondiente. Será a través del análisis de las diferentes situaciones a las que se enfrentará el alumnado, donde podrá y deberá aprender a discernir y valorar aptitudes para el ejercicio de la profesión, adquirir conciencia de la carencia de ciertas habilidades para poder dar respuesta a diferentes situaciones, fomentando y trabajando las capacidades que correspondan.

- **La Práctica como aplicación y cuestionamiento de la teoría:**

Consideramos que toda práctica ha de partir de una base teórica que la fundamente, oriente y le dé sentido en su desarrollo, dando opción al alumnado a experimentar y aplicar todo aquello estudiado a lo largo de la carrera. Por muy interiorizadas que se tengan ciertas teorías, técnicas, procedimientos, etc., si no existe la posibilidad de ejercitarlas sobre el terreno, se generarán dificultades y carencias que sólo se superarán mediante el aprendizaje insustituible inherente a la práctica.

Desde la docencia nos parece importante que la práctica sirva al alumnado, además de para aplicar la teoría, para ver en qué medida esa teoría les sirve para enfrentarse a las complejas situaciones que habrán de abordar, debiendo aprender a comprobar y cuestionar determinadas teorías o bases conceptuales aportadas desde la Universidad, valorando su utilidad, grado de adecuación a la realidad, etc. Sabemos que al vivir en un mundo complejo y cambiante, las teorías que sustentan la acción profesional no pueden ser reduccionistas sino que han de responder a dicha complejidad.

- **La Práctica como producción y fuente de teoría:** Hablar de profesión implica necesariamente hacer mención a dos aspectos básicos: En primer lugar, trabajar en base a unos conocimientos teóricos como marco referencial y, en segundo lugar, que este marco referencial sea enriquecido por la práctica, elaborando nuevas conceptualizaciones teóricas, tendencias, orientaciones, etc., que engrosen constantemente las teorías de partida con nuevos datos y aporte de conocimientos organizados y sistematizados, extraídos de la práctica cotidiana.

Está claro que si este proceso no se diera, nuestros conocimientos quedarían obsoletos, fruto de los cambios vertiginosos que constantemente se producen en

nuestra sociedad. Se da la paradoja de que si la realidad no nos aporta nada nuevo y las teorías de las cuales partimos no las vamos enriqueciendo, corremos el riesgo de considerar la realidad obsoleta, como una parte más de esta teoría, lo cual sería erróneo y carente de profesionalidad. No cabe duda que esto exige una reflexión y crítica constante sobre la teoría-práctica y sobre hacer-pensar y pensar-hacer.

- **La Práctica como formación del futuro profesional:** Somos conscientes de que en la formación científica del alumnado universitario, ocupa un lugar fundamental, preeminente, la realización de la práctica de enseñanza, en cuanto factor dinamizador del saber, en la medida en que permite la aplicación de los conocimientos y metodologías específicos dentro de cada ámbito (salidas profesionales), y será a través de la evaluación de la intervención como cada nueva experiencia se contrastará con el saber enriqueciéndolo.

Además de los aspectos ya citados, Zabalza (1998), reconoce una serie de aportaciones de la práctica en empresas e instituciones a los alumnos, que lejos de fundamentar, desde nuestro punto de vista, un modelo exclusivamente formativo, concilia formación y profesión, complementando e integrando teoría y práctica:

- Sirve para aproximar a los estudiantes al mundo y la cultura de la profesión a la que desean integrarse.

- Sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma que los aprendizajes académicos queden iluminados por su *sentido y naturaleza* en la práctica profesional.

- Sirve para llevar a cabo experiencias formativas que son nuevas y distintas de aquellas que se trabajan en las aulas y laboratorios universitarios.



- Sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de la forma en que encaran las actividades que llevan cabo y, de resultas, de cuáles son sus puntos fuertes y débiles. Y en cierta manera constituye un importante recurso a la hora de identificar y tomar conciencia de las propias lagunas formativas. Es, por tanto, un importante recurso de motivación.

- Aporta al alumno posibilidades mejoradas de obtener un empleo. Y en todo caso, hace más fluida la transición al mundo del empleo.

A partir de lo expuesto en este apartado se pudiera pensar que la integración teoría-práctica mediante la práctica, tan sólo beneficia al alumnado, con aportaciones a la mejora de su formación, del conocimiento de la profesión y de la transición al mundo laboral. Pero somos conscientes que la práctica también supone aportaciones a las universidades y a los centros e instituciones colaboradoras.

Retomando la propuesta del profesor Zabalza (1998), este resalta como aportaciones de la práctica a las universidades, las siguientes:

- Rompe el aislamiento tradicional de la universidad con respecto al mundo productivo.

- La ruptura del aislamiento trae consigo un mejor conocimiento del mundo productivo y sus transformaciones, sus demandas y sus contradicciones.

- El mejor conocimiento del mundo productivo trae consigo un mejor ajuste de los planes formativos<sup>19</sup> a las actuales características de las demandas.

## **5.1. Integración Teoría – Práctica a partir del Aprendizaje Experiencial**

Siguiendo la idea expuesta anteriormente, entendemos la necesidad de integrar teoría y práctica en la formación del futuro docente. Para ello se debe vincular la formación con la reflexión y ambas con la investigación sobre la acción. Esto se produce a través de un *aprendizaje experiencial* como lo denomina Zabalza (2003), el cual consiste en enfrentar a los alumnos con la realidad y no solo con los conocimientos teóricos. Este enfrentamiento se puede llevar a cabo ya sea a través de experiencias reales o simuladas.

Lo importante es que la formación del futuro docente esté constantemente empapada de la realidad escolar, de experiencias y ejemplos concretos, para que se pueda producir la unión entre el marco conceptual teórico y el marco experiencial. De esta manera el futuro docente podrá llegar a adquirir un conocimiento consolidado.

Zabalza (2003), citando a Jaques, Gibas y Rust (1997), quienes definen el aprendizaje experiencial como aquel que *surge de la reflexión sobre la experiencia y que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma tal que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral.*

Entendemos entonces que el elemento básico de este tipo de aprendizaje es la reflexión. Se trata de una reflexión sobre la experiencia que se está viviendo. Entonces desde el punto de vista de la formación docente, se debe determinar el tipo

de experiencias en las que se debe centrar la atención y los métodos a través de los que se promoverá la reflexión.

Es importante señalar que el aprendizaje experiencial no se refiere a la mera aplicación de conocimientos teóricos a la práctica, sino que requiere la implicación plena del alumno.

Zabalza (2003), señala que el aprendizaje experiencial implica algunas condiciones y características tales como:

- Se trata de un aprendizaje limitado por el contexto. Se debe tener en cuenta que pueden surgir buenas o malas experiencias y en diferentes contextos. La riqueza de los aprendizajes estará vinculada a las características del contexto en el que la experiencia haya tenido lugar.

- Se trata de un aprendizaje poco estructurado y sistemático si lo comparamos con los aprendizajes académicos. Los sujetos desarrollan sus aprendizajes de acuerdo a las particularidades de cada experiencia.

- El aprendizaje experiencial consigue un tipo de conocimiento más significativo y duradero. Esto significa que es un aprendizaje con más sentido personal y menos vulnerable al olvido.

- Se trata de un tipo de aprendizaje que se construye a través de la narración. A través del relato se reconstruye la experiencia y lo que se ha aprendido de ella.

Otra característica del aprendizaje experiencial que destaca Zabalza (2003), es que se debe llevar a cabo de acuerdo a las siguientes fases operativas:

- 1. Fase de preparación:** Implica el diseño y anticipación de las posibles experiencias que se van a ofrecer a los alumnos, junto a la preparación de estos para que logren implicarse en ellas.

**2. Fase de realización:** considera las acciones previstas en sus respectivos contextos.

**3. Fase de Construcción:** Se refiere a la construcción de los significados que se les atribuyen a las acciones desarrolladas. Esta recodificación de la experiencia a través de diferentes medios tales como la narración, representaciones, etc., permite darle un significado racional a la experiencia.

**4. Fase de Generalización de la experiencia:** Se da a través del análisis de los elementos comunes y los diferentes entre diversas experiencias. Así los alumnos no solo se enriquecen de su propia experiencia, sino también de la experiencia de otros.

**5. Fase de reconstrucción y de conceptualización de la propia experiencia:** Se da a través de los aportes de la literatura especializada en estos temas.

Es importante destacar que las últimas dos fases no siempre se mencionan en las propuestas de aprendizaje experiencial, sin embargo su importancia es fundamental. Zabalza además destaca el sentido amplio y polivalente de este proceso de aprendizaje, considerando la variedad de aspectos que se integran en él.

Zabalza (2003), señala finalmente que para que el aprendizaje experiencial se desarrolle en buenas condiciones es necesario que los sujetos posean algunas competencias básicas tales como:

- a. Capacidad para implicarse en experiencias concretas: Se refiere a participar e implicarse en las acciones puestas en marcha.
- b. Observación reflexiva: Considera la capacidad de implicarse en una experiencia para observar y gestionar de forma reflexiva y crítica los datos obtenidos.

- c. Conceptualización abstracta: Se refiere a la capacidad de manejar documentación que permita crear conceptos e integrara las propias percepciones en estructuras teóricas.
- d. Experimentación activa: Se refiere a la capacidad de entrever las posibilidades de aplicación y uso de los resultados en otros contextos.

Estas competencias servirán como referente para analizar el grado de preparación que tienen los alumnos para enfrentar con éxito la práctica de enseñanza.

## **6. LOS PARTICIPANTES DEL PROCESO DE PRÁCTICA**

El período de prácticas logra establecer canales de comunicación entre un importante componente humano: profesores universitarios (profesor supervisor), profesores de los centros educativos (profesor guía), alumnos de la universidad y alumnos de los centros.

Durante el proceso de las prácticas, profesores y alumnos adquieren responsabilidades y atribuciones que difieren de las que habitualmente vienen desempeñando. En este sentido, es necesario determinar cuáles y por qué se les exige determinadas responsabilidades y por ende cuáles son los procedimientos y estrategias a utilizar para su cumplimiento.

A continuación daremos a conocer algunos de las principales características que deben identificar a cada uno de los participantes del proceso de supervisión.

## 6.1. El Profesor Supervisor de la Universidad

En un próximo capítulo desarrollaremos con mayor profundidad la supervisión educativa, específicamente a nivel de prácticas de enseñanza. Sin embargo, se hace necesario adelantar algunas aclaraciones respecto al rol del profesor supervisor como parte importante del desarrollo de este periodo.

López Paz (2003: 711), señala que la función básica del profesor supervisor durante el período de práctica es la de *acompañar al alumno en el proceso de explicitación, a partir de la creación de las condiciones que faciliten al alumno el cumplimiento de su papel.*

Es importante tener en cuenta que el profesor universitario que realiza la supervisión, debe mantener una vinculación directa con el alumno antes, durante y después del período de prácticas. Esto es fundamental para que el alumno logre sacar conocimientos de las experiencias que viva en los centros.

Zabalza y Marcelo (1998), determinan que las funciones del profesor supervisor de la universidad son: aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de los aprendizajes; hacer más significativo el currículo formativo; facilitar el desarrollo personal y social del alumno; desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos; mediar entre la teoría y la práctica recurriendo a los procesos de investigación.

Existe una diferencia entre los supervisores que sólo guían a sus alumnos en cómo elaborar una memoria y los que consideran la supervisión como un proceso de investigación en las que se ponen de manifiesto las teorías de los alumnos. En este sentido, las funciones asignadas al supervisor son: favorecer la interacción teoría-práctica, promover los procesos reflexivos de los alumnos, evaluar el periodo

formativo, realizar el seguimiento de los estudiantes en práctica y fomentar la socialización del alumno en la cultura del aula.

Mingorance (1998:32), señala que la principal tarea del supervisor es *la observación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje en la práctica, y estudiar la forma en que puede ser facilitado el aprendizaje; es necesario buscar o proponer proyectos concretos en los que los estudiantes puedan ver realizada su visión profesional.*

Por su parte Ferreres (1998:114), declara que *el reto de ser un buen supervisor es la necesidad de utilizar habilidades de una variedad de papeles profesionales y conocer cuándo utilizar cada una de ellas.*

González y Calvo (1999), señalan que es necesario no solo por parte de los supervisores, sino de todos los profesores establecer una coherencia desde la teoría hacia la práctica. En este sentido, se hace necesario encontrar espacios de reflexión y discusión entre profesores acerca de cómo establecer relaciones entre las clases y las diferentes realidades educativas.

En términos generales, podemos decir que las acciones específicas que debe desempeñar un profesor supervisor, estarán condicionadas no solo por el paradigma de enseñanza desde el que se interpreta la situación de aprendizaje, sino que también por las características del contexto formativo. Por otro lado, si el profesor supervisor no participa conscientemente de la teoría que la facultad declara, no permitirá al alumno en práctica realizar la conexión teoría – práctica, proceso que constituye uno de los ejes de la formación.

Podemos afirmar entonces que el profesor supervisor debe cumplir funciones que dicen relación con los diferentes elementos que componen el periodo de práctica

pedagógica; los alumnos, el profesor guía del centro, con el centro educativo y con la Universidad a la cual pertenece.

En relación al alumnado, debe ser un facilitador de la conexión de los conocimientos adquiridos en la Universidad y los que se han generado como producto de la experiencia en los centros de práctica.

Aunque la formación académica es fundamental en las configuraciones del pensamiento pedagógico, esto no es suficiente para entregar a los alumnos las herramientas que le permitan la resolución de problemas que surgen durante el ejercicio profesional. Es entonces el supervisor de la universidad quien debe durante el período de prácticas orientar en el alumno ese proceso que le permita integrar el conocimiento que ya posee con la experiencia práctica. Para esto el profesor de la universidad, se debe desenvolver en la investigación, en la actualización bibliográfica y en favorecer la reflexión en sus alumnos.

La información y orientación académica es otra labor que debe llevar a cabo el supervisor de la universidad con sus alumnos. En este sentido el profesor no solo debe ser un especialista en investigación o técnicas pedagógicas, sino que debe informar y asesorar académicamente al alumno para que este pueda proyectarse a nivel personal y profesional.

Otras de las funciones que el profesor supervisor de la universidad debe cumplir es evaluar los aprendizajes y detectar las necesidades formativas que vayan surgiendo durante el proceso. Para ello tomamos como referente la idea de Castelló y Monereo (2000), quienes entienden la evaluación como un proceso que debería permitir conocer y valorar la adecuación, no solo del aprendizaje de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza propuesto y de las actividades de aprendizaje desarrolladas.



Nos referimos a una evaluación formativa que proporcionará evidencias sobre los ajustes que sean necesarios de incorporar en la enseñanza que se imparte y que este destinada a mejorar los procesos de aprendizaje que dicha enseñanza promueve.

Como lo hemos señalado anteriormente, se hacen necesarios nuevos espacios de formación y la puesta en marcha de mecanismos que permitan un encuentro más cercano entre unos y otros, es decir, entre la universidad y los centros educativos y entre los profesores supervisores de la universidad y los profesores guías de los centros. Ya sea en relación a la concepción profesional, al tipo de formación más adecuada, etc., todo esto con la finalidad de favorecer la formación inicial de los futuros docentes.

Zabalza y Cid (1998:45), señalan seis cualidades importantes que debe presentar un profesor supervisor, las cuales a su vez incluyen una serie de competencias, estas son:

**a) Como profesor a imitar:** es un referente observado por los alumnos y debe ser competente. Estos autores señalan los siguientes grupos de competencias extraídos de algunas investigaciones:

- **Practica de la enseñanza:** consiste en conocer el contenido de las materias y poder justificar su valor, conocer y utilizar una gama amplia de estrategias de enseñanza, estructurar tareas efectivas de enseñanza y demostrar flexibilidad y responsabilidad.

- **Necesidades de los Estudiantes:** Se refiere a la capacidad de comprender el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, reconocer y respetar las diferencias individuales, fomentar el aprendizaje independiente, reconocer que todos los

estudiantes tienen derecho al aprendizaje y realizar acciones para eliminar toda discriminación.

- **Relación:** Implica desarrollar relaciones positivas con los estudiantes, diseñar y mantener expectativas claras, gestionar el comportamiento de los estudiantes de manera firme, equitativa y consistente y colaborar con los profesores y personal no docente.

- **Planificación y evaluación:** Debe ser capaz de planificar un programa de aprendizaje comprensivo, conocer y utilizar una amplia gama de estrategias de evaluación, guiar el progreso de los estudiantes e informar sobre el mismo, informar sobre el progreso de los estudiantes a sus padres o tutores, revisar la eficacia de los programas de enseñanza y aprendizaje.

- **Responsabilidades profesionales:** Implica contribuir a las actividades de la vida escolar, comprender los deberes de los profesores, preocuparse por mejorar la calidad de la enseñanza, continuar con el desarrollo de sus habilidades profesionales y mantener una comunicación efectiva con los padres y tutores de los estudiantes.

**b) Como gestor del programa de prácticas:** debe ser capaz de realizar una planificación de actividades para el alumno en prácticas con propósitos claros y objetivos definidos. Además debe establecer los momentos de supervisión y evaluación de las mismas, entregándole al alumno información constantemente de cómo va desarrollando su programa de prácticas.

**c) Como consejero y apoyo al tutorando:** debe tender a fortalecer el éxito personal del alumno en prácticas y reducir su dependencia del profesor guía. Para esto debe fomentar en el alumno la capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones y hacerse concientes de ellas.

**d) Como miembro de un equipo:** debe ser capaz de relacionarse con los otros profesores, con los alumnos en prácticas, entre otros, ya que su acción tutorial en el contexto de la práctica requiere la coordinación de varios componentes.

**e) Como observador,** debe actuar en dos sentidos; observar las actuaciones del alumno en prácticas para aconsejarle, guiarle y también evaluarle, y debe enseñar al alumno a que lo observe y a que se observe a sí mismo con objeto de que tome conciencia de su trabajo.

Es importante que estas observaciones estén centradas en aspectos previamente determinados y que sean sistemáticas para poder ver la evolución de lo observado y que posteriormente sean comentadas y reflexionadas.

**f) Como amplio conocedor del escenario de trabajo:** debe conocer la escuela como organización para orientar a los alumnos en prácticas acerca de las normas y reglas que la rigen, y de las relaciones que se establecen en la misma.

Finalmente tomamos como referencia las palabras de Zabalza y Cid (1998:57), quienes justifican la necesidad de que los profesores supervisores participen en el diseño, seguimiento, evaluación y gestión de la práctica. Al respecto declaran que *esa mayor implicación de los tutores en el conjunto del proceso traerá consigo la posibilidad de considerar evaluativamente las aportaciones reales del período de prácticas y la manera y el nivel en que han conseguido los objetivos planteados.*

Siguiendo esta idea de coordinación y participación, es necesario señalar que el trabajo conjunto con el resto del profesorado de la carrera, es uno de los planteamientos más necesarios para lograr que el conocimiento teórico entregado en la universidad se transfiera y consolide en la práctica.

## 6.2. El Alumno en Práctica

Se aprende a ser profesor, no solo aprendiendo a enseñar, sino que también a través de la convivencia con otros profesores en un ambiente profesional y ejerciendo la función docente. En este sentido, el período de práctica es muy importante, ya que genera un aprendizaje sobre las características, significado y la función social de la profesión.

El comienzo de esta etapa está lleno de inquietudes que todos los docentes hemos experimentado, un desasosiego ante el desempeño de un papel de maestro en un ambiente que ya conocemos desde la perspectiva de alumno. Es la *prueba de fuego*, que nos entrega los indicios de nuestra idoneidad, aptitudes, predisposición, et., es decir, de nuestro futuro ejercicio profesional como docentes.

Una de las principales dificultades a las que se enfrenta un alumno en práctica es definir las funciones que debe desempeñar y por ende establecer el grado de responsabilidad que le será atribuida. Esto junto a una sensación de indefinición, al enfrentar dicotomías tales como: aprendiz/profesional, formación/trabajo, universidad/centro educativo, teoría/práctica, etc.

Por otro lado, los alumnos llegan a realizar su práctica con una serie de expectativas, las cuales juegan un papel muy importante en la elaboración de los programas de formación del profesorado, ya que pueden mostrar un desajuste entre lo que se espera y lo que debe proporcionarse.

En cuanto a las características generales que definen a un perfil-tipo de alumno en práctica, se desprenden de aquellos elementos que afectan al desarrollo personal y profesional de este, algunas tales como:

• **Experiencia personal:** Lo que el alumno experimente y realice durante su período de práctica está condicionado por sus vivencias personales o experiencias previas. En este sentido, cada alumno tendrá una percepción diferente de una misma situación y esta percepción se realiza de forma inconsciente.

Solo a través de la reflexión sobre el propio pensamiento, el alumno logrará superar la dependencia de su experiencia personal. Estos planteamientos se basan en la psicología cognitiva, que establece que la capacidad de las personas de procesar la información del entorno es limitada.

• **Intereses de los alumnos:** Estos determinan ciertos límites, fines y perspectivas a los alumnos y aunque ellos estén concientes de sus intereses, no siempre tienen claros sus objetivos. Es necesario que el profesor no imponga sus propios intereses al futuro docente, sino que lo ayude a clarificar sus intenciones y a desarrollar las estrategias apropiadas para el logro de sus metas.

• **Entorno cultural:** Se refiere al medio donde se producen las situaciones de aprendizaje. Este marco social y cultural donde se desempeñan conjuntamente el aprendiz y el enseñante genera un fenómeno de interacción del futuro docente con su entorno. La experiencia del alumno durante el desarrollo significa un constante proceso de asimilación de lo que el medio le ofrece.

Más que describir acciones aisladas que suelen realizar los alumnos durante o al finalizar sus prácticas, como la entrega de un informe, nos interesa poder determinar cuáles serían algunas de las competencias necesarias a favorecer en esta fase de la formación docente inicial. Según las ideas de Imbernón (1999) tenemos:

- Reflexión en la acción y sobre la acción.
- Capacidad de escucha y diálogo.

- Disposición de actuar como investigador en el aula y posibilitar estrategias para mantener una visión crítica y constructiva de la sociedad y del currículum.
- Habilidad para trabajar en equipo con distintos profesionales.
- Competencias para establecer conexiones entre la teoría y la práctica en un marco más amplio que el estrictamente escolar.
- Capacidad de tomar decisiones para desarrollar tareas y proyectos curriculares, adaptándoles a los alumnos.
- Aptitud para decidir qué hacer en situaciones reales.
- Compromiso con su centro participando activamente en la organización y gestión del mismo.
- Asumir la profesión como un proceso continuo de formación.

### **6.3. El Profesor Guía del Centro**

El profesor responsable de la docencia en el aula durante la realización de las prácticas, pasa a desempeñar una nueva función que es la de Guía. En este proceso su papel puede ser decisivo, ya que existe la creencia de que este será un modelo a imitar por el alumno.

Si bien, se debe aceptar la idea del profesor de aula como un modelo para el alumno en prácticas, pero no necesariamente que la función del alumno sea asimilar solo dicho modelo. En este sentido, se debe determinar el perfil del buen guía, donde debe tener cabida la reflexión crítica y la revisión de la propia tarea.

Con el paso de los años, las expectativas de profesores y alumnos han ido cambiando a favor de la reflexión y dejando de lado otras características tradicionales como el dominio de contenidos y el buen carácter.

Los alumnos generalmente perciben la figura del profesor guía como un elemento decisivo de las prácticas, su carácter, metodología y enfoques vendrán a condicionar el trabajo pedagógico que se realice. Por otro lado se debe tener en cuenta que los alumnos pasan muchas horas con el profesor del aula, lo que produce una relación de mutua implicación.

Zabalza (1996), tratando de definir el perfil básico del profesor guía de los centros educativos nos da a conocer dos componentes básicos para ejercer esta función:

**1. Capacidad para verbalizar el trabajo o función que desarrolla:** La función tutorial implica una doble competencia; una competencia técnica (los profesionales deben concebir bien su trabajo) y una competencia pedagógica (relacionada con la actuación como formadores). En relación a esta última, el profesor guía debe ser capaz de enseñar y explicar al alumno en práctica cómo y porqué actúa de una u otra forma, como se hace su trabajo, porqué toma ciertas decisiones, etc.

**2. Capacidad de relacionarse con una persona joven:** Además debe mantener con ella una relación constructiva, lo cual implica paciencia, disponibilidad para atender a preguntas, animo para orientar, etc.

Según Sepúlveda (1996), las funciones que deben cumplir los profesores guías de los colegios son:

a. Acoger a los futuros docentes facilitando su integración como profesores en prácticas y no como estudiantes.

b. Ofrecer la información que necesitan los futuros docentes.

- c. Orientarles en la práctica diaria.
- d. Posibilitar su participación.
- e. Observarlos y corregir sus errores.

Barquín (2002), distingue como funciones principales que cumplen los profesores guías las de ser el apoyo social y facilitador del futuro docente y además el apoyo profesional que aumenta el conocimiento y permite que la práctica avance.

Por su parte Fernández Cruz (2006) señala que la función del profesor guía es la de animar al futuro docente para que vaya progresivamente realizando tareas de intervención docente guiada en el aula. De esta manera el profesor guía juega un papel fundamental como mentor del futuro profesor al transmitirle un conocimiento práctico y permitir que se socialice en la cultura profesional.

En este mismo sentido, Pérez García (2004), le atribuye a los profesores guías algunas funciones en relación a los futuros docentes tales como: tratar de cualificar a los nuevos profesores; facilitar su integración dentro de la escuela; transmitirle conocimiento formal y habilidades; introducirle en las reglas, normas y disciplina tanto de la profesión como de la cultura del centro; orientarle como colaborador en la planificación del currículum; la gestión del aula y la evaluación entre otras cosas.

No existe unanimidad en establecer cuales son las cualidades que un profesor guía debería tener para realizar su labor de la mejor manera posible. Sin embargo si existe consenso al considerar la labor del guía como una labor distinta a la docente, una labor muy compleja en la que intervienen muchos factores y variables. También existe acuerdo, basado en el sentido común, al establecer que el profesor guía, debe ser una persona asequible, capaz de escuchar, que ofrezca un feed-back a los



alumnos y que les permita experimentar para que logren reflexionar sobre sus experiencias.

## 7. MODELOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Nos interesa profundizar y clarificar tanto los planteamientos básicos como el desarrollo de este proceso formativo que constituye la práctica de enseñanza, por lo que se hace necesaria la revisión de los diferentes modelos existentes.

Al tratar de definir el término Modelo nos encontramos con que este es utilizado en distintas situaciones y también con significados diferentes.

Según Pérez García (2004), un modelo de enseñanza es *una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual simbólica, y por tanto indirecta que, al ser necesariamente esquemática, se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es.*

Pero un modelo es más que una representación, constituye un elemento de trabajo que nos facilita esa representación de la realidad. Al respecto Bisquerra (2004: 44) señala que *la función básica del modelo es la ayudar a comprender la teoría y las leyes.*

Caballero Hernández (1996), señala las dos grandes dimensiones que constituyen un modelo de práctica y que definen los principios que la justifican y orientan como situación de aprendizaje. Estas son:

**a. Dimensión Organizativa:** Esta incluye los centros de práctica como contexto en el que se desarrolla este proceso. Además, la temporalización que hace referencia a las decisiones relativas a la ordenación de recursos del tiempo.

**b. Dimensión Interactiva:** Esta considera el carácter procesual de las prácticas, se engloban en esta dimensión todas las cuestiones relacionadas con el proceso interactivo que en ella se desarrolla referidos a la tutoría.

Además en esta dimensión se toma en cuenta el concepto mismo del profesor tutor con sus responsabilidades profesionales y funciones que deben ser desempeñadas, la relación tutorial propiamente dicha, entendida en una doble dirección, por una parte hacia los alumnos y hacia el tutor del aula, quedando así definida la triada interactiva.

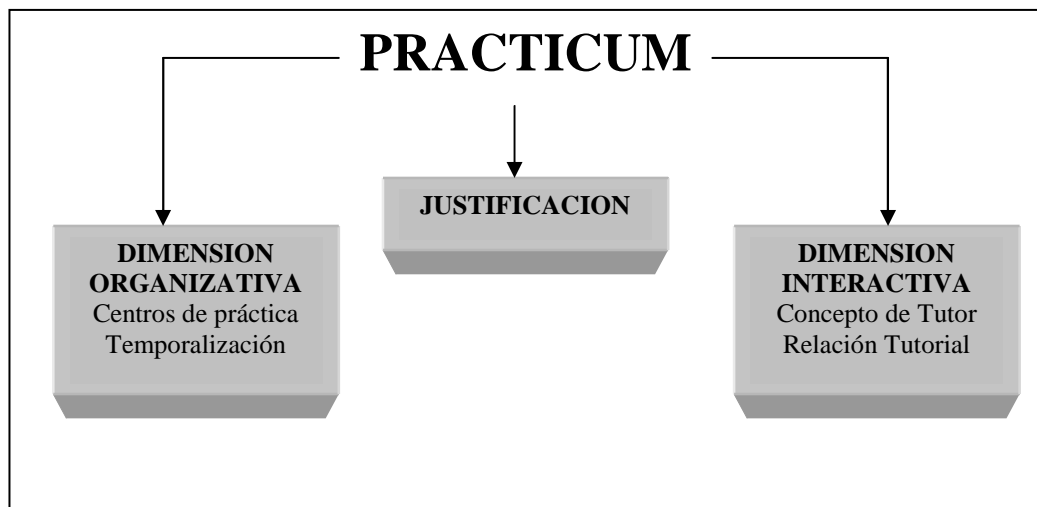


Figura 9: Modelo Teórico Estructural. Caballero Hernández (1996)

Zabalza (1996), expone las siguientes modalidades de organización de las prácticas:

- **Modalidad Consecutiva:** La práctica se realiza una vez completados los estudios, al final del programa. Se supone que entonces los estudiantes están en

condiciones para ejercer la profesión como aprendices. Este modelo está basado en la separación teoría – práctica.

- **Modalidad Integrada:** Teoría y práctica se conectan, integran e intercalan enriqueciéndose mutuamente. Este modelo considera que la práctica debe ir integrada al proceso formativo. Esta modalidad puede desarrollarse como:

- a. **Masivas:** Las prácticas se concentran en un solo período.

- b. **Diseminadas:** Las prácticas se distribuyen a lo largo de todo el año. Los estudiantes permanecen algunos días o algunas horas en el centro. En este caso, encontramos la ventaja de no romper un programa de estudios y permitir establecer relaciones más estrechas entre la teoría y la práctica.

Marcelo y Estebananz (1998), describen como es la relación de la universidad y la escuela en lo referente a las prácticas de formación docente inicial. Si bien en un principio esta relación provocó un desencuentro e ignorancia mutua por diferentes razones como diferencias culturales, finalidades, estructuras internas, etc., estas han ido cambiando con el paso del tiempo en función a ideas existentes sobre aprender a enseñar. Estos autores describen los cuatro siguientes modelos:

- **Modelo de Yuxtaposición; cada cual en su sitio:** Supone que observando e imitando como enseñan otros profesores es la forma de aprender a enseñar. Marcelo y Estebananz (1998), señalan que es una especie de aterrizaje en la enseñanza. El alumno en práctica debe tratar de establecer las mayores conexiones posibles entre el currículum de la carrera y el desarrollado en la práctica.

El profesor del colegio enseñará al alumno en práctica un conjunto de destrezas, estilos, actitudes, etc. De esta manera se favorece una forma pasiva de aprendizaje.

Los contenidos se yuxtaponen, primero se da la teoría y luego la práctica para aplicar los conocimientos recibidos. Por lo tanto le corresponde a la universidad planificar las prácticas.

- **Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor:** Este modelo supone que aprender a enseñar se basa en ideas de investigaciones realizadas en la universidad tanto por investigadores como por formadores de docentes. La formación inicial docente debe capacitar al alumno para llevar a cabo la tarea de enseñar de manera eficaz.

En este sentido se enfatiza la necesidad de que la formación entregada en los centros educativos sea consecuente con la que proporciona la universidad.

- **Modelo de disonancia crítica: ver con otros ojos:** Supone que la enseñanza es un conocimiento profesional de los profesores que se ha generado a partir de su interrelación con la realidad. El término disonancia crítica se refiere a la intención de la universidad de fomentar en los futuros docentes una actitud crítica para no caer en excesivos realismos al momento de realizar sus prácticas.

Se considera la realización de las prácticas como una oportunidad para observar e indagar en diferentes aspectos como los personales, didácticos, curriculares, organizativos y sociales. Por su parte, la universidad controla las prácticas para que el alumnado realice las actividades que les corresponden.

- **Modelo de resonancia colaborativa: La formación como problema y responsabilidad compartida:** Aprender a enseñar se entiende como un proceso en el que se conjugan experiencias y conocimientos que se producen en diferentes contextos.

Estos cuatro modelos sientan las bases de un nuevo paradigma en la formación del profesorado, según el cual aprender a enseñar debe ser entendido como un

proceso que dura toda la vida. En relación a las actividades a realizar por los alumnos en sus períodos de prácticas, se debe tener en cuenta la coherencia con el perfil profesional que se pretende formar.

## **8. DESARROLLO DE COMPETENCIAS A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

### **8.1. La Práctica en el Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior**

Actualmente, la formación del profesorado está sometida a una reestructuración para poder dar respuesta a las características y demandas de la sociedad. Esta reestructuración consiste en pasar de un modelo profesional tecnocrático a un modelo profesional basado en el enfoque de las competencias.

Estas deben considerarse como los objetivos del currículo formativo, para lo cual será necesario, en primer lugar, identificarlas y, en segundo lugar, reorientar el currículo en torno a ellas.

La Unión Europea fomenta la convergencia, la equiparación y la cualificación dentro de la educación universitaria mediante iniciativas coordinadas, un ejemplo de ello ha sido la creación de los Espacios Europeos de Educación Superior (EEES), los que deben estar completamente desarrollados el año 2010, apoyados en el Proceso de Bolonia (declaración de Junio 1999), el que pretende promover y potenciar la calidad, la compatibilidad y la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo *a partir de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, esta iniciativa persigue el logro de objetivos*

*estratégicos, como el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un reclamo de calidad para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Colás, 2005:18).*

En la Declaración de Bolonia, se plantearon los siguientes objetivos fundamentales:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: grado y postgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, identificado como ECTS.
- La promoción de la cooperación Europa para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

Con estos objetivos se pretende pasar de una educación basada en la enseñanza a una educación basada en el aprendizaje del alumno. En este sentido, adquiere una importancia crucial en el sistema educativo la formación académica basada en competencias.

Perrenoud (2004), señala que la competencia consiste en *una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.*

La incorporación de los Créditos Europeos a la asignatura del prácticum es un punto que implica doble cambio: por un lado armonizar las titulaciones y diseñar las competencias que cada egresado debe tener al término de cada carrera. Por otro lado, se debe cambiar la perspectiva y pasar de una visión de la enseñanza centrada en el profesor a una visión de la enseñanza centrada en el aprendizaje de cada estudiante.

Ventura (2007) señala que los cambios pertinentes del prácticum requieren otorgarle un protagonismo central, con un carácter transversal, vertebrador, en estrecha relación e interacción con el resto de las materias que conformen la malla curricular de las diferentes titulaciones.

## **8.2. El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe y su Implicancia Práctica**

El Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) aborda varias de las líneas de acción planteadas en la Declaración de Bolonia, en la que se aboga por la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes, bajo la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, basado en dos ciclos y en el establecimiento de un sistema de créditos. Pone especial atención en la especificación de las competencias a desarrollar en el ámbito universitario, y a través de ellas pretende representar los nuevos objetivos de la educación europea.

El crédito Europeo es una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas y que incluye las clases teóricas, las prácticas y el tiempo dedicado a la preparación de los exámenes. El Real Decreto por el que se

establece el sistema europeo de créditos (MEC, 2003) lo define como una *unidad de medida del hacer académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios.*

El proyecto Tuning supone un avance en la idea del crédito europeo, teniendo en cuenta que la utilización de este no es un indicador suficiente para determinar los logros del estudiante en el aprendizaje, ya que solo mide la cantidad de trabajo del alumno, pero no la calidad en el rendimiento, los contenidos o el nivel.

Siguiendo esta idea, el proyecto Tuning además de los créditos toma en cuenta otros elementos como los objetivos educativos o las competencias. En este sentido, se postula que los contenidos y el perfil profesional de cada carrera se deben hacer teniendo en cuenta las competencias profesionales expresadas en objetivos curriculares básicos que capaciten para el ejercicio profesional o para la especialización e investigación.

Es así como plantea que la educación ha de centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno, por lo que el papel fundamental del profesor debe ser ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de éstas. Por tanto, el eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, pone el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza.

Hernández Pina (2005:28) señala que *el concepto de las competencias atiende a un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo identificándose entonces con el trabajo realizado en educación superior. Se han entendido las competencias y las destrezas como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la*



*capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).*

El Proyecto Tuning en su informe final indica que *es su compromiso considerar los títulos (universitarios) en términos de resultados de aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas de cada área temática (que incluyen las destrezas y los conocimientos propios de los campos disciplinares y titulaciones)*. Colás, (2005:109), invitando de esta manera a trabajar en función de los objetivos fundamentales de la educación superior propuestos por el espacio europeo. Por tanto, uno de los principales aportes del Proyecto Tuning, ha sido la clarificación de competencias (genéricas y específicas) en las titulaciones universitarias.

Para Tuning una competencia es una *combinación dinámica de atributos-respecto del conocimiento y sus aplicaciones, de las actitudes y responsabilidades-que describe los objetivos de aprendizaje de un programa educativo, o cómo los estudiantes habrán de ser capaces de actuar al final de dicho proceso*. (González y Wagenaar, 2002:132).

- **Las Competencias Generales** también llamadas transversales, son definidas como el subconjunto formado por las competencias que son comunes para cualquier titulación, vale decir, que no son específicas de un determinado campo de estudio, de la siguiente manera, y se subdividen en:

- a. **Competencias Instrumentales:** Son aquellas que tienen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes.

**b. Competencias Interpersonales:** Hacen referencia a capacidades individuales y destrezas sociales relacionadas con procesos de interacción social y comunicación.

- **Competencias Sistémicas:** Son aquellas que permiten aproximarse e interpretar la realidad de forma compleja e interrelacionada, y no como un conjunto de hechos aislados. Implican una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento para relacionar y agrupar las partes de un todo.

- **Las Competencias Específicas** son las que cada titulación debe potenciar y están relacionadas con el área de estudio (habilidades y conocimientos). Suelen tener un carácter instrumental y se refieren a la habilidad para realizar una serie de tareas concretas.

A continuación presentamos un cuadro resumen en el que se dan a conocer las 30 competencias valoradas por el proyecto Tuning, de acuerdo a la clasificación de competencias genéricas y la subclasificación de éstas.

<b>COMPETENCIAS GENERALES</b> <b>(Área de Ciencias de la Educación)</b>		
<b>Competencias Instrumentales</b>	<b>Competencias Interpersonales</b>	<b>Competencias Sistémicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>• Conocimientos generales básicos</li> <li>• Conocimientos básicos de la profesión</li> <li>• Resolución de Problemas</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Capacidad de organizar y planificar</li> <li>• Comunicación oral y escrita en la propia lengua</li> <li>• Conocimiento de una segunda lengua</li> <li>• Habilidades básicas de manejo del ordenador</li> <li>• Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad crítica y autocrítica</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Habilidades interpersonales</li> <li>• Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar</li> <li>• Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas</li> <li>• Apreciación de la diversidad y multiculturalidad</li> <li>• Habilidad de trabajar en un contexto internacional</li> <li>• Compromiso ético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>• Habilidades de investigación</li> <li>• Capacidad de aprender</li> <li>• Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones</li> <li>• Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Conocimiento de culturas y costumbres de otros países</li> <li>• Habilidad para trabajar de forma autónoma</li> <li>• Diseño y gestión de proyectos</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>• Preocupación por la calidad</li> <li>• Motivación de logro</li> </ul>

Tabla 2: Competencias Generales Propuestas en el Proyecto Tuning. Colás (2005)

El concepto de competencia más generalizado y aceptado es el de *saber hacer en un contexto*. Este saber hacer no debe ser entendido como un hacer a secas, sino en conjunto con conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, lo que se verá reflejado en el desempeño también de tipo teórico-práctico.

Salinas (2007) afirma que el término competencia, haciendo referencia a un determinado tipo de aprendizaje de los estudiantes, puede implicar dos significados diferentes:

- Por un lado considera el significado tradicional, entendida como un dominio, por parte del estudiante, de los saberes de una determinada disciplina.
- Otro significado más actual se refiere a la practicidad del conocimiento. Es decir, una persona es competente cuando es capaz de utilizar adecuadamente

sus conocimientos en situaciones particulares o en la resolución de problemas concretos.

Ambos significados pueden ser considerados en la formación docente inicial como aceptables y además como complementarios. Así entonces, un profesional puede ser considerado competente cuando domina determinados saberes referentes al ámbito de su especialidad y es capaz de utilizarlos en situaciones o problemas de carácter práctico.

### **8.3. Desarrollo de Competencias a Partir de la Práctica**

El periodo de prácticas constituye el medio para que los futuros docentes puedan adquirir, desarrollar y potenciar las competencias personales y profesionales necesarias para ejercer efectivamente su profesión. Al respecto Villar (2004:6) declara que *para facilitar la transición del mundo de la Universidad al mundo del trabajo, es de importancia crucial proporcionar a los alumnos universitarios destrezas previas en la Universidad y en los sitios de trabajo.*

Zabalza (2001) señala que el concepto de competencia se justifica y orienta en el Prácticum teniendo en cuenta algunas consideraciones tales como:

a. El Prácticum como el resto de los componentes del curriculum formativo, está comprometido con el reforzamiento de competencias profesionales (conocimientos, habilidades y actitudes) ya iniciadas y adquiridas durante los cursos de la carrera y con la adquisición de otras nuevas (las propias de este periodo).

**b.** El logro de competencias en el prácticum requiere la posesión de los futuros docentes de competencias o aprendizajes previos. Además están involucrados los aspectos perceptivos y actitudinales de los estudiantes, esto tiene relación con la forma en que valoran la práctica y el sentido que le dan entre otras cosas.

**c.** Las competencias que se pretenden alcanzar en el periodo de prácticas pertenecen no sólo al rango de los aprendizajes prácticos propios de la actividad profesional de la enseñanza, sino que abarcan también otras dimensiones tales como las llamadas competencias de tercer nivel.

Además Zabalza (2001) establece que este nuevo concepto de competencia difiere de la noción de los años sesenta y setenta, ya que ahora surgen de un perfil profesional, lo cual implica un tipo de conocimiento a desarrollar. Además señala que una competencia está compuesta por:

**a. Conocimiento:** Ser competente significa que se tiene un conocimiento estructurado de la actividad de forma que se intenta elegir la estrategia más eficaz.

**b. Experiencia Práctica:** Significa ser capaz de crear algo, de progresar y de producirlo en distintos contextos.

**c. Reflexión:** Implica relacionar los contenidos teóricos con lo que se ve, diferenciando lo que es el conocimiento teórico y la propia capacidad de utilizarlo. Además implica estar conscientes de las propias capacidades y límites.

Por su parte Villar (2004), señala que los contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia son:

- **Saber:** Se refiere al conocimiento, datos, hechos, informaciones y conceptos.

- **Saber Hacer:** Implica habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.
- **Saber Ser:** Considera normas, actitudes, intereses y valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.
- **Saber Estar:** Se refiere a la predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

Este mismo autor señala que las competencias constituyen una parte esencial en el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, por lo que deben ser consideradas como un elemento esencial en el aprendizaje.

Zabalza (2001) señala que el docente debe poseer diferentes tipos de competencias profesionales algunas previas de carácter general, que están relacionadas con la mayoría de los contenidos adquiridos durante la carrera y otras que aparecen como aprendizajes específicos de este periodo. Nos da a conocer la siguiente clasificación de competencias en las que juega un papel clave el periodo de prácticas:

**a. Competencias Transversales o Genéricas:** Dicen relación con la capacidad para producir proyectos y elaborar y elaborar materiales para el trabajo profesional. (Unidades didácticas, programaciones, etc.). Además implica el dominio del uso de instrumentos o recursos vinculados a materias concretas como la experimentación de técnicas didácticas específicas.

**b. Competencias propias de las Prácticas:** Entre las competencias que se adquieren durante el período de prácticas considera las competencias de tipo social

relacional, técnico profesional como lo son por ejemplo el conocer las normas de funcionamiento de los centros de trabajo entre otras cosas.

**c. Competencias no propias pero sí vinculadas al período de Prácticas:**

Estas variarían dependiendo del tipo y organización del programa de prácticas.

**d. Competencias relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica:**

Constituyen una especie de meta-competencia que el autor define como la capacidad que debe tener el docente para analizar y valorar el propio trabajo. Esta competencia de la reflexividad a su vez considera dos dimensiones: una operativa centrada en el aprendizaje de la técnica en sí (elaboración de diarios, etc.) y otra más cognitiva y actitudinal que se refiere al uso efectivo de la función reflexiva (actitud crítica, capacidad de distanciamiento para poder verse a sí mismo, etc.).

Además de estas competencias, Zabalza (2001) da a conocer las que denomina como *Competencias de Tercer Nivel* por el alto valor estratégico que poseen. Estas implican un dominio superior de la actividad docente por lo que deben constituir un referente básico en la orientación de la preparación profesional que se ofrece a los futuros profesores. Entre este tipo de competencia tenemos:

**a.** Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales (toma de decisiones, tareas de gestión, trabajo compartido, etc.).

**b.** Competencias referidas a actitudes (motivación personal, compromiso, trato con los colegas, etc.).

**c.** Competencias referidas a capacidades creativas (búsqueda de soluciones nuevas, asumir riesgos, originalidad, etc.).

d. Competencias referidas a actitudes existenciales y éticas (valores, capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, etc.).

En definitiva podemos señalar que el modelo de formación práctica basado en competencias favorece el desarrollo de cualquier programa de prácticas permitiendo a los futuros docentes un crecimiento personal y profesional y una preparación mucho más ajustada a las exigencias de la sociedad actual.

## **9. LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA**

Los programas de prácticas varían de un país a otro y de una universidad a otra. La práctica pedagógica desarrollada en la Universidad de Playa Ancha (UPLA), otorga importancia al contacto con la realidad escolar desde un primer momento, con prácticas programadas para cada curso, las cuales van aumentando progresivamente en su duración y responsabilidades requeridas al futuro docente.

En este apartado describiremos la organización de las prácticas de enseñanza de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha como asignaturas de tipo troncal, el papel que desempeñan en el actual plan de estudios, las características generales, las diferentes instancias y sus funciones específicas.

### **9.1. Organización General de la Práctica en la UPLA**

Durante mucho tiempo, las prácticas de enseñanza en la UPLA se desarrollaron en el último año de estudios de las carreras de pedagogía, siendo oficialmente esta la única instancia en que el futuro docente tenía contacto con la realidad educativa. A



partir del año 2000, en el contexto del Proyecto de Formación Inicial, el departamento de práctica da inicio a un nuevo proceso en el desarrollo de la asignatura y comienza a dictarse a partir del segundo año de carrera.

La temprana inserción del futuro docente en el medio educativo significa un cambio de paradigma a partir del cual se busca desarrollar en él aptitudes que le permitan liderar procesos de cambio en materia de educación, conocer la realidad y asumir un compromiso con la docencia.

En esta nueva etapa la asignatura de práctica se define como *Vinculación con el Sistema Educativo (VISE)*. Esta se dicta desde el segundo año de la carrera, en consecuencia, hay una VISE I, II y III.

La UPLA cuenta con un departamento de prácticas cuyas funciones específicas son establecer una efectiva comunicación con cada facultad y con los profesores supervisores para la implementación de los programas y acciones a desarrollar. Entre las principales acciones que se realizan a nivel institucional encontramos:

- Una Asamblea general con todos los profesores supervisores y alumnos, donde se dan a conocer las consideraciones iniciales de la Práctica Profesional.
- Un ciclo de Conferencias de Apoyo Pedagógico Curricular para supervisores y alumnos Práctica Profesional.
- Presentación de Alumnos en los Establecimientos de Práctica por su Supervisor.
- Período de observación y ayudantía durante dos semanas.
- Período de Realización (Intervención Pedagógica Curricular), durante doce semanas.

- Período de Culminación durante una semana.
- Entrega de documentación, carpetas por parte de los alumnos. Evaluaciones, llenado de actas y entrega de documentos al departamento de Coordinación de Practicas Profesionales por parte del profesor supervisor.

El departamento de práctica descansa en un equipo central y un equipo de taller de VISE. Los profesores del equipo central tienen la responsabilidad de desarrollar la gestión docente en torno a la misión y visión del departamento, generar grupos de estudio, conducir la reflexión y discusión de los programas de VISE con los docentes de las diferentes facultades y coordinar los talleres con los diferentes establecimientos educacionales.

Por su parte los equipos de taller están formados por docentes de todas las facultades que tienen la responsabilidad de revisar y evaluar permanentemente los programas y actividades que se desarrollen y supervisar el trabajo ejecutado por los estudiantes.

De este modo, los talleres de VISE constituyen en su conjunto un proceso de formación permanente donde los estudiantes no sólo comparten lecturas, experiencias, enfoques y actividades, sino que además son actores principales del proceso.

En resumen, la práctica pedagógica total está constituida por 12 créditos divididos en tres prácticas tempranas o Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE), en el segundo, cuarto, y sexto semestre, con 2 créditos cada uno y en el noveno semestre la Práctica Profesional la cual consta de 12 créditos.

## **9.2. Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE)**

Los Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE), corresponden al núcleo curricular Desarrollo e Integración con el Medio y como lo mencionamos anteriormente, es una actividad que se desarrolla desde los inicios de la formación universitaria de los futuros docentes.

El objetivo principal de estas prácticas es constituirse como un núcleo integrador de los cursos previos del plan de estudio, posibilitando la adquisición de experiencias en un contexto específico y concreto, desarrollando las competencias de los alumnos y vinculándolos con las temáticas curriculares propias del nivel educativo al que corresponda su especialidad. Estos talleres se dividen en:

**a. El Taller de Vinculación con el Sistema Educativo I:** tiene como propósito un primer acercamiento formal con la realidad; intencionando las características personales que debiera poseer el alumno practicante, (iniciativa, responsabilidad, utilización adecuada del lenguaje, relación afectuosa con los alumnos, etc.), ayudando de manera efectiva a vincularla a las distintas realidades educativas, considerando los contextos socioculturales y la relaciones interpersonales. El objetivo de ésta es desarrollar una observación participante, cuyo enfoque prioritario lo constituye el desarrollo de relaciones interpersonales y el enfrentamiento con la vocación educativa.

**b. En el Taller de Vinculación con el Sistema Educativo II:** se pretende que los alumnos tengan una aproximación a la temática curricular de su especialidad, enfatizando una acción educativa. El alumno debe definir un currículo que plantee

aprendizajes amplios y ricos, confiando en las oportunidades que puede crear un profesional abierto, sensible, reflexivo, creativo y comprometido con su quehacer profesional, acorde con los desafíos y escenarios actuales.

**c. El Taller de Vinculación con el Sistema Educativo III:** tiene como propósito central que los alumnos implementen propuestas educativas pertinentes, producto de un proceso de reflexión y creación, a partir de la realidad de la comunidad educativa en que se encuentren realizando su práctica. Implica también que inicien un proceso de integración de las familias y comunidades en el trabajo educativo. El futuro docente deberá desarrollar actividades educativas que favorezcan aprendizajes relevantes para un determinado nivel.

### **9.3. La Práctica Profesional**

La Práctica Profesional Pedagógica en las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha es concebida como una actividad curricular de culminación de la formación profesional y a la vez el tránsito para la incorporación del futuro docente al campo laboral.

Según el Reglamento del Alumno (2005, Título X, Artículo 79°), se define como *la etapa de culminación del proceso de formación de los estudiantes, en el cual se integran y ejercitan los conocimientos, habilidades, destrezas y valores adquiridos durante sus estudios académicos.*

### **9.3.1. Objetivos Generales de la Práctica Profesional**

Los objetivos generales que se desprenden del Proyecto de formación Inicial para la Práctica Profesional Pedagógica se refiere en un primer momento, a que el alumno conozca las diferentes salidas profesionales y desarrolle ciertas habilidades y destrezas, que facilitarían su posterior inserción laboral; en un segundo momento, deben experimentar vivencialmente el mundo de ciertas realidades laborales del pedagogo.

Con independencia de la mayoría de las asignaturas que conforman el plan de estudios de las carreras de pedagogía , el periodo de práctica profesional pretende poner en contacto todos los contenidos, traducidos en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, competencias, con una especial realidad: la laboral, el mundo del trabajo entendido como empleo, evidentemente no exento del carácter educativo.

Este periodo orienta sus objetivos a que el alumno adquiriera la destreza profesional de su especialidad para poder actuar como docente, sabiendo planificar su intervención, eligiendo acertadamente un modelo didáctico que favorezca un mejor aprendizaje para sus alumnos.

Además debe adquirir y desarrollar capacidades tanto para aplicar técnicas de intervención educativa en el aula, como para el uso de distintos métodos y recursos educativos (orientados fundamentalmente a la enseñanza de las áreas que fundamentan su especialidad).

Se pretende que en este periodo el futuro docente asuma plenamente las funciones de las que son responsables los profesionales de la educación en su especialidad y adquiriera un alto grado de autonomía profesional, que se traduzca en

una adecuada capacidad para detectar y dar respuestas idóneas a los problemas que se le presenten.

Este periodo que ocupa 8 créditos en la malla curricular, se desarrolla durante 16 semanas, las cuales cubren todo un semestre académico.

Tanto en las VISE como en la Práctica Profesional, El alumno debe asumir las normas que la Institución donde se encuentre realizando su práctica establezca.

Como asignaturas de tipo troncal, las VISE y la Práctica Profesional tienen como requisito un 100% de asistencia. En el caso de las VISE, la asistencia al centro educativo es de un día a la semana, permaneciendo toda una jornada de actividad, (durante un semestre). Además los alumnos asisten a talleres en la Universidad, los que se realizarán una vez por semana teniendo como duración un período académico. La participación y los aportes, son indispensables en el desarrollo del taller, para mejorar su propia gestión y la del colectivo.

### **9.3.2. La Evaluación del Proceso de Práctica Profesional**

En relación a la evaluación, se consideran evaluaciones formativas y sumativas a través de: Informe de profesor supervisor de práctica, informe de profesor guía del centro, documentación técnica que varía entre las diferentes carreras (planificaciones, registros, informes, portafolios, etc.) y una autoevaluación.

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2001) ha dictado una norma que debe ser asumida como referente por todas las instituciones formadoras de educadores: el *Marco para la Buena Enseñanza* que atendiendo cuatro facetas de desempeño docente, indica las competencias básicas a desarrollar, siendo asumido como baremo.

Este marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

El marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

Constituye además el mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?

- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

### **9.3.3. Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza**

Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.



### Ciclo del Proceso Enseñanza Aprendizaje



Figura 10: Marco para la Buena Enseñanza. (MINEDUC, 2001)

#### 9.3.4. Estándares de Desempeño Profesional Docente

A partir del *Marco para la Buena Enseñanza*, se desarrolló una *Pauta de Evaluación de Estándares de Desempeño Genéricos*, relacionándolos con los propósitos y objetivos de cada carrera de pedagogía, vinculándolos además, con el enfoque educativo con el que se trabaja al interior de la misma.

Con el establecimiento de *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*, en Chile se instalaron parámetros que señalan el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado a la profesión y posibilitar la evaluación del desempeño docente tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas y suponen un conjunto de facetas, criterios e indicadores, situación que exige, antes de ingresar a su

presentación, y con la finalidad de construir un *contexto mental compartido* que posibilite aprendizajes significativos, detenernos en un vocabulario básico común.

Entre las principales consideraciones a tener en cuenta en relación a los estándares de desempeño están:

- Son genéricos, o sea, son aplicables a las acciones de enseñanza por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades y entregan una descripción y ejemplifican los conocimientos y capacidades requeridos.

- Especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales.

- Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico profesional.

- Establecen criterios para evaluar el desempeño docente que se espera logren los docentes al terminar su formación inicial. Desde este punto de vista son “patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse.

- Expresan posiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje derivadas desde una larga tradición pedagógica.

- Están elaborados como descripciones de formas de desempeño que siguen el orden lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula.

- Se expresan en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente. Lo anterior significa, que a la base de un adecuado desempeño docente deben considerarse dos elementos conceptuales, la base de conocimientos y capacidades

requeridas para un buen ejercicio docente y los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza –aprendizaje.

Considerando lo antes dicho, los estándares se expresan como criterios que orientan la evaluación del desempeño de cada docente en las cuatro principales áreas de acción, que se denominan facetas y que son las siguientes:

**Faceta A:** Preparación para la Enseñanza; organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

**Faceta B:** Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.

**Faceta C:** Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.

**Faceta D:** Profesionalismo Docente.

A cada faceta corresponden unos cinco o seis criterios o estándares de calidad de desempeño que pueden verificarse a través de los indicadores que se propone. A continuación presentamos un cuadro resumen de la estructura de los estándares.

<b>FACETA A: Preparación para la enseñanza: Organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante</b>	
Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que se proyecta enseñar.
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza, apropiadas para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de Evaluación apropiadas los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.
<b>FACETA B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.</b>	
Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos.
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes a los alumnos.
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.
Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.
<b>FACETA C: Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos</b>	
Criterio C-1	El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
Criterio C-3	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
Criterio C-4	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.
Criterio C-5	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.
<b>FACETA D: Profesionalismo docente</b>	
Criterio D-1	El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de

	aprendizaje.
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados.
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
Criterio D-4	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
Criterio D-5	El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados.
Criterio D-6	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

Tabla 3: Cuadro Estándares de Desempeño para la Formación Inicial. (MINEDUC, 2001)

Como ya lo mencionamos anteriormente a partir del establecimiento de los estándares de desempeño, se ha elaborado una pauta de evaluación (ver anexo I), que se aplica a los alumnos que realizan sus prácticas y a partir de ella se presentan indicadores evaluativos referidos al desempeño del alumno practicante, los cuales deben ser calificados con la escala de 1.0 al 7.0. Se divide en cuatro facetas a partir de las cuales se desprenden los criterios y los indicadores que debe considerar cada carrera.

**CAPITULO III**  
**SUPERVISIÓN EN LA PRÁCTICA DE**  
**ENSEÑANZA**

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo daremos a conocer la concepción del término Supervisión Educativa.

Nos interesa referirnos específicamente a la supervisión académica en el desarrollo del aprendizaje reflexivo durante el periodo de prácticas, en dos contextos de formación, la universidad y el centro educativo, donde la figura del supervisor se encuentra estrechamente relacionada con la del alumno, ya que su tarea consiste en contribuir al aprendizaje de este y orientarlo para su desarrollo personal y profesional.

Partiremos realizando un resumen de los significados atribuidos al término Supervisión.

## **2. EVOLUCIÓN SEMÁNTICA DEL TÉRMINO SUPERVISIÓN**

La supervisión es un concepto de uso frecuente en diversos contextos y un campo muy estudiado en la formación docente. Este interés está relacionado con la falta de claridad en su delimitación conceptual y otros elementos básicos que la componen, tales como funciones, modelos existentes, entre otras cosas.

Este término ha dado origen una gran cantidad de definiciones y actitudes conflictivas dentro de la educación, pero todos coinciden en considerarla como el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionismo del currículo. Su función fundamental es determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso para lograr el mejoramiento educativo.

La palabra supervisión puede ser interpretada por cada persona de acuerdo a sus experiencias, necesidades y propósitos. Un supervisor puede considerarla como una fuerza positiva para el mejoramiento de sus programas, un profesor puede interpretarla como una amenaza a su individualidad y otros pueden considerarla como fuente de ayuda y apoyo.

Diversas investigaciones ubican a la supervisión educativa en dos grandes líneas; una referida a la formación inicial y otra referida al desarrollo profesional. En este sentido, es importante señalar que nos centraremos en la supervisión en el marco de la formación docente inicial y, más concretamente en el periodo de práctica.

En la literatura revisada encontramos diferentes conceptos como tutoría, supervisión, seguimiento, todos ellos para referirse a una misma idea, que es el apoyo que se presta al alumno durante el periodo de prácticas para facilitar el aprendizaje a través de su experiencia.

Zabalza y Cid (1998:20), establecen que tutorizar consiste en *guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso profesional-laboral*.

Entre los términos de supervisión tutoría y seguimiento utilizado por diferentes autores existe una coincidencia al plantearse como finalidad la conexión de la teoría y la práctica.

A lo largo de muchos años, la supervisión ha sido entendida fundamentalmente como un proceso a través del cual se realiza la inspección de la actividad docente. En este sentido, Los términos inspección y supervisión se han considerado como sinónimos, sin embargo existen diferencias notables entre ellos. A la inspección generalmente se le atribuyen funciones como controlar, mejorar la eficacia, etc.,



mientras que a la supervisión se relaciona con la tarea de mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula.

Etimológicamente, supervisión se desglosa en *Súper* que significa sobre o desde arriba y *visar*, que coincide con *inspeccionar*, reconocer, examinar, lo que a su vez viene del latín *viso* (mirar atentamente, examinar, contemplar) y de *visu* (percepción exterior).

Para algunos autores inspección significa vigilancia y autoridad, mientras que supervisión es ayuda y orientación. Sin embargo esta nomenclatura no es determinante, ya que no siempre la acción de la supervisión ha estado orientada a la mejora o apoyo de la práctica docente.

López Paz (2003), cita a Navas (2000) quien afirma que la supervisión es un servicio democrático y sugerente de ayuda y asistencia al alumno, destinado a lograr el mejoramiento de su afrontamiento y resultados, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren en el proceso formativo y que se debe realizar mediante un trabajo colaborativo.

Cid y Ocampo (2003: 370), definen la supervisión como *apoyo para una iniciación profesional en las competencias propias del maestro*.

En términos generales, la Supervisión Educativa es el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionismo del currículo; su papel fundamental es el de determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso, mejor dicho, en el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar y debe considerar:

- Conocimiento de la situación en la que se da el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Análisis y evaluación constante.
- Saber discernir en qué momento se deben hacer cambios y tener la habilidad para saber hacerlos.
- Ejecutar los cambios que se consideren necesarios en términos de enseñanza, currículo, y actores del proceso.

El supervisor tiene la responsabilidad de asegurar que una persona o un grupo de personas realicen una buena tarea. En este sentido, la supervisión debe ser vista como una guía que inspira constantemente al personal para que se ejecute el trabajo de común acuerdo.

Históricamente a la supervisión se le atribuyen las responsabilidades burocráticas dentro de los sistemas educativos. Esto se resume en tres puntos básicos:

1. Aplicación rigurosa de reglas y regulaciones administrativas, autocráticas e impersonales.
2. Énfasis en el control centralizado.
3. Conformidad con la noción jerárquica de gestión escolar.

Estas funciones fueron cambiando, tanto en relación a los aspectos políticos y técnicos como en relación al personal encargado de llevarla a cabo.

Con el paso del tiempo la supervisión fue profesionalizándose y junto con ello la función docente del supervisor. Sin embargo, de este proceso ha quedado como legado histórico un solapamiento entre supervisión docente y evaluación e

inspección. Además un conflicto conceptual entre un planteamiento de control administrativo y uno que se refiere a formación e innovación docente. Este legado se refleja en algunos modelos que han predominado, los cuales consisten en sistemas centralizados, basados en la inspección.

A diferencia de la inspección que funciona como un nexo entre la administración central a través del control y la recogida de datos, la *supervisión docente* se plantea como objetivo principal la formación del docente con un matiz menos técnico y más valorativo.

### **3. LA FIGURA DEL SUPERVISOR**

Zabalza y Cid (1998:18), definen al profesor supervisor como *la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesario y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positivo tanto para él como para quienes vayan a verse afectados por el mismo.*

Estos mismos autores señalan que *cualquier experiencia de formación, al menos en la formación inicial, se enriquece cuando se produce una mediación capaz de equilibrarla, de ampliarla y ajustarla a las necesidades de formación.* (Zabalza y Cid, 1998:22). Esta expresión justifica entonces el papel del profesor supervisor. Sin embargo es necesario que esta refuerce una determinada línea de trabajo en función de perfil del profesional que se quiera formar.

Se hace necesario concebir la labor del profesor supervisor como un apoyo sistemático al futuro educador a lo largo de su desarrollo profesional, ayudándole a conectar la teoría con la práctica. En este sentido, la supervisión se ejerce desde dos

perspectivas: Desde una institución académica, donde se pretende que los trabajos teóricos desarrollados en las diferentes disciplinas tengan continuidad en los centros de práctica y viceversa; desde el centro de prácticas, donde los profesores supervisores del centro, tratan de guiar progresivamente a los futuros docentes en el trabajo cotidiano del ejercicio profesional.

Cid y Pérez (2003) señalan que los roles que el profesor supervisor realiza pueden ser clasificados en dos categorías:

1. Los que enfatizan el aprendizaje de los alumnos en práctica. En esta categoría podemos identificar cinco grupos de factores como centro de la atención de la supervisión:

- a. Calidad de la instrucción: favorece el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes, junto a su implicación en las interacciones sociales.
- b. Calidad del currículum: considera el uso de objetivos específicos, mejora de la coordinación y vínculo con la evaluación.
- c. Calidad y cantidad de los recursos educativos: considera el tiempo asignado a cada alumno, uso de horario de clase para el aprendizaje, libros de textos, nuevas tecnologías y otros materiales utilizados para apoyar el aprendizaje.
- d. Clima escolar y del aula: considera como es la disciplina y su influencia en el aprendizaje y en la motivación.
- e. Calidad de las relaciones de la escuela con los padres y la comunidad escolar: se refiere a las relaciones fomentadas con el entorno escolar.

2. Una segunda categoría considera dos procesos principales:

- a. Orientaciones tales como evaluación, innovación y la mejora.

- b. Seguimiento de los procesos de supervisión; se refiere al seguimiento de las actividades diarias que se puede dar junto con el desarrollo profesional del supervisor.

López Paz (2003) señala que las funciones que debe desempeñar el profesor supervisor como pieza clave para la valoración de calidad de la práctica de enseñanza, se pueden concretar en las siguientes que son de tipo general:

- **Función administrativa:** Se refiere a cautelar la adecuada utilización de procedimientos establecidos por la institución para el logro de sus objetivos.
- **Función Educativa:** Debe suplir las carencias de conocimientos, aptitudes y habilidades en los alumnos para el correcto desarrollo de sus tareas.
- **Función de apoyo:** Se refiere a solucionar los problemas que tengan relación con el nivel de satisfacción del alumno.
- **Función de Evaluación:** Se refiere a ayudar a reflexionar constantemente sobre el proceso que realiza el alumno.

Además de estas funciones, el supervisor debe demostrar actitudes que reflejen y posibiliten una buena comunicación, confianza, aceptación y liderazgo hacia los supervisados.

Entre otras de las responsabilidades de carácter general que menciona López Paz (2003), tenemos:

- Promover y apoyar el crecimiento y desarrollo del alumnado.
- Valorar la diversidad y promover la igualdad de oportunidades.

- Promover un clima formativo positivo.
- Proporcionar liderazgo en los esfuerzos de mejora académico-profesional.
- Estimular, enfocar y apoyar la mejora de la comunicación.
- Liderar y dirigir eficazmente al alumnado.
- Gestionar eficazmente las funciones que se ajusten al contexto de la práctica.
- Garantizar un ambiente seguro y organizado.
- Promover relaciones eficaces entre Universidad y empresa.
- Personificar y promocionar la profesionalidad.

Definitivamente, en cuanto a su rol de formador, el supervisor se convierte en un facilitador y regulador del proceso de aprendizaje.

### **3.1. Modelos de Supervisión**

En las tres últimas décadas se han propuesto diversos modelos de supervisión, pero todos ellos con connotaciones muy diferentes y cada uno de acuerdo a estrategias para la supervisión. Entre las principales perspectivas que dan a conocer algunos autores tenemos las siguientes.

Ferreres (1998) apoyado en la clasificación que Zeichner realizó para explicar la formación docente (tradicional-artesanal, conductista, personalista y orientada en la indagación), Da a conocer la supervisión desde la más técnica (minicursos, microenseñanza, competencias), hasta una visión más indagadora (supervisión clínica, crítica, developmental, etc.).

McIntyre, Byrd y Foxx (1996) distinguen entre la supervisión de campo y la de laboratorio que podrán experimentar los alumnos, dependiendo del diseño de práctica y del programa de formación.

En relación a la experiencia de campo, implica un compromiso por parte del alumno en prácticas en la toma de decisiones de tipo reflexivo, que le lleven a una postura crítica frente a la escuela y el contexto donde se encuentra desarrollando su práctica. Este sistema permite unir la teoría y la práctica y la conexión que le permite conectarse con la realidad. Además, la supervisión de campo permite mejorar la comunicación entre la universidad y la escuela.

Por otro lado, la experiencia de laboratorio permite a los alumnos ejercitar habilidades y practicar conductas específicas bajo control. Se pretende cambiar características personales, mejorar actitudes y habilidades.

Villar (1990), integra el concepto de supervisión educativa al de paradigma, según lo cual establece que los modelos de supervisión han variado según aparecen nuevas propuestas sobre la enseñanza y los paradigmas de investigación educativa. Establece una diferencia entre la aplicación del análisis de sistemas (Lemus, 1975) y la supervisión, además rescata la supervisión Diagnóstica (Lapcevic, 1973), que considera el reconocimiento de necesidades individuales; clarificación del problema y selección de objetivos específicos y estrategias; la evaluación de actividades; la evaluación y dominio de conceptos y destrezas.

También considera la supervisión basada en competencias, relacionada con la supervisión clínica propuesta por Bolden (1974). Finalmente considera la supervisión instruccional, representada por Alfonso, Firth y Neville (1975), la cual se relaciona con el paradigma de eficacia final.

Otra perspectiva también es propuesta por Villar (1990), quien hace una diferencia entre estrategias de entrenamiento analíticas y de colaboración. Las primeras se sustentan en principios tecnológicos o sistémicos de perfeccionamiento profesional, a través de la microenseñanza, auto confrontación, formación basada en competencias, la micro supervisión, los minicursos, la micro orientación, la simulación, los protocolos y la supervisión instruccional. Por su parte, las de colaboración son de tipo etnográficas y se fundamentan en procesos de negociación, consideran estrategias como la supervisión clínica, investigación acción.

Finalmente encontramos el trabajo de Angulo Rasco (1999), quien considera cuatro modelos principales de supervisión: Inspección, tecnológico, evolutivo y clínico. Cada uno de estos enfoques responde a cuestiones fundamentales como un concepto de docente, objetivo de la supervisión, idea del supervisor, un conocimiento teórico, un modo de investigación y un nivel de reflexión.

Es necesario llegar a un modelo de supervisión que se aleje del aspecto individual e impositivo, que considere la acción de grupos de trabajos junto a la investigación como medios para buscar soluciones a los problemas que se presenten en la práctica.

Además, es importante que la supervisión enfatice el uso del pensamiento reflexivo y la indagación, como lo plantea Pérez García (2001), un modelo llamado *Supervisión Reflexiva*, a través del cual el futuro docente pueda interrogar, inferir, detectar problemas, valorar, entre otras cosas.

Siens y Ebmeier (1996) señalan que a través del tiempo los modelos de supervisión han ido cambiando. Así, los primeros supervisores a principios del siglo XX eran inspectores encargados las condiciones de la escuela, la conducta de los



estudiantes, la dirección y los métodos del profesor. A fines de los cincuenta esta se vio influida por el modelo científico y la psicología conductista.

En los años sesenta surge la enseñanza programada y la instrucción guiada individualmente, lo que produjo un cambio en los énfasis de la supervisión. Se consideraba que la mejora educativa estaba en los programas más que en la gente.

En este sentido, el propósito de la supervisión estaba en cambiar la conducta de los profesores para que usaran la teoría y las investigaciones de manera más óptima, por lo que se encontraba orientada hacia el control, la eficiencia y la uniformidad.

En los años ochenta se produjo un cambio en el proceso de supervisión más centrado en el profesor. La tarea del supervisor es ayudar a que los profesores cultiven una conducta reflexiva, la cual constituye un elemento imprescindible del profesionalismo.

### **3.2. Estrategias de Supervisión**

Pérez García (2001), cita a Marcelo, C., quien da a conocer una serie de estrategias metodológicas de formación del profesorado, que son utilizadas dentro de los diferentes modelos de supervisión como los que señalamos en el punto anterior.

Estas estrategias están centradas en competencias y en un enfoque orientado a la indagación. Este autor además señala que algunas de ellas pueden ser aplicables de manera flexible en diferentes programas, sin embargo no son aplicables a cualquier situación. Presentaremos de una forma resumida alguna de estas estrategias:

**1. Microenseñanza:** Esta estrategia presenta una serie de ventajas respecto de la formación tradicional, tales como:

- Proporcionar un ambiente de aprendizaje menos complejo que el de la clase real.
- Ofrecer al profesorado en formación la posibilidad de centrarse en su propio aprendizaje de destrezas docentes, permitiéndoles analizar sistemáticamente su enseñanza.
- Facilitar la autoevaluación del profesor en formación, posibilitándole la repetición de sus actuaciones hasta que llegue a dominar las destrezas docentes que componen el programa formativo.

En la actualidad esta estrategia puede aplicarse para facilitar el aprendizaje de destrezas, de procesos cognitivos como toma de decisiones interactivas, resolución de problemas; o para aprendizajes afectivos como discusión de juicios, valores, etc.

**2. Minicursos:** Consisten en un conjunto de elementos instruccionales que incluyen: películas, manuales, hojas de valoración, grabaciones en video, audio, etc. De esta manera se le proporciona al profesor directrices y modelos de destrezas docentes. Entre las principales características de esta estrategia están:

- El alumno tiene la oportunidad de estudiar un número limitado de destrezas docentes.
- El alumno observa ejemplos de la destreza a través de diferentes medios: video, película, etc.
- El alumno tiene la oportunidad de practicar y evaluar su dominio de la destreza.

- La microlección se graba en video o audio.
- El alumno refina la práctica de su destreza mediante la práctica adicional.
- Presenta un carácter autoinstruccional, ya que ofrece materiales didácticos que poseen la suficiente autonomía como para permitir que el profesor aprenda sin necesitar la presencia de ningún profesor supervisor especializado.

**3. Microsupervisión:** Este es un método que se aplica a los supervisores, tanto de universidad como a los de colegio. Se deriva de la microenseñanza, la cual utiliza también como recurso las grabaciones en videos de las actuaciones de los profesores supervisores, a través de los cuales se interactúa con el futuro docente.

**4. Supervisión Clínica:** La supervisión clínica nace al plantearse que la nueva observación y discusión en las aulas eran estrategias insuficientes, ya que no descubrían dificultades reales. Entre sus características tenemos que implica colaboración entre el supervisor y el profesor y entre este y sus colegas; considera una actividad continuada que engloba planificación y evaluación de manera conjuntas. Esta estrategia incluye las siguientes fases:

- Planificación, observación y evaluación de análisis. Esta sucede antes de que el alumno en prácticas se disponga a enseñar. Sucede un intercambio entre el supervisor y el profesor guía con el propósito que este conozca los objetivos de plan de trabajo que el alumno ha elaborado.
- Conferencia de pre-observación, observación, análisis, conferencia de análisis y análisis de la post- conferencia. Esta se basa en criterios específicos que utiliza el supervisor, utilizando instrumentos como registros, entre otros.

Durante la fase de conferencia y análisis el supervisor entrega al profesor colaborador los datos que ha observado y los analizan en conjunto para llegar a un acuerdo con el alumno acerca de lo que ha sucedido en la clase.

**5. Supervisión de compañeros o *Coaching*:** Es derivada de la supervisión clínica, pero no considera una estructura como las conferencias o las observaciones. El profesor es el que determina el tema de observación, lo cual se discute previamente. Luego un compañero observa al profesor en su clase y al final discuten con una puesta en común de las observaciones y notas realizadas por el compañero.

Según los objetivos que se pretendan lograr, existen dos tipos de *coaching*, término que se refiere a la supervisión de compañeros: según los objetivos que se pretendan lograr:

- **Coaching técnico:** Supone una ayuda para que los profesores puedan transferir a sus clases estrategias de aprendizaje o modelos de enseñanza aprendidos. Primero se presenta la teoría, se hace una demostración de la teoría en acción y práctica en situaciones de laboratorio y de clases.
- **Coaching de colegas:** corresponde a la descripción dada anteriormente.

El término *Coaching* ha sido muy difundido por Donald Schön, quien propone una reflexión en la acción para generar conocimiento a partir de la práctica por parte del profesor. Este autor propone tres modelos; el primero denominado *sígueme*, donde se demuestra al profesor principiante un determinado método de enseñanza y este lo debe imitar; el segundo es el de *experimentación*, donde el compañero junto al profesor principiante exploran una situación problemática para resolverla en conjunto; y el tercero que se denomina sala de espejos, donde el compañero intenta reflejar la variedad de relaciones entre él, el principiante y la situación práctica.

**6. Simulación:** Consiste en una técnica de formación de profesionales de diferentes áreas, que se ha venido aplicando a la formación del profesorado. Permite simular aspectos del mundo educativo, llevando a cabo actividades en situaciones de seguridad y control para el sujeto que actúa.

**7. Supervisión Instruccional:** Supone la formación de profesores para la mejora de la enseñanza, tomando en cuenta el estilo personal de cada docente. Es una estrategia utilizada por los profesores universitarios, a quienes se les atribuye la profesionalización de los futuros docentes durante un tiempo.

**8. Modelo de Supervisión de Desarrollo Developmental:** Este modelo, el cual está destinado a mejorar la supervisión clínica que es en el cual basan sus fundamentos. Incorporan en él, modelos de psicología cognitiva, investigaciones sobre supervisión, estudios psicológicos sobre conducta humana, crecimiento y desarrollo del adulto.

A diferencia del modelo de supervisión clínica, este reconoce necesidades individuales de los profesores, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de cada uno y diseñando un proceso evaluativo ajustado a ese estado. Está basado en tres propuestas generales:

1. Los profesores operan en niveles diferentes de desarrollo profesional: la diferencia está en las habilidades para analizar problemas instructivos y en el repertorio de estrategias de resolución de problemas que manejan.

2. Los profesores necesitan ser supervisados por diferentes vías, ya que operan en diferentes niveles de comprensión de los conceptos y de las habilidades.

3. La meta a largo plazo de la supervisión será incrementar la habilidad en cada profesor para que crezcan en los niveles superiores de pensamiento. Esto significa que cuanto más autoreflexivos sean, más posibilidades tendrán de resolver sus propios problemas y los de sus alumnos.

Los pasos que comprende este modelo de supervisión son:

- Indagar sobre el nivel de abstracción.
- Hablar y observar al profesor en acción a través de preguntas tales como: ¿Cuáles son las áreas de mejora en la clase?, ¿Cómo sabrías si es un área problemática?, ¿Cómo actuaría?
- Ayudar a solucionar el problema instructivo a través de la dirección, la colaboración o bien una aproximación no dirigida.

Este modelo considera el pensamiento reflexivo como un objetivo, y un medio que utilizan los profesores para considerar sus prácticas, ampliar el repertorio de estas y tomar decisiones basadas en la reflexión.

La supervisión del desarrollo estimula la indagación principalmente a través de preguntas que el supervisor realiza al supervisado. Se basa en el principio de crear profesores autónomos, capaces de tomar decisiones, responsables y que llevaran a sus alumnos por este mismo camino.

**9. Supervisión Crítica:** Pretende cambiar el concepto establecido de práctica, favoreciendo la relación entre reflexión y práctica y la intervención de los profesores en su propia enseñanza. En este sentido se considera como la evolución de la supervisión clínica. Su objetivo es incrementar las relaciones horizontales entre colegas incrementando la actuación autónoma a través del diálogo.

Pérez García (2001), cita a Gitlin y Smyth (1989), quienes establecen que la clave de este modelo es la confrontación entendida como un encuentro cara a cara de los profesores con la realidad de su enseñanza. De esta manera, los profesores se comprometen con la investigación sistemática para examinar la enseñanza a través de ella. Por otro lado, al actuar críticamente, el profesor y los grupos reflexionan sobre su propia acción para producir el cambio que sea necesario. Este proceso está representado en la siguiente figura:

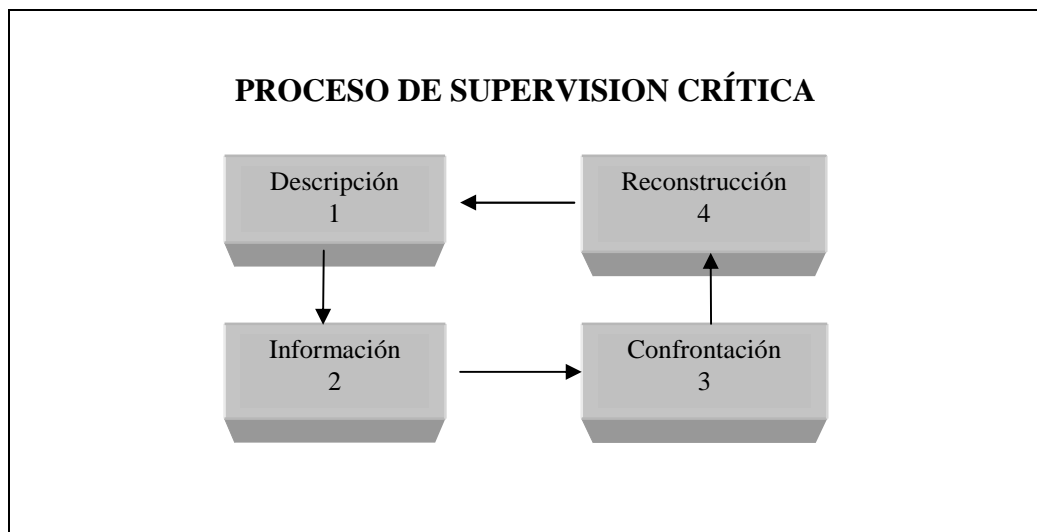


Figura 11: Proceso de Supervisión Crítica. Smyth (1991)

Angulo Rasco (1999), señala que este modelo promueve la reflexión crítica entre supervisores y supervisados. El profesor supervisor adopta un rol de colaborador en el proceso de reflexión apoyando el diálogo y favoreciendo las discusiones. Según este mismo autor el modelo pasa por cuatro fases; descripción de la práctica; información sobre las relaciones elementos y acontecimientos; confrontación de valores, creencias, causas, teorías, etc.; y reconstrucción que se refiere al cambio producido por las fases anteriores.



**CAPITULO IV**  
**LA PRÁCTICA REFLEXIVA**



## **1. INTRODUCCIÓN**

A través de este capítulo, intentaremos explicar los conceptos de reflexión y práctica reflexiva, poniendo de manifiesto la implicancia de estos términos en la formación docente, los cuales han llegado a constituirse en un medio para regular la intervención y transformación del contexto educativo.

Trataremos de responder a interrogantes tales como ¿Qué significa reflexionar?, ¿Qué se entiende por un docente reflexivo?, ¿en que consiste la práctica reflexiva? o ¿Cómo podemos estimular la práctica reflexiva en los futuros docentes?

Daremos a conocer diferentes concepciones del término reflexión, tratando de llegar a una delimitación conceptual. Además esbozaremos las diferentes tradiciones por las que ha pasado la enseñanza reflexiva.

Finalmente describiremos algunas estrategias reflexivas, las cuales se constituyen en medios para formar profesores bajo los principios que se plantean.

## **2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA REFLEXIÓN**

El interés que actualmente existe por delimitar el concepto de reflexión ha producido una gran cantidad de literatura al respecto, que nos aporta diferentes significados para un mismo término, pero que al mismo tiempo, es una realidad que demanda una aclaración terminológica para poner en práctica programas basados en la reflexión.

Schön (1998) cita a Dewey (1989), quien declaraba que la reflexión es como una acción que supone una consideración activa. Sin embargo, según este autor, la

reflexión no consiste en una serie de procedimientos específicos a seguir por los profesores, sino que es más bien una manera de enfrentar los problemas. La acción reflexiva además de la solución lógica y racional de problemas implica intuición, emoción y pasión, lo que según Dewey, es algo que no se enseña como un conjunto de técnicas.

Moral (1998) basándose en las ideas de Schön, señala que la reflexión puede ser concebida como un proceso interno que puede producirse mediante una reflexión *sobre* la acción o *en* la acción. En algunos casos puede plantearse como un proceso individual, pero debe ser considerada como una acción colectiva y contextual, teniendo en cuenta que el conocimiento útil para transformar la realidad se construye de manera colectiva y conectada a un contexto en particular. A partir de estas ideas la autora plantea cuatro elementos que constituyen la base para definir la reflexión como una de las claves para el desarrollo profesional docente y que constituyen el modelo de práctica reflexiva representados en la siguiente figura.

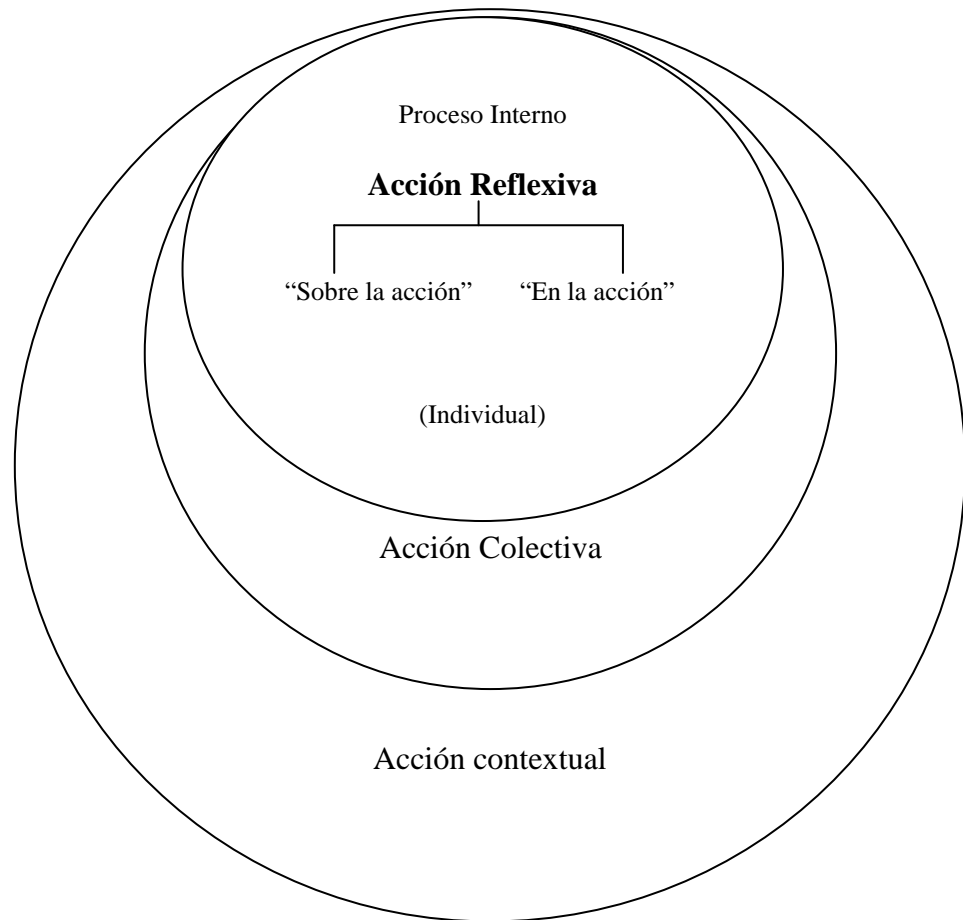


Figura 12: Componentes esenciales de la Práctica Reflexiva. Moral (1998)

Moral y Fernández (1995) establecen que la enseñanza reflexiva permite integrar el conocimiento teórico con el práctico y que dentro de la formación docente inicial se debería favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva entendida como una estrategia metacognitiva que incrementará el conocimiento profesional a lo largo de toda la carrera docente. Además señalan que con la enseñanza reflexiva se debería formar a los futuros profesores en la capacidad reflexiva como una estrategia metacognitiva que les facilitará el desarrollo del conocimiento profesional durante todo el ejercicio de su carrera.

Brockbank (2002), nos da a conocer una definición más holística de la reflexión, que valora los sentidos, reconoce la emoción y se basa en la experiencia

personal a través del diálogo. Este autor define la reflexión en dos sentidos: *En primer lugar como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y, en segundo lugar, derivándose del primer sentido, la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar a las cosas como potencialmente distintas de como aparecen, incluyendo este último aspecto la idea de la reflexión crítica.*

Al considerar la experiencia en la reflexión se está incluyendo el pensamiento, el sentimiento y la acción. Por otro lado, el aprendiz incluye su reflexión en el diálogo, haciéndola intencionada con el fin de promover el aprendizaje. En este diálogo reflexivo se aporta la experiencia no solo desde un punto de vista cognitivo, sino también afectivo.

Brockbank, insiste en la necesidad de formar profesionales reflexivos en un sentido transformacional, es decir, la reflexión como herramienta de desarrollo. Siguiendo esta idea, la autora cita a Barnett (1992), para señalar que la idea del alumno como profesional reflexivo incluye cuatro conceptos:

**1. La acción:** Se refiere a la capacidad de hacer afirmaciones de conocimiento y de elaborar otras originales a partir del razonamiento.

**2. Relación interpersonal:** Considera el razonamiento como una forma de relación interpersonal. Los puntos de vista solo tienen relevancia si resisten el examen crítico de otros.

**3. Reflexión en la acción:** Considera la reflexión como resultado de la acción de desarrollar un diálogo interno.

**4. Saber al uso:** Se refiere a todo el saber proposicional que se puede aportar a una situación nueva, para contribuir a la solución de un problema y llegar a una conclusión satisfactoria.

La importancia de estos cuatro conceptos utilizados por el profesional o el alumno reflexivo, es que surgen a partir de la experiencia cotidiana. Además se debe considerar un nivel significativo de autonomía e independencia del alumno, minimizando la enseñanza didáctica en beneficio de la interacción real entre el profesor y el estudiante y entre los mismos alumnos.

Moral (1998), tratando de llegar a un consenso en relación al término reflexión y basándose en las investigaciones y planteamientos de Sparks-Langer (1992), da a conocer los enfoques a partir de los cuales puede ser explicado este concepto:

- **Enfoque Cognitivo:** Se refiere a la forma de organizar y utilizar el conocimiento del profesor para la toma de decisiones.
- **Enfoque Narrativo:** Considera los factores contextuales, los relatos de los participantes. A partir de los relatos de los profesores se puede entender las prácticas y las interpretaciones que tienen ellos de sus contextos de trabajo, permite entender cuales son las circunstancias del contexto que llevan a un profesor a tomar determinadas decisiones y a pensar de una particular manera.
- **Enfoque Crítico:** Establece límites de las percepciones, acciones y decisiones tomadas. Permite cuestionar la práctica para el trasfondo de las acciones y dar a conocer el sistema de creencias y valores. Para ello, aparte

del conocimiento, se hace necesario tener una actitud crítica frente a la realidad.

Luego de dar a conocer estos enfoques, esta misma autora da a conocer los trabajos realizados por un grupo de autores (Grimmett, Mackinnon, Riecken, 1990), quienes plantean distintas perspectivas a partir de las cuales se puede comprender la reflexión:

- **Estrategia para facilitar la acción educativa:** Se refiere a la reflexión que surge de la investigación y artículos. Se constituye en un instrumento que ayuda a los profesores a comprobar a través de la práctica de la enseñanza los principios descubiertos a partir estudios realizados.
- **Proceso Deliberativo:** Considera la deliberación y elección entre alternativas, teniendo en cuenta el contexto donde sucede un acontecimiento de la enseñanza. Surge a partir de la opinión de colegas y del propio contexto donde ocurre la enseñanza.
- **Reconstrucción de la Experiencia:** Considera reflexionar sobre situaciones prácticas para clarificar la situación, revalorar los principios y reconsiderar las respuestas. Por otro lado, implica reflexionar sobre los principios básicos de la enseñanza desde una perspectiva teórico- crítica frente a la escuela. Además busca generar estrategias emancipadoras para ayudar al profesor en el desarrollo de su práctica educativa.

Pérez García (2001:72), señala que *la finalidad de la reflexión es la capacitación profesional y generación de conocimiento que prioriza la experiencia que el individuo tiene sobre la realidad externa en la que actúa.*

Martín (2006:15), señala que definitivamente una buena práctica debe caracterizarse *porque la experiencia real que vive el estudiante en la mayoría de los casos le interroga y le pida algún tipo de respuesta y que le ayude a adquirir la capacidad de indagación y de investigación del contexto práctico.*

### 3. TRADICIONES SOBRE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Al realizar un análisis de las diferentes tradiciones que han surgido en la enseñanza reflexiva podemos realizar un paralelismo con algunos de los paradigmas que sustentan la formación del profesorado. De esta manera nos damos cuenta que algunas orientaciones sobre la formación docente son transformadas al considerar la variable reflexión, mientras que otras surgen considerando como principio básico la reflexión.

Zeichner y Liston (1997), identifican cinco tradiciones de práctica reflexiva que han estado implícitas en los diferentes paradigmas de formación del profesorado. Estas son:

**a. Tradición Académica de Reflexión:** Está relacionada con la orientación académica de la formación del profesorado. El profesor es especialista en disciplinas, su principal objetivo es dominar el contenido. La reflexión del profesor se centra en el contenido de la materia que enseña y la transformación de ese conocimiento en pedagógico, haciéndolo asequible y comprensible a los alumnos.

**b. Tradición Reflexiva de Eficiencia Social:** Está relacionada con la orientación técnica de formación docente, que considera al profesor como un técnico eficaz que aplica reglas elaboradas científicamente. La reflexión del profesor se

centra en cómo conectar de mejor manera su práctica a los modelos resultantes de las investigaciones que le indican como actuar.

**c. Tradición Genérica:** Se relaciona con la orientación práctica de formación docente, que enfatiza el aprendizaje a partir de la experiencia pero desconectado de la teoría. Se destaca la reflexión sobre la práctica, superando la disociación teoría/práctica, pero sin tener en cuenta el contenido o el objetivo de la reflexión.

**d. Tradición de Desarrollo o Personalista:** Está relacionada con la orientación personalista de la formación del profesorado, considerando que el desarrollo natural del aprendiz proporciona las bases para determinar qué y cómo enseñar. La reflexión del profesor se centra en el descubrimiento y valoración del significado personal dentro del escenario educativo.

**e. Tradición Social Reconstruccionista:** Se relaciona con la orientación crítica-social de formación docente, donde la reflexión es considerada como un acto político que contribuye a la realización de una sociedad más justa y humana. El profesor focaliza su reflexión en los aspectos internos de su propia práctica y cómo esta es afectada por las condiciones sociales en las que se encuentra. Esto implica un compromiso del profesor con la reflexión entendida como práctica social. Y que constituye una estrategia válida para la transformación de las estructuras sociales.

Fernández Cruz (2006), señala que el planteamiento de la enseñanza reflexiva ha sido ampliamente difundido y continuamente trabajado desde muchas posiciones teóricas. En este sentido, una de las propuestas más sólidas de conceptualizaciones de la reflexión es la propuesta por Kemmis (1999), quien señala una serie de factores a tener en cuenta en la formación de profesionales reflexivos:



1. La reflexión no está determinada ni biológica ni psicológicamente, sino que trata la relación entre el pensamiento y la acción en situaciones concretas.
2. La reflexión no es un trabajo individualista de la mente, sino que supone relaciones sociales.
3. La reflexión no es neutral respecto de los valores, sino que está al servicio de intereses humanos, sociales, culturales y políticos concretos.
4. La reflexión reproduce de manera activa o transforma las ideologías prácticas que son la base del orden social.
5. La reflexión no es un acto mecánico, sino una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir nuestra vida social, participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.

Fernández Cruz (2006), además señala que el pensamiento reflexivo implica algo más que una actividad de razonamiento lógico, sino que además debe considerar los supuestos que subyacen a nuestras propias creencias y conductas. Considera la capacidad de dar justificaciones a nuestras ideas y acciones.

#### **4. IMPLICANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

La formación inicial del profesorado y su desarrollo profesional deben centrarse en la capacidad de tomar decisiones y dar solución a los problemas desde un marco de acción coherente. Por lo que debe favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica.

Desde esta perspectiva, las competencias requeridas para el desempeño docente son la capacidad de reflexionar y contrastar su comprensión acerca del trabajo docente con la de los demás, teniendo en cuenta que el profesor es una persona cuya actividad implica la transformación de la cultura dominante y la pertenencia a equipos de trabajo.

Zeichner (1999), señala que con el concepto de enseñanza reflexiva, surge la necesidad de ayudar a los futuros profesores, durante su preparación inicial para que interioricen la disposición y la habilidad para estudiar, perfeccionarse en el transcurso del tiempo y se comprometan a responsabilizarse de su propio ejercicio profesional. Sostiene que los profesores que no reflexionan sobre su ejercicio docente, aceptan de manera acrítica la realidad de sus escuelas tratando de descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar objetivos y resolver problemas en gran medida definidos por otros.

Villar (1995), señala que bajo estos nuevos planteamientos de la formación que parte de la experiencia personal y fomenta un proceso reflexivo, el modelo de profesor se transforma en un profesional que resuelve problemas y toma decisiones de forma autónoma. A partir de esta teoría se considera la reflexión como un elemento clave para la formación del profesorado.

Tanto en las investigaciones como en los programas de formación, actualmente se privilegia la perspectiva que considera al profesor como práctico reflexivo, teniendo en cuenta que la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, lo que implica que el profesor esté preparado para enfrentarse constantemente a situaciones problemáticas en las que tiene que tomar decisiones sobre cómo transferir los valores educativos a la práctica del aula.

El alumno al reflexionar en y sobre la acción, genera un dialogo reflexivo con la situación problemática, para poder comprenderla y a partir de esto, construye conocimiento. En este sentido y de acuerdo a la nueva epistemología, debemos hacer hincapié en que el conocimiento se genera a partir de la propia práctica.

Schön (1998), plantea la necesidad de formar a partir de la enseñanza práctica lo que se denomina como *profesionales reflexivos*. La característica principal de este tipo de profesional es que debe mantener una relación reflexiva con los problemas a los que se enfrenta. Para que esta relación se produzca, el alumno debe desarrollar tres competencias fundamentales:

**1. El conocimiento en la acción:** Se refiere a la capacidad del alumno para relacionar los conocimientos teóricos con la práctica profesional y explicar lo que realiza cuando actúa. Esto supone que el periodo de práctica permite una mejor comprensión de los conocimientos teóricos al situarse en un contexto real.

**2. La reflexión en la acción:** Considera la capacidad de construir cotidianamente a través de la reflexión las situaciones de la práctica en la cual se desenvuelve el alumno para poder adaptarse al contexto de trabajo y extraer de este los mejores y mayores logros profesionales. Para ello se hace necesario que la práctica permita al alumno desarrollar una reflexión en la acción que no esté limitada por las reglas existentes.

**3. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** Se refiere a la capacidad de analizar las situaciones una vez sucedidas considerando la reconstrucción o representación de la acción pedagógica reanalizada. Este análisis permitirá al estudiante orientar y reconducir su práctica futura para hacerla más adecuada y operativa.

Es necesario que el docente se enfrente a posibilidades de resolver adecuadamente situaciones complejas e impredecibles para llegar a conocer las herramientas que posee a su disposición para enfrentar su tarea como pedagogo.

La enseñanza es una actividad que ocurre en un ambiente complejo pues no hay reglas absolutas ni respuestas correctas. Debido a que no se pueden identificar todas las situaciones posibles con las que podría encontrarse un alumno en prácticas, la solución es optar por un sistema de enseñanza en el que se ejercite el juicio profesional y la toma de decisiones.

La puesta en práctica de programas de formación del profesorado reflexivos no es tarea fácil, ya que no se puede concebir como una predisposición natural del individuo, por lo que se hace necesario un compromiso para la reflexión en la estructura curricular de los diferentes programas de formación de docentes.

De la Blanca y otros (2007), señalan que un programa de práctica profesional debe considerar que la reflexión tras la práctica es la forma adecuada de desarrollar el conocimiento práctico en los futuros docentes, ya que este saber se sustenta en creencias surgidas de la propia experiencia de enseñanza.

Un programa de formación docente que incluya un currículum que promocióne la enseñanza reflexiva debe considerar las destrezas cognitivas implícitas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Villar (1995), citando a Ewert (1991), quien basándose en la teoría de de Habermas, establece que la reflexión ocurre en tres estadios diferentes:

**a. Racionalidad Técnica:** Es un nivel empírico analítico donde la reflexión consiste en la aplicación del conocimiento de manera eficaz para el logro de alguna

meta o fin deseado. Este nivel de reflexión se relaciona directamente con los paradigmas pragmáticos y eficientistas del pensamiento tecnológico.

Roshensine y Meister (1992), citados por Villar (1995), proponen el concepto de *andamio* como una nueva estrategia que permita al alumno relacionar sus habilidades actuales con las metas propuestas. En esta línea los pasos para enseñar las estrategias cognitivas son:

- Presentar las nuevas estrategias cognitivas.
- Regular la dificultad durante la práctica guiada.
- Proporcionar variados contextos de prácticas para los estudiantes.
- Proporcionar retroacción.
- Aumentar la responsabilidad del estudiante.
- Proporcionar una práctica independiente.

**b. Acción Práctica:** Es un nivel hermenéutico fenomenológico, donde la reflexión se centra en la comprensión de la interacción de los individuos. El profesor se preocupa de clarificar las predisposiciones subyacentes en las metas educativas. King y King (1988), citado por Villar (1995), dan a conocer una estrategia subdividida en tres categorías que son:

- Destrezas de aprender a aprender (control de la atención, procesamiento en profundidad, etc.).
- Destrezas de Pensamiento de contenido (consecución de conceptos, desarrollo de conceptos, reconocimientos de esquemas, etc.).

- Destrezas de razonamiento (razonamiento analógico, extrapolación, evaluación de evidencias, etc.).

**c. Reflexión Crítica:** Se ubica en un nivel crítico teórico, en el que la reflexión emplea una teoría emancipatoria. El docente incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de las acciones prácticas y reflexiona sobre los supuestos que limitan o modelan la práctica.

El pensamiento crítico está compuesto según Beber (1988), citado por Villar (1995), por una serie de operaciones mentales que se usan para conocer el valor o precisión de algo y otras que guían su uso u ejecución. En este sentido tenemos como ejemplos:

- Distinguir entre hechos verificables y reclamaciones de valor.
- Distinguir la información, reclamaciones o razones relevantes de las irrelevantes.
- Determinar la precisión factual de una declaración.

Pérez García (2001), cita a Ross (1989), quien da a conocer una taxonomía que definen los componentes de una reflexión madura. Esta incluye:

**a. Contenidos:** se refiere al conocimiento de los propósitos y consecuencias de las prácticas educativas, del punto de vista del alumno, del material y de las restricciones que presentan los variados contextos.

**b. Procesos:** Se refiere a las habilidades para identificar y analizar los problemas en términos de conflicto, para usar una aproximación racional de resolución de problemas, para establecer juicios intuitivos, etc.

**c. Actitudes:** Se refiere a una serie de disposiciones intelectuales y afectivas que permiten responder a personas y situaciones, tales como; apertura mental, responsabilidad y ser todo corazón.

## **5. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS**

Junto a los diversos paradigmas de formación del profesorado han surgido una gran variedad de estrategias y métodos facilitadores del entrenamiento de los docentes.

Promover una enseñanza reflexiva requiere el desarrollo de determinadas habilidades necesarias tanto para la actuación cotidiana en el aula como fuera de ella. Las estrategias reflexivas constituyen instrumentos útiles en la formación del profesor y en su profesionalización. Estas deben cumplir una serie de requisitos tales como:

- Partir de los intereses y necesidades de los implicados en el proceso de reflexión.
- Destacar la importancia de sus puntos de vista.
- Valorar las consecuencias que tendrán para las acciones profesionales.
- Usar un lenguaje y un modo de análisis asequibles.

Estas estrategias además deben estimular la reflexión en los profesores, aumentar el conocimiento de estos y habilitarlos para resolver problemas.

Actualmente, las estrategias centradas en la formación de docentes reflexivos han proliferado de manera considerable, lo que dificulta su clasificación. Villar (1994), las clasifica en dos grandes grupos, según el tipo de actuación. Así tenemos:

**a. Estrategias analíticas:** Consisten en diseccionar un problema en elementos de un proceso de solución de problemas de tal manera que los docentes aprendan los pasos lógicos para ordenar y secuenciar las fases constitutivas de una estrategia sistemática y cerrada.

**b. Estrategias colaboradoras:** Responden al principio de colaboración entre colegas, a la interacción entre los mismos para delimitar en conversaciones. Considera además formas de enfrentar soluciones a los problemas educativos.

Pérez García (2001), nos da a conocer una compilación de diferentes propuestas extraídas de autores (Moral (1995- 1997), Villar (1994-1995), De Vicente (1995), Domingo y Fernández (1999) y Pérez García (2001), quienes se refieren a este tipo de estrategias:

**1. Diario o cuaderno de campo:** Consiste en la redacción de informes donde se registran narraciones y biografías de los docentes que sirven de base para el estudio de casos. Su objetivo es la reflexión sobre experiencias antes de escribir sobre ellas.

**2. Escribir:** Consiste en escribir sobre hechos e impresiones. Este es un medio para la estimulación y organización del pensamiento. Además permite repensar y revisar ideas a lo largo del tiempo. Su objetivo es desarrollar procesos metacognitivos en el profesor.



**3. Historias de vida:** Consiste en un documento personal donde se narran acontecimientos ocurridos en la vida del sujeto. Son expresados de manera subjetiva, es decir, de acuerdo a una interpretación personal de los hechos. Su objetivo es dar a conocer las bases del conocimiento personal de los sujetos.

**4. Discurso analítico en grupo:** Consiste en un proceso de preguntas y respuestas sobre un tema analizado. Los comentarios críticos no se permiten, ya que lo que se pretende es llevar a cabo un trabajo reflexivo más que la defensa de una postura. No busca soluciones rápidas a los problemas, sino más bien una búsqueda profunda de soluciones y un incremento de la comprensión del tema

**5. Conversación con un amigo crítico:** Consiste en un diálogo con una sola persona con la que se mantiene una relación de empatía y que inspire confianza.

**6. Portafolio o carpeta:** Consiste en un conjunto de registros escritos y documentos personales recopilados de manera estructurada en relación a un tema o problema, con el fin de analizarlos y reflexionar sobre ellos.

**7. Situaciones ingeniadas:** Considera escenarios y contextos simulados como role-playing, simulaciones, etc.

**8. Retroacción electrónica o virtual:** Consiste en el intercambio de análisis y experiencias a través de registros hechos utilizando medios tales como grabaciones en video, correo electrónico, etc.

**9. Plataformas:** Consisten en teorías expuestas e intenciones declaradas por parte de los profesores. Se trata de contrastar la teoría expuesta con la teoría en uso.

**10. Estudios de caso:** Consisten en videos o narraciones detalladas y contextualizadas de los acontecimientos de enseñanza- aprendizaje, en los cuales se presentan problemas o situaciones complejas en algún contexto determinado para comprender la práctica.

**11. Supervisión clínica:** Se da a través de entrevistas planificadas, observaciones y análisis de la enseñanza. Su objetivo es provocar la reflexión sobre la acción.

**12. Técnica de lectura de documentos:** Consiste en realizar lecturas sobre un tema que preocupe. Esto permitirá conectar las ideas leídas con lo que sucede en la realidad.

**13. Técnica de práctica posicionada reflexiva:** Consiste en presentar varias soluciones a un problema para que el sujeto adopte una posición, actúe sobre esa base y posteriormente la reconsidere de acuerdo a las consecuencias de su acción.

**14. Seminario reflexivo:** Consiste en analizar un tema en grupo y luego en parejas para llegar finalmente a la elaboración de una teoría personal sobre el tema analizado.

**15. Ciclo reflexivo de Smyth:** Es un proceso que considera una forma de investigar sobre la práctica y que está constituido por cuatro fases: contextualización (biograma, autopresentación, etc.), descripción (autoinforme, viñeta narrativa, etc.), información (metáforas, análisis de contenido, mapas conceptuales, etc.), confrontación (técnica de consenso, etc.) y reconstrucción (análisis de necesidades, diamante, etc.).

**16. Diálogos críticos entre compañeros:** Es un proceso reflexivo que considera los problemas profesionales para promover nuevas perspectivas.

**17. Representación:** Consiste en la comprensión de un problema presentado de manera gráfica, por ejemplo a través de un mapa cognitivo.

**18. Planificación:** Consiste en el análisis de medios y fines.

**19. Técnica creativa de fluidez ideacional o de flexibilidad:** Consiste en producir ideas acordes y de manera rápida frente a un tema dado.

**20. Viñeta narrativa:** Consiste en una vía metodológica donde se generan y contrastan certezas pedagógicas por un colega o asesor externo que haya observado al docente en clase, recopila opiniones y creencias para darlas a conocer con sus propias palabras.

**21. Metáforas:** Consisten en percepciones de situaciones expresadas por un sujeto de manera escrita o grafica a través de un dibujo. Luego se interpreta el dibujo y se genera una discusión que permite descubrir la metáfora explicativa de un tema.

**22. Mapas cognitivos:** Consisten en la representación gráfica de una teoría personal a través de la relación de conceptos.

**23. Biograma:** Es la representación grafica de un perfil profesional y biográfico donde se destacan los tiempos y espacios que han configurado la identidad profesional. Se ordenan los acontecimientos más relevantes, cuándo ocurrieron y qué impacto provocaron en la vida del docente.

**24. El Muro:** Consiste en una dinámica que a partir de la construcción de un muro con ladrillos de papel y comparando los diferentes muros, los profesores expresan sus propias visiones y reflexiones críticas.

**25. Coaching:** Consiste en que los docentes se reúnan en pares o tríadas para generar soluciones a problemas surgidos en el aula. De esta manera se promueven conversaciones que muchas veces terminan en investigación - acción.

**26. Técnica de consenso:** Consiste en una negociación entre pares a través del diálogo para llegar a un acuerdo.

**27. Investigación acción:** Se considera el papel del profesor como investigador y el del colegio como un lugar para indagar.

**28. Análisis de necesidades:** Consiste en realizar un listado de necesidades identificadas para luego categorizarlas y reflexionar sobre ellas.

**29. Técnica del diamante:** Un grupo identifica de cinco a nueve ámbitos de mejora, se ordenan por prioridades, se seleccionan los cinco más importantes de cada grupo, cada uno forma su propio diamante y se llega a formar un solo diamante con el resto de las propuestas.

**30. Clarificación de problemas:** Consiste en describir tres situaciones problemáticas del aula relacionadas con un problema a tratar, se analizan las causas y se proponen soluciones.

**31. Análisis de fuerzas:** Consiste en señalar y describir todas las fuerzas que están actuando sobre un problema, ya sea potenciándolo (condiciones que hay que mantener) o minimizándolo (condiciones que hay que cambiar), se considera que dificultad implica, se reflexiona sobre ellas para luego seleccionar un ámbito de acción a nivel grupal.

**32. Entrega de artículos o documentos** de diferentes autores en los que se justifique la reflexión.

**33. Presentar reflexiones realizadas** en diferentes grupos que reflejen los mismos problemas.

**34. Confeccionar un listado** de posibles temas de reflexión personal que pueden incluir reflexiones individuales a través de un diario o reflexiones colectivas a través de exposiciones.

**SEGUNDA PARTE:  
MARCO EMPIRICO  
CAPITULO V  
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA  
INVESTIGACION**

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este capítulo nos introduce en la parte empírica de la tesis. Comenzaremos por justificar nuestra investigación, plantear el problema y los objetivos. Posteriormente, y antes de tomar decisiones que condicionarán el proceso de investigación, realizaremos una aproximación teórico-conceptual, comentando diversos aspectos relacionados con la investigación educativa.

Describiremos qué se entiende por una investigación educativa. Para luego detenernos en los diferentes paradigmas y en los diversos posicionamientos ante ellos. Finalmente, precisaremos algunas opciones metodológicas, que determinarán el proceso de nuestra investigación.

## **2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Existen varios motivos a partir de los cuales surge el interés por este tema y las razones que nos guiaron en su elección.

Por un lado, la toma de conciencia de que hoy la educación debe favorecer la formación de profesionales con un perfil acorde con los requerimientos del mundo contemporáneo. Según esta idea, la tarea de formación docente debe pasar por una serie de reflexiones como la relación que existe entre educación, calidad y formación. Esto señala los marcos en que se debe desarrollar un profesional y permite tener una mirada hacia adelante, pensando en lo que la sociedad necesita de sus profesores.

Se debe tener en cuenta que no hay desarrollo humano ni social si no somos conscientes de ofrecer una educación de calidad. Ello tiene especial relevancia en la

formación profesional del docente, ya que ésta debe integrar conocimientos, destrezas y valores que los convierta en verdaderos productores de conocimiento y desarrollo social. Por esto, se hace imperativo realizar un examen exhaustivo de los paradigmas que sustentan la tarea docente universitaria para su replanteamiento, innovación y adecuación a los requerimientos de una formación profesional del profesor con visión de futuro.

A partir de los planteamientos de Schön (1998), que desarrolló la idea de la reflexión como eje de la formación docente e inicio del camino a la profesionalización y luego Stenhouse (1996), quien señala la necesidad de que esa reflexión sobre la práctica conduzca el proceso de reconstrucción curricular, surge como tema de estudio permanente a nivel internacional el período de práctica pedagógica en la formación docente inicial y los agentes que intervienen en él.

En la actualidad, las instituciones de formación del profesorado deben preparar a los docentes para desempeñarse en ámbitos de constante cambio y en un ambiente muy dinámico. Deben ser capaces de evaluar los procesos que aplican en el desarrollo de su profesión y velar para que sus conocimientos no se transformen en un saber inerte, sino más bien en un saber activo en la práctica, en la acción de la vida en la escuela. Los docentes deben reflexionar constantemente sobre sus prácticas, aprendiendo de sus experiencias cotidianas.

Actualmente el desarrollo de las prácticas en las instituciones formadoras se caracteriza por un fuerte acento intuitivo. Cada profesor supervisor se conduce en base a su propia experiencia y formación, ya que no cuenta con un saber construido a partir de la investigación científica sistematizada en esta área.

La experiencia acumulada de la práctica no ha sido sistematizada ni registrada. Esto hace que los profesores supervisores carezcan de referentes claros y de saberes

construidos a partir de la práctica real. Tampoco existe evidencia científica respecto de las percepciones que tienen los actores educativos de los procesos de los cuales forman parte.

Por tanto, surge la necesidad de analizar las prácticas de enseñanza, ya que son la instancia en que los saberes adquiridos se ponen en acción, generando una experiencia que debiera retroalimentar a los cuerpos académicos universitarios. A partir de este análisis se debiera realizar un aporte a la creación de una base de conocimientos desde las vivencias, experiencias y percepciones que tienen los actores involucrados. Esto permitirá además adecuar la acción educativa a las verdaderas necesidades de quienes son sus interlocutores concretos: profesores y alumnos.

Al respecto Zabalza (2003), señala que existe una tendencia que aboga por la necesidad de prestar mayor atención y mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza práctica con las que los alumnos de pedagogía toman contacto durante su formación inicial.

### **3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La participación en la práctica profesional pedagógica supone uno de los momentos importantes en la interacción de la formación docente inicial. Sin embargo, suele ser una experiencia incierta tanto para el supervisor como para el alumno en práctica, ya que no siempre éstos tienen claro cuáles son las funciones que deben desempeñar y, generalmente, se limitan a la entrega de un informe descriptivo de la realidad observada, del que no se refleja una acumulación de experiencia.



En nuestro desempeño primero como alumna en práctica, luego como profesora supervisora y también como profesora guía, nos hemos dado cuenta de las incertidumbres que se generan en los alumnos y profesores en el momento de tener que llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos a través de los años de formación inicial.

En el proceso de convertirse en buen profesor y en el aprender a enseñar, existen períodos de mayor o menor entusiasmo e incluso desánimo. Desde este punto de vista, lo que pretendemos es colaborar en este desarrollo y favorecer con tal proceso a los alumnos en práctica.

Por otra parte, la reflexión docente sobre las prácticas es el elemento metodológico fundamental de los profesores y sobre ella construyen su saber profesional. Sin embargo, al estar inmersos en el ámbito de las prácticas pedagógicas, hemos comprobado que la reflexión crítica de los alumnos generalmente es positiva, sin embargo, los resultados alcanzados en lo que se refiere a metodología, trabajo, etc., son negativos. Esto ocurre porque que el alumno reflexiona sobre lo que ve hacer al profesor guía, pero suele no estar de acuerdo con lo que ve, ya que su formación y concepción de la enseñanza es muy diferente.

En definitiva, para que el período de práctica sea beneficioso debe cumplir con una serie de requisitos. Además se debe considerar las preocupaciones que pueden producir una desmotivación como son la dificultad de reflexionar de manera sistemática sobre la práctica realizada por no tener las pautas para ello; la dificultad de relacionar la teoría y la práctica; cómo aplicar lo que saben y aprender de ello; cómo relacionar los conocimientos que tienen de las distintas materias y un desconcierto y tensión por parte de los estudiantes de pedagogía a la hora de realizar

las prácticas. Esto puede ser debido a que no saben bien lo que van a hacer, cómo lo van a hacer y cuáles son sus deberes y/o derechos.

En este sentido, es necesario visualizar un profesional docente reflexivo y autónomo capaz de aprender y re-aprender continuamente las habilidades profesionales a través de la observación y registro de su quehacer y el efecto que este produce en sus alumnos. Esto lo llevará a asumir un papel activo en el diseño, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención pedagógica a través de la investigación sistemática sobre su propia práctica pedagógica.

Entendemos por un profesional reflexivo a aquel que puede fundamentar sus decisiones, ya que comprende y utiliza adecuadamente los procesos y metodologías de su disciplina. Además con la capacidad de criticar y evaluar técnicas y metodologías para posteriormente mejorarlas y si es necesario modificarlas.

Existe un amplio campo de investigación en relación a las prácticas pedagógicas, sin embargo, nos enfocaremos en tratar de definir la labor que desempeñan sus componentes: los alumnos en práctica; los profesores supervisores como mentores en la investigación, en la sistematización de problemas, en la actualización bibliográfica, en la dotación del conocimiento científico pedagógico, en la redefinición del conocimiento práctico, en estrechar la relación teoría y práctica y en favorecer la reflexividad; y los profesores guías como mentores en la docencia, en la vida del centro educativo.

En esta investigación nos centraremos específicamente en el profesor supervisor. Teniendo como parámetros las características que señala Pérez García (2001), que éste debiera ser un mentor en la investigación, mediador entre la teoría y la práctica e impulsor de la reflexión.

En este sentido trataremos de responder las siguientes preguntas; ¿Cuáles son las funciones que están desempeñando los profesores supervisores en la formación de sus alumnos a través de las practicas pedagógicas?; por otro lado, ¿Cómo perciben los alumnos la formación que reciben de parte del profesor supervisor?, ¿se sienten verdaderamente estimulados a la reflexión?

Para poder lograr esta descripción se hace necesario plantear el problema de manera operativizada y además extraer las variables implícitas en el mismo.

De acuerdo a lo ya expuesto y a lo que pretende profundizar nuestra investigación, el problema se podría formular de la siguiente manera: *Estudio del estímulo de la actitud reflexiva del profesor supervisor en los alumnos en Práctica Profesional Pedagógica.*

## **4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Objetivos Generales**

Determinado el problema de investigación pasamos a definir los objetivos de la misma. En primer lugar debemos señalar que el objetivo general de esta investigación es: Realizar un aporte a la sistematización del conocimiento de la Práctica Pedagógica Profesional que se desempeña en la Universidad de Playa Ancha (Chile).

## 4.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que consideramos para este estudio son:

1. Describir cómo son guiados los alumnos en los procesos de reflexión durante la realización de su Práctica Pedagógica Profesional.
2. Analizar y determinar si los profesores supervisores de la UPLA guían de manera reflexiva la Práctica Pedagógica Profesional.
3. Conocer cómo perciben los profesores guías de los centros la supervisión reflexiva de los profesores de la Universidad hacia los alumnos.
4. Comprobar si la carrera a la que pertenece el alumno influye en el proceso de estimulación a la reflexión.
5. Comprobar si la carrera en la que supervisa el profesor de la Universidad influye en el proceso de estimulación a la reflexión.
6. Comprobar si la especialidad pedagógica en la que se desempeña el profesor guía influye en el proceso de estimulación a la reflexión
7. Comprobar si la experiencia docente del profesor supervisor influye en los procesos de estimulación a la reflexión.
8. Comprobar si la experiencia docente del profesor guía influye en la percepción acerca de la estimulación a la reflexión por parte del supervisor.

## 5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado describiremos las variables con las que trabajaremos en nuestro estudio empírico. Bisquerra (2004: 134), define una variable como *una*

*característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores. Una variable es susceptible de medirse u observarse.*

Existen varias clasificaciones: cuantitativas, cualitativas, dependientes, independientes, etc. Para nuestra investigación, necesitamos descubrir las relaciones existentes entre las variables y las formas de influir sobre aquellas que pueden cambiar dentro de los individuos. Según la función que desempeñan en la investigación pueden ser:

- **Variable Independiente (V.I):** Es el atributo, propiedad o característica acerca del cual pensamos que cuando se altera de alguna manera produce un cambio en alguna propiedad o característica. Es decir, es la condición que el investigador manipula para comprobar el efecto que produce en la variable dependiente. En nuestro caso corresponden a las variables de identificación que forman parte del cuestionario. Sexo, edad, experiencia docente, carrera y/o especialidad pedagógica y tipo de establecimiento. Estas varían según el sector de la muestra.

- **Variable Dependiente (V.D):** Puede ser concebida como un efecto. Es aquella en la que, el investigador medirá los resultados del proceso, es decir, las variaciones producidas por la manipulación de la variable independiente. En nuestro estudio las variables dependientes corresponden a las acciones reflexivas que constituyen los treinta ítems del cuestionario.

## **6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En los apartados siguientes trataremos de asentar las bases teóricas que permitirán situar nuestro estudio en el ámbito de los paradigmas de la investigación y tomar decisiones sobre el método más adecuado para desarrollarlo. Para ello no realizaremos una exposición teórica sobre metodología, sino que seleccionaremos los contenidos que permitan clarificar y entender mejor la postura metodológica adoptada.

La investigación en las ciencias sociales y por tanto en las ciencias de la educación se basa en ciertos supuestos epistemológicos, que conducen a determinadas orientaciones y tradiciones investigadoras que se denominan paradigmas. El paradigma tiene su origen en las diversas corrientes filosóficas, las que orientan las perspectivas en la investigación educativa.

Si bien, este concepto admite pluralidad de significados y usos diferenciados, constituye un esquema teórico, una vía de percepción y comprensión del mundo adoptada por una comunidad científica.

El debate en torno a los paradigmas tradicionalmente se ha planteado de manera dicotómica, métodos cuantitativos frente a cualitativos, explicar frente a comprender, investigación positivista frente a la humanista, etc., como consecuencia lógica del predominio en nuestra cultura de dos grandes tradiciones filosóficas: realismo e idealismo.

Fernández Nares, S. (1995), señala que se hace necesario clarificar qué es lo que hay detrás de cada enfoque, teoría, paradigma, etc., que sustenta la educación, ya que cada una de estas teorías provienen generalmente de modelos aplicados a otras áreas de estudio como la Sociología, Economía, Teoría Política, entre otras.

Se hace difícil concebir las diferentes concepciones de la investigación educativa en una sola definición, ya que han surgido nuevos enfoques y diversas formas de concebir el quehacer educativo.

Sola Martínez, T (2003), se refiere a los diferentes paradigmas, los cuales están clasificados en tres grandes enfoques subyacentes en la construcción del conocimiento científico; *Positivista Empírico, Hermenéutico o Interpretativo y Normativo Crítico*.

A continuación, consideramos necesario explicar brevemente las características más destacadas de cada uno de ellos, dado que facilitarán la comprensión y la justificación de las decisiones que adoptaremos al respecto:

- **Paradigma Positivista Empírico:** Se denomina también neopositivista, cuantitativo y racionalista, tradicionalmente ha tenido una gran influencia en la investigación educativa, al predominar en algunas comunidades científicas. Sigue los postulados, principios y métodos de las ciencias físico-naturales, consideradas modélicas del conocimiento científico, herederas del positivismo y del empirismo de siglos precedentes. En el ámbito educativo, aspira a descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

Los supuestos interrelacionados que configuran este paradigma son los siguientes:

- La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.

- Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.
- El mundo social existe como un sistema de variables. Éstas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones.
- La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables.

Desde este enfoque se mantiene la idea de que el conocimiento de la realidad sólo es posible a partir del método científico, desde la perspectiva positivista. Predomina el método deductivo y las técnicas cuantitativas.

Actualmente se acostumbra a hablar generalmente de postpositivismo para denominar esta corriente paradigmática que mantiene preferencias por la metodología cuantitativa y la ciencia experimental, pero con planteamientos más flexibles y menos dogmáticos que el positivismo radical previo, defensor a ultranza de la neutralidad y la objetividad científicas.

- **Paradigma Hermenéutico o Interpretativo:** También es denominado humanístico interpretativo, cualitativo, fenomenológico, naturalista, etnográfico, constructivista, hermenéutico, simbólico... Se relaciona con el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1989), intentando dar respuesta a problemas que no se podían abordar con el paradigma anterior (Fetterman, 1989). A pesar de tratarse de un enfoque con siglos de tradición entre los



pensadores sociales, su aplicación generalizada como modelo investigativo es reciente, en general como reacción a las críticas que el enfoque positivista ha tenido en las últimas décadas.

Latorre (2003), señala que este enfoque pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, propias del paradigma positivista, por las de comprensión, significado y acción, internándose en el mundo personal de los sujetos. Se plantea la búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta concepción, las investigaciones se desarrollan por lo general en escenarios naturales y se ocupan de aspectos subjetivos de la conducta, mediante la utilización de entrevistas en profundidad y de la observación participante, como técnicas metodológicas más frecuentes.

- **Paradigma Normativo Crítico:** Se fundamenta en la tradición filosófica de la teoría crítica social (Habermas, 1997), reúne las investigaciones que superando las tradiciones positivista e interpretativa, tratan de eludir el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, aceptando la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni sólo interpretativa, basándose en la apertura ideológica y orientándose hacia la transformación social.

Además, introduce los factores ideológicos de forma explícita, así como la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Mantiene una actitud abierta ante la diversidad metodológica, integrando métodos cualitativos y cuantitativos.

El objetivo, desde esta perspectiva, es el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a los problemas generados por éstas. La teoría crítica,

mediante algunos principios nos aporta una guía para la práctica: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Se cuestiona, desde este paradigma, la supuesta neutralidad de la ciencia, y por extensión de la investigación, atribuyéndole un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos.

El debate y la controversia entre las diferentes posturas que subyacen bajo la defensa de los paradigmas, no es reciente, si bien se acrecienta a finales de los años sesenta, momento en que se toma conciencia de la imposibilidad de verificar teorías a partir del simple análisis de datos cuantitativos.

Las diferentes posiciones surgen de la diversidad en cuanto a planteamientos filosóficos, epistemológicos y metodológicos. Walker y Evers (1997), analizan la conceptualización histórica del debate, encontrando tres posturas básicamente:

**a) Incompatibilidad de paradigmas:** Esta tesis de la incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación, es defendida por autores que sostienen que son epistemológicamente diferentes y responden a concepciones diferentes de la realidad social, así como diversas son las formas para llegar a conocerla. Plantean, como cuestión fundamental, que para el investigador cuantitativo existe una realidad externa independiente de la mente, la observación de la cual alimenta el fundamento epistemológico. Ello es negado por los investigadores cualitativistas, lo que provoca que las discrepancias se centren en aspectos sustanciales, relativos a los criterios de verdad, objetividad, fiabilidad, validez, más que en el hecho de utilizar información numérica y procedimientos estadísticos.

**b) Complementariedad de paradigmas:** Esta segunda tesis, afirma que los paradigmas son compatibles, resultando complementarios, bien abordemos problemas diferentes, bien analicemos desde perspectivas diferentes.

**c) Unidad epistemológica:** Esta tercera tesis reconoce que hay una gran diversidad de métodos que se complementan, y permiten abordar los problemas desde múltiples perspectivas dependiendo de la finalidad y de las circunstancias de la investigación, teniendo que ser el investigador quien tome las decisiones más apropiadas en cada caso. Algunos autores llegan a defender que cada investigador desarrollará su propio paradigma, e incluso algunos llegan a rechazar la existencia de paradigmas en las ciencias sociales.

A continuación veremos de manera gráfica las principales características de los diferentes paradigmas de investigación elaborado por Latorre (2003: 4).

<b>Paradigma Dimensión</b>	<b>Positivista (racionalista cuantitativo)</b>	<b>Interpretativo (naturalista, cualitativo)</b>	<b>Sociocrítico</b>
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
Relación Sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como “objeto” de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Teoría/práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Ínter subjetividad, validez consensuada
Técnicas: Instrumentos Estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Ínter subjetivo. Dialéctico

Tabla 4: Síntesis de las características de los paradigmas de investigación. Latorre (2003)

Las distintas concepciones generan procedimientos metodológicos diversos, para afrontar la resolución de problemas científicos en el terreno educativo. Según Colás (1998), se pueden distinguir tres metodologías de investigación según los paradigmas expuestos: metodología científica tradicional, metodología cualitativa y metodología crítica.

Nuestra metodología de trabajo está basada en un modelo ecléctico, que integra elementos de los tres paradigmas, en tanto que hemos elaborado los datos a partir de un paquete estadístico SPSS, que ha generado los datos cuantitativos necesarios a partir de los instrumentos de investigación utilizados y el paradigma interpretativo en cuanto que se han realizado aportaciones cualitativas generadas de los datos estadísticos.

Atendiendo a diversos criterios, Fox (1987), plantea que existen distintos tipos de investigación educativa. Siguiendo a este autor respecto a la generalización de los resultados, podemos definir nuestra investigación como *activa*, ya que su objetivo es constatar una realidad, describir la situación del programa de práctica profesional pedagógica, para realizar propuestas de mejora.

Según la finalidad, se trata de una investigación *aplicada*, ya que se pretende aportar datos que sirvan para mejorar algunos aspectos que según los resultados se consideren mejorables.

Según el punto de vista temporal se trata de una investigación *descriptiva*, ya que nos encontramos ante una situación actual y buscamos datos para responder a las preguntas de investigación.

Cohen y Manion (2002), señalan que la mayoría de las investigaciones educativas son descriptivas pues expresan *lo que es*. Se trata de exponer un conjunto de hechos en un momento concreto (las valoraciones de los agentes implicados, sobre el funcionamiento de la práctica profesional pedagógica).

Fox (1987:478), considera que para poder realizar una investigación descriptiva es necesario que concurren dos condiciones. Por un lado, que falte información acerca del problema planteado, y que las situaciones que puedan generar esa situación existan y sean accesibles para el investigador.

De acuerdo con este autor, los pasos a seguir en la investigación descriptiva son:

1. Formulación del problema de investigación. Tras comprobar su adecuación para estudiarlo.
2. Determinar si el problema es adecuado para la investigación descriptiva.
3. Selección del tipo de enfoque de investigación adecuado.
4. Determinación de los objetivos de la Investigación, y su posterior traducción en criterios. El investigador tiene que identificar todos los aspectos concretos por los que tiene algún interés. Lo que requiere de un conocimiento profundo de la situación que se va a analizar.
5. Concreción del instrumento de recogida de datos: el cuestionario.
6. Determinación de una muestra representativa.
7. Recogida y análisis de datos.

Teniendo en cuenta las características de la investigación, podemos concluir que nuestra metodología se caracteriza por la utilización de métodos cuantitativos representados por el instrumento utilizado (Cuestionario) de tratamiento estadístico mediante el paquete SPSS y cualitativos por el planteamiento del problema, la formulación y consolidación de los objetivos, la triangulación de resultados y las conclusiones.

A continuación vemos una representación gráfica de estas fases que conforman todo el proceso de nuestra investigación:

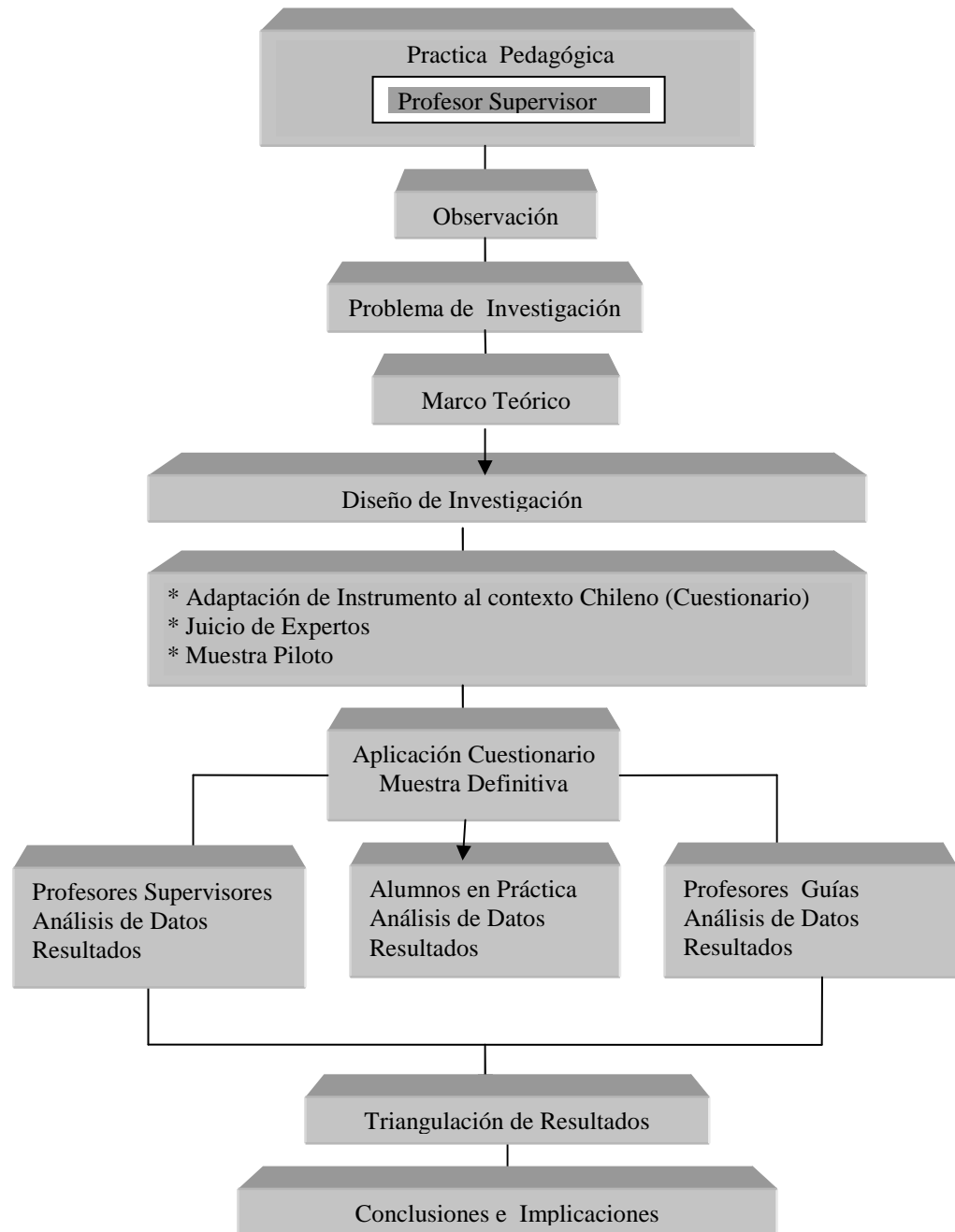


Figura 13: Secuencia de la Investigación.

Como señalamos anteriormente, utilizamos una metodología basada en un modelo transversal de investigación, lo que exige la triangulación de los datos como método básico para integrar y contrastar toda la información de la que disponemos.

Utilizaremos la triangulación de resultados. Este proceso se producirá al contrastar los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a los diferentes agentes implicados en la práctica profesional (profesores supervisores, profesores guías y alumnos en práctica). Las diferentes líneas de investigación que utilizamos en nuestra investigación se representan a continuación:

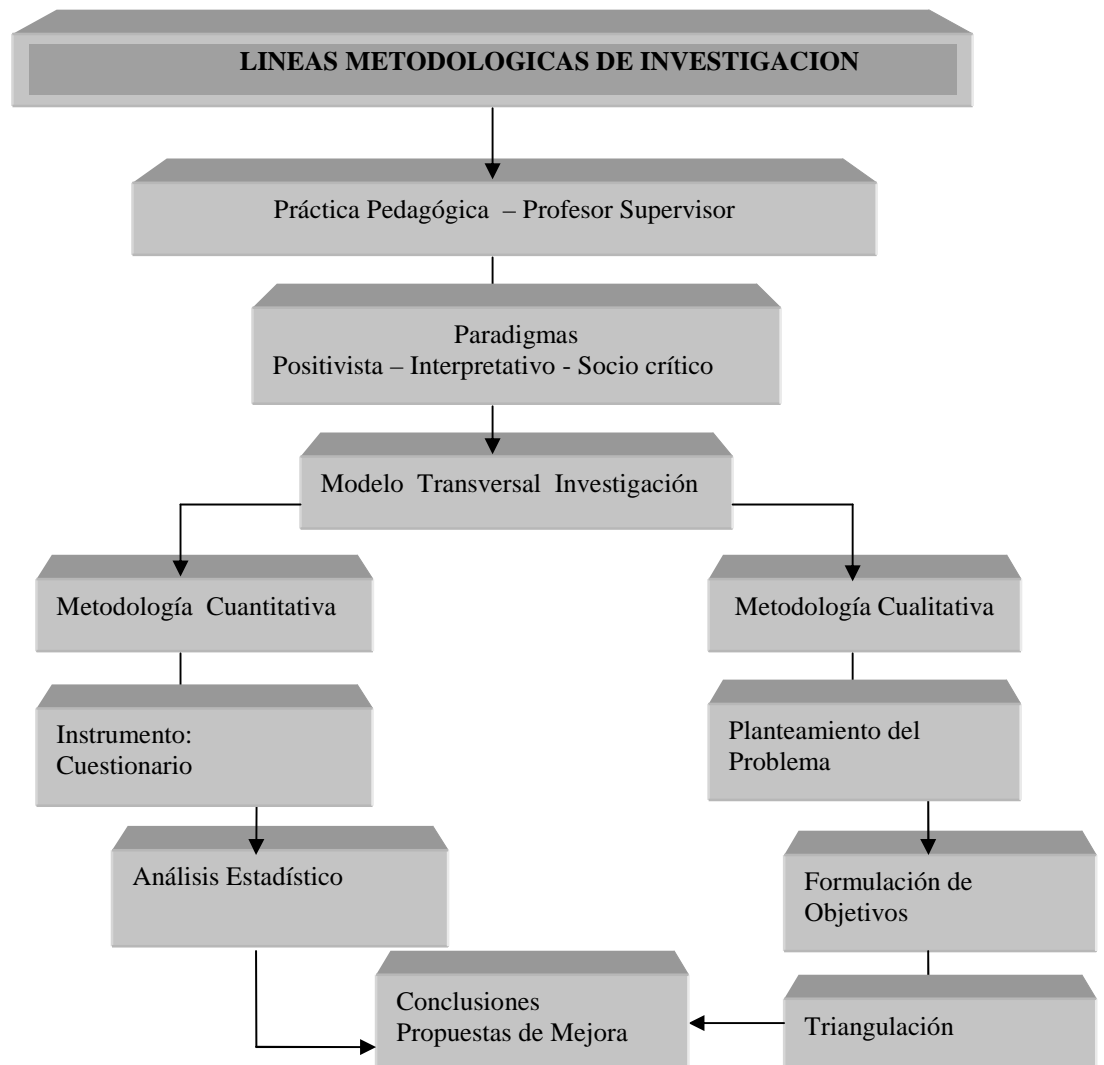


Figura14: Líneas metodológicas de Investigación



## **6.1. Descripción de la Población y Muestra**

## **6.2. Contexto de la Investigación**

Esta investigación se desarrolló en la sede de Valparaíso de la Universidad de Playa en Chile. Los datos fueron extraídos de las cinco Facultades de dicha Universidad, Artes, Ciencias, Educación, Humanidades y Educación Física. Cada una de las cuales imparten carreras de pedagogía; Artes Plásticas, Educación Tecnológica, Educación Musical, Física y Ciencias, Química y Ciencias, Biología y Ciencias, Matemáticas y Computación, Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Filosofía, Educación Física.

La Práctica Profesional en la Universidad de Playa Ancha consta de 8 créditos que se desarrollan durante un semestre académico y se traduce a 16 semanas de estancia en los centros, los que se asignan de acuerdo a la especialidad del alumno.

Los alumnos pasan por cuatro etapas durante su práctica: la observación, planificación, aplicación y evaluación.

## **6.3. Características de la Muestra**

Fox (1987) señala que el proceso de muestreo comprende los siguientes elementos: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos. A partir de estos planteamientos, la muestra se puede representar de la siguiente manera:

Sector	Población	Muestra Invitada	Muestra Aceptante	% de Población
Alumnos Práctica Profesional	238	238	189	79
Profesores Supervisores	55	55	41	75
Profesores Guías	120	120	76	63
Total	413	413	306	74

Tabla 5: Muestra de la Investigación.

Según Bisquerra (2004), los métodos de muestreo pueden ser clasificados en dos grandes grupos. Los muestreos probabilísticos en los que se conoce la probabilidad de selección de cada informador y los no probabilísticos en los que se desconoce la probabilidad de selección.

Entre los métodos de muestreo probabilístico tenemos: muestreo aleatorio simple, muestreo aleatorio sistemático, muestreo aleatorio estratificado, muestreo por conglomerado y muestreo polietápico. Por su parte, los muestreos no probabilísticos se subdividen en: muestreo casual, muestreo por cuotas, muestreo intencional u opinático y muestreo de bola de nieve.

De acuerdo a las características de nuestra investigación, la selección de la muestra invitada es por muestreo no probabilístico, intencional opinático, ya que en esta investigación podemos elegir a las personas que por su conocimiento de la situación y problema a investigar, son las más idóneas y representativas.

En esta muestra se integra al total de alumnos de 3º a 5º año de cada una de las carreras invitadas, que se encuentren realizando su Práctica Pedagógica Profesional durante el primer semestre del año 2007. Además se consideró al total de profesores supervisores y también a los profesores guías de los centros donde los alumnos realizan sus prácticas.

La muestra que acepta participar en el estudio (muestra aceptante) coincide con la invitada. Sin embargo, la muestra compuesta por los estudiantes que completan

correctamente el instrumento de recogida de datos administrado, denominada muestra productora de datos, es diferente.

De la muestra total de 306 personas que respondieron el cuestionario, 189 son alumnos en práctica profesional, lo que corresponde a un 61.8%; 41 son profesores Supervisores de la Universidad, lo que corresponde a un 13.4% y 76 son profesores Guías de los centros, lo que corresponde a un 24.8 %.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnos Practica Profesional Carreras de Pedagogía	189	61.8	61.8	61.8
	Profesores Supervisores	41	13.4	13.4	75.2
	Profesores Guías	76	24.8	24.8	100.0
	Total	306	100.0	100.0	

Tabla 6: Tabla de Frecuencia Muestra investigación

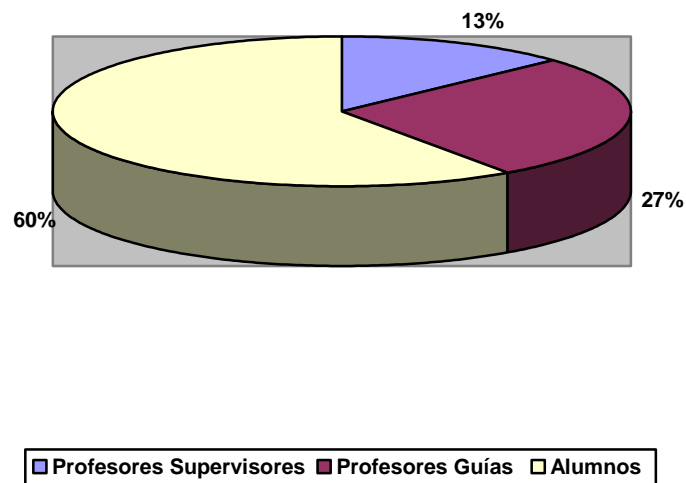


Gráfico 1: Porcentaje Muestra de Investigación

## 7. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y OBTENCIÓN DE DATOS

### 7.1. Cuestionario

La técnica utilizada para obtener la información necesaria en el proceso de elaboración de la tesis fue el cuestionario. Esta técnica que ha sido ampliamente utilizada en investigación, tiene como finalidad obtener datos descriptivos y resulta muy útil, ya que permite sondear opiniones, identificar concepciones, conocer actitudes, etc., en un número elevado de sujetos.

El cuestionario, método de encuesta tipo, *survey* (Colas, 1998), consiste en un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema específico o cuestión sobre la que se pretende investigar. Los cuestionarios pueden ser de dos tipos: de medición y diagnóstico de la personalidad y los utilizados para recoger información en las investigaciones (Del Rincón, 1995).

Como señala Sierra Bravo (2001), el cuestionario es un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente sobre los hechos y aspectos que se consideren relevantes en una investigación, para su contestación por la población o la muestra que participe en el estudio. Este instrumento se caracteriza porque las preguntas y sus alternativas de respuesta tienen atribuido un valor numérico, lo que permite cifrarlas cuantitativamente y además, medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto investigado.

Buendía (1999), señala que a través del cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Por su parte Fox (1987), señala que entre las ventajas que tiene la utilización de este instrumento están: alcanza a un gran número de sujetos, es relativamente poco costoso, tiene normalización de las instrucciones, su empleo es de gran utilidad para obtener datos descriptivos que pueden proporcionar los propios interesados, se puede obtener bastante información en poco tiempo, se puede codificar, lo que permite realizar un tratamiento estadístico y permite obtener conclusiones.

Para Cohen y Manion (2002), al diseñar un cuestionario se deben tener en cuenta, como mínimo, tres consideraciones: el *propósito del cuestionario*, la *población a la que va dirigido* y los *recursos disponibles*. Este a su vez debe reunir los siguientes requisitos:

- Lenguaje claro y adaptado a los destinatarios.
- Cuestiones simples y sin presunciones implícitas.
- No utilización de negaciones.
- Anonimato de las respuestas para la confidencialidad y veracidad de las mismas.
- Formato sencillo y atractivo que facilite su cumplimentación.
- Cuidado de las cuestiones formales: espacio suficiente entre las preguntas, letra legible, redacción correcta.
- Conclusiones que faciliten su posterior tratamiento estadístico.
- Instrucciones claras para que el informante tenga conocimiento de lo que exactamente se le pide.
- Limitación de la extensión para que los sujetos no dediquen un tiempo excesivo en completarlo.

En nuestra investigación, la finalidad del cuestionario es la obtención de manera sistemática y ordenada, de información proveniente de la población investigada sobre las variables que son objeto de la investigación. Abarcamos dos ámbitos, por un lado la Universidad y por otro los centros educativos, para poder analizar la actitud reflexiva del profesor supervisor de las prácticas de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación, contando con la participación de cada uno de los agentes directamente implicados en este proceso.

Ya hemos aludido a la población a la que dirigimos el cuestionario: a los profesores supervisores, profesores guías de los centros y alumnos en práctica profesional de las carreras de pedagogía de la sede de Valparaíso de la Universidad de Playa Ancha, durante el primer semestre del año 2007.

### **7.1.1. Descripción del Cuestionario**

Para esta investigación buscamos en la literatura un instrumento que se relacionara con la reflexión en la práctica de los docentes. El *Cuestionario acerca de la Actuación Reflexiva del Profesor Supervisor*, creado por Pérez García (2001), cumple con estas características.

El *Cuestionario acerca de la Actuación Reflexiva del Profesor Supervisor* en su versión original, está formado por tres partes diferenciadas: La primera referida al título, objetivos, a quien va dirigido, las alternativas de respuesta y las instrucciones para ello. La segunda parte recoge los datos e identificación de las personas que lo rellenen; sexo, edad, facultad a la que pertenece, carrera a la que pertenece y tipo de establecimiento en el que realiza la práctica. La tercera parte está compuesta por 30 ítems referidos al tema de la actuación reflexiva del profesor supervisor presentados

en una escala de valoración tipo Likert. Este modelo es el más sencillo y corresponde al perfil de escalas aditivas.

Tomando como referencia a Marcelo, C. (1992), se contemplan cuatro posibilidades de respuesta, para evitar la tendencia del encuestado a elegir una postura central o intermedia que es mucho más cómoda a la hora de rellenar un cuestionario. Estas alternativas se han realizado partiendo de las siguientes categorías, las que son ponderadas como se presentan a continuación:

ALTERNATIVA	RANGO
El Profesor supervisor de práctica estimula <b>NADA</b> al alumno para realizar esta acción	1 Punto
El Profesor supervisor de práctica estimula <b>POCO</b> al alumno para realizar esta acción	2 Puntos
El Profesor supervisor de práctica estimula <b>BASTANTE</b> al alumno para realizar esta acción	3 Puntos
El Profesor supervisor de práctica estimula <b>MUCHO</b> al alumno para realizar esta acción	4 Puntos

Tabla 7: Categorías de respuesta cuestionario

Los 30 ítems que constituyen el cuestionario se resumen en factores claramente relacionados con la formación de un docente reflexivo.

Este instrumento fue adaptado al contexto chileno a través de la consulta de expertos y la opinión de jueces, en este caso una muestra de alumnos a quienes se les aplicó el cuestionario en condición de prueba piloto para determinar su grado de comprensión semántica. Como lo postula Hernández Pina (2003), sobre la base de esta prueba, el instrumento de medición preliminar se modifica, ajusta y mejora, para así estar en condiciones de poder aplicarlo a una muestra definitiva.

Vale señalar que las sugerencias que nos han sido hechas por el grupo de expertos, se han dirigido fundamentalmente a cuestiones de terminologías, conceptos

o redacción de los ítems. Tras la recogida de opiniones de los docentes, se hicieron las correcciones sugeridas, dotando al instrumento de claridad y comprensibilidad.

Se les entregó el cuestionario corregido por los jueces a un total de 60 alumnos pertenecientes a carreras de pedagogía de la sede de San Felipe de la Universidad de Playa Ancha. Se les dieron las instrucciones oportunas y se les pidió cualquier tipo de sugerencias respecto al contenido de las cuestiones, así como su formulación, para obtener el mayor grado de adecuación a la población de alumnos que constituyeran la muestra definitiva.

Los ítems resultantes en su esencia son los mismos del cuestionario original en versión española, sólo se cambiaron aquellos términos que para el alumnado chileno causaban confusión (ver anexo II).

El cálculo de fiabilidad del cuestionario adaptado se ha apoyado en dos procedimientos, (Bisquerra, 2004), el alpha de Cronbach y el de las dos mitades. Con respecto al primero, se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de consistencia interna aumenta según el número de ítems. En relación al segundo, consiste en dividir el test en dos partes y estudia la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división de pares e impares, también puede ser el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. De este modo se determina el coeficiente de consistencia interna.

Hemos calculado el alpha de Cronbach para un total de estudiantes de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación que constituyen la muestra. El alpha de Cronbach total para este cuestionario es de 0,94. Si tenemos en cuenta que en términos generales un coeficiente de 0,60 es aceptable (Thondrike, 2003)



podemos deducir que nuestro instrumento muestra un coeficiente de fiabilidad muy alto.

A continuación se presenta la fiabilidad del cuestionario. Además hemos calculado el alpha para cada uno de los 30 ítems que conforman este instrumento, como si cada uno de ellos fuese eliminado. En la siguiente tabla se presenta el alpha de Cronbach si se elimina cada ítem.

Ítem	Alpha	Ítem	Alpha
1	0,9447	16	0,9454
2	0,9441	17	0,9439
3	0,9448	18	0,9456
4	0,9446	19	0,9453
5	0,9438	20	0,9450
6	0,9431	21	0,9453
7	0,9433	22	0,9442
8	0,9432	23	0,9456
9	0,9439	24	0,9455
10	0,9442	25	0,9440
11	0,9444	26	0,9435
12	0,9432	27	0,9436
13	0,9436	28	0,9445
14	0,9446	29	0,9436
15	0,9435	30	0,9441

Tabla 8: Estadísticos de Fiabilidad por cada ítem.

Si cada ítem se elimina, el grado de consistencia interna del cuestionario es también muy elevado.

Además el instrumento fue sometido al cálculo de las dos mitades, que consiste en dividir el instrumento en dos partes iguales, para observar las correlaciones que existen entre ambas partes. El resultado se presenta en el siguiente cuadro:

Fiabilidad	Consistencia Interna	
0.8973	1ª Mitad	0.91
	2ª Mitad	0.88

Tabla 9: Fiabilidad y coeficiente de consistencia interna para cada mitad del cuestionario.

La correlación para ambas partes de Spearman-Brown, es de .8973. Además la consistencia interna para cada una de las mitades ha sido, .9196 para la primera y .8885 para la segunda.

A continuación presentamos el cuestionario en su versión adaptada y tal como se les entregó a los alumnos y profesores. El instrumento es el mismo para cada agente, solo cambian los datos de identificación.

La primera parte referida al título, objetivos, a quien va dirigido, las alternativas de respuesta y las instrucciones para ello, se presentó de esta manera:

Lee detenidamente cada una de estas afirmaciones y responde **basándote en tu propia experiencia**. Indica en qué medida el profesor supervisor te ha estimulado durante el período de práctica para que realices las acciones que a continuación te presentamos. Marca con una X el valor numérico con el que más te identificas. Cada afirmación tiene cuatro posibles respuestas, las que oscilan en un rango valorativo del 1 al 4. Siendo:

1. El Profesor supervisor de práctica estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción.
2. El Profesor supervisor de práctica estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción.

3. El Profesor supervisor de práctica estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción.

4. El Profesor supervisor de práctica estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción.

La información contenida en este cuestionario responde a fines de investigación, lo que garantiza el anonimato de las respuestas emitidas

Figura 15: Presentación cuestionario.

La segunda parte relacionada con los datos e identificación de las personas que lo rellenen, se presentó de manera diferente para cada agente educativo. Al Profesor supervisor se le presentó:

**Datos de Identificación**

Sexo: 1) hombre 2) mujer  
 Edad: 1) 20 a 25 años 2) 26 a 35 años 3) 36 a 39 años 4) 40 años o más  
 Experiencia Docente:  
 1)1-5 años 2)6-15 años 3)16-30 años 4) más de 30  
 Carrera(s) que supervisa:.....

Figura 16: Datos de Identificación Profesor Supervisor.

Al profesor guía se le presentó:

**Datos de Identificación**

Sexo: 1)hombre 2)mujer  
 Edad: 1) 20 a 25 años 2) 26 a 35 años 3) 36 a 39 años 4) 40 años o más  
 Experiencia Docente:  
 1)1-5 años 2)6-15 años 3)16-30 años 4)más de 30  
 Especialidad Pedagógica:.....  
 Tipo de establecimiento en el que trabaja:  
 1) Particular 2)Particular Subvencionado  
 3) Perteneciente a la Corporación Municipal  
 4) Otro (especificar).....

Figura 17: Datos de Identificación Profesor Guía.

A los alumnos se les presentó:

<b>Datos de Identificación</b>	
Sexo:	1) hombre      2) mujer
Edad:	1) 20-25      2) 26-35      3) 36-40      4) más de 40
Carrera a la que perteneces:	.....
Tipo de establecimiento en el que realizas tu práctica:	
	1) Particular    2) Particular Subvencionado
	3) Perteneciente a la Corporación Municipal
	4) Otro (especificar).....

Figura 18: Datos de Identificación Alumnos.

La tercera parte está compuesta por 30 ítems referidos al tema de la actuación reflexiva del profesor supervisor presentados en una escala tipo liker, se presentó de la misma manera para todos los participantes.

1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	1	2	3	4
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1	2	3	4
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	1	2	3	4
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	1	2	3	4
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1	2	3	4
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	1	2	3	4
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1	2	3	4
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	1	2	3	4
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	1	2	3	4

13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1	2	3	4
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	1	2	3	4
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	1	2	3	4
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	1	2	3	4
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	1	2	3	4
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía para modificar su enseñanza en clase	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1	2	3	4
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	1	2	3	4
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1	2	3	4
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1	2	3	4
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	1	2	3	4

Figura 19: Ítems Cuestionario

## 8. PROCEDIMIENTOS

El procedimiento que seguimos fue:

1. Solicitar a través de una carta, un permiso al Decano de la Facultad correspondiente para que autorice el trabajo con los alumnos.

2. Solicitar por escrito, a la Dirección General de Docencia la autorización para acceder a la base de datos del Departamento de Práctica Profesional donde se encuentran los datos de matrículas de los alumnos.

3. Contactar al Coordinador de Prácticas Pedagógicas Profesionales, para solicitar la colaboración en este trabajo, proporcionándonos la información sobre el listado de profesores supervisores, alumnos en práctica y establecimientos educacionales.

4. Entregar un escrito al jefe de carrera correspondiente para informar la actividad a realizar.

5. Solicitar la autorización por escrito y personalmente a los profesores supervisores para aplicar el cuestionario en su grupo de alumnos durante la realización de un taller.

6. Concertar con cada uno de los profesores supervisores una fecha, lugar y hora para realizar la entrevista.

7. Solicitar la autorización por escrito y personalmente a los directores de los diferentes centros para realizar la entrevista a los profesores guías de los alumnos en prácticas.

## **9. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS (Statistical Package For Social Sciences), versión 11.0 para Windows. El proceso ha consistido en importar todos los datos, etiquetarlos y posteriormente realizar un análisis descriptivo.

Este programa se ha convertido en uno de los más empleados por científicos e investigadores en el campo de las ciencias sociales. Sus ventajas son incuestionables: facilidad de manejo, marcos y ventanas cuya organización facilita la comprensión del análisis y su gran abanico de técnicas estadísticas.

Se realizó un análisis descriptivo general de los datos obtenidos en cada una de las aplicaciones del cuestionario para calcular la media, mediana, desviación típica, las frecuencias y porcentajes de cada variable que nos permitiera describir la muestra y obtener una visión global de esta y su forma de distribución. Luego, y con la misma finalidad, realizamos un análisis descriptivo por sector de la muestra, con los datos obtenidos en cada momento de la aplicación del cuestionario.

Posteriormente se realizaron diversos análisis a partir de tablas de contingencias para el cumplimiento de los objetivos de investigación. Este tipo de análisis es un técnica que pretende resumir la relación entre variables, las cuales pueden ser nominales y ordinales (Buendía, 1994).

Además utilizamos la prueba no paramétrica de *Chi-cuadrado* de Pearson para el conjunto de la tabla de contingencia con la finalidad de establecer si la relación entre las variables es estadísticamente significativa (Buendía, 1994). La comprobación de las asociaciones significativas se realizó primero entre cada uno de los sectores y sus opiniones sobre cada uno de los ítems del cuestionario, realizando además combinaciones entres sectores. Luego se comprobaron las asociaciones significativas para cada uno de los sectores entre algunas variables de identificación con el resto de las variables del cuestionario.

Para finalizar el análisis cuantitativo, se presenta un análisis multivariable, que corresponde al análisis factorial mediante el método de extracción de componentes

principales y rotación varimax con Kaiser, utilizando matrices de correlaciones entre las diferentes variables.

La secuencia de análisis estadísticos que aplicaremos se representa de la siguiente manera:

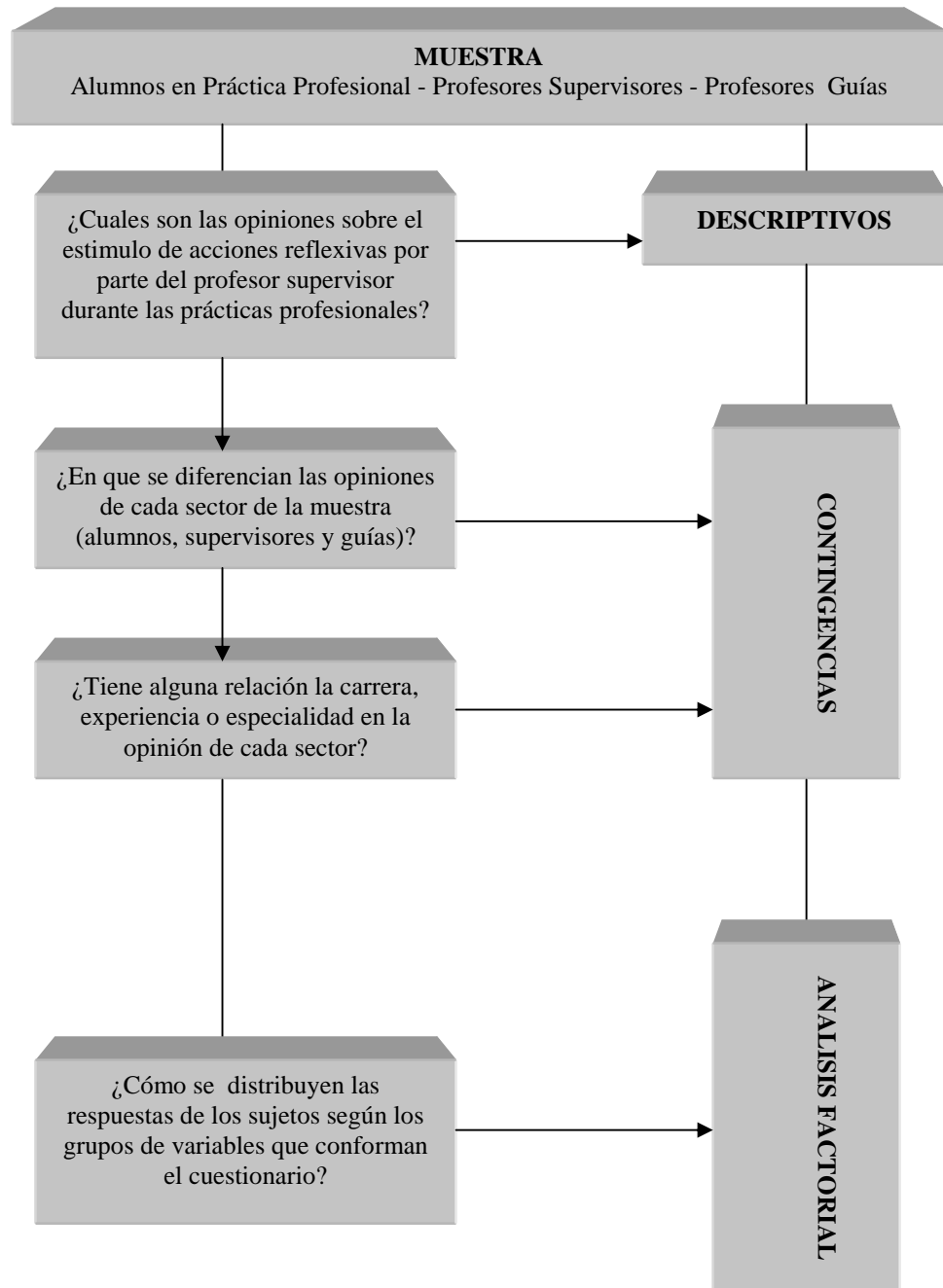
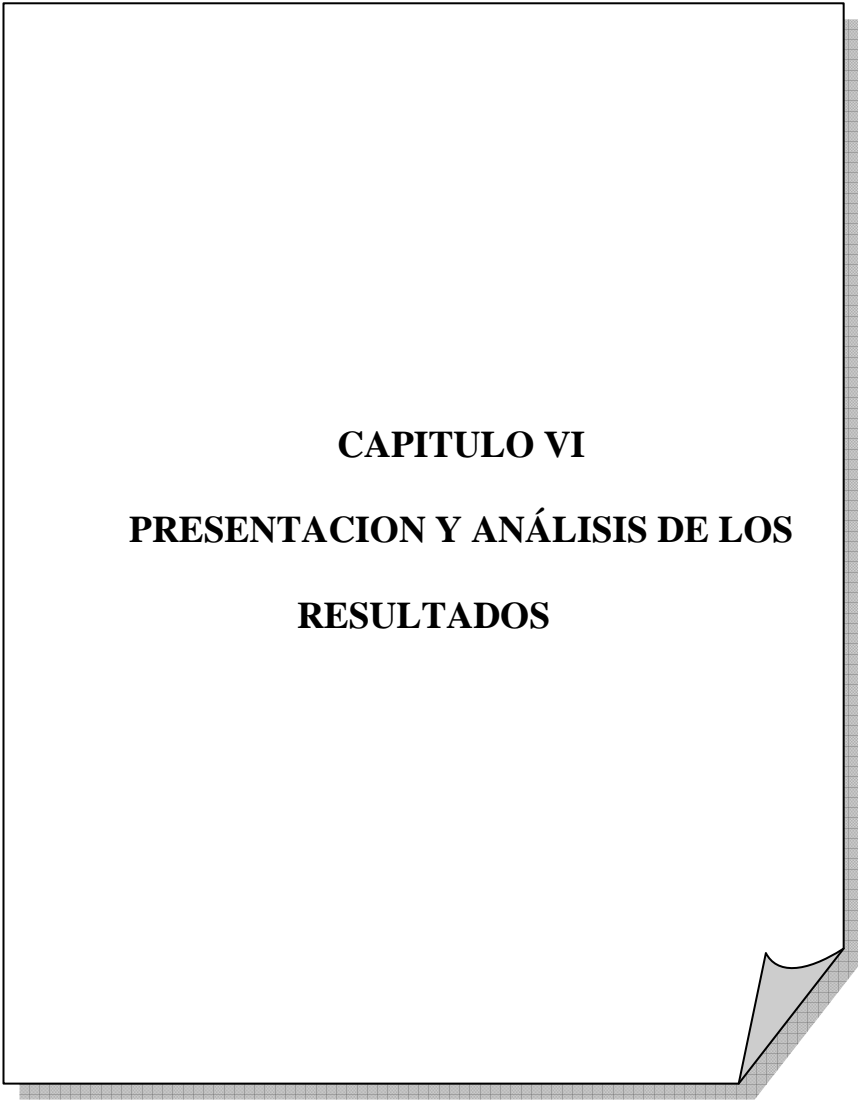


Figura 20: Secuencia de los Análisis Estadísticos





**CAPITULO VI**  
**PRESENTACION Y ANÁLISIS DE LOS**  
**RESULTADOS**

## 1. RESULTADOS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

En este apartado presentaremos los datos relativos al análisis descriptivo desarrollados en dos grandes bloques: el primero dedicado a la presentación de los resultados descriptivos más relevantes en tablas de frecuencias y porcentajes. En el segundo bloque se presentan diferentes cruces de variables determinantes para el cumplimiento de los objetivos de investigación, mediante tablas de contingencias.

### 1.1. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación

Para describir la muestra y obtener una visión global de su distribución. (Media, mediana, Desviación Típica, Frecuencias y porcentajes de cada variable). Opiniones.

#### 1.1.1. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación del Alumno

La muestra de alumnos en práctica profesional está conformada por 189 estudiantes de quinto año de las diferentes carreras de pedagogía. Siendo el alumnado eminentemente femenino con un 65.1%, frente a un 34.9 % masculino.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	66	34.9	34.9	34.9
	Mujer	123	65.1	65.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Tabla 10: Tabla de frecuencias Datos Identificación Alumnos.



Gráfico 2: Porcentaje variable sexo de la muestra alumnos

El 84.7 % están ubicados entre los 20 y 25 años de edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 20 a 25	160	84.7	84.7	84.7
26 a 35	29	15.3	15.3	100.0
Total	189	100.0	100.0	

Tabla 11: Tabla frecuencia edad alumnos

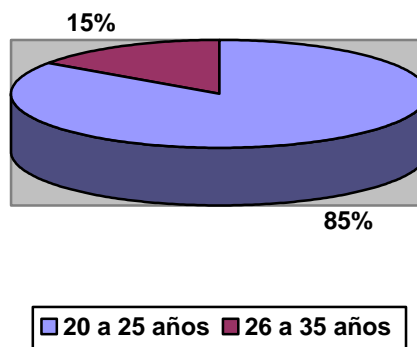


Gráfico 3: Porcentaje edad alumnos

Según la carrera a la que pertenecen, la mayoría de los estudiantes se concentran en tres, Pedagogía en Educación Básica con un 16.4%, Pedagogía en Educación Física con un 14.3% y Pedagogía en Educación Diferencial con un 10.1%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pedagogía en Educación Básica	31	16.4	16.4	16.4
	Pedagogía en Educación Parvularia	10	5.3	5.3	21.7
	Pedagogía en Educación Diferencial	19	10.1	10.1	31.7
	Pedagogía en Educación Física	27	14.3	14.3	46.0
	Pedagogía en Inglés	11	5.8	5.8	51.9
	Pedagogía en Castellano	8	4.2	4.2	56.1
	Pedagogía en Filosofía	2	1.1	1.1	57.1
	Pedagogía en Historia y Geografía	16	8.5	8.5	65.6
	Pedagogía en Artes Plásticas	13	6.9	6.9	72.5
	Pedagogía en Educación Tecnológica	12	6.3	6.3	78.8
	Pedagogía en Educación Musical	6	3.2	3.2	82.0
	Pedagogía en Química y Ciencias	7	3.7	3.7	85.7
	Pedagogía en Física y Computación	4	2.1	2.1	87.8
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	9	4.8	4.8	92.6
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14	7.4	7.4	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Tabla 12: Tabla frecuencia carrera a la que pertenecen los alumnos

El tipo de establecimiento en el que se realiza la práctica es mayoritariamente perteneciente a la Corporación Municipal con un 58.7%, seguidos por los Particulares Subvencionados con un 34.9%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Particular	6	3.2	3.2	3.2
	Particular Subvencionado	66	34.9	34.9	38.1
	Perteneciente a la Corporación Municipal	111	58.7	58.7	96.8
	Otro	6	3.2	3.2	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Tabla 13: Tabla frecuencia tipo de establecimiento en el que realizan la práctica los alumnos

A continuación vemos un resumen del porcentaje de los datos de identificación de los alumnos en práctica profesional.

Alumno en practica profesional	%	
Sexo	Hombre	34.9
	Mujer	65.1
Edad	20 - 25 años	84.7
	26 - 35 años	15.3
	36 – 40 años	
	Más de 40 años	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	16.4
	Pedagogía en Educación Parvularia	5.3
	Pedagogía en Educación Diferencial	10.1
	Pedagogía en Educación Física	14.3
	Pedagogía en Inglés	5.8
	Pedagogía en Castellano	4.2
	Pedagogía en Filosofía	1.1
	Pedagogía en Historia y Geografía	8.5
	Pedagogía en Artes Plásticas	6.9
	Pedagogía en Educación Tecnológica	6.3
	Pedagogía en Educación Musical	3.2
	Pedagogía en Química y Ciencias	3.7
	Pedagogía en Física y Computación	2.1
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	4.8
Pedagogía en Biología y Ciencias	7.4	
Tipo de establecimiento en el que realizas tu práctica	Particular	3.2
	Particular Subvencionado	34.9
	Perteneciente a la Corporación Municipal	58.7
	Otro	3.2

Tabla 14: Descriptivos Datos de Identificación de la Muestra Alumnos Porcentajes.

### 1.1.2. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación del Profesor Supervisor

De una población de 55 profesores supervisores, 41 contestaron el cuestionario. Estos se caracterizan por ser también eminentemente una población femenina con un 53.7%, frente a un 46.3% de hombres.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	19	46.3	46.3	46.3
	mujer	22	53.7	53.7	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

Tabla 15: Tabla frecuencias variable sexo profesores Supervisores

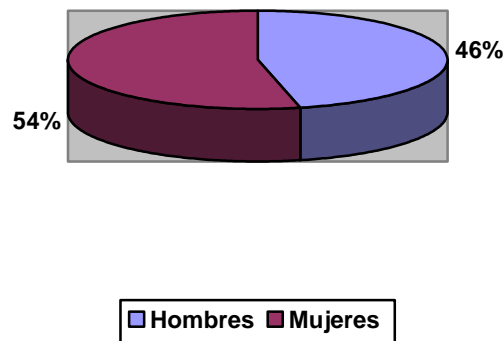


Gráfico 4: Porcentaje variable sexo profesores Supervisores

De un total de 41 profesores supervisores que respondieron los cuestionarios, un 4.9% tiene entre 20 y 25 años, también un 4.9 se encuentra entre los 26 y 35 años, un 29.3% tiene más de 40 años y un 61.0%, que corresponde a la mayoría se encuentran entre los 36 y 39 años.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 – 25 años	2	4.9	4.9	4.9
	26 – 35 años	2	4.9	4.9	9.8
	36 – 39 años	25	61.0	61.0	70.7
	40 o más	12	29.3	29.3	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

Tabla 16: Tabla frecuencias variable edad profesores Supervisores

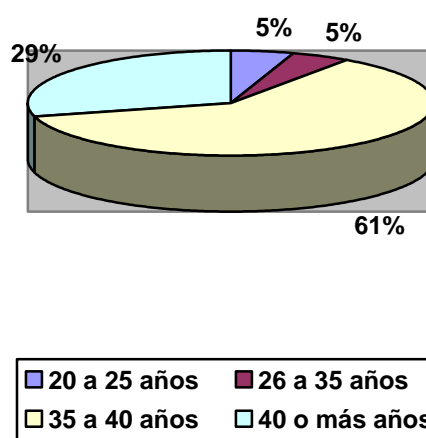
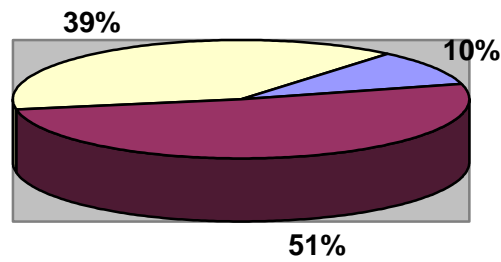


Gráfico 5: Porcentaje variable edad profesores Supervisores

En relación a la experiencia docente, el 51.2% tienen entre 16 y 30 años y el 39% más de 30 años de experiencia profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6 a 15 años	4	9.8	9.8	9.8
	16 30 años	21	51.2	51.2	61.0
	más de 30 años	16	39.0	39.0	100.0
Total		41	100.0	100.0	

Tabla 17: Tabla de frecuencias experiencia docente de los profesores Supervisores



6-15 años 16 a 30 años más de 30 años

Gráfico 6: Porcentaje experiencia docente Profesores Supervisores

En cuanto a las carreras en las que ejerce la labor de supervisión, tenemos con un 12.2 % a las de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Plástica y Pedagogía en Educación Tecnológica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pedagogía en Educación Básica	5	12.2	12.2	12.2
	Pedagogía en Educación Parvularia	4	9.8	9.8	22.0
	Pedagogía en Educación Diferencial	4	9.8	9.8	31.7
	Pedagogía en Educación Física	5	12.2	12.2	43.9
	Pedagogía en Inglés	1	2.4	2.4	46.3
	Pedagogía en Castellano	1	2.4	2.4	48.8
		1	2.4	2.4	51.2



Pedagogía en Filosofía				
Pedagogía en Historia y Geografía	3	7.3	7.3	58.5
Pedagogía en Artes Plásticas	5	12.2	12.2	70.7
Pedagogía en Educación Tecnológica	5	12.2	12.2	82.9
Pedagogía en Educación Musical	3	7.3	7.3	90.2
Pedagogía en Química y Ciencias	3	7.3	7.3	97.6
Pedagogía en Física y Computación	1	2.4	2.4	100.0
Total	41	100.0	100.0	

Tabla 18: Tabla de frecuencias de las carreras que supervisa el profesor de la Universidad

A continuación vemos un resumen del porcentaje de los datos de identificación de la muestra de profesores Supervisores.

Profesor Supervisor	%	
Sexo	Hombre	46.3
	Mujer	53.7
Edad	20 a 25 años	4.9
	26 a 35 años	4.9
	36 a 39 años	61.0
	40 años o más	29.3
Experiencia Docente	6 a 15 años	9.8
	16 - 30 años	51.2
	más de 30 años	39.0
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	12.2
	Pedagogía en Educación Parvularia	9.8
	Pedagogía en Educación Diferencial	9.8
	Pedagogía en Educación Física	12.2
	Pedagogía en Inglés	2.4
	Pedagogía en Castellano	2.4
	Pedagogía en Filosofía	2.4
	Pedagogía en Historia y Geografía	7.3
	Pedagogía en Artes Plásticas	12.2

	Pedagogía en Educación Tecnológica	12.2
	Pedagogía en Educación Musical	7.3
	Pedagogía en Química y Ciencias	7.3
	Pedagogía en Física y Computación	2.4

Tabla 19: Descriptivos Datos de Identificación de la Muestra Profesor Supervisor  
Porcentajes.

### 1.1.3. Análisis Descriptivo de los Datos de Identificación del Profesor Guía

El número de profesores guías que contestaron el cuestionario es de 76. El 56.6% corresponde a mujeres y un 43.4% hombres.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	33	43.4	43.4	43.4
	mujer	43	56.6	56.6	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

Tabla 20: Tabla frecuencias variable sexo de los profesores Guías



Gráfico 7: Porcentajes variable sexo profesores Guías

La edad de los profesores guías es de un 3.9% entre los 20 y 25 años, el 13.2 % entre los 26 y 35 años, un 22.4% tiene 40 años o más y una mayoría con el 60.5 % declara tener entre 36 y 39 años.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 20 - 25 años	3	3.9	3.9	3.9
26 - 35 años	10	13.2	13.2	17.1
36 - 40 años	46	60.5	60.5	77.6
40 o más	17	22.4	22.4	100.0
Total	76	100.0	100.0	

Tabla 21: Tabla frecuencias variable edad de los profesores Guías

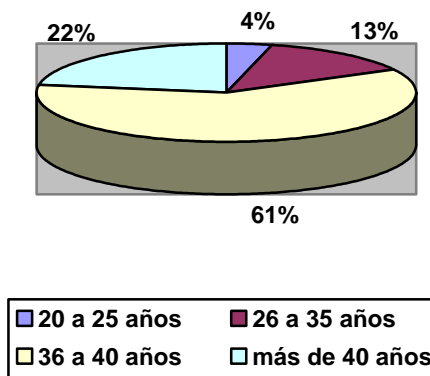


Gráfico 8: Porcentajes variable edad profesores Guías

En relación a la experiencia docente un 64.5% tiene entre 16 y 30 años, un 26.3% entre 6 y 15 años y solo un 3.9% tiene entre 1 a 5 años de experiencia profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 a 5 años	3	3.9	3.9	3.9
	6 a 15 años	20	26.3	26.3	30.3
	16 a 30 años	49	64.5	64.5	94.7
	más de 30 años	4	5.3	5.3	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

Tabla 22: Tabla frecuencias experiencia docente profesores Guías

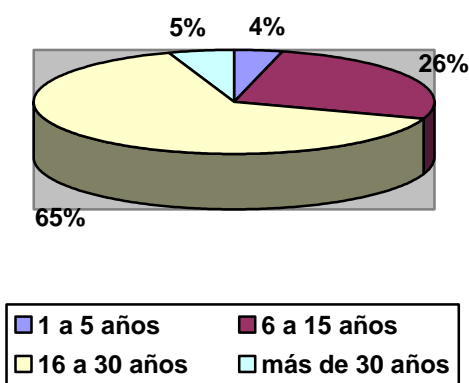


Gráfico 9: Porcentaje Experiencia docente profesores Guías

En cuanto a la especialidad pedagógica, las más representadas son Pedagogía en Educación Física con un 17.1%, Pedagogía en Educación Básica con un 15.8% y Pedagogía en Educación Diferencial con un 10.5%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pedagogía en Educación Básica	12	15.8	15.8	15.8
	Pedagogía en Educación Parvularia	7	9.2	9.2	25.0
	Pedagogía en Educación Diferencial	8	10.5	10.5	35.5
	Pedagogía en Educación Física	13	17.1	17.1	52.6
	Pedagogía en Inglés	7	9.2	9.2	61.8
	Pedagogía en Castellano	3	3.9	3.9	65.8

Pedagogía en Filosofía	1	1.3	1.3	67.1
Pedagogía en Historia y Geografía	4	5.3	5.3	72.4
Pedagogía en Artes Plásticas	5	6.6	6.6	78.9
Pedagogía en Educación Tecnológica	4	5.3	5.3	84.2
Pedagogía en Educación Musical	2	2.6	2.6	86.8
Pedagogía en Química y Ciencias	3	3.9	3.9	90.8
Pedagogía en Física y Computación	2	2.6	2.6	93.4
Pedagogía en Matemáticas y Computación	2	2.6	2.6	96.1
Pedagogía en Biología y Ciencias	3	3.9	3.9	100.0
Total	76	100.0	100.0	

Tabla 23: Tabla frecuencia especialidad que trabajan los profesores Guías

A continuación vemos un resumen del porcentaje de los datos de identificación de los profesores Guías.

Profesor Guía	%	
Sexo	Hombre	43.4
	Mujer	56.6
Edad	20 a 25 años	3.9
	26 a 35 años	13.2
	36 a 39 años	60.5
	40 años o más	22.4
Experiencia Docente	1 a 5 años	3.9
	6 a 15 años	26.3
	16 30 años	64.5
	más de 30 años	5.3
Especialidad Pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	15.8
	Pedagogía en Educación Parvularia	9.2
	Pedagogía en Educación Diferencial	10.5
	Pedagogía en Educación Física	17.1
	Pedagogía en Inglés	9.2
	Pedagogía en Castellano	3.9
	Pedagogía en Filosofía	1.3
	Pedagogía en Historia y Geografía	5.3
	Pedagogía en Artes Plásticas	6.6
	Pedagogía en Educación Tecnológica	5.3
	Pedagogía en Educación Musical	2.6
	Pedagogía en Química y Ciencias	3.9
	Pedagogía en Física y Computación	2.6

Tipo de establecimiento en el que trabaja	Pedagogía en Matemáticas y Computación	2.6
	Pedagogía en Biología y Ciencias	3.9
	Particular	3.9
	Particular Subvencionado	34.2
	Perteneciente a la Corporación Municipal	55.3
	Otro	6.6

Tabla 24: Descriptivos Datos de Identificación de la Muestra Profesor Guía Porcentajes.

## 1.2. Análisis descriptivos de las variables de los cuestionarios

### 1.2.1. Análisis descriptivos de los cuestionarios de los Alumnos en Práctica Profesional

De los 30 ítems que cuenta el cuestionario, 15 se ubican en la opción 2, es decir que en general el alumno en práctica se siente poco estimulado a poner en práctica acciones reflexivas, 8 se ubican en la opción en la opción 3 y un total de 7 en la opción 1, es decir que no han tenido ninguna estimulación. Ninguno se ubica en la opción 4, con mucha estimulación.

		Media	Mediana	D. T
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	2.70	3	.494
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	2.48	2	.570
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	2.68	3	.522
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	2.40	2	.616
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	2.08	2	.778
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	2.02	2	.574
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	1.19	1	.468
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	2.05	2	.519
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	2.33	2	.609
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	1.35	1	.633
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	2.00	2	.715

12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	1.24	1	.517
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1.34	1	.637
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	2.46	2	.569
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	2.34	2	.549
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	2.84	3	.727
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	1.51	1	.796
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	2.63	3	.700
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	2.43	2	.709
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	2.49	3	.580
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	2.48	3	.598
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	2.51	3	.561
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	2.07	2	.761
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	2.35	2	.588
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	2.32	2	.640
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1.44	1	.671
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	1.45	1	.639
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	2.60	3	.633
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	2.50	2	.522
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	2.47	2	.511

Tabla 25: Descriptivos variables de los cuestionarios Alumnos. Media, Mediana, Desviación Típica.

Para lograr una visión de conjunto presentamos todos los datos de frecuencias y porcentajes en una sola tabla. Se observa que el porcentaje de los ítems se concentra entre la opción 1, nada de estimulación y la opción 2 de poca estimulación. Es decir, la mayoría de los alumnos sienten que o no son o son muy poco estimulados en ciertas acciones reflexivas. El 83.6% afirma que no se le estimula a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo, el 79.9% señala que no se le estimula a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase, el 75.1% afirma que no es estimulado a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase y el 72.5% señala que

no es estimulado a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.

En cuanto a las acciones que son un poco estimuladas, tenemos que el 74.6% considera que son algo guiados a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados, el 67.2% considera ser un poco estimulados a generar nuevas ideas para la mejora de su clase, el 59.8% considera que se han sido un poco orientados en la adquisición de estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula y un 55% considera que se les ha instado un poco a indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.

Las acciones que los alumnos consideran que han sido bastante estimuladas son la reflexión sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases con un 66.7%, planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos con un 62.4% y buscar, identificar y resolver problemas con un 55.6%. Sólo un 16.4% de los alumnos considera que ha sido muy estimulado a ser flexible y adaptable durante su período de práctica.

		Frecuencia				Porcentaje			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	–	60	126	3	-	31.7	66.7	1.6
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	–	106	76	7	-	56.1	40.2	3.7
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	–	66	118	5	-	34.9	62.4	2.6
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	8	103	73	5	4.2	54.5	38.6	2.6
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	48	80	59	2	25.4	42.3	31.2	1.1
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	29	127	33	-	15.3	67.2	17.5	-
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su	158	27	3	1	83.6	14.3	1.6	0.5



	contenido y su desarrollo								
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	20	141	27	1	10.6	74.6	14.3	0.5
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	13	102	73	1	6.9	54.0	38.6	0.5
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	137	38	13	1	72.5	20.1	6.9	0.5
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	42	111	30	6	22.2	58.7	15.9	3.2
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	151	32	5	1	79.9	16.9	2.6	0.5
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	142	30	17	-	75.1	15.9	9.0	-
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	5	94	88	2	2.6	49.7	46.6	1.1
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	6	113	69	1	3.2	59.8	36.5	0.5
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	6	49	103	31	3.2	25.9	54.5	16.4
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	127	28	33	1	67.2	14.8	17.5	0.5
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	9	67	98	15	4.8	35.4	51.9	7.9
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	14	89	76	10	7.4	47.1	40.2	5.3
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	6	87	94	2	3.2	46.0	49.7	1.1
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	9	82	97	1	4.8	43.4	51.3	0.5
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	6	80	103	-	3.2	42.3	54.5	-
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	47	82	59	1	24.9	43.4	31.2	0.5
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que	10	104	74	1	5.3	55.0	39.2	0.5

	observa								
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	15	102	69	3	7.9	54.0	36.5	1.6
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	124	46	19	-	65.6	24.3	10.1	-
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	119	55	15	-	63.0	29.1	7.9	-
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	7	69	105	8	3.7	36.5	55.6	4.2
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	1	94	93	1	0.5	49.7	49.2	0.5
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	-	101	87	1	-	53.4	46.0	0.5

Tabla 26: Descriptivos variables de los cuestionarios Alumnos. Frecuencias y Porcentajes.

### 1.2.2. Análisis descriptivos de los cuestionarios de los Profesores Supervisores

En el caso de los supervisores los resultados son diferentes, ya que 22 de los ítems se ubican en la opción 3, es decir acciones reflexivas que son consideradas como bastante estimuladas, 6 se encuentran en la opción 4, las que son consideradas como muy estimuladas y solo 2 se ubican en la opción 2, de poca estimulación. Los profesores reconocen estimular poco a los alumnos a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo, y a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula. Ninguno de los ítems se ubica en la opción 1, es decir nada de estimulación.

		Media	Mediana	D. T
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	3.54	4	.505
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	3.56	4	.502
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	3.49	3	.506
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	3.24	3	.435
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	3.61	4	.494
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	3.44	3	.502
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	2.54	2	.596
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	3.24	3	.538
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	3.44	3	.502
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	2.56	2	.709
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	3.07	3	.346
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	3.05	3	.498
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	3.34	4	.794
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	3.17	3	.495
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	3.37	3	.488
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	3.46	3	.505
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	3.27	3	.708
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	3.37	3	.536
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	3.17	3	.442
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	3.22	3	.419
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	3.29	3	.461
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	3.56	4	.502
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	3.00	3	.806
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	3.15	3	.358
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de	3.29	3	.461

	enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio			
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	3.24	3	.663
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	3.27	3	.449
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	3.56	4	.502
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	3.41	3	.499
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	3.27	3	.449

Tabla 27: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Supervisores. Media, Mediana, Desviación Típica.

Podemos observar que a diferencia de los alumnos, el porcentaje de los ítems se concentra entre la opción 3 bastante estimulación y la opción 4 de mucha estimulación. Es decir, la mayoría de los supervisores opinan que estimulan bastante o mucho ciertas acciones reflexivas. Cabe destacar que no aparecen opiniones ubicadas en la opción 1, es decir que los profesores supervisores no reconocen que alguna de las acciones reflexivas no sea estimulada.

En cuanto a la opción 3, el 87.8% de los supervisores considera que estimula bastante al alumno a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo, el 85.4% considera que estimula bastante al alumno a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa, el 78% siente que estimula bastante al alumno a constatar que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula y a tener en consideración la información proporcionada por el profesor guía. El 75.6% considera que estimula bastante al alumno a evaluar su propia metodología de enseñanza y a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase. El 73.2% dice estimular bastante al alumno a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase, a validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que

era y a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué. El 70.7% considera estimular bastante al alumno a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza y a saber situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio.

En relación a las acciones que los supervisores consideran son muy estimuladas tenemos con un 61% la enseñanza a planificar actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza. Un 56.1% opina que estimula mucho a los alumnos a considerar los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza, el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación, y a buscar, identificar y resolver problemas. Un 53.7% opina que estimula mucho a sus alumnos a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases y a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.

El 56.1% de los supervisores reconoce estimular poco a los alumnos a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula y el 51.2% considera que estimula poco a los alumnos a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.

		Frecuencia				Porcentaje			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	-	-	19	22	-	-	46.3	53.7
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	-	-	18	23	-	-	43.9	56.1
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	-	-	21	20	-	-	51.2	48.8
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	-	-	31	10	-	-	75.6	24.4
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	-	-	16	25	-	-	39.0	61.0
6	Enseñar al alumno en práctica a generar	-	-	23	18	-	-	56.1	43.9

	nuevas ideas para la mejora de su clase								
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	-	21	18	2	-	51.2	43.9	4.9
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	-	2	27	12	-	4.9	65.9	29.3
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	-	-	23	18	-	-	56.1	43.9
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	-	23	13	5	-	56.1	31.7	12.2
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	-	1	36	4	-	2.4	87.8	9.8
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	-	4	31	6	-	9.8	75.6	14.6
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	-	8	11	22	-	19.5	26.8	53.7
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	-	2	30	9	-	4.9	73.2	22.0
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	-	-	26	15	-	-	63.4	36.6
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	-	-	22	19	-	-	53.7	46.3
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	-	6	18	17	-	14.6	43.9	41.5
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	-	1	24	16	-	2.4	58.5	39.0
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	-	1	32	8	-	2.4	78.0	19.5
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	-	-	32	9	-	-	78.0	22.0
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	-	-	29	12	-	-	70.7	29.3
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	-	-	18	23	-	-	43.9	56.1
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	-	13	15	13	-	31.7	36.6	31.7
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	-	-	35	6	-	-	85.4	14.6
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse	-	-	29	12	-	-	70.7	29.3

	en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio								
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	-	5	21	15	-	12.2	51.2	36.6
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	-	-	30	11	-	-	73.2	26.8
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	-	-	18	23	-	-	43.9	56.1
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	-	-	24	17	-	-	58.5	41.5
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	-	-	30	11	-	-	73.2	26.8

Tabla 28: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Supervisores. Frecuencias y Porcentajes.

### 1.2.3. Análisis descriptivos de los cuestionarios de los Profesores

#### Guías

En el caso de los profesores guías, de los 30 ítems, 18 se ubican en la opción 2, es decir acciones que son consideradas como poco estimuladas, 12 se ubican en la opción 3 como bastante estimuladas y ninguno de los ítems se ubican en los extremos, ya sea la opción 1 de ninguna estimulación o en la opción 4 de mucha estimulación.

		Media	Mediana	D. T
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	2.24	2	.651
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	2.43	2	.806
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	2.64	3	.482
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	2.38	2	.653
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	2.33	2	.551
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	2.11	2	.704
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	2.07	2	.639
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	2.45	3	.681
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	2.64	3	.626
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos	2.26	2	.737

	que subyacen en su actuación en el aula			
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	2.50	2	.702
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	2.24	2	.586
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	2.51	3	.643
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	2.76	3	.458
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	2.71	3	.727
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	2.55	3	.773
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	2.37	2	.780
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	2.36	2	.667
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	2.42	3	.804
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	2.53	3	.503
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	2.32	2	.496
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	2.34	2	.664
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	2.07	2	.718
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1.83	2	.575
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	2.32	2	.616
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	2.08	2	.356
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	2.28	2	.580
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	2.68	3	.594
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	2.74	3	.619
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	2.55	3	.551

Tabla 29: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Guías. Media, Mediana, Desviación

Típica.

En cuanto a las frecuencias y porcentajes la opinión de los profesores guías está un poco más dispersa, el porcentaje de los ítems se concentra entre la opción 2 de poca estimulación y la opción 3 bastante estimulación. Es decir, la mayoría de los guías considera que los supervisores estimulan bastante o poco ciertas acciones reflexivas. Cabe destacar que varios ítems se ubican entre las opciones 1 y 4 es decir nada o mucha estimulación, sin embargo los porcentajes de estas opciones son muy bajos en relación a las opciones centrales.



Las acciones consideradas como poco estimuladas por parte de los supervisores son: ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa con un 86.8%, enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase con un 73.7%, estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza y hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era con un 71.1%, estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula con un 67.1%, estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza con un 65.8%, estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa con un 64.5% y estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase con un 60.5%.

Las acciones consideradas por los profesores guías como bastante estimuladas por parte de los profesores supervisores son: estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase con un 72.4%; estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos con un 64.5%; enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula, estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas y permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones con un 63.2%; y hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula con un 61.8%.

Por otro lado, un 26.3% de los profesores guías considera que los supervisores no estimulan nada a los alumnos a que indaguen en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.

		Frecuencia				Porcentaje			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	9	40	27	-	11.8	52.6	35.5	-
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	9	31	30	6	11.8	40.8	39.5	7.9
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	-	27	49	-	-	35.5	64.5	-
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	7	33	36	-	9.2	43.4	47.4	-
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	-	54	19	3	-	71.1	25.0	3.9
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	9	56	5	6	11.8	73.7	6.6	7.9
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	13	45	18	-	17.1	59.2	23.7	-
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	8	26	42	-	10.5	34.2	55.3	-
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	6	15	55	-	7.9	19.7	72.4	-
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	6	51	12	7	7.9	67.1	15.8	9.2
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	3	38	29	6	3.9	50.0	38.2	7.9
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	6	46	24	-	7.9	60.5	31.6	-
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	6	25	45	-	7.9	32.9	59.2	-
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	1	16	59	-	1.3	21.1	77.6	-
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	6	16	48	6	7.9	21.1	63.2	7.9
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	7	26	37	6	9.2	34.2	48.7	7.9
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su	8	38	24	6	10.5	50.0	31.6	7.9

	pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.								
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	8	33	35	-	10.5	43.4	46.1	-
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	15	14	47	-	19.7	18.4	61.8	-
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	-	36	40	-	-	47.4	52.6	-
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	1	50	25	-	1.3	65.8	32.9	-
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	8	34	34	-	10.5	44.7	44.7	-
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	17	37	22	-	22.4	48.7	28.9	-
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	20	49	7	-	26.3	64.5	9.2	-
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	6	40	30	-	7.9	52.6	39.5	-
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	2	66	8	-	2.6	86.8	10.5	-
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	2	54	17	3	2.6	71.1	22.4	3.9
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	2	23	48	3	2.6	30.3	63.2	3.9
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	2	21	48	5	2.6	27.6	63.2	6.6
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	2	30	44	-	2.6	39.5	57.9	-

Tabla 30: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Guías. Frecuencias y Porcentajes.

En resumen, si hacemos una comparación del análisis descriptivo de los tres sectores, encontramos que de todas las acciones de estimulación a la reflexión que se han presentado, algunas tienen un alto grado de coincidencia y otras de desacuerdo entre los alumnos, supervisores y guías.

La única acción reflexiva que ha conseguido el acuerdo de los tres sectores involucrados como de bastante estimulada, ha sido la de estimular al alumno en práctica a planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos.

Los profesores supervisores coinciden en la opinión con los alumnos al señalar que se estimula bastante el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante el período de práctica, a preguntarse por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos y a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza. Sin embargo no concuerdan en la opinión respecto del estímulo a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase, ya que los alumnos consideran que no se estimula nada esta acción y los supervisores opinan que es muy estimulada.

Los alumnos coinciden con los profesores guías al opinar que se estimula poco a generar nuevas ideas para la mejora de su clase, a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo y a indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa. Además coinciden en que no se estimula al alumno a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo. En lo que discrepan es en e la estimulación a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula, ya que los alumnos opinan que no se estimula nada y los profesores guías señalan que esta acción es muy estimulada.

Los profesores guías concuerdan con los supervisores al opinar que se estimula poco a los alumnos a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula. Además concuerdan en señalar que se estimula bastante a los alumnos a resolver los problemas que se presenten en el aula, a tener en consideración la información proporcionada por el profesor guía, a elaborar un

conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones y a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el por qué.

## **2. ANÁLISIS DE VARIABLES CATEGÓRICAS: TABLAS DE CONTINGENCIA**

A continuación presentamos las tablas de contingencia pertenecientes a diferentes cruces entre variables en función de los objetivos de nuestra investigación, con sus respectivos estadísticos descriptivos. Hemos optado por las pruebas *Chi-cuadrado* de Pearson con sus respectivos grados de libertad y su significatividad asintótica. El nivel de confianza con el que hemos trabajado es de 95 % (por lo que el alfa es 0,05). Están clasificadas por distintos aspectos analizados.

Los resultados de las tablas de contingencia que se presentan a continuación, nos permiten saber si existe alguna asociación significativa entre algunas variables de los distintos sectores implicados en la investigación y las variables del cuestionario.

Necesitamos confirmar en qué se diferencian exactamente los sectores y qué opina cada uno sin comparaciones. Existe alguna relación significativa entre ser alumno de una determinada especialidad pedagógica o realizar la práctica en un tipo de establecimiento y las opiniones sobre la estimulación a la reflexión. Además, si existe alguna relación entre la experiencia y la carrera en la que se trabaje y supervise y la estimulación a la reflexión, tanto en el profesor supervisor como en el profesor guía.

## 2.1. Análisis de Contingencia de la Muestra de Alumnos según la Carrera a la que Pertenece

La siguiente tabla correspondiente al sector alumnos en práctica profesional, presenta el análisis del cruce de la carrera a la que pertenece con las variables del cuestionario. Es decir, cuáles son las acciones reflexivas que están asociadas significativamente con la pertenencia a una determinada carrera de pedagogía. La información más detallada se desglosa en los anexos finales.

Según los resultados de la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson, encontramos asociaciones significativas al 95%, en los siguientes ítems: (9) estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase, (11) estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo, (12) estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase, (13) estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase, (14) estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase, (16) favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica, (17) estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc., (18) hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos, (22) favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación, (23) promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente, (26) ayudar al

alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa, (27) hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era, (28) estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.

		Alumno – Carrera	
		X 2	P
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	25.861	.581
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	26.457	.548
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	38.243	.094
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	44.145	.381
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	30.532	.905
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	24.410	.660
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	38.643	.619
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	47.531	.258
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	69.592	.005
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	48.088	.240
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	78.450	.001
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	62.183	.023
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	62.997	.000
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	62.280	.023
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	34.699	.781
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	99.292	.000
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	75.894	.001
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	79.638	.000
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	47.971	.241

20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	39.542	.579
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	44.468	.368
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	43.211	.033
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	66.138	.010
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	43.948	.389
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	46.061	.308
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	79.157	.000
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	73.75	.000
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	87.134	.000
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	56.426	.068
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	39.399	.075

Tabla 31: Resumen contingencias. Asociación significativa alumnos - carrera.

Los alumnos de la mayoría de las carreras concuerdan en que no se les estimula a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo excepto Pedagogía en Química y Ciencias que considera que se les estimula poco con un 57.1%. Todas las carreras consideran que no se les estimula a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase. En cuanto al desarrollo de una teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase, casi todas las carreras consideran que no se les estimula, excepto Pedagogía en Historia y Pedagogía en Química y Ciencias que con un 42.9%, opinan que se les estimula poco.

Tampoco se sienten estimulados a formular hipótesis sobre su actuación educativa excepto Pedagogía en Castellano. Educación Musical y Pedagogía en Química y Ciencias que consideran que se les estimula poco.

Todas las carreras consideran que se les estimula poco a generar nuevas ideas para la mejora de su clase. Otro aspecto que es considerado como poco estimulado



por la mayoría de las carreras es criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados, excepto Filosofía que divide sus opiniones entre nada y bastante con un 50% cada opción.

La acción de estimular al alumno para que sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio, es considerada por los alumnos de Educación Diferencial con un 57.9% y por los alumnos de Pedagogía en Matemáticas con un 44.4%, es bastante estimulada. El resto de las carreras opina que poco.

En cuanto a ser estimulados a validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era, nueve carreras opinan que nada y seis que poco.

En cuanto a sentirse estimulados a planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos, existe acuerdo en la mayoría de las carreras en que es una acción bastante estimulada, excepto Inglés que considera que poco con un 72.7% y Química que también opina que son poco estimulados con un 71.4%.

Las carreras de Inglés, Historia, Química y Física coincide en opinar que se les estimula poco a ser flexible y adaptable durante su período de práctica. Sin embargo el resto de las carreras opina que bastante.

Las carreras de Educación Parvularia, Educación Diferencial, Educación Física, Inglés, Historia, Matemáticas y Biología se sienten bastante estimulados a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases. Sin embargo las carreras de Artes Plásticas y Química consideran que poco.

Una diferencia notoria es la opinión del estímulo a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados, mientras que los alumnos de Educación

Parvularia opinan en un 90% que se les estimula bastante, el 50% de los alumnos de Filosofía considera que no se les estimula a realizar esta acción.

Otra diferencia está en la opinión acerca del estímulo a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo, ya que el 50% de los alumnos de Física y computación afirman que no existe nada de estimulación y el 100% de los alumnos de Filosofía opina que se les estimula bastante.

El 100% de los alumnos de Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía en Física y Computación, opinan que no se les estimula a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase. Por su parte, el 50% de la carrera de Pedagogía en Filosofía considera que se les estimula bastante en esta acción.

El 50% de los alumnos de la carrera de Física y Computación opina que no son estimulados a buscar alternativas en su formación práctica como docente. Sin embargo, el 100% de los alumnos de la carrera de Filosofía opina que se les estimula bastante.

En general, predomina la inexistencia de estimulación hacia determinadas acciones reflexivas en todas las especialidades.

Analizando los datos observamos que las carreras en las que los alumnos opinan estar bastante estimulados a la reflexión son Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial y las que se consideran poco estimuladas y que constituyen la mayoría son Educación Física, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Artes Plásticas, Educación Tecnológica, Educación Musical, Pedagogía en

Química y Ciencias Pedagogía en Física y Computación, Pedagogía en Matemáticas y Pedagogía en Biología y Ciencias.

Estos resultados establecen que existe diferencia en la estimulación de las acciones reflexivas entre las diferentes carreras, aunque claramente están separadas en dos grupos de bastante y poco estimulados. Esto significa que también existe diferencia entre los supervisores y que, por ende, los alumnos según las carreras de las cuales egresen, estarán mejor o peor preparados para desarrollarse como profesionales reflexivos.

## **2.2. Análisis de contingencia de la muestra del profesor supervisor según la experiencia docente y la carrera que supervisa.**

Para confirmar si existe alguna asociación entre ser profesor universitario más o menos experto y el mayor o menor estímulo a la reflexión, realizamos el cruce de la variable experiencia docente y las variables del cuestionario. Según los resultados arrojados por la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson (al 95%), observamos que no existen asociaciones significativas en ningún ítem. Esto significa que no hay una relación entre los años de experiencia que tenga el supervisor con que estimule más o menos la reflexión.

		Supervisor - experiencia	
		X <sup>2</sup>	P
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	3.131	.209
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	2.003	.367
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	.237	.872
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	1.702	.427
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique	.226	.893

	actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza		
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	.070	.966
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	4.099	.393
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	3.181	.528
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	.070	.966
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	5.357	.253
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	2.230	.693
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	4.239	.375
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	.749	.945
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	4.772	.311
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	.258	.879
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	2.987	.225
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	1.195	.879
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	3.361	.499
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	1.602	.809
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	2.036	.361
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	3.578	.167
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	.831	.660
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	1.174	.882
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	.404	.817
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	.976	.614
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1.032	.905
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	1.583	.453
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	.698	.705
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	.240	.887
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	.991	.609

Tabla 32: Resumen contingencias. Asociación significativa supervisor - experiencia.

En el caso del cruce de la variable carrera que supervisa y las variables del cuestionario el panorama es diferente. El resultado de la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson, nos indica que existen asociaciones significativas al 95%, en los siguientes ítems: (4) Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza, (14) Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase, (20) Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía y (21) Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza.

		Supervisor - carrera	
		X 2	P
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	12.313	.421
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	12.036	.443
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	16.652	.163
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	24.642	.017
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	13.754	.317
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	20.969	.051
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	30.452	.170
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	18.811	.762
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	12.577	.400
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	24.479	.434
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	25.967	.355
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	29.306	.209
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	30.005	.185
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	45.912	.005
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	13.343	.345
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	16.536	.168

17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	27.907	.264
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	23.062	.516
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	18.792	.763
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	21.058	.050
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	22.564	.032
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	13.660	.323
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	26.899	.309
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	12.183	.431
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	8.475	.747
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	29.598	.198
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	19.521	.077
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	12.78	.385
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	20331	.061
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	12.814	.383

Tabla 33: Resumen contingencias. Asociación significativa supervisor – carrera.

Los profesores supervisores de todas las carreras coinciden en opinar que se estimula bastante a los alumnos a indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.

La mayoría que se estimula bastante a los alumnos a saber situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio, excepto los profesores que supervisan castellano, quienes opinan con un 100% que estimulan mucho esta acción. Lo mismo sucede con el estímulo a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase y con el estímulo a constatar que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula.

Los profesores de casi todas las carreras opinan que estimulan bastante a los alumnos a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo, excepto los de Filosofía que dicen estimular mucho esta acción.

El 100% de los profesores que supervisan la carrera de castellano reconocen que estimulan poco a los alumnos a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase. Sin embargo los profesores supervisores de Inglés, Filosofía, Historia y Educación Tecnológica opinan que mucho.

Los profesores de las carreras de Educación Diferencial, Inglés, Química y Física y Computación consideran que estimulan mucho a sus alumnos a buscar alternativas en su formación práctica como docente, mientras que los profesores de Educación Parvularia, Filosofía y Educación Musical, reconocen estimular poco esta acción en sus alumnos.

Los profesores de todas las carreras tiene una visión positiva sobre el estímulo que realizan en las acciones reflexivas de sus alumnos.

### **2.3. Análisis de Contingencia de la Muestra del Profesor Guía Según la Experiencia Docente y la Carrera que Ejerce**

En el caso del cruce entre la experiencia docente del profesor guía y las variables del cuestionario al igual que en el profesor supervisor, encontramos como resultado de la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson (95%), que no existen asociaciones significativas en ningún ítem, es decir, la opinión de los profesores guías en relación al estímulo que realizan los supervisores no depende de los años de experiencia que tenga.

		Guía - experiencia	
		X 2	P
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	6.444	.375
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	7.773	.557
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	4.546	.208
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	7.648	.265
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	6.233	.398
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	6.134	.726
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	5.107	.530
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	7.033	.318
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	6.818	.338
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	10.700	.296
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	6.970	.640
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	6.438	.376
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	6.626	.854
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	2.377	.882
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	15.799	.071
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	9.863	.362
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	8.874	.452
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	3.105	.796
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	5.993	.424
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	1.838	.607
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	.710	.994
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	3.145	.790
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	5.797	.446
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	5.330	.502
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de	8.199	.224



	enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio		
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	2.379	.882
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	8.399	.494
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	9.765	.370
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	4.025	.910
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	9.073	.170

Tabla 34: Resumen contingencias. Asociación significativa Guía – experiencia.

En el caso del cruce entre la carrera que trabaje el profesor guía y las variables del cuestionario encontramos como resultado de la prueba *Chi-cuadrado* de Pearson, asociaciones significativas al 95%, en los siguientes ítems: (1) Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases, (2) Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza, (4) Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza, (5) Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza, (11) Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo, (12) Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase, (16) Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica, (23) Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente, (24) Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa, (25) Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio, (27) Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia

entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era y (28) Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.

		Guía – carrera	
		X 2	P
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	41.418	.049
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	59.754	.037
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	11.538	.643
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	46.379	.016
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	60.255	.000
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	46.680	.286
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	35.420	.158
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	37.110	.116
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	39.344	.076
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	53.192	.115
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	74.816	.001
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	50.178	.006
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	30.426	.343
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	32.035	.273
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	56.900	.062
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	61.649	.026
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	57.954	.052
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	38.376	.091
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	26.468	.547
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	19.191	.158
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	39.561	.072
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de	37.108	.116

	indagación como forma de aprendizaje y evaluación		
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	43.819	.029
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	43.399	.032
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	48.498	.009
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	30.599	.335
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	72.313	.003
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	62.019	.024
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	36.262	.720
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	31.335	.302

Tabla 35: Resumen contingencias. Asociación significativa Guía – carrera.

Existe acuerdo en los profesores de todas las carreras en opinar que la acción de resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase es bastante estimulada en los alumnos.

Donde también coinciden los profesores guías de todas las carreras es en que se estimula poco al alumno a formular hipótesis sobre su actuación educativa.

Los profesores de filosofía opinan que se estimula mucho a los alumnos a desarrollar estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula, sin embargo los profesores de castellano opinan que poco. Lo mismo sucede con el estímulo a considerar los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza, con la acción de generar nuevas ideas para la mejora de su clase y a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo.

Los profesores de Castellano y Biología coinciden con un 66.7% en opinar que no se estimula a los alumnos a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase, mientras que los profesores de Educación Parvularia, Filosofía y Educación Tecnológica opinan que se estimula bastante.

El 66.7% de los profesores de Castellano opinan que no se estimula a los alumnos a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula, mientras que el 50% de los profesores de Educación Tecnológica opina que mucho.

Los profesores guías de las carreras de Educación Parvularia, Filosofía, Química y Biología, son los que tienen una visión más positiva sobre el estímulo a la reflexión por parte de los profesores supervisores y los profesores de la carrera de Castellano la más negativa.

### **3. ANÁLISIS MULTIVARIADO: ANÁLISIS FACTORIAL**

Hemos utilizado el análisis factorial para encontrar grupos homogéneos de variables. Al reducir las dimensiones necesarias que sean capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos, y al sintetizar las variables podemos comprender mejor los objetivos de nuestro estudio.

Pardo y Ruiz (2002), señala que al aplicar el análisis factorial a las respuestas de los sujetos se pueden encontrar grupos de variables con significado común y conseguir reducir el número de dimensiones que puedan explicar las respuestas emitidas.

Antes de realizar el análisis factorial, hemos realizado el test de esfericidad de *Bartlett*, que reveló un *Chi-cuadrado* aproximado de 6583.357, significativo a .000 y el índice de *Kaiser- Meyer-Olkin* que fue de .902, considerado como muy bueno. Los resultados obtenidos fueron los que a continuación se presentan.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.902
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6583.357
	gl	435
	Sig.	.000

Tabla 36: KMO y prueba de Bartlett

A partir de esta información realizamos el correspondiente análisis factorial, utilizando la matriz de correlaciones para la realización de la extracción por el método de *Análisis de Componentes Principales*, con rotación de variables bajo el criterio *Varimax* con *Kaiser*.

Las variables con mayor porcentaje, según se puede apreciar en la tabla de comunalidades son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo, con un 71.9%.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase, con un 77.4%.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase, con un 77.3%.
- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc., con un 67.8%.
- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa, con un 64.8%.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era, con un 67.4%.

Item	Inicial	Extracción
1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	1.000	.475
2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	1.000	.417
3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1.000	.372
4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	1.000	.430
5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	1.000	.462
6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1.000	.544
7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	1.000	.719
8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	1.000	.562
9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1.000	.503
10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	1.000	.645
11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	1.000	.430
12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	1.000	.774
13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1.000	.773
14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	1.000	.366
15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	1.000	.504
16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	1.000	.568
17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	1.000	.678
18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	1.000	.546
19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	1.000	.333
20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	1.000	.298
21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	1.000	.355
22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1.000	.544
23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	1.000	.264
24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1.000	.402
25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1.000	.495
26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1.000	.648
27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	1.000	.674
28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	1.000	.401
29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que	1.000	.535

favorezca su toma de decisiones		
30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	1.000	.504

Tabla 37: Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Como ya lo señalamos, el objetivo del análisis de componentes principales es, a partir de unos pocos factores, explicar la variabilidad total observada en la matriz de información. Las características de los factores vienen condicionadas por la matriz de correlaciones, si hay muchas correlaciones altas entre las variables indica que hay información redundante y pocos factores explicarían gran parte de la variabilidad total. Por el contrario, si existen correlaciones pequeñas entre las variables indica que hay poca información redundante, por lo que se necesitarán muchos factores para explicar una parte sustancial de la variabilidad.

No se puede especificar a priori cuántos factores se van a obtener, sino que una vez extraídos, se eligen los que mayor cantidad de varianza expliquen.

La interpretación de los factores es difícil de realizar, por lo que se hace necesario rotar la matriz factorial para redistribuir la varianza en los factores. Cabe destacar que la razón de esta rotación es facilitar la interpretación de los Factores.

La rotación más utilizada es la ortogonal varimax, ya que esta lo que hace es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, lo que garantiza que no habrán dos factores con la misma distribución.

Tras identificar la mayor carga de cada ítem, definimos los factores a partir de los ítems que se integran en cada factor. Como punto de corte elegimos 0.30. De acuerdo a estos criterios se seleccionaron 2 factores que explicaban el 50.740% de la varianza total.

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12.003	40.009	40.009	7.736	25.787	25.787
2	3.219	10.731	50.740	7.486	24.953	50.740

Tabla 38: Varianza total explicada de los factores resultantes del Análisis de Componentes principales.

La matriz de componentes rotados, aplicando la normalización varimax queda como se presenta a continuación:

Item	Componente	
	1	2
16	.753	
18	.737	
22	.712	
1	.672	
30	.648	
25	.647	
9	.637	.311
24	.632	
4	.621	
29	.606	.410
21	.576	
28	.558	
3	.551	
19	.547	
6	.538	.504
8	.537	.523
5	.534	.421
2	.503	.405
14	.448	.406
20	.405	.366
13		.870
12		.864
7		.826
17		.811
27		.804
10		.797
26		.778
11		.601
15.	.481	.522
23.		.451

Tabla 39: Carga de las variables en cada factor tras la rotación Varimax.



### 3.1. Composición de los Factores

#### 3.1.1. Factor 1. Actitud reflexiva

El primer factor presenta la mayor cantidad de varianza correspondiente al 40%. En él se concentran 20 ítems que constituyen la mayor parte de estos y con una carga alta. Existen algunos ítems que conforme se avanza disminuyen notablemente en su carga, por lo que nos los consideraremos en los comentarios.

Este primer factor lo hemos denominado *Actitud Reflexiva* y tiene relación con lo que Pérez García (2001), señala como una serie de disposiciones intelectuales y afectivas que permiten responder a personas y situaciones. Es decir, el alumno que presenta una actitud reflexiva durante el período de práctica de enseñanza demostrará ser capaz de: ser flexible y adaptable, preguntarse por el efecto que produce la enseñanza en los alumnos; indagar como forma de aprendizaje y evaluación; reflexionar sobre los efectos que produce su actuación en el desarrollo de las clases; cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué; situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio; examinar críticamente los valores que se promueven dentro de la clase; indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa; evaluar su propia metodología de enseñanza; elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones; recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza; buscar, identificar y resolver problemas; planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos; constatar que la reflexión realizada sobre su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula; generar nuevas ideas para la mejora de su clase; criticar los métodos y

procedimientos de enseñanzas aplicados; planificar actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza; considerar los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza.

A continuación vemos la distribución de cada uno de los ítems que constituyen este factor:

<b>Factor 1: Actitud Reflexiva</b>		
Ítem	Declaración	Saturación
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	.753
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	.737
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	.712
1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	.672
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	.648
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	.647
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	.637
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	.632
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	.621
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	.606
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	.576
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	.558
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	.551
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	.547
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	.538
8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	.537
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	.534
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	.503
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	.448
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía	.405

Tabla 40: ítems que componen el factor 1. Actitud Reflexiva.

### 3.1.2. Factor 2. Proceso Reflexivo

El segundo factor está compuesto por 10 ítems, con una carga muy alta y correspondiente al 10% de varianza explicada. Al igual que en el factor anterior consideraremos para la explicación del factor, solo aquellos ítems con carga más alta.

Este factor lo hemos denominado *Proceso Reflexivo* y se relaciona con lo que Pérez García (2001), establece como habilidades para identificar y analizar los problemas, para usar una aproximación racional de resolución de problemas, para establecer juicios intuitivos, etc.

Un alumno que desarrolla procesos reflexivos durante el período de práctica será capaz de: desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase; leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase; cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo; comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de otros profesores; validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que se creía era.; considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula; formular hipótesis sobre su actuación educativa; ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo y buscar estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula.

La siguiente tabla expresa la distribución de cada uno de los ítems en el segundo factor:

<b>Factor 2: Proceso Reflexivo</b>		
Ítem	Declaración	Saturación
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	.870
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	.864
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	.826
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	.811
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	.804
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	.797
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	.778
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	.601
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	.522
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	.451

Tabla 41: ítems que componen el factor 2. Proceso Reflexivo.

De acuerdo a lo que plantea Carrasco (1989: 476), el hecho de que sea un factor el que explica el mayor varianza, significa que es el elemento que mayor dispersión mide, es decir, es el que más subraya la diferencia entre los distintos sujetos de la muestra.

Casi todos los ítems del cuestionario se incluyen en un factor, lo que indica por un lado, que hay poca dispersión y que los ítems se refieren a lo mismo, en nuestro caso, la reflexión. Por otro lado estos resultados indican que el instrumento aplicado presenta un alto nivel de validez.

#### 4. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

En el ámbito cualitativo, la validez de una investigación, la cual se refiere a su exactitud, es decir, la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica, puede obtenerse por diferentes métodos como el de Triangulación.

Mcmillan y Schumacher (2005: 498), citan a Denzin (1979), quien considera que la triangulación es *la validación entre las fuentes de datos*. Por su parte Kemmis (1992), señala que la triangulación consiste en un control cruzado de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos.

En nuestro estudio la triangulación consiste en un examen cruzado y contraste de la información recolectada a partir de tres grupos de personas abordadas (alumnos en práctica profesional, profesores supervisores y profesores guías). Es decir, un tipo de triangulación de datos, ya que considera la utilización de varias fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un mismo tópico con el fin de la validación.

Entonces, mediante el proceso de triangulación se pretende realizar una comparación entre los resultados obtenidos en los diferentes grupos de personas a las que se les aplicó el instrumento utilizado. De esta manera a partir del contraste de dichos resultados, la realización de inferencias para extraer conclusiones en función del nivel de coincidencia de las respuestas, agrupadas por tendencias, y el desarrollo de un proceso de síntesis, se trata de explicar mejor la realidad de la labor supervisora en cuanto a estimular la reflexión en los alumnos durante la realización de su práctica profesional.

De forma resumida, mostramos en primer lugar, los aspectos analizados en cada uno de los grupos a los que se le aplicó el instrumento utilizado, transformados en categorías. Posteriormente mostramos las inferencias realizadas por nivel de

coincidencia integrando la información de los diferentes grupos para dar mayor coherencia a los resultados de la investigación y que han constituido la base para la discusión de nuestro estudio.

Categorías	Alumnos en Práctica Profesional	Profesores Supervisores	Profesores Guías
<b>Desempeño Docente</b>	<p>La mayoría de los alumnos considera que se le estimula bastante a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases (66.7%) y a preguntarse por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos (51.9%). Sin embargo consideran que son poco estimulados a considerar los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza (56.1%) y a constatar que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula (47.1%).</p> <p>Por otro lado, la mayoría piensa que no se les estimula nada a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc. (67.2%) y a formular hipótesis sobre su actuación educativa (65.6%).</p>	<p>Los profesores supervisores consideran que ellos estimulan mucho a sus alumnos a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases (53.7%) y a considerar los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza (56.1%).</p> <p>Por otro lado, opinan que estimulan bastante a los alumnos a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc. (43.9%), a preguntarse por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos (58.5%), a constatar que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula (78.0%) y a que formule hipótesis sobre su actuación educativa (51.2%)</p>	<p>Los profesores guías opinan que los alumnos demuestran estar bastante estimulados a preguntarse por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos (46.1%) y a constatar que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula (61.8%).</p> <p>Por otro lado, opinan que los alumnos son poco estimulados a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases (52.6%), a considerar los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza (40.8%), a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc. (50.0%) y a formular hipótesis sobre su actuación educativa (86.8%).</p>
<b>Metodología y Procedimientos</b>	Gran parte de los alumnos considera que se les estimula poco a evaluar su propia metodología de	La mayoría de los supervisores opina que estimula mucho a los alumnos a planificar actividades que le	Los profesores guías consideran que los alumnos son bastante estimulados a planificar teniendo

	enseñanza (54.5%), a planificar actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza (42.3%) y a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados (74.6%). Sin embargo, consideran ser bastante estimulados a planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos (62.4%) y a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza (51.3).	ayuden a mejorar su metodología de enseñanza (61.0%). Además consideran que estimulan bastante a los alumnos a planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos (51.2%), a evaluar su propia metodología de enseñanza (75.6%) y a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza (70.7%) y a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados (65.9).	en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos (64.5%) y a evaluar su propia metodología de enseñanza (47.4%) y a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados (55.3%). Sin embargo opinan que los alumnos demuestran estar poco estimulados a planificar actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza (71.1%) y a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza (65.8%).
<b>Resolución de Problemas y Toma de Decisiones</b>	La mayor cantidad de alumnos considera que son poco estimulados a generar nuevas ideas para la mejora de su clase (67.2), a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase (49.7%) y a poner en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula (59.8%) y a elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones (49.7%). Sin embargo consideran que son bastante estimulados a buscar, identificar y resolver problemas.(55.6%).	Los profesores supervisores opinan que estimulan mucho a los alumnos a buscar, identificar y resolver problemas (56.1%). Consideran estimular bastante a los alumnos a generar nuevas ideas para la mejora de su clase (56.1%), a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase (73.2%), a poner en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula (63.4%) y a práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones (58.5%).	Los profesores guías consideran que los alumnos demuestran estar poco estimulados a generar nuevas ideas para la mejora de su clase (73.7%). Sin embargo se demuestran bastante estimulados a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase (77.6%), a poner en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula (63.2%), a buscar, identificar y resolver problemas (63.2%) y a elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones (63.2%).
<b>Relación Teoría-Práctica</b>	Los alumnos consideran que no se les estimula nada a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase (79.9%), a	Los profesores supervisores opinan que estimulan mucho a los alumnos a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a	Los profesores guías consideran que los alumnos demuestran estar bastante estimulados a desarrollar su propia teoría personal de la

	<p>desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase (75.1%) y a validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era (63.0%).</p> <p>Por otro lado consideran que son poco estimulados a indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (55.0%).</p>	<p>comprobarla dentro de su clase (53.7%).</p> <p>Por otro lado, opinan que estimulan bastante a los alumnos a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase (75.6%), a indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (85.4%) y a validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era (73.2%)</p>	<p>enseñanza y a comprobarla dentro de su clase (59.2%). Sin embargo, se les observa poco estimulados a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase (60.5%), a indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (64.5%) y a validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era (71.1%)</p>
<b>Desarrollo de Habilidades y Actitudes Reflexivas</b>	<p>Los alumnos opinan que son bastante estimulados a ser flexible y adaptable durante su período de práctica (54.5%), a considerar la información proporcionada por el profesor guía (49.7%) y a desarrollar procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación (54.5%). Sin embargo, opinan que son bastante estimulados a buscar alternativas en su formación práctica como docente. (43.4%), a saber situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio (54.0%) y a construir su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo (58.7%).</p>	<p>La mayoría de los supervisores considera estimular mucho a los alumnos a desarrollar procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación (56.1%). Además consideran que estimulan bastante a los alumnos a construir su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo (87.8%), a ser flexible y adaptable durante su período de práctica (53.7%), a tener en consideración la información proporcionada por el profesor guía (78.0%), a buscar alternativas en su formación práctica como docente (36.6%) y a saber situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio (70.7%).</p>	<p>Los profesores guías consideran que los alumnos son bastante estimulados a ser flexible y adaptable durante su período de práctica (48.7%) y a tener en consideración la información proporcionada por el profesor guía (52.6%). Sin embargo, opinan que los alumnos demuestran estar poco estimulados a construir su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo (50.0%), a desarrollar procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación (44.7%), a buscar alternativas en su formación práctica como docente (48.7%) y a saber situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio (52.6%).</p>
<b>Pensamiento Crítico</b>	<p>La mayoría de los alumnos considera que se les estimula poco a</p>	<p>Los profesores supervisores reconocen estimular poco a sus</p>	<p>Los profesores guías consideran que los alumnos son</p>

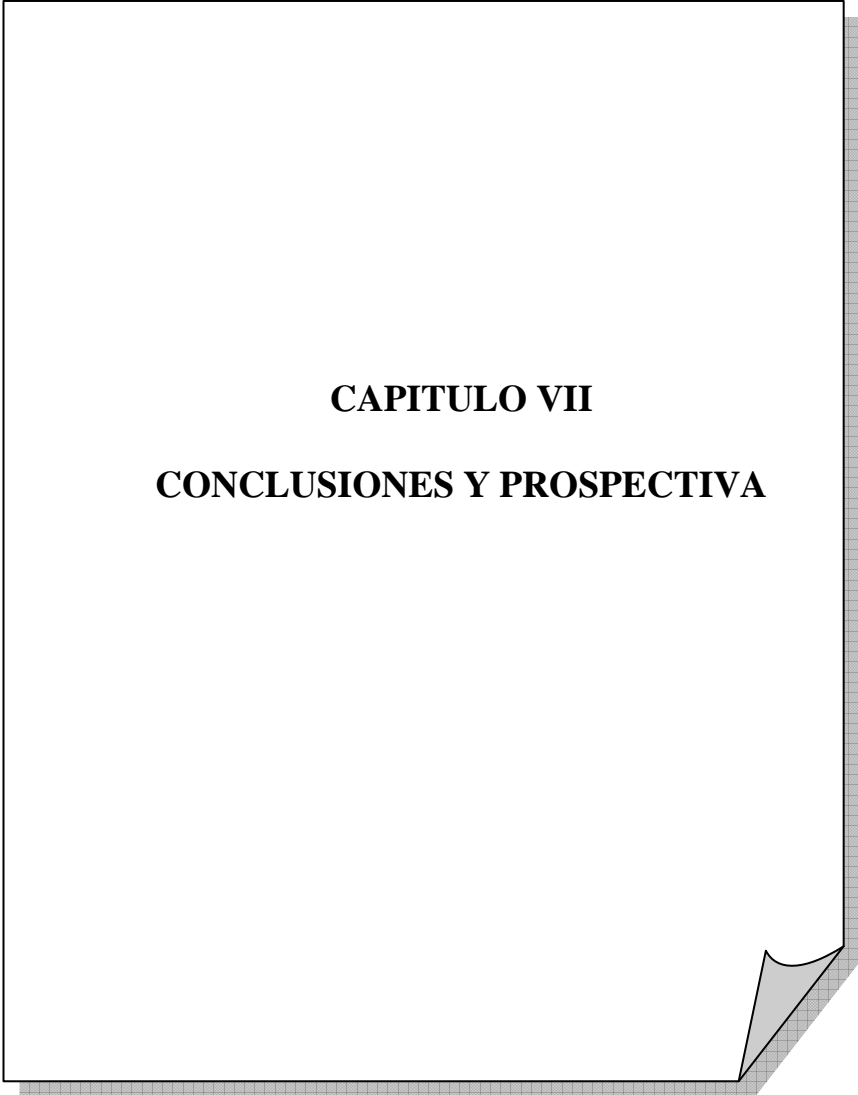


	<p>cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo (83.6%) y a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula (72.5%).</p> <p>Por otro lado consideran que se les estimula bastante a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase (54.0%) y a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.(53.4%).</p>	<p>alumnos a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo (51.2%) y a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula (56.1%).</p> <p>Sin embargo, consideran que estimulan bastante a los alumnos a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase (56.1%) y a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué (73.2%).</p>	<p>bastante estimulados a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase (72.4%) y a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué (57.9%). Pero son poco estimulados a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo (59.2%) y a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula (67.1%).</p>
--	---	--	---

Tabla 42: Triangulación de resultados

Cabe señalar que existe un alto porcentaje de desacuerdo entre las respuestas de los diferentes sectores a los que se les aplicó el instrumento utilizado. Sin embargo, se contrastan entre los alumnos, profesores supervisores y profesores guías, algunos aspectos coincidentes que pasamos a describir a continuación:

- Existe bastante preocupación por que los alumnos cuestionen los efectos que produce su enseñanza en los alumnos.
- Las diferencias individuales es uno de los aspectos en los que más reflexionan los alumnos a la hora e planificar sus actividades.
- Entre las habilidades y actitudes que más desarrollan los alumnos es la de ser flexible y adaptable durante su período de práctica.
- La información proporcionada por el profesor guía es muy bien considerada por los alumnos en práctica.
- La búsqueda, identificación y resolución de problemas es uno de los aspectos que es bastante estimulado en los alumnos.



**CAPITULO VII**  
**CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

## **1. CONCLUSIONES**

A partir de los datos más representativos emanados de la aplicación de ambos instrumentos de recogida de datos, los cuales además demuestran mantener luego del análisis estadístico un alto índice de significación; realizaremos unas conclusiones basadas en el análisis de datos para llegar a unas conclusiones finales que sirvan para abrir vías a otras investigaciones.

### **1.1. Conclusiones Generales**

1. Existen diferencias significativas entre los alumnos, el profesor supervisor y el profesor guía sobre la opinión de las acciones reflexivas que son estimuladas.
2. El profesor considera que estimula bastante las acciones reflexivas, mientras que los alumnos consideran que se estimulan poco y los profesores guías se dividen entre ambas opciones.
3. Los tres sectores han logrado un acuerdo en los siguientes aspectos:
  - Existe bastante preocupación por que los alumnos cuestionen los efectos que produce su enseñanza en los alumnos.
  - Las diferencias individuales es uno de los aspectos en los que más reflexionan los alumnos a la hora de planificar sus actividades.
  - Entre las habilidades y actitudes que más desarrollan los alumnos es la de ser flexible y adaptable durante su período de práctica.
  - La información proporcionada por el profesor guía es muy bien considerada por los alumnos en práctica.

- La búsqueda, identificación y resolución de problemas es uno de los aspectos que es bastante estimulado en los alumnos.

## **1.2. Conclusiones por Objetivos**

**Objetivo 1. Describir cómo son guiados los alumnos en los procesos de reflexión durante la realización de su Práctica Pedagógica Profesional.**

### **Conclusiones**

1. Las acciones reflexivas que los alumnos consideran no se les estimulan son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.
- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

**Objetivo 2. Analizar y determinar si los profesores supervisores consideran que guían de manera reflexiva la Práctica Pedagógica Profesional.**

**Conclusiones**

1. Las acciones reflexivas que los profesores supervisores reconocen estimular poco son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.

**Objetivo 3. Conocer cómo perciben los profesores guías de los centros la supervisión reflexiva de los profesores de la Universidad hacia los alumnos.**

**Conclusiones**

1. Los profesores guías coinciden con los alumnos y los supervisores en las acciones que se estimulan nada o poco y suman a esa lista las siguientes:

- Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases.
- Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos.
- Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza.
- Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.

**Objetivo 4. Comprobar si la carrera a la que pertenece el alumno influye en el proceso de estimulación a la reflexión.**

**Conclusiones**

1. Las carreras en las que los alumnos confirman que están bastante estimulados a la reflexión son: Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencial.

2. Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Educación Básica son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.

- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.

- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.

- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.

- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.

- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.

- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.

- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

**3.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.
- Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.
- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

**4.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial son:

- Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.
- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

**5.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Educación Física son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.



- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

**6.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Inglés son:

- Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase.
- Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo.

- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase.
- Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula.
- Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.
- Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.
- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.
- Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

7. Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Castellano son:

- Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase.

- Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase.
- Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.
- Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

**8.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Filosofía son:

- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.
- Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

**9.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase.
- Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

**10.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.

**11.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Educación Tecnológica son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.

**12.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Educación Musical son:

- Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.
- Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio.
- Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

**13.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Química y Ciencias son:

- Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos.
- Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula.
- Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos.
- Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza.
- Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.
- Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
- Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio.
- Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

**14.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Física y Computación son:

- Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase.
- Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.
- Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.

**15.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación son:

- Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.

- Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados.
- Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase.
- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.
- Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

**16.** Las variables que según la opinión de los alumnos en práctica se estimulan poco o nada en la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias son:

- Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo.
- Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase.
- Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.



- Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa.

- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

17. Los profesores Guías que trabajan en las carreras de Educación Parvularia, Filosofía, Química y Biología, son los que tienen una visión más positiva sobre el estímulo a la reflexión por parte de los profesores supervisores y los profesores de la carrera de Pedagogía en Castellano, la más negativa.

**Objetivo 5. Comprobar si la carrera en la que supervisa el profesor de la Universidad influye en el proceso de estimulación a la reflexión.**

### **Conclusiones**

1. Las acciones reflexivas significativas para el profesor supervisor teniendo en cuenta la carrera en que supervisan son:

- Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza.

- Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase.

- Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía.

- Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza.

**Objetivo 6. Comprobar si la especialidad pedagógica en la que se desempeña el profesor guía influye en el proceso de estimulación a la reflexión.**

**Conclusiones**

1. Las acciones reflexivas significativas para el profesor guía teniendo en cuenta la carrera en que se desempeñan son:

- Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases.
- Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza.
- Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza.
- Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza.
- Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo.
- Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase.
- Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica.
- Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.
- Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.

- Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio.

- Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

- Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.

**Objetivo 7. Comprobar si la experiencia docente del profesor supervisor influye en los procesos de estimulación a la reflexión.**

### **Conclusiones**

1. No se ha producido ninguna asociación significativa entre el profesor supervisor y la experiencia docente. Esto significa que ser un profesor más experto no se relaciona con que se estimule más o menos a los alumnos en las acciones reflexivas.

**Objetivo 8. Comprobar si la experiencia docente del profesor guía influye en la percepción acerca de la estimulación a la reflexión por parte del supervisor.**

### **Conclusiones**

1. No se ha producido ninguna asociación significativa entre la opinión del profesor guía y la experiencia docente que tenga.

## **2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Entre las futuras líneas de Investigación que se abren a partir del estudio realizado, podemos destacar las siguientes:

- Transferir este estudio a otras carreras de la UPLA y también a otras universidades nacionales, para poder establecer comparaciones entre los programas de formación práctica y las funciones desempeñadas por los profesores supervisores.
- Diseñar, elaborar, y poner en marcha un modelo de supervisión reflexiva, con el objeto de establecer un sistema de supervisión que dependa de la competencia profesional y no de la intuición.
- Construir un modelo teórico de Práctica Profesional que favorezca la conexión entre la formación teórica y la realidad práctica. Este modelo debe estar destinado a todos los agentes, (profesor supervisor, profesor guía y alumnos) y debe basarse en la idea de que la teoría es imprescindible para que la práctica tenga referentes claros en los que reflejarse.
- Elaborar, un plan de formación, dirigido a los profesores supervisores que redunde en la mejora de la calidad de la Práctica Profesional, incluyendo a todos los colectivos implicados, especialmente el alumnado.

Además de las líneas ya mencionadas, de nuestra investigación se desprenden otras implicaciones que es importante considerar en relación al desarrollo general de la práctica profesional en la UPLA, algunas tales como:

- La elaboración de un Programa General de Práctica Profesional que permita unir criterios, concretarla y relacionarla con los contenidos que configuran el diseño curricular de las carreras de pedagogía.
- Reflexionar sobre las salidas profesionales de los alumnos de las carreras de pedagogía, a partir del estudio riguroso de los perfiles y competencias profesionales desarrolladas en la práctica, para poder delimitar los ámbitos de actuación del profesorado.
- Establecer un modelo de evaluación de la calidad de la Práctica Profesional definiendo los indicadores (recursos humanos, recursos materiales, autonomía...) y criterios (número de personas, características, guía...) pertinentes. Incluyendo la evaluación del modelo de evaluación (meta evaluación).

Cabe señalar que este trabajo de investigación abre un campo de estudio en la formación docente inicial que hasta ahora ha sido muy poco considerado en la Universidad de Playa Ancha y en general en las Universidades Chilenas, como es el período de Prácticas.



**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA**

- Angulo Rasco, F. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En, J. Barquín, F. Angulo, A. Pérez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Angulo Rasco, F. (1999). *La Supervisión Docente: Dimensiones, Tendencias y Modelos*. En, J. Barquín, F. Angulo, A. Pérez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Avalos, B. (1996). *Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. Proyecto Principal de Educación, Boletín 41, Diciembre*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Avalos, B. (2001). *Docencia Profesional y su ejercicio. La Profesión de la Docencia. Revista Calidad de la Educación Superior N° 15*.
- Ávalos, B. (2001). *Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. En C. Braslavsky, C. Dussel, I. y Scaliter, P. (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: UNESCO-OEI.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Barba, J. (2001). *Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 42, 177-190.
- Barquín, J. y cols. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal
- Barquín, J. (2002). *La Tutorización de las Prácticas y la socialización del futuro profesorado*. *Revista de Educación* 327, 267- 283.

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). *Estrategias de enseñanza en el aula*. En Almazán, L., Ortiz, A. y Pérez Ferra, M. (Eds.) *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén: Jabalcuz 31-54.
- Brockbank, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata
- Brubacher, J. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bustos, A. (2001). *Manual para los talleres de vinculación con el medio*. Valparaíso: Publicaciones Universidad de Playa Ancha.
- Caballero Hernández, M.(1996). *Evaluación de la congruencia de los modelos implícitos elaborados por los tutores del prácticum en relación a la propuesta oficial de planificación*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Carrillo, R. y Figueroa, C. (1997). *Soportes teórico-metodológicos para el cambio en la formación inicial de profesores*. Valparaíso: Publicaciones Universidad de Playa Ancha.
- Carrillo, R. (2004). *Orientaciones para el diseño curricular de las carreras de pedagogía*. Valparaíso: Publicaciones Universidad de Playa Ancha.
- Castelló, M y Monereo, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Chacón, R. (2001). *El proceso de Enseñanza y Aprendizaje apoyado en las Nuevas Tecnologías Informáticas Comunicacionales. La relación didáctica. El*



- seguimiento del aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili. España.
- Cid, A. y Ocampo, C. (2003). *Funciones Tutoriales en el prácticum de magisterio y Psicopedagogía II: un enfoque desde las competencias*. En *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas. Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Cid, A. y Pérez, A. (2003). *Procesos y/o técnicas de supervisión del prácticum*. En *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas. Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y De Pablos, J. (2005). *La universidad en la unión europea*. Málaga: Aljibe
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Delors, J. (2001). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De la Blanca y cols. (2007). *Un prácticum reflexivo investigativo*. En Cid, A., Zabalza, M. y otros (Eds.) *Buenas prácticas en el Prácticum Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- De la Fuente, A. (2003). *¿Porqué los alumnos no construyen un conocimiento académico y profesional integrado?* En *Papeles del Psicólogo*, Nº 86. Dic.

- De la Torre, S. (2004). *Competencia*. En Francisco Salvador Mata, José Luís Rodríguez Diéguez, Antonio Bolívar Botía (Dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe., 174.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- De Vicente, P. (1995). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. En, Villar, L. (Coords.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- De Vicente, P. (2004). Profesor (creencias y teorías implícitas del). En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J., Bolívar Botía, A. (Dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, pp.432-434.
- Denzin, N. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo Profesional Docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Nares, S. (1995). *Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza*. *Revista de Enseñanza*. Universidad de Salamanca 13, 241-259.
- Ferreres, V. (1998). *¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel, qué funciones, qué formación?* En Zabalza, M. (Eds.) *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

- Ferreres, V. (2002). *La profesionalidad*. En Jiménez, B. y Mejías, R. (Coords.). *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- García-Huidobro, J. (2001). *Conflictos y Alianzas en las Reformas Educativas*. En Martinic-Prado: *Economía y Política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE.
- García Llamas, J. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis
- Gimeno, J.; Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto: Universidad Deusto.
- González, M. y Calvo, R. (1999). *El prácticum en la diplomatura de educación social*. En Esteban, F. y Calvo, R. *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (1995). *Formación del profesorado y didáctica de las Ciencias Sociales: Implicaciones desde la detección de necesidades*. *Innovación educativa*. 5, 129-139.
- Habermas, J. (1997). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Imbernón, F. (1999). *Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado*. En Ferreres, V. e Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Liston, D y Zeichner, K (1997). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*, Madrid, Morata
- López Paz, J. (2003). *La Supervisión como actividad clave en el control de calidad del Prácticum*. En Zabalza, M. (Eds.) *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas. Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Lorenzo, M. (1991). *Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales*. En O. Saenz Barrio (Eds.), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- Lorenzo, M. (1995). *La organización de la escuela como ecosistema social*. En Lorenzo, M. y Sáenz, O. (Eds.) *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Lorenzo, M. (1996). *Perfil organizativo del nuevo centro educativo*. En Medina, A. y Gento, S. (Coords). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: Serie Cuadernos de la UNED.
- Lorenzo y Pla, M. (2001). *Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje*. En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords.). *Didáctica General para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1998). *Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del Profesorado*. *Revista De Educación* 317, 97-120.
- Marcelo, C. (2000). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martín González, M. (2006). *El prácticum en la diplomatura de Educación Social*. En De Lara, E. y Quintanal, J. (Coords.) *El prácticum en las titulaciones de Educación*. Madrid: Dykinson.
- McIntyre, D., Byrd, D. y Foxx, S. (1996). *Field and laboratory experiences*. En Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Teacher Education*. New York: Macmillan.
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. [http://www.mecd.es/internacional/convergencia\\_europea.html](http://www.mecd.es/internacional/convergencia_europea.html).
- Medina Rivilla, A. (2001). *Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula*. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A. (2003). *Formación práctica de los estudiantes de educación*. En Zabalza, M. (Eds.) *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas*. *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Medina Rivilla, A. (2005). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Madrid: Serie Cuadernos de la UNED.

- Medina Rivilla, A. y Domínguez, M. (2005). *Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias*. *Revista Española de Pedagogía* 233, 69-103.
- Medina Rivilla, A. y cols. (2007). *Las tareas del tutor en la enseñanza virtual: su aportación a la formación práctica de los estudiantes*. En Cid, A., Zabalza, M. y otros (Coords.) *Buenas prácticas en el Prácticum Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Mingorance, P. (1998): *Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento*. En Lobato, C. *Desarrollo profesional y prácticum en la Universidad*. Vizcaya: Publicaciones Universidad del País Vasco.
- Ministerio de Educación (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Docente*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2001). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Moral, C. y Fernández, M. (1995). *Manual de Entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada.
- Moral, C., (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada.
- Moral, C., (1998). *Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión*. *Revista de Educación* 315, 271-281.
- Murillo, P. (1997). *El asesoramiento al profesorado en Tutoría y Orientación*. En Marcelo, C. y López, J. (Coords.) *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Ariel.

- Navío Gámez, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro
- Núñez, I. (1995). *Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: La Experiencia Chilena*. *Revista Pensamiento Educativo*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 17.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez García, M. (2001) *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria: Un modelo reflexivo de supervisión*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Pérez García, M. (2004). *Profesor Mentor*. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J., Bolívar Botía, A. (dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen II. Archidona: Aljibe pp. 441-445.
- Pérez Gómez, A. (1998). *Desarrollo profesional del docente*. En *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2000). *El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica*, en Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro: análisis y prospectiva*. Madrid: Escuela Española
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Proyecto Tuning (2002). *Guías del docente para la implantación del crédito Europeo*. Documento on line.  
[http:// Europa.eu.int/com/education/Sócrates/ecos/.html](http://Europa.eu.int/com/education/Sócrates/ecos/.html)

- Rodríguez Marcos, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez Martínez, C. (2002). *La socialización docente en las prácticas de enseñanza*. *Revista Ínteruniversitaria de Formación del Profesorado* 45, 151-165.
- Salinas, D. (2007). *EEES y prácticum: ¿Cómo encajar el prácticum en el nuevo Marco?* En Cid, A., Zabalza, M. y otros (Eds.) *Buenas prácticas en el Prácticum Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). *¿Qué es ser profesional docente?* *Revista Teoría de la Educación* 10, 95-144.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, M. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de caso*. Almería: Universidad de Almería
- Sepúlveda, M. (2000). *Desarrollo profesional del docente*. Proyecto docente e investigador presentado para la plaza de Titular de Universidad. Málaga: Universidad de Málaga.
- Shulman, L. (1997). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/M.E.C.



- Shulman, L. (1998). *Theory, practice, and the education of professionals*. *The Elementary School Journal* 98, 511-526.
- Siens, C. y Ebmeier, H. (1996). *Developmental supervision and the reflective thinking of teachers*. *Journal of Curriculum and Supervisión* 4, 299-319.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1995). *La orientación educativa en la práctica escolar*. Granada: Adhara.
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1999). *Orientación escolar y tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (2003). *Orientación escolar y tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. (2001). *Desafíos políticos de las reformas de la educación*. En Martinic-Prado. *Economía y Política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE.
- Thorndike, R. (2003). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (Conferencia Mundial sobre Educación Superior)*. Paris: UNESCO.
- [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las Tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valli, L. (Ed.) (1993). *Reflective Teacher Education*. New York: University of New York.

- Ventura, J. (2007). *El prácticum en el futuro grado de pedagogía*. En Cid, A., Zabalza, M. y otros (Coords.) *Buenas prácticas en el Prácticum. Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Vilas, M. (2001). *Evaluación del prácticum en las escuelas universitarias de formación del profesorado*. Tesis Doctoral, UNED.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2004). *Prácticum y Evaluación de Competencias*. En *revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2).
- Villar Angulo, L. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*. Granada: Publicaciones Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L. y otros (1994). *Enseñanza Reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: PPU
- Villar Angulo, L. y otros (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva: Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Villar Angulo, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson.
- Villar Angulo, L. (2004). *Fundamentos del modelo de gestión instructivo-formativo*. En L. M. Villar Angulo (Dir.) *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Walker, J. C. y Evers, C.W. (1997). *Research in Education: Epistemological Issues*. En J. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. pp. 23-31 Londres: Pergamon.
- Zabalza, M. (1996). *El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional*. En AA.VV. *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE-Universidad Deusto.

- Zabalza, M. (1996). *Evaluación de las prácticas de enseñanza*. En Varios. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Deusto: Mensajero.
- Zabalza, Miguel A. (1998). *El Prácticum en la formación de maestros*. En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor, M. (Coords.) *La Formación de Maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M y Cid, A. (1998). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En Zabalza, M (Eds.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Zabalza, M. (2001). *Competencias personales y profesionales en el prácticum*. En Iglesias, M., Zabalza, M., Cid, A. y Raposo, M. (coords.). *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M. (2003). *El Aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum*. En Zabalza, M (Eds.). *El prácticum como compromiso internacional: los planes de prácticas. Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *Buenas prácticas en el prácticum: Bases para su identificación y análisis*. En Cid, A., Zabalza, M. y otros (Coords.) *Buenas*

*prácticas en el Prácticum. Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum.* Poio, Santiago de Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.

Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An introduction.* New York: Lawrence Erlbaum.

Zeichner, K y Liston, D. (1999). *Enseñar a Reflexionar a lo Futuros Docentes.* En, Barquín Ruiz, J., Angulo Rasco, J., Pérez Gómez, F. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.



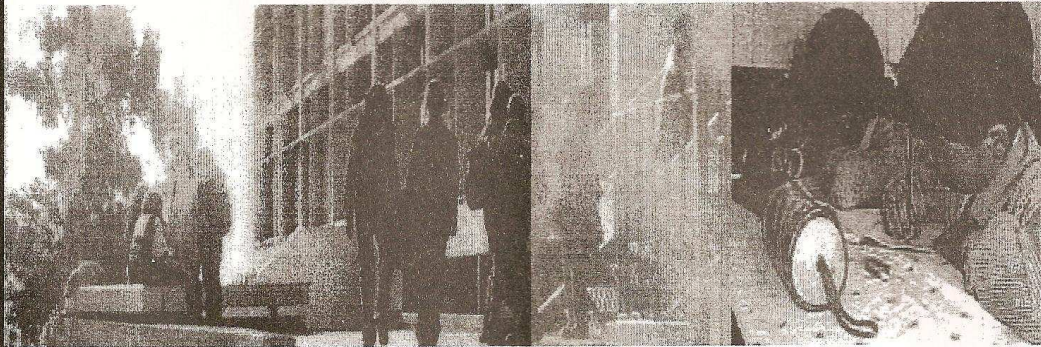
**ANEXOS**

**ANEXO I**  
**PAUTA DE EVALUACION**  
**ESTANDARES DE DESEMPEÑO**  
**PROFESIONAL DOCENTE GENÉRICOS**  
**PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGIA**



UNIVERSIDAD  
DE PLAYA ANCHA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
VALPARAISO

Departamento de Prácticas



# ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE GENÉRICOS PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA



Proyecto de Formación Inicial

Julio de 2003

## ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE GENÉRICOS PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

**FACETA "A": Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"**

**CRITERIO A-1:** "El futuro profesional demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.

### DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:

En el campo de la investigación sobre el aprendizaje, la ciencia cognitiva indica que éste ocurre sobre la base de los conocimientos que el aprendiz ya posee. Las tareas de aprendizaje requieren, por tanto, que el estudiante construya nuevos significados a partir de sus experiencias. Si bien hay tareas que exigen aprendizaje receptivo y memorístico, en la mayoría de los casos esta práctica no conduce a un aprendizaje perdurable. Sólo será retenido aquello que el estudiante ha sido capaz de convertir en significados.

Para producir un aprendizaje significativo en los estudiantes, el profesor, en el momento de concebir su plan de trabajo y de programar sus clases, necesita tener presente quiénes son sus alumnos; saber algo sobre sus intereses y su contexto socio-cultural. En relación con la afectividad, con su comportamiento social y con su desarrollo intelectual, cada grupo etario tiene características particulares, propias de su etapa de desarrollo; considerando estas características, el profesor necesita seleccionar formas de enseñanza que se adecuen a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Manejar información sobre la experiencia cotidiana de los niños y de los jóvenes proporciona elementos que permiten al profesor cómo enseñar un nuevo contenido. Pero esta información no es suficiente, el profesor requiere además saber qué contenidos académicos ya les han sido enseñados y hasta qué punto los alumnos lo han aprendido.

Es importante que el profesor pueda señalar, al referirse a la planificación de sus actos de enseñanza, cómo maneja la información antes mencionada en lo concerniente a su particular grupo de alumnos. Dado que el profesor principiante no dispondrá de toda la información requerida, al menos debe ser capaz de indicar los procedimientos a través de los cuales podría obtener aquella con la que no cuenta. Algunos procedimientos posibles para lograrla son: un pre-test que permita averiguar los conocimientos previos del estudiante, discusiones en clase, consultas a otros colegas, visitas a los hogares de los alumnos, observación de sus formas de interacción mutuas.

Para evaluar hasta qué punto el nuevo profesor maneja estos aspectos, hay que considerar aquellos factores que dificultan el conocimiento de los alumnos como por ejemplo, el tiempo que lleva con ellos o el tamaño del curso.



FACETA "A": Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"

CRITERIO A-1: "El futuro profesional demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos".

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
A.1.1.-El futuro profesional conoce las características correspondientes a las edades de sus alumnos.	Informe escritos u orales en que el practicante: *Identifique las características biopsicológicas de los alumnos de.... (según nivel que corresponda). *Describa las características biopsicológicas, de los alumnos de... (según nivel que corresponda). *Construya Perfiles de las características biopsicológicas, de los alumnos de... (según nivel que corresponda). *Registre en su portafolio características de los alumnos	A través de: -Exposiciones o informes orales o escritos del practicante.  -Informe oral o escrito de estudio de casos  - Observación del Registro de antecedentes de los alumnos (aspectos sociales, familiares y culturales) en formularios ad-hoc.  Observación de los registros de antecedentes de los alumnos en el portafolio del practicante.	3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca de las características biopsicosociales de sus alumnos y alumnas.  2.- El futuro profesional solamente demuestra un conocimiento general acerca de las características biopsicosociales de sus alumnos y alumnas.  1.- El futuro profesional demuestra no poseer conocimientos de las características biopsicosociales de sus alumnos y alumnas.
A.1.2.-Conoce los antecedentes familiares y culturales de sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informe escritos u orales en que el practicante: Identifique y describa los antecedentes sociales, familiares y culturales de los alumnos (según nivel que corresponda).</li> <li>Construya Perfiles de las características que corresponda).</li> </ul>	A través de: -Exposiciones o informes orales o escritos  -Informes estudio de casos  - Observación del Registro de antecedentes de los alumnos (aspectos sociales, familiares y culturales) en formularios ad-hoc.  Observación de los registros de antecedentes de los alumnos en el portafolio del practicante.	3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca de los antecedentes familiares y culturales de sus alumnos y alumnas.  2.- El futuro profesional demuestra solamente un conocimiento general acerca de los antecedentes familiares y culturales de sus alumnos y alumnas.  1.- El futuro profesional no demuestra poseer conocimientos de los antecedentes familiares y culturales de sus alumnos y alumnas.
A.1.3.-Da cuenta de las diferentes maneras de aprender de sus alumnos.	Informe escritos u orales en que el practicante:  <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifique y describa los estilos de aprendizaje de sus alumnos, necesidades, intereses, experiencias, capacidades</li> <li>Registro cuantitativo de los estilos de aprendizaje de sus</li> </ul>	A través de:  -Informe escritos u orales del practicante.  - Observación del Registro sobre estilos de aprendizaje de los alumnos en formularios.  Observación del Registro cuantitativo de los estilos de aprendizaje de sus alumnos en el portafolio.	3.- El futuro profesional identifica y describe en forma general y específica las necesidades, intereses, experiencias, capacidades y las formas de aprender de sus alumnos y alumnas.  2.- El futuro profesional identifica y describe solamente en forma general las necesidades, experiencias, capacidades y las formas de aprender de sus alumnos y alumnas  1.- El futuro profesional demuestra no tener conocimientos

	alumnos en el portafolio.		de las experiencias, capacidades y las formas de aprender de sus alumnos y alumnas.
A.1.4.-Diagnostica los conocimientos previos, los intereses y experiencias de sus alumnos con relación al contenido que se trabajará..	Informe escritos u orales en que el practicante:  Explicite estrategias e instrumentos empleados para diagnosticar los conocimientos previos, intereses y experiencias de sus alumnos con relación a los contenidos que se trabajarán.  Incorpore Instrumento que Haya utilizado para el diagnóstico de los conocimientos previos.	A través de: -Informe escritos u orales de propuestas de metodologías e instrumentos que permitan diagnosticar los conocimientos previos, los intereses y experiencias de sus alumnos con relación a los contenidos que se trabajarán.	3.- El futuro profesional <b>aplica estrategias e instrumentos para diagnosticar los conocimientos previos, los intereses y experiencias</b> de sus alumnos y alumnas en forma exhaustiva.  2.- El futuro profesional diagnostica en forma superficial los conocimientos previos, los intereses y experiencias de sus alumnos y alumnas.  1.- El futuro profesional <b>no diagnostica los conocimientos previos, los intereses y experiencias de sus alumnos y alumnas.</b>

<b>FACETA "A": "Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"</b>
<b>Criterio A-2:</b> El futuro profesional formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
<b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:</b>  La enseñanza no es arbitraria ni improvisada; debe regirse por objetivos claros, establecidos para lograr resultados definidos. Estas metas además deben ser <b>significativas</b> , orientadas a lo que los alumnos deben aprender y no a las actividades de aprendizaje en sí mismas; necesitan reflejar el esfuerzo por <b>traducir los contenidos de los programas curriculares en objetivos de aprendizaje</b> . Las metas pueden cubrir una amplia gama de procesos cognitivos, pueden referirse al aprendizaje conceptual, al de contenidos específicos, a la capacidad de reflexión, a la de efectuar cierto tipo de procedimientos, a actitudes, a valores etc. Las metas deben formularse de manera que quede claro de qué modo las acciones, actitudes, conocimientos u otras destrezas de los alumnos se modificarán como resultado de su participación en la clase; es decir, necesitan estar estrechamente <b>vinculadas con lo que se espera que aprendan</b> . Por otra parte, en la formulación de las metas debe estar claramente especificado cómo será evaluado su cumplimiento. Es por eso que vale la pena sugerir ejemplos de evaluación para cada meta.  Inicialmente, al formular sus metas, el profesor sólo tendrá como referencia su conocimiento de los contenidos. Pero a medida que adquiera experiencia, será capaz de explicar por qué dichas metas son apropiadas para los alumnos con que trabaja. Si tiene que implementar metas establecidas por el programa de estudios que no tiene la facultad de modificar, tendrá que estar en condiciones de explicar por qué han sido formuladas y si responden a las particulares características de su alumnado.

--

FACETA "A": "Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"
Criterio A-2: El futuro profesional formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
A.2.1.-El futuro profesional formula metas de aprendizaje significativas (orientadas a lo que los alumnos deben aprender), claras (que evidencien las acciones, actitudes, conocimientos u otras destrezas de los alumnos ) y coherentes con el currículum nacional.	<p>Presentación de las planificaciones de clases en que se evidencie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* la formulación de metas orientadas en forma precisa a lo que deben aprender los alumnos.</li> </ul> <p>La explicitación en la meta de las acciones, conocimientos, actitudes u otras destrezas de los alumnos.</p> <p>*La coherencia con los planes y programas del nivel correspondiente.</p>	<p><b>A través de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de planes de clases que evidencien la formulación significativa, clara y coherente de las metas de aprendizaje.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional formula adecuadamente metas significativas, claras y coherentes con los planes y programas del Ministerio de Educación.</p> <p>2.- El futuro profesional formula metas poco adecuadas en significatividad, claridad y coherencia con los planes del Ministerio de Educación.</p> <p>1.- El futuro profesional formula metas inadecuadas, esto es: sin significatividad, claridad y coherencia con los planes y programas del Ministerio de Educación.</p>
A.2.2.-Los objetivos de la planificación consideran diversos procesos cognitivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificaciones de clases que evidencien en sus objetivos : diferentes tipos de procesos cognitivos (memorizar, hipotetizar, definir, problematizar, etc.).</li> <li>• Registro escrito en portafolio o bitácora pedagógica de procesos cognitivos estimulados en clases.</li> </ul>	<p><b>A través de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Revisión de planes de clases.</li> <li>*Supervisión de clases</li> <li>*Observación de registro de distintos tipos de procesos cognitivos en el portafolio o en bitácora pedagógica.</li> </ul> <p>Observación del registro en portafolio o bitácora pedagógica de procesos cognitivos estimulados en clases.</p>	<p>3.- El futuro profesional <b>incorpora en sus planificaciones objetivos</b> que consideran 3 o más procesos cognitivos que puedan ser pertinentes para aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>2.- El futuro profesional incorpora en sus planificaciones objetivos que consideran no más de dos procesos cognitivos pertinentes para aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>1.- El futuro profesional no incorpora en sus objetivos procesos cognitivos de nivel superior y se focaliza exclusivamente en el proceso cognitivo de memorización.</p>

<p>A.2.3.-Las planificaciones de unidades de contenidos deben contemplar en las sugerencias de actividades situaciones que consideren diversos tipos de inteligencias (referencia: H.Gardner) y distintos modos de aprendizaje (referencia David Kolb: Experiencia concreta, Observación reflexiva, Conceptualización abstracta, Experimentación activa).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificaciones de unidades de contenidos que consideren en la proposición de las Actividades situaciones ligadas con::             <ul style="list-style-type: none"> <li>*diversos tipos de inteligencia de sus alumnos.</li> <li>*diferentes modos de aprender.</li> </ul> </li> <li>• Registro en portafolio o bitácora pedagógica los diversos tipos de inteligencias y distintos modos de aprendizaje estimulados en sus alumnos.</li> </ul>	<p>A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Revisión de planes de clases en que las sugerencias de actividades activen diversos tipos de inteligencias y distintos modos de aprendizaje en sus alumnos.</li> <li>*Observación del registro en portafolio o bitácora pedagógica de las acciones realizadas para activar diversos tipos de inteligencias y distintos modos de aprendizaje estimulados en sus alumnos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional incorpora en sus planificaciones de unidades de contenidos acciones que activan 3 ó más tipos de aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>2.- El futuro profesional incorpora en sus planificaciones de unidades de contenidos acciones que activen dos tipos de inteligencias y un modo de aprender de sus alumnos.</p> <p>1.- El futuro profesional incorpora en sus planificaciones de unidades de contenido acciones que activan sólo un tipo de inteligencias y un modo de aprendizaje de sus alumnos.</p>
---	---	--	--

**FACETA "A": "Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"**

**Criterio A-3:** El futuro profesional demuestra dominio de los contenidos que enseña, hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Es importante que el profesor, para conseguir un desempeño docente adecuado, maneje los contenidos que le corresponde enseñar y sepa como progresa la ciencia en ese campo. Asimismo, es necesario que comprenda la estructura de la disciplina que imparte. Estos requisitos son *sine qua non* e independientes del manejo que el docente pueda tener de estrategias adecuadas de enseñanza. Así por ejemplo, en una determinada disciplina, una estrategia participativa que en sí misma puede ser interesante, puede ser utilizada para enseñar un concepto correcto o bien uno erróneo.

Los contenidos abarcan no sólo los hechos o datos que son parte del campo disciplinario, sino también sus conceptos, principios, relaciones y métodos de construcción de nuevos conocimientos. Comprender los contenidos supone tener una visión de las conexiones que existen entre los distintos componentes del área disciplinaria y entre disciplinas que se relacionan con ésta. Por ejemplo. El concepto de energía se hace más comprensible en la medida en que se ponen en juego conocimientos que provienen no sólo de la física, sino además de la biología y de las ciencias sociales.

Para enseñar, sin embargo, se requiere no sólo conocer los contenidos. Hay que ser capaces de interpretarlos de tal forma que cobren sentido para los alumnos. Para ello, el profesor necesita elaborar **representaciones** sobre la base de su propia comprensión de los contenidos, teniendo presente el conocimiento y la experiencia previa de los alumnos. También las estrategias deben ser las apropiadas; así por ejemplo, las requeridas para enseñar operaciones matemáticas difieren de las requeridas para enseñar a leer un texto en un idioma extranjero.

FACETA "A": Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"
CRITERIO A-3 : El futuro profesional demuestra dominio de los contenidos que enseña, hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar.:

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
A.3.1.-El futuro profesional conoce los contenidos de su disciplina y la relación que estos tienen con los de otras disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases.</li> <li>Informes escritos con desarrollo de los contenidos de las planificaciones de clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planes de clases.</li> <li>-Revisión de informe con desarrollo de los contenidos.</li> <li>-Entrevista pre - observación de clases.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Supervisión directa de clases.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional demuestra conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura y es capaz de relacionarlos con otras disciplinas.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra un mediano conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura y presenta dificultades para relacionarlos con otras disciplinas.</p> <p>1.- El futuro profesional demuestra un mínimo de conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura y no establece relaciones con otras disciplinas.</p>
A.3.2.-Es capaz de establecer y reconocer relaciones entre contenidos y áreas de contenido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases.</li> <li>Informes escritos con desarrollo de los contenidos de las planificaciones de clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planes de clases.</li> <li>-Entrevista pre observación de clases.</li> <li>- Informes escritos.</li> <li>-Supervisión directa de clases</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional demuestra conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura y es capaz de relacionarlos con otros contenidos y áreas del contenido.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra un mediano conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura y presenta dificultades para relacionarlos con otros contenidos y áreas del contenido.</p> <p>1.- El futuro profesional demuestra falta de conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura y no establece relaciones con otros conocimientos y áreas.</p>
A.3.3.-Es capaz de hacer representaciones de los contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases ( desarrollo de los contenidos).</li> <li>Informes escritos con desarrollo de los contenidos de una planificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planes de clases.</li> <li>-Entrevista pre observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases.</li> <li>- Informes escritos.</li> <li>-Supervisión directa de clases</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional es capaz de hacer una amplia y creativa variedad de representaciones de los contenidos disciplinarios.</p> <p>2.- El futuro profesional es capaz de hacer un mínimo de representaciones de los contenidos disciplinarios.</p> <p>1.- El futuro profesional demuestra dificultades para realizar representaciones de los contenidos disciplinarios.</p>

<p><b>A.3.4.-Tiene la capacidad de adaptar los contenidos a las exigencias de alumnos con necesidades especiales.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificaciones de clases ( desarrollo de los contenidos).</li> <li>• Informes escritos con desarrollo de los contenidos de una planificación.</li> <li>• Justificación de la necesidad de adaptación de los contenidos a las exigencias de sus alumnos con necesidades especiales.</li> </ul>	<p>-Revisión de planes de clases.</p> <p>-Entrevista pre observación de clases.</p> <p>-Entrevista pos observación de clases.</p> <p>-Supervisión de clases.</p> <p>-Informes escritos.</p>	<p>3.- El futuro profesional es capaz de adaptar creativamente los contenidos de su disciplina a las necesidades educativas especiales de sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional es capaz de hacer una mínima adaptación de los contenidos a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.</p> <p>1.- El futuro profesional demuestra dificultades para adaptar los contenidos a las necesidades educativas especiales de sus alumnos y alumnas..</p>
---	---	---	--

**FACETA "A": "Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"**

**Criterio A-4:** El futuro profesional crea o selecciona materiales , métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clases.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Al preparar sus clases, el profesor necesita dar a las metas de enseñanza establecidas un diseño de instrucción. Ese diseño contempla la creación o la adaptación de estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos. Asimismo, contempla los recursos destinados a apoyar actividades, tales como visitas a museos, programas informáticos, software, adquisición de libros, etc. Las actividades deben estar acordes al nivel de enseñanza, a las características de los alumnos y al enfoque de educación que se desprende de los marcos curriculares nacionales. Los alumnos pueden realizar actividades por su propia iniciativa o inducidos por el profesor, pero éstas deben ser siempre coherentes con las metas de aprendizaje y con los estilos de aprendizaje propios de los alumnos.

Cuando se evalúe la selección que hace el profesor de estrategias de enseñanza, de actividades de aprendizaje y de recursos didácticos, será importante establecer si maneja las fuentes adecuadas y si considera, para su selección, las características de los alumnos. Inicialmente, el profesor tendrá que demostrar que aplicó un criterio razonable al hacer su diseño de instrucción: En la medida en que adquiera experiencia, compatibilizará mejor los distintos métodos usados con las características, intereses y necesidades de los alumnos.

El profesor necesita manejar estrategias para enfrentar situaciones complejas, como las que pueden presentarse en instituciones educacionales que reciben a alumnos con necesidades especiales o como las que tendrá que enfrentar en las escuelas multigrado, donde tendrá que enseñar a cursos de distintos niveles en forma simultánea.



FACETA "A": Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"

CRITERIO A-4: El futuro profesional crea o selecciona materiales , métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clases.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
A.4.1.-El futuro profesional explica lo que motivó su selección de determinadas estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje y es capaz de describirlas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases (formulación de estrategias y actividades).</li> <li>Informes escritos con descripción y justificación de estrategias y actividades de aprendizaje consideradas en sus planificaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planes de clases.</li> <li>-Entrevista pre observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Formularios sobre conocimiento de los alumnos y recursos de aprendizajes disponibles.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional es capaz de describir y explicar con claridad y fundamentos teóricos la selección de las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que ha planificado para todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional describe, explica y fundamenta teóricamente con mediana claridad la selección de las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que ha planificado para todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no describe ni explica con fundamentos teóricos la selección de las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que ha planificado.</p>
A.4.2.-Da cuenta de los recursos de enseñanza que usará y justifica su elección.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases: (selección de recursos de enseñanza para facilitar el aprendizaje).</li> <li>Informes escritos con descripción y justificación de recursos de enseñanza para facilitar el aprendizaje .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planes de clases.</li> <li>-Entrevista pre observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Formularios sobre conocimiento de los alumnos y recursos de aprendizajes disponibles.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional es capaz de describir, explicar y fundamentar teóricamente la selección de los recursos de enseñanza que usará para lograr el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional describe, explica y fundamenta teóricamente con mediana claridad la selección de los recursos de enseñanza que usará para lograr el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no selecciona los recursos adecuados de enseñanza para lograr el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p>

<p><b>A.4.3.-</b>Maneja fuentes que le permiten acceder a estrategias, actividades de aprendizaje y otras que le permiten estar informado sobre recursos destinados a apoyar la enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificaciones de clases (selección de recursos de enseñanza para facilitar el aprendizaje).</li> <li>• Informes escritos con descripción y justificación de estrategias, actividades y recursos de enseñanza para facilitar el aprendizaje.</li> <li>• Formulario o inventario sobre conocimiento de los alumnos y recursos de aprendizaje disponibles en el establecimiento escolar y comunidad cercana</li> </ul>	<p>-Revisión de planes de clases.</p> <p>-Entrevista pre observación de clases.</p> <p>-Entrevista pos observación de clases .</p> <p>- Supervisión de clases.</p> <p>- Informes escritos.</p> <p>-Formularios sobre conocimiento de los alumnos y recursos de aprendizajes disponibles.</p>	<p>3.- El futuro profesional da cuenta de las diferentes fuentes internas y externas a las cuales puede acceder para diseñar estrategias, actividades de aprendizaje y recursos destinados a apoyar la enseñanza.</p> <p>2.- El futuro profesional presenta dificultad para dar cuenta de las diferentes fuentes internas y externas a las cuales puede acceder para diseñar estrategias, actividades de aprendizaje y recursos destinados a apoyar la enseñanza.</p> <p>1.- El futuro profesional no da cuenta de las diferentes fuentes internas y externas a las cuales puede acceder para diseñar estrategias y actividades de aprendizaje y recursos destinados a apoyar la enseñanza.</p>
--	--	--	---

**FACETA "A": " Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"**

**Criterio A – 5 :** El futuro profesional crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Un elemento central en la preparación de clases es el diseño de estrategias de evaluación apropiadas. Éstas deben ser congruentes con las metas de enseñanza planteadas. Para evaluar se puede recurrir a diversos instrumentos como pruebas diseñadas por el profesor, portafolios elaborados por los alumnos, observación del desempeño de los alumnos por parte del profesor, etc. Un buen plan de evaluación comprende estrategias distintas, ya que con una sola, es imposible cubrir todas las metas planeadas. Pero la evaluación debe ser sistemática y capaz de proporcionar información sobre el logro de cada una de las metas. Es necesario que las estrategias de evaluación ofrezcan a los alumnos oportunidades equitativas que les permitan demostrar lo que han aprendido, por lo que es necesario considerar las diferencias socio-culturales existentes entre ellos.

Es importante que el profesor novato al menos sea capaz de seleccionar determinadas estrategias de evaluación y de justificar los criterios que motivaron su elección. Por otra parte, es deseable que formule estrategias que le permitan retroalimentar su enseñanza a partir de los resultados de las diversas evaluaciones que ponga en práctica.

FACETA "A": Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del Estudiante"
CRITERIO A-5: : El futuro profesional crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
<b>A.5.1.</b> -El futuro profesional describe las estrategias de evaluación, explica y justifica su uso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases (estrategias e instrumentos de evaluación).</li> <li>Informes escritos con descripción y justificación de estrategias e instrumentos de evaluación.</li> <li>Formulario sobre estrategias de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de planes de clases.</li> <li>Revisión de instrumentos de evaluación</li> <li>Entrevista pre observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Informes escritos.</li> <li>Formularios sobre estrategias de evaluación</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional utiliza, describe, explica y justifica el uso de una variedad de estrategias e instrumentos para evaluar las entradas, procesos y resultados del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p>2.- El futuro profesional utiliza, describe, explica y justifica el uso de una limitada cantidad de estrategias e instrumentos para evaluar las entradas, procesos y resultados del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p>1.- El futuro profesional describe, explica y justifica con dificultad el uso de estrategias e instrumentos diseñados para evaluar las entradas, procesos y resultados del proceso enseñanza – aprendizaje.</p>
<b>A.5.2.</b> -Relaciona las estrategias de evaluación con las metas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de clases (estrategias e instrumentos de evaluación).</li> <li>Informes escritos con descripción y justificación de estrategias e instrumentos de evaluación.</li> <li>Formulario sobre estrategias de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de planes de clases.</li> <li>Revisión de instrumentos de evaluación.</li> <li>Entrevista pre observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Informes escritos.</li> <li>Formularios sobre estrategias de evaluación.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional utiliza una variedad de estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las metas de aprendizaje, con la evaluación de entradas, procesos y resultados del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p>2.- El futuro profesional utiliza una variedad limitada de estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las metas de aprendizaje, con la evaluación de entradas, procesos y resultados del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p>1.- El futuro profesional utiliza un número limitado de estrategias e instrumentos de evaluación y éstos no son coherentes con las metas de aprendizaje, con la evaluación de entradas, procesos y resultados del proceso enseñanza – aprendizaje.</p>

<p><b>A.5.3.-</b>La evaluación permite demostrar lo que han aprendido los estudiantes con capacidades diferentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificaciones de clases (selección de recursos facilitadores del aprendizaje).</li> <li>• Informes escritos con análisis de los resultados de las evaluaciones.</li> <li>• Muestra de trabajos y evaluaciones de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de planes de clases.</li> <li>-Revisión de modelos de instrumentos de evaluación .</li> <li>-Revisión de modelos de instrumentos de evaluación respondidos por los alumnos.</li> <li>-Entrevista pre observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Revisión de resultados de las evaluaciones.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional utiliza una variedad de estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las necesidades educativas especiales de sus alumnos.</p> <p>2.- El futuro profesional utiliza algunas estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las necesidades educativas especiales de sus alumnos.</p> <p>1.- El futuro profesional no utiliza estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con las necesidades educativas especiales de sus alumnos.</p>
<p><b>A.5.4.-</b>Es capaz de indicar cómo modificará su enseñanza a partir de la información adquirida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes escritos con análisis de los resultados de las evaluaciones y propuestas de retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje.</li> <li>• Modelos de instrumentos de evaluación.</li> <li>• Muestra de trabajos y evaluaciones de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de modelos de instrumentos de evaluación .</li> <li>-Revisión de modelos de instrumentos de evaluación respondidos por los alumnos.</li> <li>-Entrevista pre observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Revisión de resultados de las evaluaciones.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional es capaz de analizar la información del proceso de evaluación y rediseñar si es necesario, las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje adecuadas que permitan el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional es capaz de analizar la información del proceso de evaluación, pero no rediseña cuando es necesario, las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje que permitan el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no analiza adecuadamente la información del proceso de evaluación, por lo cual no rediseña cuando es necesario las estrategias y actividades adecuadas para el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.</p>

<b>FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.</b>
<b>Criterio B-1:</b> El futuro profesional propicia un clima de equidad, confianza , libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre si.
<p><b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:</b></p> <p>El profesor procura tratar a los alumnos en forma equitativa, reconociendo sus diferencias de género, culturales, étnicas y de nivel socioeconómico. Demuestra este reconocimiento por medio de la valoración de sus distintos modos de expresión.</p> <p>Su trato no es equitativo si elogia solo a aquellos que "lo hacen bien", de una determinada manera; si muestra favoritismo, si se despreocupa de aquellos alumnos que no participan o de los que tienen alguna discapacidad; si hace comentarios peyorativos y prejuiciosos en relación al comportamiento de algunos alumnos.</p> <p>Hay evidencias de un trato equitativo cuando el profesor ofrece signos verbales y no verbales de que para él o ella todos los alumnos son importantes (incluyendo aquellos con dificultades o con alguna discapacidad) y cuando les reconoce a todos el derecho de aprender y les concede la oportunidad de hacerlo; así mismo, cuando no deja pasar comentarios ofensivos, estereotipados o injustos de unos alumnos respecto de otros y, por el contrario, los aborda educativamente.</p> <p>A medida que progresa en su desempeño, el profesor influirá en los alumnos de modo que también ellos desarrollen una actitud equitativa y de respeto por los demás, y será capaz de ampliarles el horizonte respecto de lo que significan la tolerancia, los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la preocupación por la pobreza.</p>

FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

CRITERIO B-1: El futuro profesional propicia un clima de equidad, confianza , libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
B.1.1.-El futuro profesional proporciona oportunidades a todos para el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Entrevistas pos observación de clases.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional proporciona oportunidades a todos sus alumnos para que logren el aprendizaje esperado, sin hacer distinción de ninguna índole, su trato es equitativo y demuestra preocupación de aquellos alumnos que no participan o de los que tienen necesidades educativas especiales.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente proporciona oportunidades a todos sus alumnos para que logren el aprendizaje esperado, sin hacer distinción de ninguna índole, su trato es equitativo y a veces demuestra preocupación de aquellos alumnos que no participan o de los que tienen alguna discapacidad.</p> <p>1.- El futuro profesional no proporciona oportunidades a todos sus alumnos para que logren el aprendizaje esperado, demostrando despreocupación por aquellos alumnos que no participan o que presentan necesidades educativas especiales.</p>
B.1.2.-Crea condiciones en que todos puedan sentirse valorados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Informe de estudios de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Entrevistas pos observación.</li> <li>-Estudio de casos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional crea las condiciones en que todos sus alumnos y alumnas se sienten valorados: incentivando, motivando y elogiando el trabajo y la participación de todos en los diversos escenarios educativos, respetando sus talentos, inteligencias, capacidades y limitaciones.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente crea las condiciones en que todos sus alumnos y alumnas se sienten valorados: incentivando, motivando y elogiando ocasionalmente el trabajo y la participación de todos en los diversos escenarios educativos, respetando sus talentos, inteligencias, capacidades y limitaciones.</p> <p>1.- El futuro profesional no crea las condiciones en que todos sus alumnos y alumnas se sienten valorados.</p>

<p>B.1.3.- Respeta las diferencias de género, culturales, étnicas y socio-económicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Entrevistas a los alumnos de la clase.</li> </ul>	<p>-Observación del escenario educativo.</p> <p>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</p> <p>-Registro narrativo,</p> <p>-Bitácora.</p> <p>-Informes escritos.</p> <p>-Entrevistas pos observación.</p>	<p>3.- El futuro profesional proporciona oportunidades a todos sus alumnos para que logren el aprendizaje esperado, respetando en todos los escenarios educativos las diferencias de género, culturales, étnicas y socio – económicas.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente proporciona oportunidades a todos sus alumnos para que logren el aprendizaje esperado, respetando en algunas situaciones las diferencias de género, culturales, étnicas y socio – económicas.</p> <p>1.- El futuro profesional no respeta las diferencias de género, culturales, étnicas y socio – económicas de sus alumnos y alumnas.</p>
<p>B.1.4.-Aborda educativamente los comentarios negativos de sus alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Informes de estudios de caso</li> </ul>	<p>-Observación del escenario educativo.</p> <p>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</p> <p>-Registro narrativo,</p> <p>-Bitácora.</p> <p>-Informes escritos.</p> <p>-Entrevistas pos observación.</p> <p>- Estudio de casos.</p>	<p>3.- El futuro profesional no deja pasar comentarios ofensivos, estereotipados o injustos de unos alumnos respecto de otros y, por el contrario, los conflictos interpersonales los aborda educativamente.</p> <p>2.- El futuro profesional en alguna oportunidades deja pasar comentarios ofensivos, estereotipados o injustos de unos alumnos respecto de otros ocasionalmente aborda educativamente los conflictos interpersonales.</p> <p>1.- El futuro profesional deja pasar comentarios ofensivos, estereotipados o injustos de unos alumnos respecto de otros, no abordando los conflictos interpersonales.</p>



**FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO B-2:** El futuro profesional establece relaciones empáticas con los alumnos.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Establecer un buen ambiente de relaciones con los alumnos es una condición importante para lograr un clima de aprendizaje. El profesor demuestra su preocupación por este aspecto cuando ofrece evidencia de genuina preocupación, empatía, sinceridad y sentido del humor. También crea un buen ambiente cuando se interesa por los alumnos en particular, reconoce sus aspectos singulares y las características de su mundo cultural. Para ello pone en práctica habilidades de comunicación interpersonal: comentarios que demuestran interés por los alumnos y sus diferencias, chistes que sirven para disipar tensiones en el ambiente de la clase contacto visual, etc.

Para establecer un clima amistoso, es necesario reconocer las características y el nivel de desarrollo de los alumnos. No se usan las mismas destrezas con niños que con adolescentes. Puede ser adecuada una palmada cariñosa a un niño, por ejemplo, pero no serlo en caso de un joven. Es importante, por tanto, evaluar al profesor en relación al contexto específico en el que enseña, pues lo que puede ser conducente a un buen clima de trabajo en una situación puede no serlo en otra.

A medida que el profesor progresa, se dará mejor cuenta de cuales acciones o capacidades son las más apropiadas en determinadas situaciones.

FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

CRITERIO B-2: El futuro profesional establece relaciones empáticas con los alumnos.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
B.2.1.-El futuro profesional establece contacto empático con sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional demuestra en todos sus actos una genuina preocupación, empatía y sinceridad con todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra en algunas ocasiones una genuina preocupación, empatía y sinceridad con todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no demuestra en sus actos una genuina preocupación, empatía y sinceridad con todos sus alumnos y alumnas.</p>
B.2.2.-Usa destrezas de comunicación interpersonales, tales como la sonrisa, chistes amistosos, contacto visual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional utiliza permanentemente destrezas de comunicación interpersonal asertivas con sus alumnos y alumnas, tales como la sonrisa, chistes amistosos, contacto visual y proxémica adecuada.</p> <p>2.- El futuro profesional utiliza ocasionalmente destrezas de comunicación interpersonal asertivas con sus alumnos y alumnas, tales como la sonrisa, chistes amistosos, contacto visual y proxémica adecuada.</p> <p>1.- El futuro profesional no utiliza destrezas de comunicación interpersonal asertivas con sus alumnos y alumnas, tales como la sonrisa, chistes amistosos, contacto visual y proxémica adecuada.</p>
B.2.3.-Disciernen entre lo que conviene en una situación determinada y no conviene en otra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional es capaz de discernir con fundamentos las acciones convenientes para el establecimiento de un buen clima de trabajo en diferentes contextos educativos.</p> <p>2.- El futuro profesional presenta dificultades para discernir con fundamentos las acciones convenientes para el establecimiento de un buen clima de trabajo en diferentes contextos educativos.</p> <p>1.- El futuro profesional no es capaz de discernir con fundamentos las acciones convenientes para el establecimiento de un buen clima de trabajo en diferentes contextos educativos.</p>

**FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.****CRITERIO B – 3:** El futuro profesional propone expectativas de aprendizaje desafiante para los alumnos.**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Para lograr los objetivos del aprendizaje es importante establecer en la sala de clase una cultura de aprendizaje. Es importante que para ello el profesor proponga a sus alumnos altas expectativas y desafíos de aprendizaje, incentivándolos a arriesgarse, "a hacerlo, aunque no estén seguros". Los estudiantes serán capaces de proponer ideas o de hacer preguntas si no temen al ridículo. Al plantear sus expectativas de aprendizaje, el profesor asumirá las diferencias existentes entre los alumnos.

Cuando no existe una cultura de aprendizaje, ni los profesores ni los alumnos le asignan importancia al contenido de la clase; el profesor culpa al texto, al currículum o a la responsabilidad de otros profesores en la falta de aprendizaje de los alumnos. Los alumnos no demuestran energía frente al trabajo y su única motivación es «pasar el ramo» con el mínimo esfuerzo posible.

En las aulas con buena cultura de aprendizaje, se observa un clima de trabajo y los estudiantes realizan tareas de buen nivel. El profesor insiste en la capacidad del trabajo y los alumnos se esfuerzan por cumplir con sus metas.

En la medida en que el profesor progresa, mejorará su capacidad para estimular a los alumnos, a partir de sus propias experiencias, a dar lo mejor de sí mismos.

FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

CRITERIO B-3: El futuro profesional propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
B.3.1.-El futuro profesional comunica expectativas apropiadas y desafiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Entrevistas a alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional comunica expectativas de actividades de aprendizaje apropiadas, motivadoras y desafiantes a sus alumnos y alumnas, asumiendo las diferencias entre ellos.</p> <p>2.- El futuro profesional comunica expectativas de actividades de aprendizaje poco apropiadas a sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no comunica las expectativas de actividades de aprendizaje a sus alumnos.</p>
B.3.2.-Logra que sus alumnos y alumnas se esfuercen por realizar trabajos de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional demuestra facilidad para crear un clima de trabajo estimulando permanentemente a sus alumnos y alumnas hacia la calidad del trabajo y éstos se esfuerzan por cumplir con sus metas.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra dificultad para crear un clima de trabajo, ocasionalmente estimula a sus alumnos y alumnas hacia la calidad del trabajo y sólo algunos se esfuerzan por cumplir con sus metas.</p> <p>1.- El futuro profesional no logra crear un clima de trabajo que permita a sus alumnos y alumnas esforzarse para cumplir con sus metas.</p>
B.3.3.-Los alumnos se muestran orgullosos de realizar trabajos bien hechos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases.</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional crea con facilidad un clima de trabajo y logra que sus alumnos y alumnas se sientan orgullosos de la obra bien hecha.</p> <p>2.- El futuro profesional crea con cierta dificultad un clima de trabajo que permita que sus alumnos y alumnas se sientan orgullosos de la obra bien hecha.</p> <p>1.- El futuro profesional no es capaz de crear un clima de trabajo que permita que sus alumnos y alumnas sientan orgullosos de la obra bien hecha.</p>

<p>B.3.4.-Se percibe que el aprendizaje de contenidos es lo central en las interacciones que se producen en la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Registro narrativo del desarrollo de la clase.</li> </ul>	<p>-Observación del escenario educativo.</p> <p>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</p> <p>-Registro narrativo,</p> <p>-Bitácora.</p> <p>-Informes escritos.</p>	<p>3.- El futuro profesional estimula adecuadamente a sus alumnos y alumnas logrando crear una cultura del aprendizaje en los diferentes escenarios educativos.</p> <p>2.- El futuro profesional estimula a sus alumnos y alumnas logrando crear con dificultad una cultura del aprendizaje en los diferentes escenarios educativos.</p> <p>1.- El futuro profesional no logra crear una cultura de aprendizaje en los diferentes escenarios educativos.</p>
---	--	---	--

**FACETA "B" CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO B - 4:** El futuro profesional establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

El logro de buenos resultados de enseñanza y aprendizaje requiere de un ambiente apropiado en el aula. Incluso las mejores estrategias docentes no surtirán efecto si no es en un entorno en el que reine el orden y la disposición para el aprendizaje.

Es necesario establecer normas de procedimiento y de comportamiento que permitan un flujo ordenado de la actividad y un uso eficiente del tiempo disponible. Estas normas variarán dependiendo del contenido de la clase, del nivel de desarrollo de los alumnos y del modelo de enseñanza que esté implementando, pero deberán ser normas conocidas y aceptadas para todos. Una clase con buen ambiente es aquella en que todos entienden lo que se espera de ellos; las normas establecidas son apropiadas a la edad y al nivel de desarrollo de los alumnos y el profesor mantiene un « ojo vigilante » sobre lo que ocurre. Pero también el profesor, dada la complejidad que significa ejercer su autoridad, cuando se ha equivocado en algún juicio, lo admite.

Es obvio que no todos los alumnos se comportarán siempre según las normas esperadas. Habrá diferencias de actitudes y de disposición para aceptarlas, y también diferencias de personalidad que afectan el comportamiento. Pero en general, el profesor competente explicará qué es y el porqué es necesario un comportamiento positivo, y justificará sobre esa base en el control que debe ejercer sobre los alumnos; así mismo, explicará las consecuencias que conlleva el violar las normas aceptadas.

Un profesor con experiencia es capaz de prever posibles problemas de comportamiento y de identificar los factores que los causan. Por ejemplo, un espacio físico reducido, la presencia de alumnos no preparados para la clase, materias que no captan el interés de los alumnos, estudiantes con poca autoestima que afectan agresivamente contra sus compañeros, etc. El profesor con poca experiencia tiene dificultades para anticipar un comportamiento perturbador, lo que obliga a ocupar más tiempo corrigiendo transgresiones a las normas.

FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

CRITERIO B-4 El futuro profesional establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
B.4.1.-El futuro profesional da a conocer a los alumnos los procedimientos de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional da a conocer oportunamente y con claridad los procedimientos de trabajo a sus alumnos y alumnas.</li> <li>2.- El futuro profesional da a conocer oportunamente, pero con poca claridad, los procedimientos de trabajo a sus alumnos y alumnas</li> <li>1.- El futuro profesional no da a conocer oportunamente los procedimientos de trabajo a sus alumnos y alumnas.</li> </ul>
B.4.2.-Hay normas de comportamiento congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional es capaz de establecer normas de comportamientos según las necesidades de la enseñanza y el escenario educativo.</li> <li>3.- El futuro profesional ocasionalmente establece normas de comportamientos según las necesidades de la enseñanza y el escenario educativo.</li> <li>1.- El futuro profesional presenta dificultades para establecer normas de comportamientos según las necesidades de la enseñanza y el escenario educativo.</li> </ul>
B.4.3.- Las normas de comportamiento son generadas o al menos conocidas y comprendidas por todos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Informes de estudios de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del escenario educativo.</li> <li>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</li> <li>-Registro narrativo,</li> <li>-Bitácora.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Entrevistas observación.</li> <li>-Estudio de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional en conjunto con sus alumnos y alumnas establece normas de comportamiento para una convivencia armónica.</li> <li>2.- El futuro profesional establece en forma autoritaria normas de comportamiento y las da a conocer a sus alumnos y alumnas en forma oportuna.</li> <li>1.- El futuro profesional establece en forma autoritaria normas de comportamiento y las da a conocer a sus alumnos y alumnas solo cuando se produce la situación conflictiva.</li> </ul>

<p>B.4.4.- Crea las instancias para que se discutan y analicen las medidas para mantener el orden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<p>-Observación del escenario educativo.</p> <p>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</p> <p>-Registro narrativo,</p> <p>-Bitácora.</p> <p>-Informes escritos.</p> <p>-Entrevistas observación.</p>	<p>3.- El futuro profesional permanentemente crea y estimula a sus alumnos y alumnas para que discutan y analicen las medidas para mantener el orden en el escenario educativo.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente crea y estimula a sus alumnos y alumnas para que discutan y analicen las medidas para mantener el orden en el escenario educativo.</p> <p>1.- El futuro profesional no crea los espacios para que sus alumnos y alumnas discutan y analicen las medidas para mantener el orden en el escenario educativo.</p>
<p>B.4.5.- Hay estrategias para abordar el incumplimiento de normas y los problemas de comportamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Informes de estudios de casos.</li> </ul>	<p>-Observación del escenario educativo.</p> <p>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</p> <p>-Registro narrativo,</p> <p>-Bitácora.</p> <p>-Informes escritos.</p> <p>-Entrevistas observación.</p> <p>- Estudio de casos.</p>	<p>3.- El futuro profesional utiliza diferentes estrategias adecuadas para abordar el incumplimiento de normas y los problemas de comportamiento.</p> <p>2.- El futuro profesional utiliza algunas estrategias adecuadas para abordar el incumplimiento de normas y los problemas de comportamiento.</p> <p>1.- El futuro profesional utiliza estrategias poco adecuadas para abordar el incumplimiento de normas y los problemas de comportamiento.</p>
<p>B.4.6.- Realiza el monitoreo del comportamiento según las normas acordadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Informes de estudios de casos.</li> </ul>	<p>-Observación del escenario educativo.</p> <p>-Observación y Registro de las interacciones en los escenarios educativos.</p> <p>-Registro narrativo,</p> <p>-Bitácora.</p> <p>-Informes escritos.</p> <p>-Entrevistas observación.</p> <p>-Estudio de casos.</p>	<p>3.- El futuro profesional sistemática y permanentemente realiza el monitoreo del comportamiento de sus alumnos y alumnas según las normas acordadas, logrando mantener un clima de convivencia armónico.</p> <p>2.- El futuro profesional sistemática y permanentemente realiza el monitoreo del comportamiento de sus alumnos y alumnas según las normas acordadas, pero no logra mantener un armónico clima de convivencia.</p> <p>1- El futuro profesional no monitorea el comportamiento de sus alumnos y alumnas según las normas acordadas, no logrando mantener un clima armónico de convivencia.</p>



**FACETA "B" CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO B – 5:** El futuro profesional procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

La disposición física del aula es un elemento importante para la realización de las tareas de enseñanza. Es conveniente que ésta se adapte a los niveles de enseñanza y a los fines que se quiere lograr. En la enseñanza básica es bueno que existan «rincones» de tranquilidad y otros donde los niños puedan efectuar actividades ruidosas. La disposición de las sillas indicará si se desarrolla una clase lectiva o si se trata de un trabajo grupal.

También es importante la seguridad del aula. Debe ser fácil abandonar la sala en caso de emergencia. Es importante que todos los alumnos, especialmente aquellos con impedimentos, puedan ver con claridad lo que se ilustra en el pizarrón o se muestran afiche y que escuchen sin dificultad las explicaciones o instrucciones que les entregan. La forma en que se usan los recursos de aprendizaje es importante. Un retroproyector mal usado dificulta la enseñanza.

Los alumnos contribuyen a mejorar el ambiente de su sala proporcionando dibujos para ser exhibidos, ayudando a mover sillas y mesas para una actividad especial, etc.

El profesor en práctica tiene poco control sobre los arreglos del aula, pero aún así, puede hacer algunas adaptaciones y asegurarse que el tipo de estrategia que usa se adapta a la situación existente. A medida que adquiere experiencia va ideando mejores formas de acomodar el espacio de acuerdo con las metas de la enseñanza y con el tipo de alumnos que tiene y contribuye a hacer del aula un lugar agradable para todos.

FACETA "B": CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

CRITERIO B-5: El futuro profesional procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
B.5.1.-El futuro profesional ofrece condiciones de seguridad para los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases .</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional se preocupa permanentemente de mantener las condiciones de seguridad para sus alumnos y alumnas en los diferentes escenarios educativos.</p> <p>2.- El futuro profesional se preocupa en forma reactiva de mantener las condiciones de seguridad para sus alumnos y alumnas en los diferentes escenarios educativos.</p> <p>1.- El futuro profesional se despreocupa de mantener las condiciones de seguridad para sus alumnos y alumnas en los diferentes escenarios educativos.</p>
B.5.2.- Facilita el acceso fácil de los alumnos a los recursos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases .</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional se preocupa permanentemente de mantener un acceso fácil de los alumnos y alumnas a los recursos de aprendizaje.</p> <p>2.- El futuro profesional se preocupa ocasionalmente de mantener un acceso fácil de los alumnos y alumnas a los recursos de aprendizaje.</p> <p>1.- El futuro profesional no se preocupa de mantener un acceso fácil de los alumnos y alumnas a los recursos de aprendizaje.</p>
B.5.3.- Utiliza recursos materiales para propiciar el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases .</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional utiliza permanentemente materiales adecuados para propiciar el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional a veces utiliza materiales adecuados para propiciar el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no utiliza materiales para propiciar el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p>

<p>B.5.4.- Favorece un ambiente cálido, estético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>- Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional en conjunto con sus alumnos y apoderados mantiene limpia, ordenada y ornamentada estéticamente su sala de clases (con diario mural, horario, trabajo de todos los alumnos y alumnas y material didáctico acorde a los contenidos que se están tratando).</p> <p>2.- El futuro profesional en conjunto con sus alumnos y apoderados mantiene limpia y ordenada su sala de clases, pero la ornamentación no es la más adecuada)</p> <p>1.- El futuro profesional se despreocupa de mantener su sala de clase limpia, ordenada y ornamentada.</p>
---	--	---	---

**FACETA "C" : ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO C-1:** El futuro profesional procura que las metas y procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

El buen desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje supone, que todos los alumnos comprendan lo que con ellas quiere lograr el profesor. Por tanto, es importante que éste indique claramente, al comienzo o al final de la clase, cuáles son estos propósitos. Asimismo, es importante que entregue con precisión, en forma verbal o escrita, las instrucciones de los procedimientos que se llevarán a cabo, asegurándose de que todos las comprendan.

Es necesario que durante el desarrollo de la clase, el lenguaje oral y escrito del profesor sea no sólo claro sino también correcto. Debe hacer un uso adecuado del vocabulario. Los alumnos aprenden a usar el lenguaje a partir de modelos y el profesor es uno de éstos. Ello no significa que el maestro tenga que hablar siempre de manera formal, pero cuando recurra al lenguaje coloquial debe ser evidente que lo hace porque así lo permite la situación particular.

FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.
---

CRITERIO C -1: El futuro profesional procura que las metas y procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
---

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
C.1.1.- El futuro profesional indica con claridad los propósitos de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional da a conocer con claridad los propósito de la clase a sus alumnos y alumnas</p> <p>2.- El futuro profesional es poco claro al entregar los propósitos de la clase a sus alumnos y alumnas</p> <p>1.- El futuro profesional no da a conocer los propósito de la clases a sus alumnos y alumnas.</p>
C.1.2.-Indica con claridad los procedimientos que se utilizarán y entrega instrucciones precisas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional da a conocer oportunamente y con claridad los procedimientos de trabajo a sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional da a conocer oportunamente, pero con poca claridad, los procedimientos de trabajo a sus alumnos y alumnas,.</p> <p>1.- El futuro profesional no da a conocer oportunamente los procedimientos de trabajo a sus alumnos y alumnas.</p>
C.1.3.-Usa correctamente el lenguaje oral y escrito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito para indicar los propósitos y procedimientos, entregando instrucciones claras y precisas a sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito para indicar los propósitos y procedimientos, entregando instrucciones poco claras y precisas a sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito para dar instrucciones, propósitos y procedimientos a sus alumnos y alumnas.</p>

**FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO C-2:** El futuro profesional procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Durante el desarrollo de la clase, la preocupación principal de los estudiantes ha de ser comprender el contenido de la misma. Para conseguirlo, es importante que el profesor busque la forma de activar la comprensión apelando a los conocimientos previos de los alumnos mediante diversas estrategias: preguntas, repaso de conocimientos, exploración de experiencias, etc. La forma precisa que elija dependerá del contenido estudiado y de las características de los alumnos. Puede utilizar el relato que los alumnos hacen de sus vidas para explorar y lograr que los alumnos pongan en juego su experiencia cultural y social.

La explicación de los conceptos centrales y de relaciones lógicas de los contenidos requiere, tanto por parte del profesor como de los alumnos, el uso representaciones apropiadas. Para ello, el profesor necesita pensar en las experiencias de los alumnos. Las representaciones pueden ser analogías, metáforas o ilustraciones. Será posible verificar si los alumnos han comprendido, cuando ellos, a su vez, proporcionen representaciones adecuadas, como puede ser mediante un mapa conceptual.

Es importante que el procesamiento activo de los nuevos conocimientos respete los distintos estilos de aprender. Para ellos el profesor puede variar sus estrategias ya sea en el contexto de una clase de estilo directivo o de una en que la responsabilidad mayor descansa en los alumnos. Para conseguir esta plasticidad, el profesor puede recurrir a exposiciones de los estudiantes, a trabajos grupales, a resolución de problemas, tareas de manipulación, de movimiento físico, etc.

Hay señal de aprendizaje si los alumnos se ven comprometidos con lo que ocurre en el aula. El compromiso puede ser mental y por tanto sólo observable según el grado de atención prestando a la clase o puede ser activo, manifestándose en la participación en trabajos grupales o en la solución de problemas en forma individual.

FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.
CRITERIO C -2: El futuro profesional procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
C.2.1.-El futuro profesional usa estrategias que contribuyen a activar los conocimientos previos de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional utiliza estrategias efectivas para activar los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas.</li> <li>2.- El futuro profesional utiliza estrategias poco efectivas para activar los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas.</li> <li>1.- El futuro profesional no utiliza estrategias para activar los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas.</li> </ul>
C.2.2.Varía las estrategias según la naturaleza de los contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional utiliza una variedad de estrategias efectivas según la naturaleza del contenido para activar los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas.</li> <li>2.- El futuro profesional utiliza estrategias poco coherentes con la naturaleza de los contenidos para activar los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas,</li> <li>1.- El futuro profesional utiliza estrategias que no son coherentes con la naturaleza del contenido para activar los conocimientos previos de sus alumnos.</li> </ul>
C.2.3.-Presenta representaciones apropiadas sobre el tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional presenta una variedad de representaciones apropiadas sobre el tema de la clase.</li> <li>2.- El futuro profesional presenta un número limitado de representaciones apropiadas sobre el tema de la clase.</li> <li>3.- El futuro profesional presenta representaciones poco apropiadas sobre el tema de la clase.</li> </ul>

C.2.4.-Usa actividades que involucran cognitivamente a los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>- Bitácora</li> <li>- Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional presenta una variedad de actividades que involucran cognitivamente a los alumnos y alumnas.</p> <p>2.- Algunas de las actividades presentadas por el futuro profesional involucran cognitivamente a sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no presenta actividades que involucran cognitivamente a los alumnos y alumnas.</p>
C.2.5.- Logra que sus alumnos se muestren comprometidos con el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de clases.</li> <li>- Formulario de observación de clases.</li> <li>- Entrevista pos observación de clases .</li> <li>- Bitácora</li> <li>- Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- Las estrategias utilizadas por el futuro profesional permiten lograr que todos sus alumnos y alumnas se comprometan con el aprendizaje.</p> <p>2.- Las estrategias utilizadas por el futuro profesional permiten lograr que algunos de sus alumnos y alumnas se comprometan con el aprendizaje.</p> <p>1.- Las estrategias utilizadas por el futuro profesional no permiten lograr que todos sus alumnos y alumnas se comprometan con el aprendizaje.</p>
C.2.6.-Las acciones y palabras de los alumnos demuestran que comprenden los contenidos como conjunto de ideas y procesos interrelacionados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de clases.</li> <li>- Formulario de observación de clases.</li> <li>- Entrevista pos observación de clases .</li> <li>- Bitácora</li> <li>- Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- Las acciones y palabras de los alumnos demuestran que comprenden los contenidos como conjunto de ideas y procesos interrelacionados.</p> <p>2.- Las acciones y palabras de los alumnos demuestran que presentan dificultad para comprender los contenidos como conjunto de ideas y procesos interrelacionados.</p> <p>1.- Las acciones y palabras de los alumnos no demuestran que comprenden los contenidos como conjunto de ideas y procesos interrelacionados.</p>



**FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO C-3:** Más allá del conocimiento de hechos y datos, el futuro profesional estimula a los alumnos su forma de pensar.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Habrán un buen nivel de enseñanza si los alumnos logran superar un aprendizaje puramente memorísticos. Para conseguirlo, el profesor necesita recurrir a estrategias que permitan a los alumnos pensar con más profundidad y amplitud. Por su parte, éstos deben sentirse confiados y estimulados a entregar más que una simple información sobre datos.

El profesor estimulará a los alumnos a pensar en forma más amplia haciéndole preguntas abiertas que puedan tener varias respuestas y concediéndoles el tiempo para que puedan contestarlas; pidiéndoles que realicen tareas que puedan ser abordadas de diversas maneras; permitiéndoles diseñar formas alternativas de abordar o diseñar una actividad para ilustrar conceptos ya aprendidos; estimulando la actividad física, por ejemplo a través de la actuación teatral; solicitando a los estudiantes que hagan uso de alguna destreza o habilidad en el desarrollo de una tarea; recurriendo a técnicas grupales; etc.

Al ampliar la manera de pensar, se estimula el interés por temas sociales vinculados con la calidad de vida y el bienestar de las personas; temas tales como el medio ambiente, la democracia, el consumismo, los medios de comunicación, las drogas, etc.

FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.			
CRITERIO C -3: Más allá del conocimiento de hechos y datos, el futuro profesional estimula a los alumnos su forma de pensar.			
INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
C.3.1.-El futuro profesional crea un ambiente que invite a los alumnos a pensar y a actuar en forma autónoma, incluso a riesgo de equivocarse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional estimula y genera constantemente situaciones e instancias en las que sus alumnos y alumnas deban pensar y actuar en forma autónoma, incluso a riesgo de equivocarse.</p> <p>2.- El futuro profesional estimula y genera ocasionalmente situaciones e instancias en las que sus alumnos y alumnas deban pensar y actuar en forma autónoma, incluso a riesgo de equivocarse.</p> <p>1.- El futuro profesional no genera situaciones e instancias en las que sus alumnos y alumnas deban pensar y actuar en forma autónoma, no aceptando el error.</p>
C.3.2.- Recurre a estrategias que permiten más de una respuesta o que invitan a pensar en otras posibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional estimula y genera constantemente situaciones e instancias que permitan el desarrollo de un pensamiento y respuestas divergentes.</p> <p>2.- El futuro profesional estimula y genera ocasionalmente situaciones e instancias que permitan el desarrollo de un pensamiento y respuestas divergentes.</p> <p>1.- El futuro profesional no estimula ni genera situaciones e instancias que permitan el desarrollo de un pensamiento y respuestas divergentes.</p>
C.3.3.-Orienta la atención de los alumnos a temas transversales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional estimula permanentemente a sus alumnos y alumnas el interés por temas sociales vinculados con la calidad de vida y el bienestar de las personas transversales a los contenidos tratados.</p> <p>2.- El futuro profesional estimula ocasionalmente a sus alumnos y alumnas el interés por temas sociales vinculados con la calidad de vida y el bienestar de las personas transversales a los contenidos tratados.</p> <p>1.- El futuro profesional no estimula en sus alumnos y alumnas el interés por temas sociales vinculados con la calidad de vida y el bienestar de las personas.</p>

<p>C.3.4.- Hace preguntas abiertas y concede tiempo a los estudiantes para que puedan responderlas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Supervisión de clases.</li> <li>-Formulario de observación de clases.</li> <li>-Entrevista pos observación de clases .</li> <li>-Bitácora</li> <li>-Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional permanentemente hace preguntas abiertas que puedan tener varias respuestas y concede tiempo a los alumnos y alumnas para que puedan responderlas.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente hace preguntas abiertas que puedan tener varias respuestas y concede tiempo a los alumnos y alumnas para que puedan responderlas.</p> <p>1.- El futuro profesional no utiliza la estrategia de preguntas abiertas a sus alumnos y alumnas.</p>
<p>C.3.5.-Incorpora técnicas de discusión que permitan una participación auténtica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>- Supervisión de clases.</li> <li>- Formulario de observación de clases.</li> <li>- Entrevista pos observación de clases .</li> <li>- Bitácora</li> <li>- Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional incorpora permanentemente una variedad de técnicas de discusión que permitan una participación auténtica de sus alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional incorpora ocasionalmente técnicas de discusión que permitan una participación auténtica de sus alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no incorpora técnicas de discusión que permitan una participación auténtica de sus alumnos y alumnas.</p>

**FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO C-4:** El futuro profesional verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Los alumnos necesitan saber cómo progresa su aprendizaje. Para ello, el profesor está atento a lo que ocurra durante la clase y a lo que los alumnos hacen, dicen y preguntan. Revisa trabajos, hace preguntas y presta atención a señales no verbales que quizá indican que alguien está confundido o que no está entendiendo la explicación

Las preguntas sorpresivas y las acciones inesperadas de los alumnos suelen sugerir la necesidad de que el profesor introduzca cambios en el abordaje del tema tratado o inicie un tema nuevo, pero relacionado con el trabajo de los alumnos.

Todos los alumnos deben recibir retroalimentación; ésta debe corresponder a información constructiva. Para ello el profesor hace uso de los errores para incrementar el aprendizaje y no para castigar a sus alumnos. Es importante que las informaciones que entregue el maestro sean precisas, completas y pertinentes. (No sirve decir «muy bien» y nada más).

Cada trabajo o actividad del alumno debe recibir retroalimentación.

FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.
CRITERIO C -4: El futuro profesional verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
C.4.1.- El futuro profesional monitorea los niveles de comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> <li>Muestra de situaciones de evaluación formativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional permanentemente está atento a lo que ocurre durante la clase y a lo que los alumnos y alumnas hacen, dicen y preguntan, revisa trabajos, hace preguntas y presta atención a todas las señales de ellos.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente presta atención a lo que ocurre durante la clase y a lo que los alumnos y alumnas hacen, dicen y preguntan, ocasionalmente revisa trabajos, hace preguntas y presta atención a todas las señales de ellos.</p> <p>1.- El futuro profesional no monitorea lo que los alumnos y alumnas hacen, dicen y preguntan durante la clase, ignorando sus señales.</p>
C.4.2.- Implementa un sistema de retroalimentación adecuado, sustantivo y oportuno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> <li>Muestra de situaciones de evaluación formativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional implementa un sistema de retroalimentación adecuado, sustantivo y oportuno de acuerdo a las necesidades que surgen durante la clase.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente implementa un sistema de retroalimentación adecuado, sustantivo y oportuno de acuerdo a las necesidades que surgen durante la clase.</p> <p>1.- El futuro profesional no implementa un sistema de retroalimentación adecuado, sustantivo y oportuno de acuerdo a las necesidades que surgen durante la clase.</p>

<p>C.4.3.-Aprovecha los errores de los alumnos para enriquecer el proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> <li>• Muestra de situaciones de evaluaciones formativas.</li> <li>• Informe de actividades desarrolladas de acuerdo a retroalimentación.</li> </ul>	<p>- Supervisión de clases.</p> <p>- Formulario de observación de clases.</p> <p>- Entrevista pos observación de clases .</p> <p>- Bitácora</p> <p>- Registro narrativos.</p>	<p>3.- El futuro profesional permanentemente aprovecha los errores de los alumnos para enriquecer el proceso de aprendizaje.</p> <p>2.- El futuro profesional en algunas oportunidades aprovecha los errores de los alumnos para enriquecer el proceso de aprendizaje.</p> <p>1.- El futuro profesional no considera los errores de sus alumnos y alumnas para enriquecer el proceso de aprendizaje.</p>
<p>C.4.4.-Es flexible para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>• Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>• Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> <li>• Muestra de situaciones de evaluaciones formativas.</li> <li>• Informe de actividades desarrolladas de acuerdo a retroalimentación.</li> </ul>	<p>-Observación del ambiente físico del escenario educativo.</p> <p>-Supervisión de clases.</p> <p>-Formulario de observación de clases.</p> <p>-Entrevista pos observación de clases .</p> <p>- Bitácora</p> <p>- Registro narrativos.</p>	<p>3.- El futuro profesional demuestra facilidad para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra dificultad para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe.</p> <p>1.- El futuro profesional no modifica las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe.</p>

**FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.**

**CRITERIO C-5:** El futuro profesional utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en forma efectiva.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Gestionar bien el desarrollo de la clase implica, para el profesor distribuir adecuadamente el tiempo, transitar de una sección a otra de los contenidos con flexibilidad y naturalidad, tener a mano los materiales que se van a usar y haber indicado claramente a los estudiantes, cómo deben manejarlos.

El profesor que dosifica bien su clase otorgará el tiempo suficiente a los contenidos que quiere enseñar, de acuerdo con las características concretas de su grupo de alumnos. Si el ritmo es demasiado rápido, habrá alumnos que no puedan seguir la clase; si es demasiado lento, habrá quienes se aburran. «Salirse de tema» puede ser útil en un momento dado, pero puede no serlo si el nuevo tema es irrelevante o si se le dedica demasiado tiempo.

Por otra parte, dosificar bien una clase significa reducir al máximo las actividades no directamente relacionadas con la enseñanza, como es pasar lista, recoger justificativos, etc.

En la medida que el profesor adquiere experiencia, mejorará su percepción de la necesidad de dosificar la clase y su capacidad para hacerlo y realizará en forma más eficiente las tareas accesorias a la enseñanza que no pueda eludir.

FACETA "C": ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.
CRITERIO C -5: El futuro profesional utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en forma efectiva.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
C.5.1.- El futuro profesional dosifica el desarrollo de la clase según el contenido y la capacidad de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> <li>Muestra de trabajos realizados por los alumnos de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional demuestra seguridad y dominio para dosificar el desarrollo de la clase según el contenido y la capacidad de los alumnos y alumnas.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra falta de seguridad y dominio para dosificar el desarrollo de la clase según el contenido y la capacidad de los alumnos y alumnas.</p> <p>1.- El futuro profesional no dosifica el desarrollo de la clase según el contenido y la capacidad de los alumnos y alumnas.</p>
C.5.2.-Hace explícita su distribución del tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación de la clase.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del ambiente físico del escenario educativo.</li> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Revisión de planificaciones.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional da a conocer oportunamente a sus alumnos y alumnas la distribución del tiempo de las diferentes actividades de la clase.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente da a conocer a sus alumnos y alumnas la distribución del tiempo de las actividades de la clase.</p> <p>1.- El futuro profesional no da a conocer a sus alumnos y alumnas la distribución del tiempo de la clase.</p>
C.5.3.-Minimiza la realización de acciones irrelevantes para la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Bitácora con registro narrativo del desarrollo de las clases.</li> <li>Desarrollo de clases y actividades de aprendizaje en diversos escenarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión de clases.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Entrevista pos observación de clases.</li> <li>Bitácora</li> <li>Registro narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional cautela y logra la realización eficiente y eficaz de acciones accesorias a la enseñanza que no se pueden eludir.</p> <p>2.- El futuro profesional cautela la realización eficiente y eficaz de acciones accesorias a la enseñanza que no se pueden eludir, pero destina más del tiempo necesario.</p> <p>1.- El futuro profesional no dosifica el tiempo destinado a realización de acciones accesorias a la enseñanza que no se pueden eludir.</p>



<p><b>FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE</b></p>
<p><b>Criterio D-1:</b> El futuro profesional evalúa el grado en que se alcanzaron la metas de aprendizaje.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:</b></p> <p>Una señal que caracteriza al profesional es, en el caso del profesor, su capacidad para reflexionar y analizar el trabajo realizado en el aula después de una clase, o de una serie de clases. No se trata de una reflexión general, sino focalizada. Esta debe estar encaminada a averiguar cómo se cumplieron los objetivos propuestos, si los alumnos se comprometieron con las actividades de aprendizaje y en que medida su acción como profesor determinó lo que sucedió en la clase. Este análisis permitirá al profesor o profesora a evaluar los logros y las falencias de su trabajo. Con frecuencia, una clase no se desarrolla de forma planeada; en tal caso el profesor se pregunta por qué ocurrió así y si ese desarrollo supuso un mejor comportamiento de los objetivos planeados o si por el contrario, lo dificultó.</p> <p>En la medida en que la profesora o el profesor puedan explicar, a partir del análisis de lo realizado, qué harían si tuvieran que repetir su clase, se podrá juzgar su capacidad de auto-evaluación. En la medida en que se mejore su capacidad de análisis reflexivo y adquiera mayor experiencia el profesor podrá apoyar sus juicios en eventos específicos ocurridos durante la clase. Por ejemplo, podrá especificar si se cumplieron algunos de los objetivos de la clase y explicar por qué otros no se alcanzaron. Podrá evaluar si le otorgó a sus alumnos una posibilidad equitativa de participar y qué nivel de participación afectivamente tuvieron.</p>

FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE
CRITERIO D-1: El futuro profesional evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
D.1.1.- El futuro profesional da cuenta con argumentos adecuados el grado en que los alumnos lograron los objetivos propuestos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> </ul>	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase.	3.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clase, el futuro profesional da cuenta con argumentos adecuados el grado en que los alumnos lograron los objetivos propuestos.  2.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional da cuenta con argumentos poco adecuados el grado en que los alumnos lograron los objetivos propuestos.  1.- El futuro profesional no argumenta adecuadamente sobre el grado en que los alumnos lograron los objetivos propuestos.
D.1.2.-Indica que cambios se propone introducir para lograr un mejor aprendizaje y un clima educativo adecuado en el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> </ul>	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase.	3.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional es capaz de proponer cambios para futuras situaciones de enseñanza – aprendizaje.  2.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional es capaz de proponer cambios para futuras situaciones de enseñanza – aprendizaje.  1.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional no propone cambios para futuras situaciones.
D.1.3.-Propone nuevas estrategias para mejorar los resultados obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Propuesta de nuevas estrategias para mejorar resultados obtenidos.</li> </ul>	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase.	3.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional es capaz de proponer nuevas estrategias para mejorar los resultados obtenidos.  2.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional presenta dificultades para proponer nuevas estrategias para mejorar los resultados obtenidos.  1.- A partir del análisis y reflexión del trabajo realizado durante la clase o un conjunto de clases, el futuro profesional no es capaz de proponer nuevas estrategias para

**FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE**

**Criterio D-2:** El futuro profesional auto – evalúa su eficacia en el logro de resultados.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

Si el profesor o profesora se considera un elemento importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos, procurará evaluar sus resultados a la luz de lo que ocurrió en el aula y no los atribuirá a factores externos.

Los profesores que se sientan eficientes en el desempeño de su trabajo considerarán las dificultades de los alumnos como un desafío a su creatividad y a su preocupación por ayudarlos. Buscará nuevos materiales y estrategias de enseñanza para contribuir a mejorar su aprendizaje. Así mismo, sobre la base de ese esfuerzo, podrán sugerir medidas tendientes a mejorar su propia enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Esto no significa que deban tener a mano la solución para cada problema, pero si que persistirán en buscar nuevas alternativas de trabajo.

Los profesores con poco sentido de la propia eficacia tenderán a culpar de los problemas de aprendizaje a los propios alumnos o a atribuirlos a factores externos como pueden ser las familias, la televisión o una gestión inadecuada de la escuela.

A medida que los profesores adquieran experiencia y se sientan más responsables por el aprendizaje de sus alumnos, dispondrán de mejores recursos y de un repertorio más amplio de acciones para enfrentar las dificultades de aprendizaje.

FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE
CRITERIO D-2: El futuro profesional auto – evalúa su eficacia en el logro de resultados.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
D.2.1.-El futuro profesional atribuye los resultados de aprendizaje principalmente a factores del proceso enseñanza – aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> </ul>	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase.	3.- El futuro profesional es capaz de atribuir a factores internos del proceso enseñanza – aprendizaje los resultados obtenidos por sus alumnos y alumnas , argumentando con fundamentos el comportamiento de cada uno de estos factores.  2.- El futuro profesional es capaz de identificar los factores internos del proceso enseñanza – aprendizaje que influyen en los resultados obtenidos por sus alumnos y alumnas, pero no argumenta el comportamiento de cada uno de los factores.  1.- El futuro profesional atribuye a factores externos o a los propios alumnos los resultados obtenidos por ellos.
D.2.2.-Interpreta las dificultades de los alumnos como un desafío que lo lleva a buscar soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> </ul>	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post – observación de la clase.	3.- El futuro profesional es capaz de identificar las dificultades que presentan los alumnos para lograr su aprendizaje y los factores internos que necesita cambiar.  2.- El futuro profesional es capaz de identificar las dificultades que presentan los alumnos para lograr su aprendizaje, pero no identifica los factores internos que necesita cambiar.  1.- El futuro profesional no identifica las dificultades que presentan los alumnos para lograr su aprendizaje.
D.2.3.-Indica posibles campos de acción para enfrentar las dificultades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Propuesta de nuevas estrategias para mejorar resultados obtenidos.</li> </ul>	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase.	3.- A partir del análisis y reflexión del las dificultades de aprendizaje, el futuro profesional es capaz de proponer una variedad de estrategias para cada uno de los factores identificados.  2.- A partir del análisis y reflexión del las dificultades de aprendizaje, el futuro profesional es capaz de proponer algunas de estrategias para cada uno de los factores identificados.  1.- A partir del análisis y reflexión del las dificultades de aprendizaje, el futuro profesional no propone estrategias para cada uno de los factores identificados.

**Criterio D-3:** El futuro profesional demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

El trabajo de un profesor comprende no sólo su interacción en el aula, sino que también la que establece con sus colegas y su participación en muchas propias actividades propias de la escuela.

Las relaciones con los colegas constituye un elemento importante del trabajo docente. En esta Fase de iniciación a la docencia, el profesor tiene siempre muchas interrogantes por resolver. Los profesores con más experiencia pueden prestarle apoyo, por eso es conveniente que se acerque a ellos. Además, es conveniente que se informe respecto de los especialistas que están a disposición de los docentes para que éstos realicen en mejor forma sus tareas: por ejemplo el jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), la bibliotecaria, el profesor que está a cargo de la capacitación en el uso de los computadores, etc.

En la medida en que el nuevo profesor vaya adquiriendo experiencia, podrá colaborar eficientemente con sus colegas en actividades de planificación colectiva, de reflexión y de acción a través de talleres (Grupos Profesionales de Trabajo, Micro centros Rurales, etc.). Asimismo, podrá trabajar con otros colegas en el diseño de materiales curriculares integrados o realizar una clase conjunta; podrá participar en actividades relacionadas con el diseño y la implementación del proyecto educativo de su establecimiento.

FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE
CRITERIO D-3: El futuro profesional demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
D.3.1.- El futuro profesional conoce a los especialistas del establecimiento y sabe de qué modo pueden ayudarlo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Registro narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario Auto evaluación.</li> <li>Entrevista post observación de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional conoce la estructura organizacional del establecimiento y a los especialistas que pueden prestarle ayuda o información en los diferentes temas relacionados con su trabajo docente.</li> <li>2.- El futuro profesional conoce la estructura organizacional del establecimiento y a algunos especialistas que pueden prestarle ayuda o información en los diferentes temas relacionados con su trabajo docente.</li> <li>1.- El futuro profesional desconoce la estructura organizacional del establecimiento y a los especialistas que pueden prestarle ayuda o información en los diferentes temas relacionados con su trabajo docente.</li> </ul>
D.3.2.- Solicita ayuda a otros profesionales en temas relacionados con su trabajo docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Registro narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario Auto evaluación.</li> <li>Entrevista post observación de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional solicita información y ayuda a otros profesionales en temas relacionados con su trabajo docente.</li> <li>2.- El futuro profesional solicita solamente ayuda a otros profesionales en temas relacionados con su trabajo docente.</li> <li>1.- El futuro profesional no solicita información ni ayuda a otros profesionales en temas relacionados con su trabajo docente.</li> </ul>
D.3.3.-Participa en reuniones y en actividades de talleres docentes y contribuye al Proyecto Educativo del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Registro narrativo.</li> <li>Informe de reuniones y talleres docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario Auto evaluación.</li> <li>Entrevista post observación de la clase.</li> <li>Informes escritos.</li> <li>Registros narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional participa activa y constructivamente en actividades de talleres docentes, contribuyendo al Proyecto Educativo del establecimiento.</li> <li>2.- El futuro profesional participa en forma pasiva en talleres docentes, no aportando al Proyecto Educativo del establecimiento.</li> <li>1.- El futuro profesional participa ocasionalmente en talleres docentes, no aportando al Proyecto Educativo del establecimiento.</li> </ul>

<b>FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE</b>
<b>CRITERIO D- 4</b> : El futuro profesional asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
<b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:</b>  Entre las tareas de los profesores se incluye la orientación y el apoyo a los alumnos en lo que respecta a su desarrollo y crecimiento como personas. Aún cuando no se le entreguen responsabilidades de profesor jefe, el maestro deberá saber cómo enfrentar necesidades y problemas derivados de la etapa de desarrollo por la que atraviesan sus alumnos y de las características de su vida familiar y social.  Observando a los alumnos durante el trabajo en el aula, el profesor recogerá información que no está relacionada directamente con el aprendizaje. Ésto, a partir de la interacción de los alumnos entre si, de su actitud física de sus comentarios, etc. Todo ello le servirá tanto para guiar el trabajo de orientación directa en un consejo de curso, como para apoyar al alumno fuera del aula y para orientar sus interacciones con los padres de familia.  En la medida en que vaya adquiriendo experiencia, el profesor se sentirá progresivamente más capacitado para enfrentar los problemas de los alumnos y dispondrá de mejores recursos para ayudarlos. Al comienzo será importante que busque el apoyo de los colegas.

FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE			
CRITERIO D-4: El futuro profesional asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.			
INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
D.4.1.- El futuro profesional identifica qué necesidades de apoyo tienen los alumnos, derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Registro narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formulario Auto evaluación.</li> <li>-Entrevista post observación de la clase.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Registros narrativos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos y alumnas derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula.</p> <p>2.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general acerca de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos y alumnas derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula.</p> <p>1.- El futuro profesional demuestra un mínimo conocimiento de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos y alumnas derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula.</p>
D.4.2.- Sugiere formas de abordar estas necesidades tanto en los ambientes educativos formales como fuera de ellos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Registro narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formulario Auto evaluación.</li> <li>-Entrevista post observación de la clase.</li> <li>-Informes escritos.</li> <li>-Registros narrativos.</li> </ul>	<p>3.- A partir del análisis y reflexión de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos y alumnas derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula, el futuro profesional es capaz de sugerir una variedad de estrategias adecuadas para abordarlas.</p> <p>2.- A partir del análisis y reflexión de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos y alumnas derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula, el futuro profesional es capaz de sugerir un número limitado estrategias adecuadas para abordarlas.</p> <p>1.- A partir del análisis y reflexión de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos y alumnas derivadas de su desarrollo personal y de su vida fuera del aula, el futuro profesional no sugiere estrategias adecuadas para abordarlas.</p>



<p><b>FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE</b></p>
<p><b>CRITERIO D – 5 : El futuro profesional se comunica con los padres de familia o apoderados.</b></p>
<p><b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:</b></p> <p>El reconocimiento del rol de la familia en la educación de los hijos es un elemento fundamental para el logro de una buena relación escuela-familia. El joven profesor debe estar alerta y procurar establecer con los padres buenas relaciones tanto de comunicación e información como de trabajo conjunto, cuando ello sea oportuno. La intensidad de la comunicación que establezca con los padres variará dependiendo de la edad de los alumnos. Generalmente, será más intensa en el caso de los niños que asisten al parvulario y a la escuela básica.</p> <p>Una buena comunicación supone mantener informado a los padres sobre el modo de operar de la escuela; sobre el sistema de notas y los eventos que son de importancia. Para ello, puede citarlos a reuniones, telefonarlos, enviarles cartas, etc. Esta tarea compete fundamentalmente al profesor jefe y a la dirección de la escuela, pero el joven profesor también puede tener oportunidad de entablar contacto directo con los padres, sobre todo para referirse al rendimiento del alumno en la asignatura que él imparte. También es posible involucrar a los padres –especialmente a los de los alumnos más pequeños- en actividades de aprendizaje y, en general, en temas relacionados con la conducta de sus hijos.</p> <p>Es importante que el contacto con los padres de familia sea respetuoso y considere la diversidad cultural existente entre ellos.</p>

FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE
CRITERIO D-5: El futuro profesional se comunica con los padres de familia o apoderados.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
D.5.1.- El futuro profesional concede a la familia un papel de colaboración en el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Registro narrativo.</li> <li>Informes escritos de actividades desarrolladas con los padres y apoderados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario Auto evaluación.</li> <li>Entrevista post observación de la clase.</li> <li>Informes escritos.</li> <li>Registros narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca del rol de la familia y le concede un papel de colaboración en el proceso de aprendizaje.</li> <li>2.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general acerca del rol de la familia y ocasionalmente le concede un papel de colaboración en el proceso de aprendizaje.</li> <li>1.- El futuro profesional demuestra un mínimo conocimiento acerca del rol de la familia y no le concede un papel de colaboración en el proceso de aprendizaje.</li> </ul>
D.5.2.- Sabe cómo comunicarse con los padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Registro narrativo.</li> <li>Informes escritos de actividades desarrolladas con los padres y apoderados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario Auto evaluación.</li> <li>Entrevista post observación de la clase.</li> <li>Informes escritos.</li> <li>Registros narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional utiliza una gran variedad de canales para comunicarse con los padres de familia.</li> <li>2.- El futuro profesional utiliza un número limitado de canales para comunicarse con los padres de familia.</li> <li>1.- El futuro profesional utiliza solamente la reunión de sub centro para comunicarse con los padres de familia.</li> </ul>
D.5.3.- Se dirige en forma respetuosa a los padres, valorando las diferencias que existen entre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>Formulario de observación de clases.</li> <li>Registro narrativo.</li> <li>Informes escritos de actividades desarrolladas con los padres y apoderados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulario Auto evaluación.</li> <li>Entrevista post observación de la clase.</li> <li>Informes escritos.</li> <li>Registros narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.- El futuro profesional mantiene un trato respetuoso con los padres y apoderados tanto en la comunicación, Información y en trabajos conjuntos, valorando las diferencias que existen entre ellos.</li> <li>2.- El futuro profesional mantiene un trato respetuoso con los padres y apoderados tanto en la comunicación, Información y en trabajos conjuntos, pero no valora las diferencias que existen entre ellos.</li> <li>1.- El futuro profesional mantiene un trato poco respetuoso con los padres y apoderados de sus alumnos y alumnas.</li> </ul>

<p>D.5.4.- Involucra a los padres en actividades de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones antes y después de enseñar.</li> <li>• Formulario de observación de clases.</li> <li>• Registro narrativo.</li> <li>• Informes escritos de actividades desarrolladas con los padres y apoderados.</li> </ul>	<p>-Formulario Auto evaluación.</p> <p>-Entrevista post observación de la clase.</p> <p>-Informes escritos.</p> <p>-Registros narrativos.</p>	<p>- 3.- El futuro profesional sistemáticamente involucra a los padres en actividades de aprendizaje.</p> <p>2.- El futuro profesional ocasionalmente involucra a los padres en actividades de aprendizaje.</p> <p>1.- El futuro profesional no involucra a los padres en actividades de aprendizaje.</p>
---	---	---	---

**FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE**

**CRITERIO D – 6:** El futuro profesional demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

La tarea docente del nuevo profesor se inscribe dentro de un contexto nacional y de un sistema de educación que es necesario que él conozca y respete. Por lo tanto, necesita conocer las características del establecimiento en que trabaja, cuál es su Proyecto Educativo y cómo éste se relaciona con las metas nacionales de educación.

Igualmente, el joven profesor debe valorar su rol como miembro de una profesión docente, conocer sus obligaciones contractuales y laborales y relacionarlas con lo que se le pide como docente.

FACETA "D" : PROFESIONALISMO DOCENTE
CRITERIO D-6: El futuro profesional demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
D.6.1.- El futuro profesional conoce las políticas nacionales de educación que dicen relación con el currículo.	-Plan anual del curso. -Informe de auto evaluación.	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase. -Informes escritos.	3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con el currículo.  2.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con el currículo.  1.- El futuro profesional demuestra un mínimo conocimiento acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con el currículo.
D.6.2.- Conoce las políticas nacionales que dicen relación con las condiciones legales y contractuales de los profesores.	-Informe de autoevaluación.	-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase. -Informes escritos.	3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con las condiciones legales y contractuales de los profesores.  2.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con las condiciones legales y contractuales de los profesores.  1.- El futuro profesional demuestra un mínimo conocimiento acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con las condiciones legales y contractuales de los profesores.

<p>D.6.3.- Conoce las políticas nacionales que dicen relación con la gestión escolar de calidad.</p>	<p>-Plan anual del curso. -Informe de auto evaluación.</p>	<p>-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase. -Informes escritos.</p>	<p>- 3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con la gestión escolar de calidad.  2.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con la gestión escolar de calidad.  1.- El futuro profesional demuestra un mínimo conocimiento acerca de las políticas nacionales de educación que dicen relación con la gestión escolar de calidad.</p>
<p>D.6.4.- A la luz de esas políticas examina la realidad de su establecimiento.</p>	<p>-Plan anual del curso. -Informe de auto evaluación.</p>	<p>-Formulario Auto evaluación. -Entrevista post observación de la clase. -Informes escritos.</p>	<p>- 3.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general y específico de la realidad de su establecimiento, su proyecto educativo y es capaz de establecer cómo éste se relaciona con las metas nacionales de educación.  2.- El futuro profesional demuestra un conocimiento general de la realidad de su establecimiento, su proyecto educativo y con dificultad puede establecer cómo éste se relaciona con las metas nacionales de educación.  1.- El futuro profesional demuestra un mínimo conocimiento de la realidad de su establecimiento, su proyecto educativo y no establece cómo éste se relaciona con las metas nacionales de educación.</p>

**FACETA "E" : DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS A LA DOCENCIA**

**CRITERIO E – 1:** El futuro profesional diseña, elabora, desarrolla y evalúa proyectos o planes de actividades complementarias para trabajar con sus alumnos y alumnas.

**DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:**

De acuerdo a la normativa vigente, el profesional de la educación debe cumplir tareas complementarias a la docencia, entre ellas es importante destacar las actividades extraescolares, los talleres en establecimientos con jornada escolar completa, o talleres de libre elección, en estas actividades debe demostrar dominio en el diseño, elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos que le permitan implementar de acuerdo a la realidad del establecimiento y a las necesidades y expectativas de los alumnos , actividades que favorezcan al desarrollo y formación integral de ellos.

FACETA "E": DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS A LA DOCENCIA			
CRITERIO E-1: El futuro profesional diseña, elabora, desarrollar y evalúa proyectos o planes de actividades complementarias para trabajar con sus alumnos y alumnas.			
INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
E.1.1.- El futuro profesional elabora un plan de trabajo para el desarrollo de actividades complementarias considerando las necesidades e intereses de los alumnos y las capacidades del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de trabajo de actividades complementarias.</li> <li>Inventario de actividades complementarias del establecimiento.</li> <li>Inventario de las capacidades del establecimiento para el desarrollo de actividades complementarias.</li> <li>Bitácora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de actividades complementarias.</li> <li>Informes escritos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional elabora un plan de trabajo para el desarrollo de actividades complementarias considerando las necesidades e intereses de los alumnos y las capacidades del establecimiento.</p> <p>2.- El futuro profesional elabora un plan de trabajo para el desarrollo de actividades complementarias sin considerar las necesidades e intereses de los alumnos y las capacidades del establecimiento.</p> <p>1.- El futuro profesional no elabora un plan de trabajo para el desarrollo de actividades complementarias.</p>
E.1.2.- Desarrolla y evalúa el plan de trabajo de actividades complementarias en forma sistemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de trabajo de actividades complementarias.</li> <li>Informe de evaluación.</li> <li>Carta Gantt</li> <li>Bitácora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificaciones de actividades complementarias.</li> <li>Observación directa.</li> <li>Informes escritos.</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional desarrolla en forma sistemática el un plan de trabajo de actividades complementarias, realizando un monitoreo adecuado y permanente.</p> <p>2.- El futuro profesional desarrolla en forma sistemática el un plan de trabajo de actividades complementarias, no realizando un monitoreo permanente.</p> <p>1.- El futuro profesional no desarrolla un plan de actividades complementarias.</p>
E.1.3.- Los alumnos se muestran orgullosos de los resultados y/o trabajos realizados en las complementarias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de trabajo de actividades complementarias.</li> <li>Muestra de trabajos de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa.</li> <li>Revisión de informes.</li> <li>Entrevistas</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional crea con facilidad un clima de trabajo y logra que sus alumnos y alumnas se sientan orgullosos de los resultados y/o trabajos realizados en las actividades complementarias.</p> <p>2.- El futuro profesional crea con cierta dificultad un clima de trabajo que permita que sus alumnos y alumnas se sientan orgullosos de los resultados y/o trabajos realizados en las actividades complementarias.</p> <p>1.- El futuro profesional no es capaz de crear un clima de trabajo que permita que sus alumnos y alumnas sientan orgullosos de los resultados y/o trabajos realizados en las actividades complementarias.</p>



<b>FACETA "E" : DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS A LA DOCENCIA</b>
<b>CRITERIO E – 2:</b> El futuro profesional planifica, organiza , ejecuta y evalúa actividades de administración complementarias a la función docente de enseñanza – aprendizaje.
<b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO:</b>  Las actividades de administración complementarias a la función docente demandan del profesor el conocimiento y el correcto uso de documentación oficial del curso y del establecimiento, así como la elaboración del Plan Anual del Curso y el Plan de Trabajo con sus padres y apoderados de acuerdo a las necesidades reales de sus alumnos y alumnas y del establecimiento.  Debe conocer y aplicar correctamente los reglamentos internos del establecimiento, en especial los referidos a la Convivencia Social, Evaluación y Promoción.

FACETA "E": DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS A LA DOCENCIA
CRITERIO E-2: El futuro profesional planifica, organiza, ejecuta y evalúa actividades de administración complementarias a la función docente de enseñanza – aprendizaje.

INDICADORES	EVIDENCIAS	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	RUBRICAS
E.2.1.- El futuro profesional mantiene actualizada la documentación del curso (Plan anual, planificaciones, libro de clases, carpeta con documentación de los alumnos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan anual del curso.</li> <li>Planificaciones.</li> <li>Libro de clases.</li> <li>Carpeta con documentación de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa.</li> <li>Entrevistas</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional mantiene actualizada y ordenada la documentación del curso (Plan anual, planificaciones, libro de clases, carpeta con documentación de los alumnos).</p> <p>2.- El futuro profesional mantiene actualizada la documentación del curso (Plan anual, planificaciones, libro de clases, carpeta con documentación de los alumnos).</p> <p>1.- El futuro profesional no mantiene actualizada la documentación del curso (Plan anual, planificaciones, libro de clases, carpeta con documentación de los alumnos).</p>
E.2.2.- Planifica, organiza, ejecuta y evalúa un plan de trabajo con sus padres y apoderados de acuerdo a las necesidades reales del curso y del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan anual del curso.</li> <li>Plan de trabajo con padres y apoderados.</li> <li>Informes escritos de actividades realizadas con padres y apoderados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa.</li> <li>Revisión de informes.</li> <li>Entrevistas</li> </ul>	<p>3.- El futuro profesional planifica, organiza, ejecuta y evalúa un plan de trabajo con sus padres y apoderados de acuerdo a las necesidades reales del curso y del establecimiento.</p> <p>2.- El futuro profesional planifica, organiza, ejecuta y evalúa un plan de trabajo con sus padres y apoderados considerando solamente las necesidades del establecimiento.</p> <p>1.- El futuro profesional no planifica ni organiza previamente las actividades que realiza con sus apoderados.</p>

<p>E.2.3.- Conoce y utiliza adecuadamente los diferentes documentos oficiales del establecimiento (libro de clases, informes escolares, libro registro, informes de accidentes escolares, crónica, otros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra facsímiles de documentos oficiales.</li> </ul>	<p>-Revisión de informes. -Entrevistas</p>	<p>3.- El futuro profesional conoce y utiliza adecuadamente los diferentes documentos oficiales del establecimiento (libro de clases, informes escolares, libro registro, informes de accidentes escolares, crónica, otros).</p> <p>2.- El futuro profesional conoce y utiliza con dificultad los diferentes documentos oficiales del establecimiento (libro de clases, informes escolares, libro registro, informes de accidentes escolares, crónica, otros).</p> <p>1.- El futuro profesional conoce y no sabe utilizar correctamente los diferentes documentos oficiales del establecimiento (libro de clases, informes escolares, libro registro, informes de accidentes escolares, crónica, otros).</p>
<p>E.2.4.- Conoce y aplica los reglamentos internos del establecimiento (Convivencia Social, Evaluación y Promoción, otros)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra facsímiles de reglamentos.</li> <li>• Reflexiones personales en relación a los reglamentos.</li> </ul>	<p>-Revisión de informes. -Entrevistas</p>	<p>3.- El futuro profesional conoce y aplica adecuadamente los reglamentos internos del establecimiento (Convivencia Social, Evaluación y Promoción, otros).</p> <p>2.- El futuro profesional conoce y presenta dificultad para aplicar los reglamentos internos del establecimiento (Convivencia Social, Evaluación y Promoción, otros)</p> <p>1.- El futuro profesional no conoce los reglamentos internos del establecimiento (Convivencia Social, Evaluación y Promoción, otros)</p>

**ANEXO II**  
**CUESTIONARIOS**

## Versión Original: Cuestionario Acerca de la Actuación Reflexiva del Supervisor

Encabezado Alumnos:

<p><b>CUESTIONARIO ACERCA DE LA ACTUACIÓN REFLEXIVA DEL SUPERVISOR</b></p> <p>Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde <b>basándote en tu propia experiencia personal</b>. Indica en qué medida el profesor supervisor de Magisterio te ha estimulado durante tu periodo de Prácticum para que realices las acciones que a continuación te presentamos. Marca con una X el valor numérico con el que más te identificas. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Profesor supervisor de Magisterio no estimula <b>NADA</b> al alumno para realizar esta acción.</li> <li>2. El Profesor supervisor de Magisterio estimula <b>POCO</b> al alumno para realizar esta acción.</li> <li>3. El Profesor supervisor de Magisterio estimula <b>BASTANTE</b> al alumno para realizar esta acción.</li> <li>4. El Profesor supervisor de Magisterio estimula <b>MUCHO</b> al alumno para realizar esta acción.</li> </ol> <p style="text-align: center;">Escribe tu opinión marcando una X en la respuesta que hayas seleccionado</p> <p style="text-align: center;"><b>GRACIAS POR TU COLABORACION</b></p>
--

Encabezado Supervisores:

<p><b>CUESTIONARIO ACERCA DE LA ACTUACIÓN REFLEXIVA DEL SUPERVISOR</b></p> <p>Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde <b>basándote en tu propia experiencia personal</b>. Indica en qué medida tú, como profesor supervisor en el Prácticum, has estimulado al alumno durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación te presentamos. Marca con una X el valor numérico con el que más te identificas. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Profesor supervisor de Magisterio no estimula <b>NADA</b> al alumno para realizar esta acción.</li> <li>2. El Profesor supervisor de Magisterio estimula <b>POCO</b> al alumno para realizar esta acción.</li> <li>3. El Profesor supervisor de Magisterio estimula <b>BASTANTE</b> al alumno para realizar esta acción.</li> <li>4. El Profesor supervisor de Magisterio estimula <b>MUCHO</b> al alumno para realizar esta acción.</li> </ol> <p style="text-align: center;">Escribe tu opinión marcando una X en la respuesta que hayas seleccionado</p> <p style="text-align: center;"><b>GRACIAS POR TU COLABORACION</b></p>
--

Encabezado Profesores Guías:

## CUESTIONARIO ACERCA DE LA ACTUACIÓN REFLEXIVA DEL SUPERVISOR

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde **basándote en tu propia experiencia personal**. Indica en qué medida el profesor supervisor de Magisterio estimula al alumno durante su periodo de Prácticum para que realice las acciones que a continuación te presentamos. Marca con una X el valor numérico con el que más te identificas. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

1. El Profesor supervisor de Magisterio no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción.
2. El Profesor supervisor de Magisterio estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción.
3. El Profesor supervisor de Magisterio estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción.
4. El Profesor supervisor de Magisterio estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción.

Escribe tu opinión marcando una X en la respuesta que hayas seleccionado

GRACIAS POR TU COLABORACION

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad:  20-25       26-35       36-40       más de 40
2. Sexo:     hombre     mujer
3. Experiencia Docente:  1-5 años     6-15 años     16-30 años     más de 30
4. Sector al que perteneces:  
 Alumno     Profesor colegio     Profesor universidad     Coordinador de Prácticas  
 Otro.....
5. Especialidad en la que trabajas:  
 Educación Infantil  
 Educación Especial  
 Educación Primaria  
 Educación Física  
 Lengua Extranjera  
 Educación Musical  
 Audición y Lenguaje
6. Colegio en el que trabajas:  
 Público     Privado     Concertado
7. Departamento Universitario al que perteneces: .....
8. Provincia en la que trabajas:.....

1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	1	2	3	4
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1	2	3	4
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	1	2	3	4
5	Estimular al alumno en prácticas para haga planes que le ayuden a mejorar su enseñanza	1	2	3	4
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1	2	3	4
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1	2	3	4
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas puestos en práctica	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1	2	3	4
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1	2	3	4
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/res asignado/s en el colegio	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	1	2	3	4
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1	2	3	4
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades de clase	1	2	3	4
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de prácticas	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1	2	3	4
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	1	2	3	4
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza, hará que modifique su actuación en clase	1	2	3	4
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1	2	3	4
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	1	2	3	4
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1	2	3	4
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1	2	3	4

27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	1	2	3	4

## Versión Adaptada al contexto Chileno: Cuestionario Acerca de la Actuación Reflexiva del Supervisor

Encabezado Alumnos:

### CUESTIONARIO ACERCA DE LA ACTUACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR SUPERVISOR DE PRÁCTICA

Lee detenidamente cada una de estas afirmaciones y responde **basándote en tu propia experiencia**. Indica en qué medida el profesor supervisor te ha estimulado durante el período de práctica para que realices las acciones que a continuación te presentamos. Marca con una X el valor numérico con el que más te identificas. Cada afirmación tiene cuatro posibles respuestas, las que oscilan en un rango valorativo del 1 al 4. Siendo:

5. El Profesor supervisor de práctica no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción.
6. El Profesor supervisor de práctica estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción.
7. El Profesor supervisor de práctica estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción.
8. El Profesor supervisor de práctica estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción.

La información contenida en este cuestionario responde a fines de investigación, lo que garantiza el anonimato de las respuestas emitidas



**Datos de Identificación**

Sexo: 1) hombre 2) mujer  
 Edad: 1) 20-25 2) 26-35 3) 36-40 4) más de 40  
 Carrera a la que perteneces: .....  
 Tipo de establecimiento en el que realizas tu práctica:  
 1) Particular 2) Particular Subvencionado  
 3) Perteneciente a la Corporación Municipal  
 4) Otro (especificar).....

Encabezado Supervisores:

Lea detenidamente cada una de estas afirmaciones y responda **basándose en su propia experiencia**. Indique en qué medida usted como profesor supervisor ha estimulado al alumno durante el período de práctica para que realice las acciones que a continuación le presentamos. Marque con una X el valor numérico con el que más se identifica. Cada afirmación tiene cuatro posibles respuestas, las que oscilan en un rango valorativo del 1 al 4. Siendo:

9. El Profesor supervisor de práctica no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción.
10. El Profesor supervisor de práctica estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción.
11. El Profesor supervisor de práctica estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción.
12. El Profesor supervisor de práctica estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción.

La información contenida en este cuestionario responde a fines de investigación, lo que garantiza el anonimato de las respuestas emitidas

**Datos de Identificación**

Sexo: 1) hombre 2) mujer  
 Experiencia Docente:  
 1)1-5 años 2)6-15 años 3)16-30 años 4) más de 30  
 Antigüedad como Supervisor de Práctica:  
 1)1-5 años 2)6-15 años 3)16-30 años 4) más de 30  
 Carrera(s) que supervisa:  
 1) Educación Parvularia  
 2) Educación Básica  
 3) Educación Diferencial

Encabezado Profesores Guías:

Lea detenidamente cada una de estas afirmaciones y responda **basándose en su propia experiencia**. Indique en qué medida el profesor supervisor ha estimulado al alumno durante el período de práctica para que realice las acciones que a continuación le presentamos. Marque con una X el valor numérico con el que más se identifica. Cada afirmación tiene cuatro posibles respuestas, las que oscilan en un rango valorativo del 1 al 4. Siendo:

13. El Profesor supervisor de práctica no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción.  
 14. El Profesor supervisor de práctica estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción.  
 15. El Profesor supervisor de práctica estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción.  
 16. El Profesor supervisor de práctica estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción.

La información contenida en este cuestionario responde a fines de investigación, lo que garantiza el anonimato de las respuestas emitidas

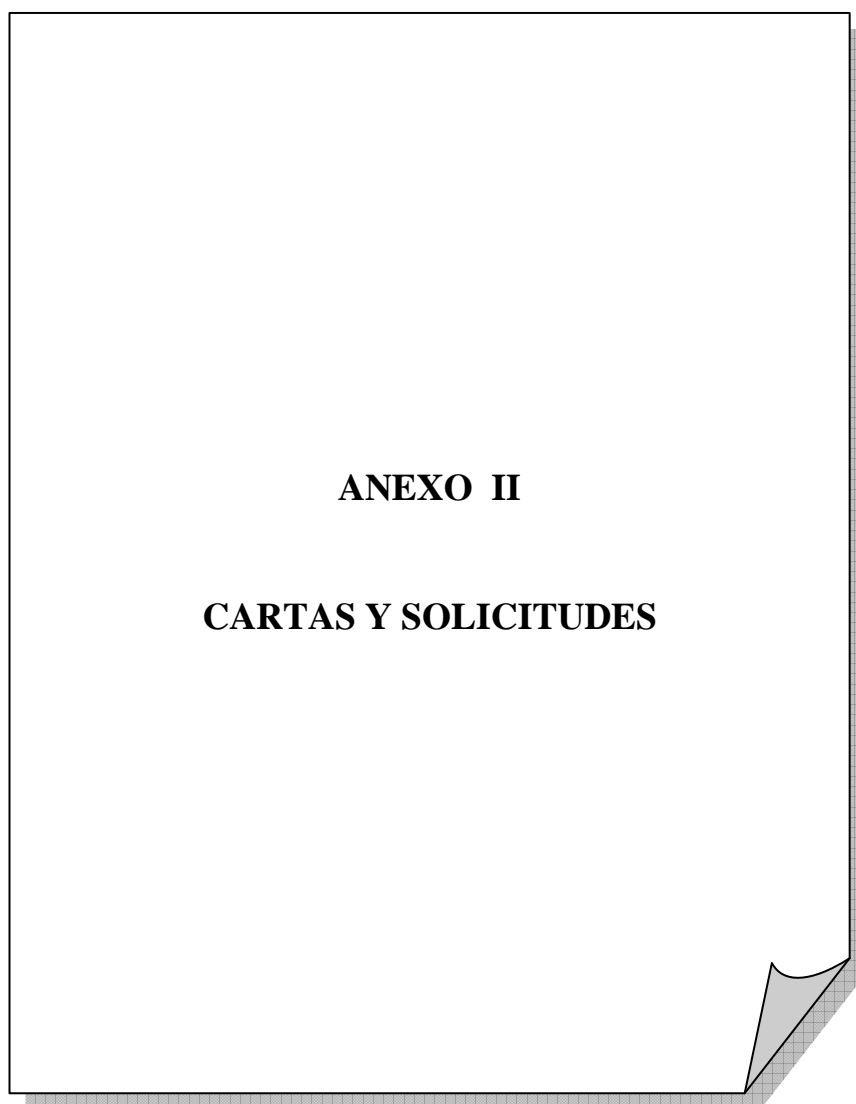
**Datos de Identificación**

Sexo: 1)hombre 2)mujer  
 Experiencia Docente:  
 1)1-5 años 2)6-15 años 3)16-30 años 4)más de 30  
 Antigüedad como Profesor Guía de Práctica:  
 1)1-5 años 2)6-15 años 3)16-30 años 4)más de 30  
 Especialidad Pedagógica:  
 1) Educación Parvularia  
 2) Educación Básica  
 3) Educación Diferencial  
 Tipo de establecimiento en el que trabaja:  
 1) Particular 2) Particular Subvencionado 3) Perteneciente a la Corporación Municipal  
 4) Otro (especificar).....

1	Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza	1	2	3	4
3	Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1	2	3	4
4	Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza	1	2	3	4
5	Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza	1	2	3	4
6	Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1	2	3	4
7	Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo	1	2	3	4

8	Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1	2	3	4
10	Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula	1	2	3	4
11	Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase	1	2	3	4
13	Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1	2	3	4
14	Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase	1	2	3	4
15	Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.	1	2	3	4
18	Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos	1	2	3	4
19	Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula	1	2	3	4
20	Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía para modificar su enseñanza en clase	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1	2	3	4
23	Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.	1	2	3	4
24	Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1	2	3	4
25	Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1	2	3	4
27	Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	1	2	3	4
29	Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	1	2	3	4
30	Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.	1	2	3	4

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



Valparaíso, Abril de 2007

Señor:

**ANGEL BUSTOS B.**

Director

Departamento de Práctica

**PRESENTE**

De mi consideración:

Junto con saludarle, solicito a usted me permita el acceso necesario para poder realizar la aplicación de un instrumento de investigación a los profesores supervisores, profesores guías y alumnos de las carreras de Pedagogía, que se encuentren realizando la Práctica Profesional durante el primer semestre del año 2007.

Dicho instrumento es un cuestionario que ya ha sido validado, el cual recoge la opinión y percepción de los encuestados acerca de la actitud reflexiva estimulada por el profesor supervisor en los alumnos que realizan su Práctica Profesional de las carreras de pedagogía.

Este estudio se basa en el hecho de que nuestra Universidad este inmersa en un proceso de reformas educativas que además de implicar la necesidad de que la Pedagogía sea considerada como una titulación de calidad, considerando la reestructuración de los planes de estudio, nos lleva a tratar de analizar y profundizar en la valoración de la calidad del Programa de Práctica Profesional Pedagógica. Apostando por un modelo de enseñanza que vertebre la titulación de manera transversal, y que implique ciertas responsabilidades institucionales, vinculadas a la profesionalización de nuestros estudiantes.

Esta actividad dice relación con el desarrollo de mi Tesis Doctoral, correspondiente al tercer año del programa de doctorado *Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas*, perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, en el cual me encuentro actualmente matriculada.

Agradeciendo de antemano su apoyo al desarrollo de esta investigación, se despide atentamente,

**RUTH AREVALO A.**

Docente Facultad de Ciencias de la Educación.

Alumna Programa Doctorado Universidad de Granada.

Becaria Proyecto MECESUP UPA 0102.

Valparaíso, Mayo de 2007

Señor:.....

Decano

Facultad de.....

**PRESENTE**

De mi consideración:

Junto con saludarle, solicito a usted me permita el acceso necesario para poder realizar la aplicación de un instrumento de investigación a los profesores supervisores y alumnos de las carreras de pedagogía, que se encuentren realizando la Práctica Profesional durante el primer semestre del año 2007.

Dicho instrumento es un cuestionario que recoge la opinión y percepción de los encuestados acerca de la actitud reflexiva estimulada por el profesor supervisor en los alumnos de las carreras de pedagogía que realizan su Práctica Profesional de las carreras de pedagogía y para lo cual ya he solicitado la autorización correspondiente en el Departamento de Prácticas.

Esta actividad dice relación con el desarrollo de mi Tesis Doctoral, correspondiente al tercer año del programa de doctorado “Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas”, perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, en el cual me encuentro actualmente matriculada.

Agradeciendo de antemano su apoyo al desarrollo de esta investigación, se despide atentamente,

**RUTH AREVALO A.**

Docente Facultad de Ciencias de la Educación.

Alumna Programa Doctorado Universidad de Granada.

Becaria Proyecto MECESUP UPA 0102.

Valparaíso, Mayo de 2007

Señor: .....

Profesor Supervisor

Practica Profesional

**PRESENTE**

De mi consideración:

Junto con saludarle, me dirijo a usted para solicitar su colaboración en la investigación que actualmente me encuentro realizando, en el marco del desarrollo de mi tesis doctoral titulada *La Práctica de Enseñanza en las Carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha: Analisis del Modelo de Formación Subyacente*, en el Programa de Doctorado en Didáctica y Organización Escolar que dicta la Universidad de Granada, España.

Esta investigación, tiene por objetivo conocer la actitud reflexiva estimulada por el profesor supervisor en los alumnos de las carreras de pedagogía que realizan su Práctica Profesional. Esto a partir de las opiniones y valoraciones de los profesores supervisores, profesores guías y el alumnado implicado. Su desarrollo nos permitirá establecer estrategias que permitan abordar las debilidades detectadas y optimizar las fortalezas encontradas en una etapa tan crucial para la preparación de los futuros profesores, como lo es la Práctica Profesional.

El aporte solicitado consiste en que usted y los alumnos bajo su supervisión respondan el instrumento de recogida de datos adjunto.

Agradeciendo de antemano su apoyo y contribución al desarrollo de esta investigación, se despide atentamente,

**RUTH AREVALO A.**

Docente Facultad de Ciencias de la Educación.

Alumna Programa Doctorado Universidad de Granada.

Becaria Proyecto MECESUP UPA 0102.

Valparaíso, Mayo de 2007

Señor (a):.....

Director Colegio.....

**PRESENTE**

De mi consideración,

Luego de saludarle, me dirijo a usted para solicitar su colaboración en la investigación que está realizando la Srta. Ruth Arévalo, en el marco del desarrollo de su tesis doctoral titulada *La Práctica de Enseñanza en las Carreras de Pedagogía en la Universidad de Playa Ancha: Analisis del Modelo de Formación Subyacente*, en el Programa de Doctorado en Didáctica y Organización Escolar que dicta la Universidad de Granada, España.

Esta investigación, tiene por objetivo conocer la actitud reflexiva estimulada por el profesor supervisor en los alumnos de las carreras de pedagogía que realizan su Práctica Profesional.

Dicho estudio constituye un aporte a la producción de conocimiento en el área de la Formación Docente Inicial que se lleva a cabo en nuestra Universidad con la importante colaboración de centros educativos como el que está bajo su cargo. Su desarrollo nos permitirá establecer estrategias que permitan abordar las debilidades detectadas y optimizar las fortalezas encontradas en una etapa tan crucial para la preparación de los futuros profesores, como lo es la Práctica Profesional.

El aporte solicitado consiste en que usted permita el acceso necesario a la docente de nuestra facultad para poder realizar la aplicación de un instrumento de investigación a los profesores que se encuentran en calidad de guías de los alumnos de nuestra Universidad que actualmente realizan la Practica Profesional en su centro.

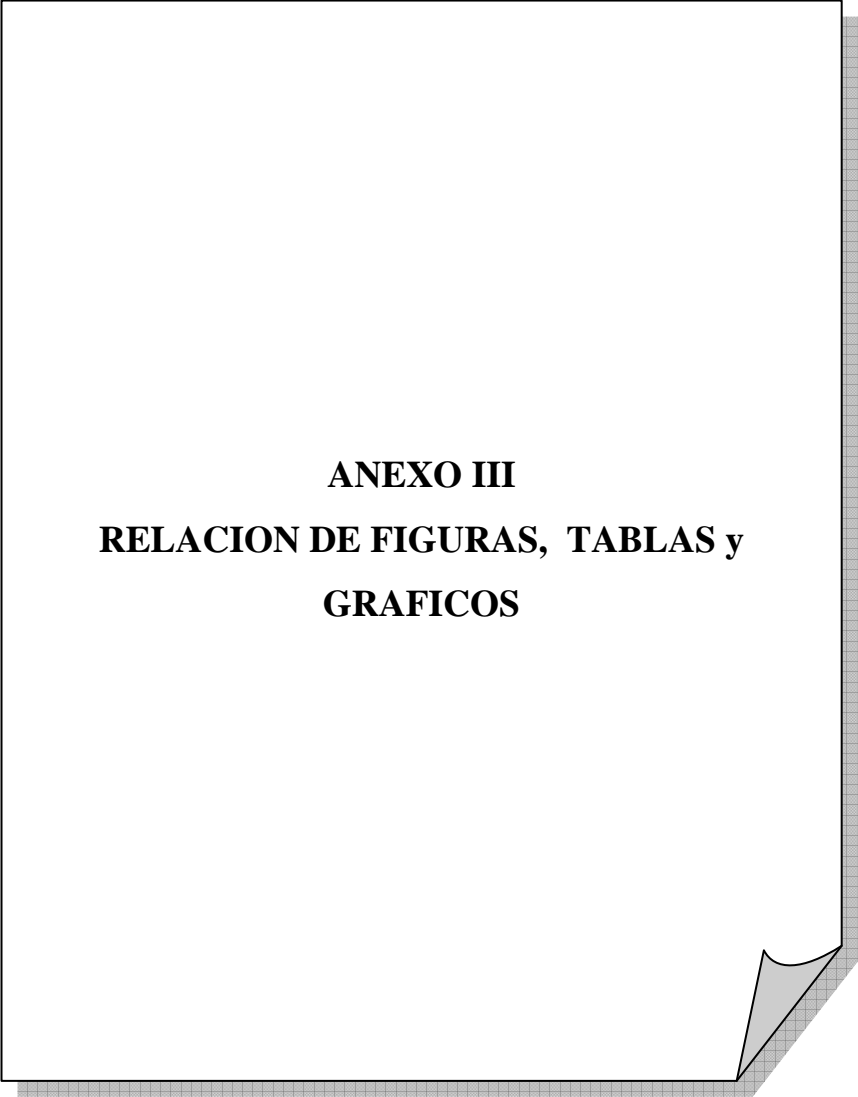
Agradeciendo de antemano su apoyo y contribución al desarrollo de esta investigación, se despide atentamente,

**RENÉ FLORES CASTILLO**

Decano Facultad de Educación

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación





**ANEXO III**  
**RELACION DE FIGURAS, TABLAS y**  
**GRAFICOS**

## **FIGURAS**

Figura 1: Fines de la Formación Docente Inicial.

Figura 2: Valores que se busca formar en los alumnos de formación inicial.

Figura 3: El Conocimiento Docente.

Figura 4: Características y exigencias del profesorado.

Figura 5: Modelos de organización curricular.

Figura 6: Desarrollo personal y profesional del futuro profesor.

Figura 7: Modelo Curricular. Marco Proyecto Formación Inicial de Profesores UPLA.

Figura 8: Esquema del modelo de formación práctica.

Figura 9: Modelo Teórico Estructural.

Figura 10: Marco para la Buena Enseñanza.

Figura 11: Proceso de Supervisión Crítica.

Figura 12: Componentes esenciales de la Práctica Reflexiva.

Figura 13: Secuencia de la Investigación.

Figura 14: Líneas metodológicas de Investigación

Figura 15: Presentación cuestionario.

Figura 16: Datos de Identificación Profesor Supervisor.

Figura 17: Datos Identificación Profesor Guía.

Figura 18: Datos de Identificación Alumnos

Figura 19: Ítems Cuestionario

Figura 20: Secuencia de los Análisis Estadísticos

## **TABLAS**

Tabla 1: El conocimiento Académico-Profesional Integrado.

Tabla 2: Competencias Generales Propuestas en el Proyecto Tuning.

Tabla 3: Cuadro Estándares de Desempeño para la Formación Inicial.

Tabla 4: Síntesis de las características de los paradigmas de investigación.

Tabla 5: Muestra de la Investigación.

Tabla 6: Tabla de Frecuencia Muestra Investigación

Tabla 7: Categorías de respuesta cuestionario.

Tabla 8: Estadísticos de Fiabilidad por cada ítem.

Tabla 9: Fiabilidad y coeficiente de consistencia interna para cada mitad del cuestionario.

Tabla 10: Tabla de frecuencias Datos Identificación Alumnos.

Tabla 11: Tabla frecuencia edad alumnos

Tabla 12: Tabla frecuencia carrera a la que pertenecen los alumnos

Tabla 13: Tabla frecuencia tipo de establecimiento en el que realizan la práctica los alumnos.

Tabla 14: Descriptivos Datos de Identificación de la Muestra Alumnos Porcentajes.

Tabla 15: Tabla frecuencias variable sexo profesores Supervisores

Tabla 16: Tabla frecuencias variable edad profesores Supervisores

Tabla 17: Tabla de frecuencias experiencia docente de los profesores Supervisores

Tabla 18: Tabla de frecuencias de las carreras que supervisa el profesor de la Universidad

Tabla 19: Descriptivos Datos de Identificación de la Muestra Profesor Supervisor Porcentajes.

Tabla 20: Tabla frecuencias variable sexo de los profesores Guías

Tabla 21: Tabla frecuencias variable edad de los profesores Guías

Tabla 22: Tabla frecuencias experiencia docente profesores Guías

Tabla 23: Tabla frecuencia especialidad que trabajan los profesores Guías

Tabla 24: Descriptivos Datos de Identificación de la Muestra Profesor Guía  
Porcentajes.

Tabla 25: Descriptivos variables de los cuestionarios Alumnos. Media, Mediana,  
Desviación Típica.

Tabla 26: Descriptivos variables de los cuestionarios Alumnos. Frecuencias y  
Porcentajes.

Tabla 27: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Supervisores.  
Media, Mediana, Desviación Típica.

Tabla 28: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Supervisores.  
Frecuencias y Porcentajes.

Tabla 29: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Guías. Media,  
Mediana, Desviación Típica

Tabla 30: Descriptivos variables de los cuestionarios Profesores Guías. Frecuencias y  
Porcentajes.

Tabla 31: Resumen contingencias. Asociación significativa alumnos - carrera

Tabla 32: Resumen contingencias. Asociación significativa supervisor - experiencia.

Tabla 33: Resumen contingencias. Asociación significativa supervisor – carrera.

Tabla 34: Resumen contingencias. Asociación significativa Guía – experiencia.

Tabla 35: Resumen contingencias. Asociación significativa Guía – carrera.

Tabla 36: KMO y prueba de Bartlett

Tabla 37: Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Tabla 38: Varianza total explicada de los factores resultantes del Análisis de Componentes principales.

Tabla 39: Carga de las variables en cada factor tras la rotación Varimax.

Tabla 40: ítems que componen el factor 1. Actitud Reflexiva.

Tabla 41: ítems que componen el factor 2. Proceso Reflexivo.

Tabla 42: Triangulación de resultados

## **GRAFICOS**

Gráfico 1: Porcentaje Muestra de Investigación

Gráfico 2: Porcentaje variable sexo de la muestra alumnos

Gráfico 3: Porcentaje edad alumnos

Gráfico 4: Porcentaje variable sexo profesores Supervisores

Gráfico 5: Porcentaje variable edad profesores supervisores

Gráfico 6: Porcentaje experiencia docente Profesores Supervisores

Gráfico 7: Porcentajes variable sexo profesores Guías

Gráfico 8: Porcentajes variable edad profesores Guías

Gráfico 9: Porcentaje Experiencia docente profesores Guías

**ANEXO IV**  
**ANALISIS DE DATOS**

## Análisis Descriptivos

### Análisis de Fiabilidad

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
ITEM1	68.2614	184.8954	.5513	.9447
ITEM2	68.3464	182.7452	.6047	.9441
ITEM3	68.1797	186.3119	.5406	.9448
ITEM4	68.4510	184.6287	.5580	.9446
ITEM5	68.6111	179.7073	.6412	.9438
ITEM6	68.7255	180.0621	.7098	.9431
ITEM7	69.3693	180.8632	.6870	.9433
ITEM8	68.6503	181.4478	.7103	.9432
ITEM9	68.4020	182.6215	.6352	.9439
ITEM10	69.2157	181.0943	.5977	.9442
ITEM11	68.6895	182.6279	.5745	.9444
ITEM12	69.2288	178.6229	.6951	.9432
ITEM13	69.0588	176.4424	.6682	.9436
ITEM14	68.3268	185.8207	.5654	.9446
ITEM15	68.3856	182.2443	.6768	.9435
ITEM16	68.1046	184.8480	.4737	.9454
ITEM17	68.9967	177.0393	.6450	.9439
ITEM18	68.2974	185.6982	.4486	.9456
ITEM19	68.4281	184.7702	.4871	.9453
ITEM20	68.3627	186.4286	.5199	.9450
ITEM21	68.4118	186.5578	.4786	.9453
ITEM22	68.3464	183.3681	.6054	.9442
ITEM23	68.7614	184.2085	.4656	.9456
ITEM24	68.6307	186.3976	.4498	.9455
ITEM25	68.5098	183.1032	.6178	.9440
ITEM26	69.1144	179.0459	.6692	.9435
ITEM27	69.0588	178.9408	.6591	.9436
ITEM28	68.2059	184.1509	.5702	.9445
ITEM29	68.2778	183.2373	.6868	.9436
ITEM30	68.3595	184.9523	.6330	.9441

#### Reliability Coefficients

N of Cases = 306.0

N of Items = 30

Alpha = .9460

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*  
Dos Mitades

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Reliability Coefficients

N of Cases =	306.0	N of Items =	30
Correlation between forms =	.8138	Equal-length Spearman-Brown =	.8973
Guttman Split-half =	.8946	Unequal-length Spearman-Brown =	.8973
15 Items in part 1		15 Items in part 2	
Alpha for part 1 =	.9196	Alpha for part 2 =	.8885



## Tablas de Frecuencias y Porcentajes Alumnos en Práctica Profesional

### Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	60	31.7	31.7	31.7
	Bastante	126	66.7	66.7	98.4
	Mucho	3	1.6	1.6	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

### Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	106	56.1	56.1	56.1
	Bastante	76	40.2	40.2	96.3
	Mucho	7	3.7	3.7	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

### Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	66	34.9	34.9	34.9
	Bastante	118	62.4	62.4	97.4
	Mucho	5	2.6	2.6	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

### Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	4.2	4.2	4.2
	Poco	103	54.5	54.5	58.7
	Bastante	73	38.6	38.6	97.4
	Mucho	5	2.6	2.6	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	48	25.4	25.4	25.4
	Poco	80	42.3	42.3	67.7
	Bastante	59	31.2	31.2	98.9
	Mucho	2	1.1	1.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	29	15.3	15.3	15.3
	Poco	127	67.2	67.2	82.5
	Bastante	33	17.5	17.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	158	83.6	83.6	83.6
	Poco	27	14.3	14.3	97.9
	Bastante	3	1.6	1.6	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	20	10.6	10.6	10.6
	Poco	141	74.6	74.6	85.2
	Bastante	27	14.3	14.3	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	13	6.9	6.9	6.9
	Poco	102	54.0	54.0	60.8
	Bastante	73	38.6	38.6	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	137	72.5	72.5	72.5
	Poco	38	20.1	20.1	92.6
	Bastante	13	6.9	6.9	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	42	22.2	22.2	22.2
	Poco	111	58.7	58.7	81.0
	Bastante	30	15.9	15.9	96.8
	Mucho	6	3.2	3.2	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	151	79.9	79.9	79.9
	Poco	32	16.9	16.9	96.8
	Bastante	5	2.6	2.6	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	142	75.1	75.1	75.1
	Poco	30	15.9	15.9	91.0
	Bastante	17	9.0	9.0	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	2.6	2.6	2.6
	Poco	94	49.7	49.7	52.4
	Bastante	88	46.6	46.6	98.9
	Mucho	2	1.1	1.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	3.2	3.2	3.2
	Poco	113	59.8	59.8	63.0
	Bastante	69	36.5	36.5	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	3.2	3.2	3.2
	Poco	49	25.9	25.9	29.1
	Bastante	103	54.5	54.5	83.6
	Mucho	31	16.4	16.4	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	127	67.2	67.2	67.2
	Poco	28	14.8	14.8	82.0
	Bastante	33	17.5	17.5	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	4.8	4.8	4.8
	Poco	67	35.4	35.4	40.2
	Bastante	98	51.9	51.9	92.1
	Mucho	15	7.9	7.9	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	14	7.4	7.4	7.4
	Poco	89	47.1	47.1	54.5
	Bastante	76	40.2	40.2	94.7
	Mucho	10	5.3	5.3	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	3.2	3.2	3.2
	Poco	87	46.0	46.0	49.2
	Bastante	94	49.7	49.7	98.9
	Mucho	2	1.1	1.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	4.8	4.8	4.8
	Poco	82	43.4	43.4	48.1
	Bastante	97	51.3	51.3	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	3.2	3.2	3.2
	Poco	80	42.3	42.3	45.5
	Bastante	103	54.5	54.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	47	24.9	24.9	24.9
	Poco	82	43.4	43.4	68.3
	Bastante	59	31.2	31.2	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	10	5.3	5.3	5.3
	Poco	104	55.0	55.0	60.3
	Bastante	74	39.2	39.2	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	15	7.9	7.9	7.9
	Poco	102	54.0	54.0	61.9
	Bastante	69	36.5	36.5	98.4
	Mucho	3	1.6	1.6	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	124	65.6	65.6	65.6
	Poco	46	24.3	24.3	89.9
	Bastante	19	10.1	10.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	119	63.0	63.0	63.0
	Poco	55	29.1	29.1	92.1
	Bastante	15	7.9	7.9	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	3.7	3.7	3.7
	Poco	69	36.5	36.5	40.2
	Bastante	105	55.6	55.6	95.8
	Mucho	8	4.2	4.2	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**tem 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones**

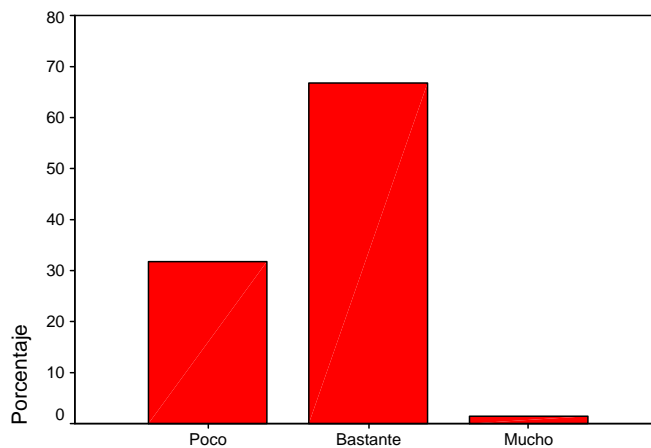
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	.5	.5	.5
	Poco	94	49.7	49.7	50.3
	Bastante	93	49.2	49.2	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

**Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	101	53.4	53.4	53.4
	Bastante	87	46.0	46.0	99.5
	Mucho	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

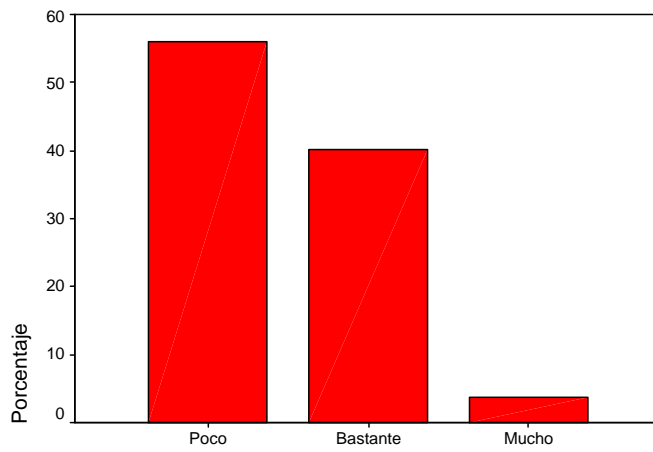
**Gráfico de barras**

**Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexi**



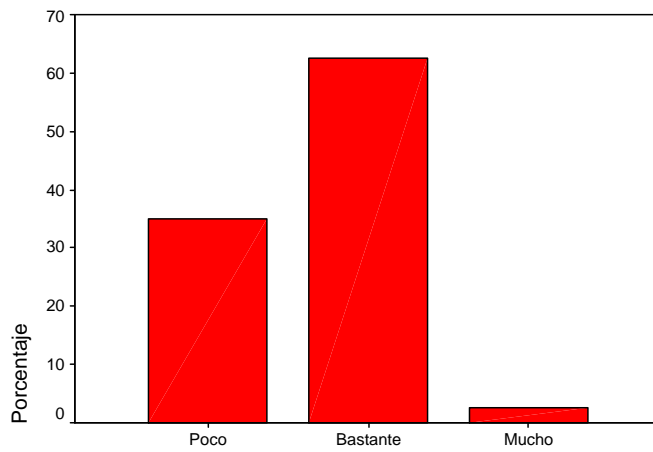
Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actua

Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica



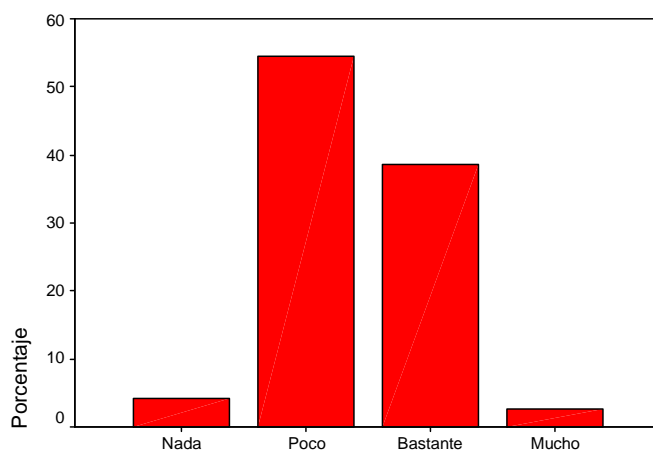
Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que pr

Item 3. Estimular al alumno en práctica para qu



Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique tenien

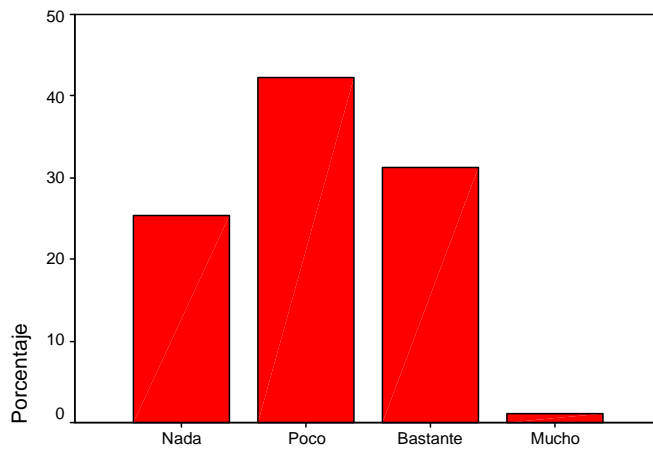
Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evalu



Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metod

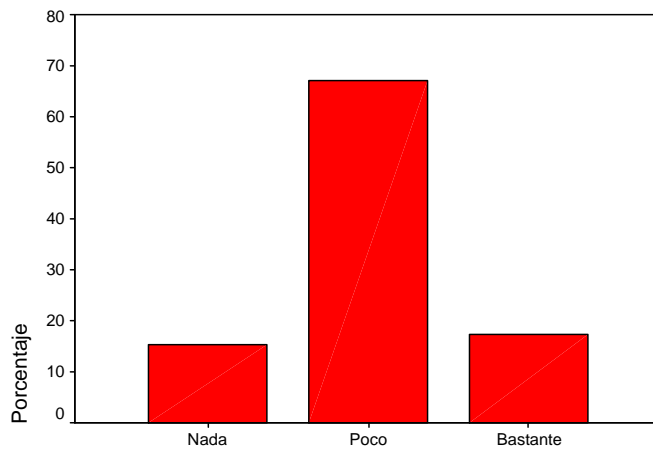


Item 5. Estimular al alumno en práctica para que



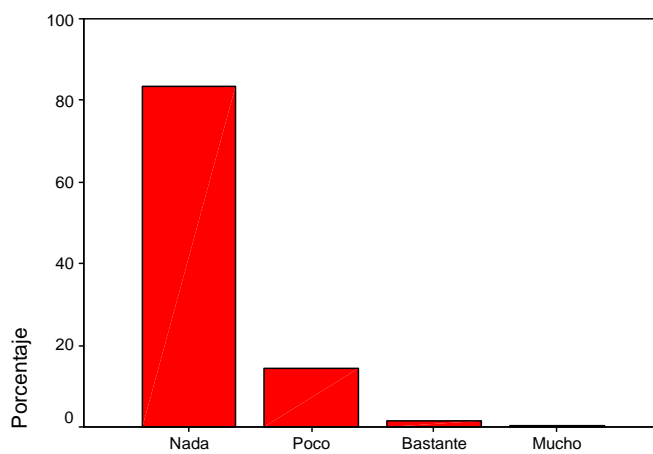
Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique activid

Item 6. Enseñar al alumno en práctica a gene



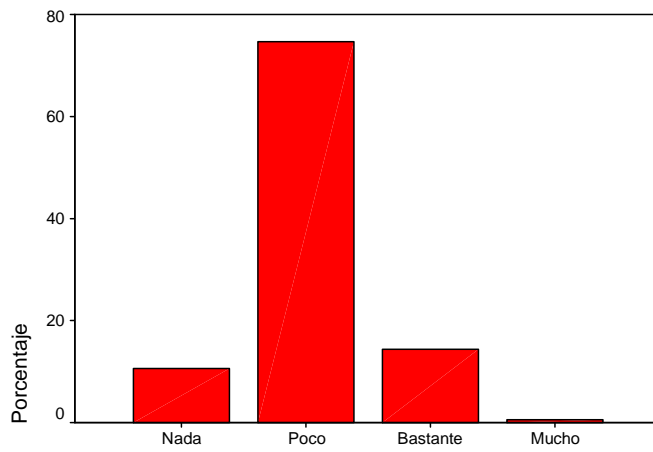
Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas p

Item 7. Estimular al alumno en práctica a cue



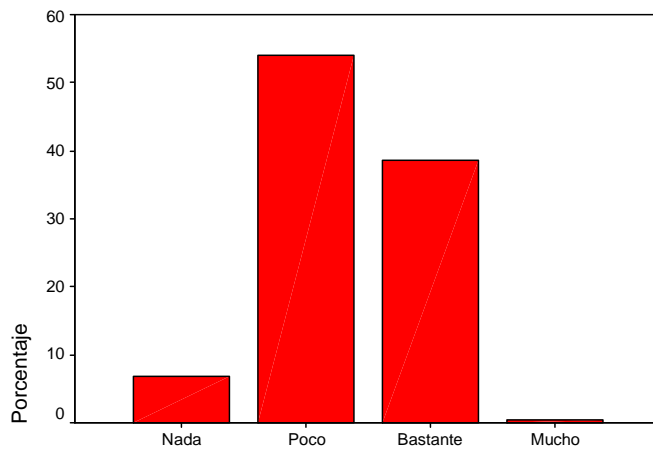
Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués

Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar:



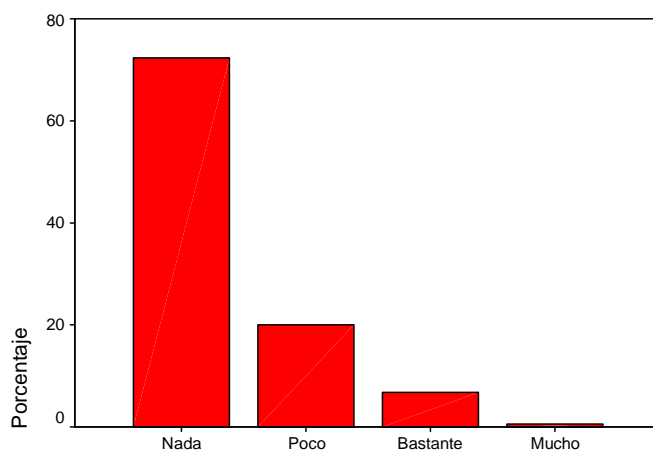
Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y pr

Item 9. Estimular al alumno en práctica a exarr



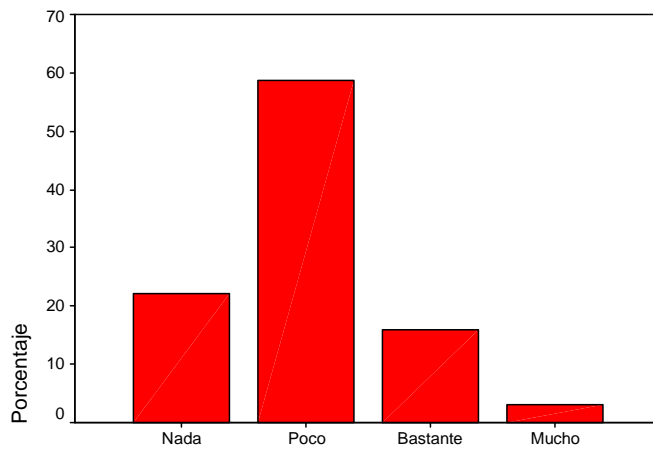
Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente lo

Item 10. Estimular al alumno en práctica a con



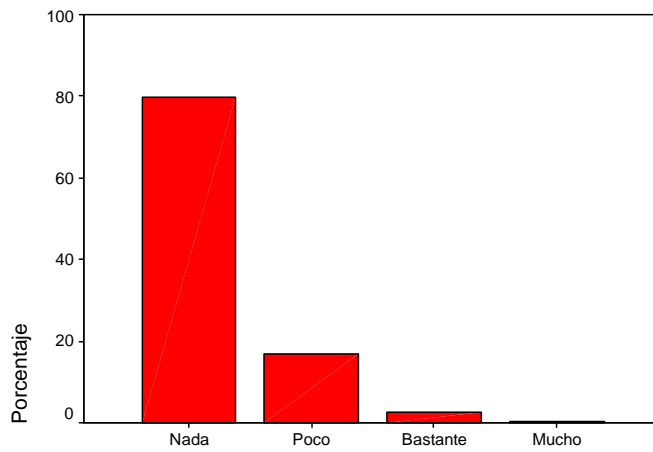
Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principio

Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir cc



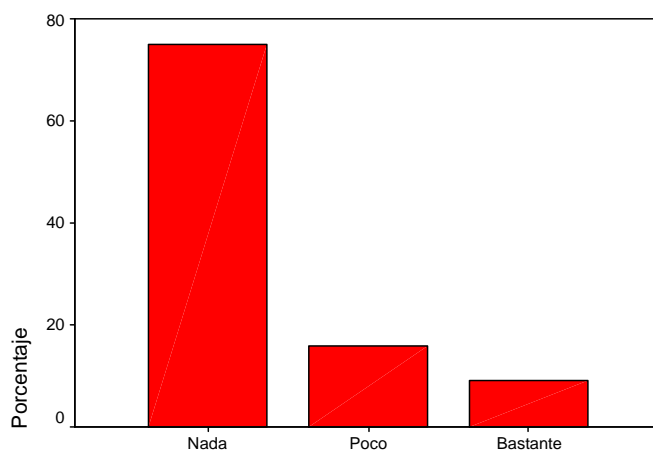
Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estil

Item 12. Estimular al alumno en práctica a lee



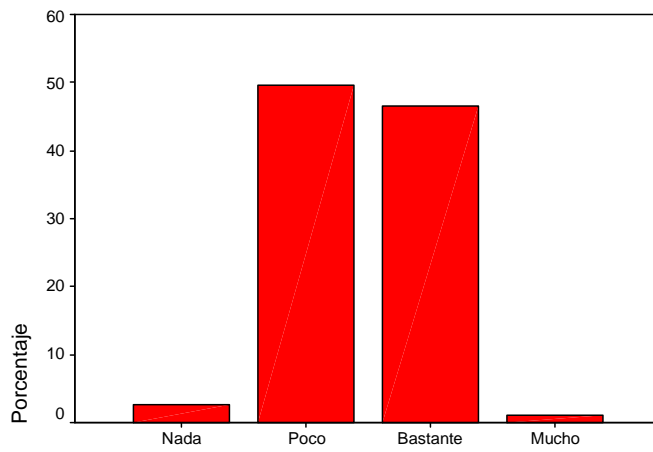
Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utiliz

Item 13. Estimular al alumno en práctica a des



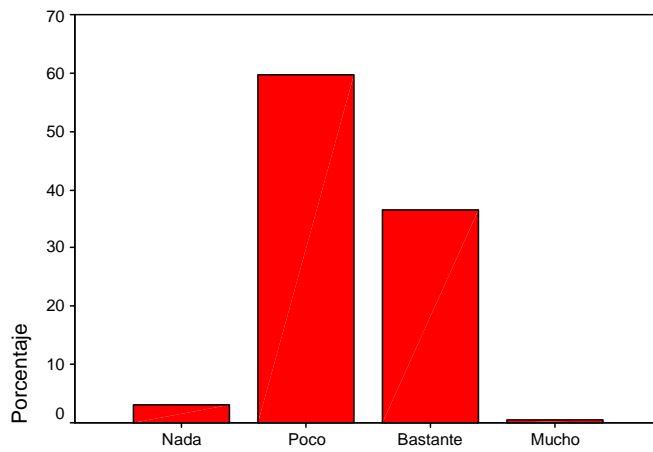
Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia te

Item 14. Estimular al alumno en práctica a resc



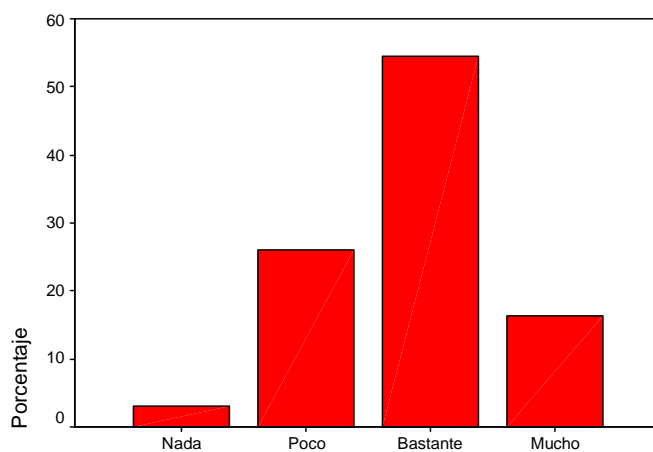
Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dif

Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrate



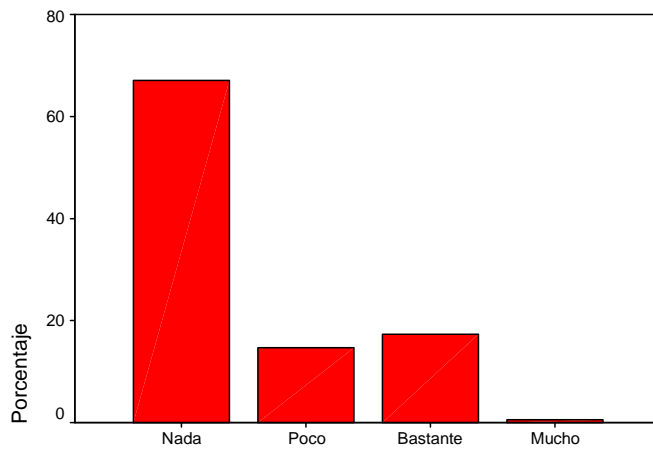
Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver l

Item 16. Favorecer en el alumno en práctica e



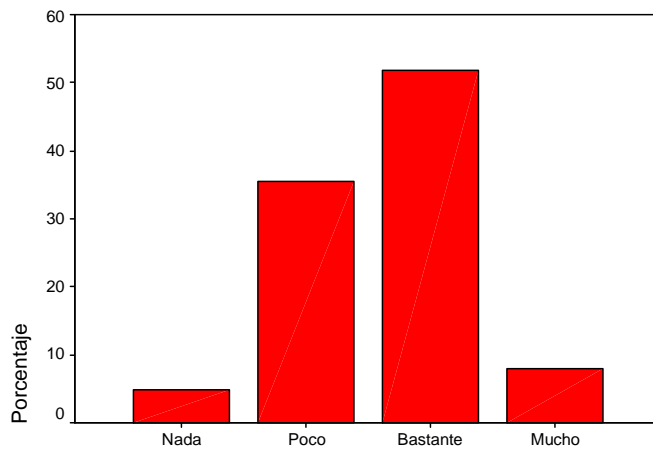
Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser

Item 17. Estimular al alumno en práctica a cor



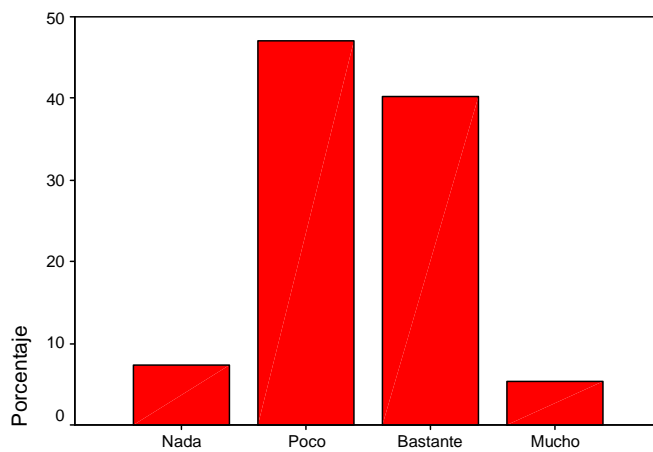
Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamie

Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pi



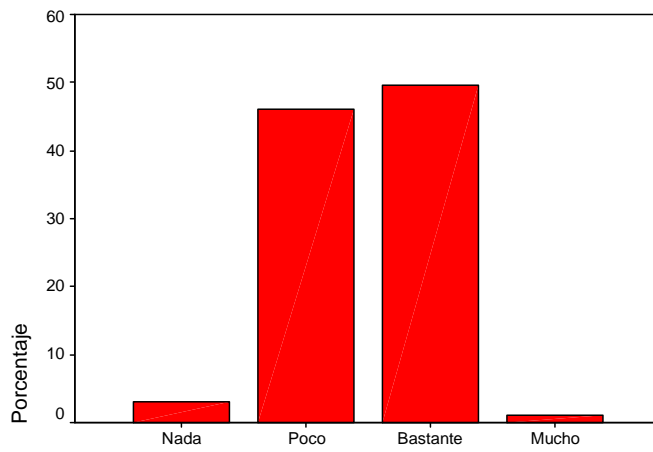
Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efect

Item 19. Hacer que el alumno en práctica cons



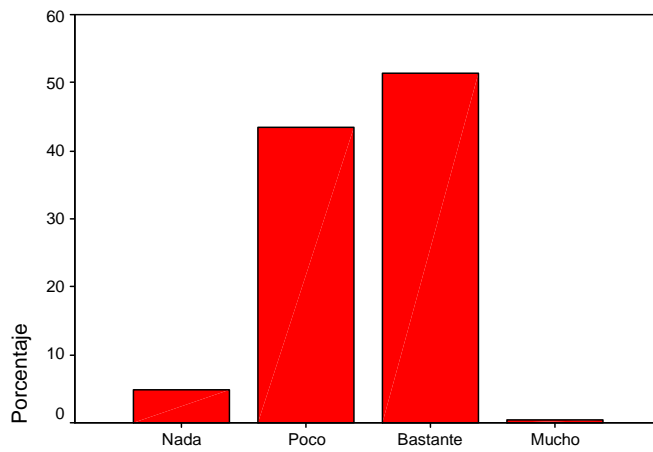
Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexiór

Item 20. Hacer que el alumno en práctica teng



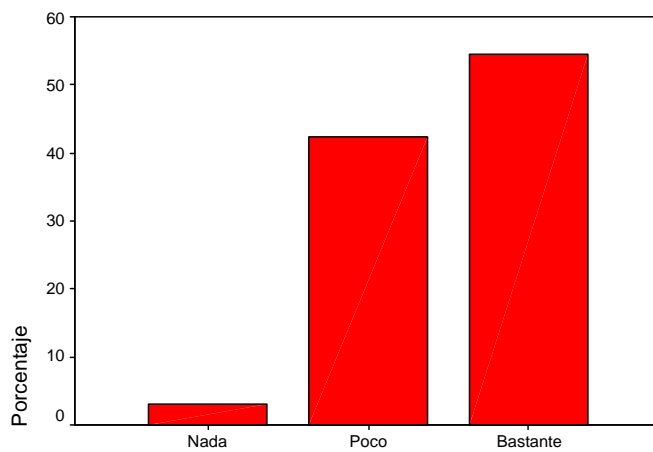
Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración

Item 21. Estimular al alumno en práctica a reco



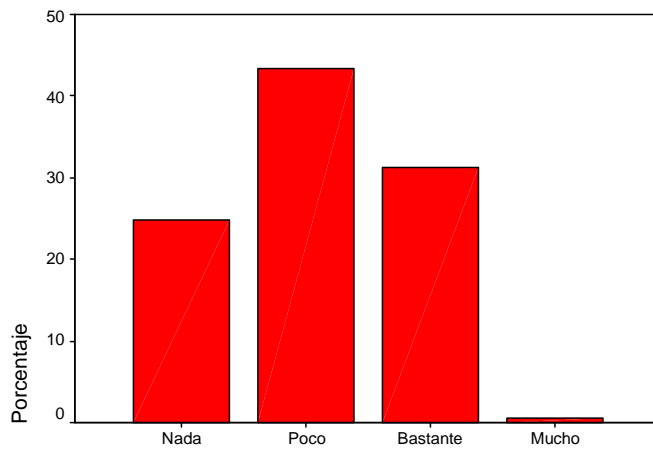
Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de

Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el



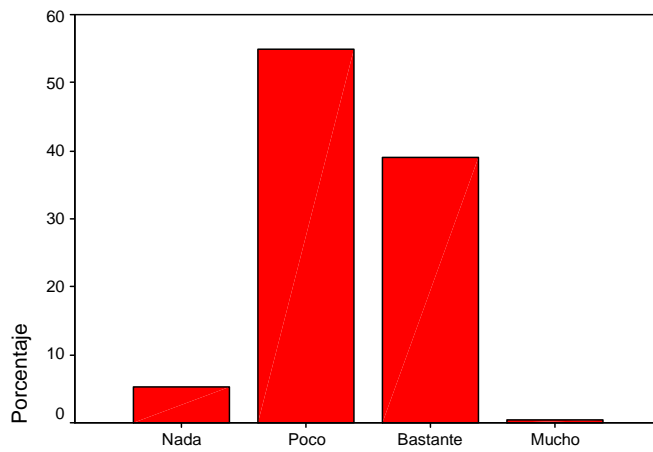
Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de proce

Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en s



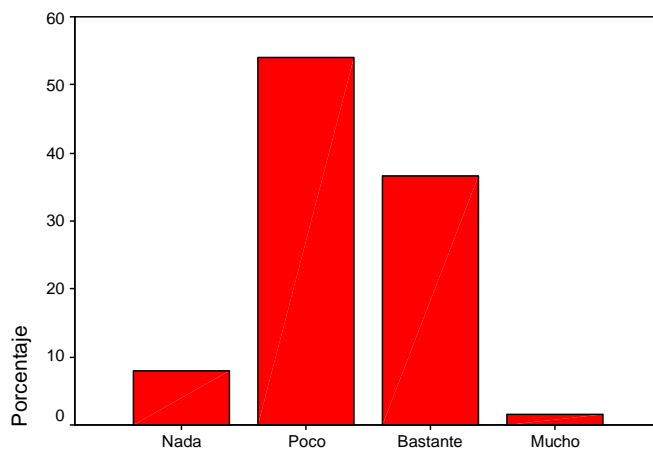
Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en s

Item 24. Estimular al alumno en práctica a que



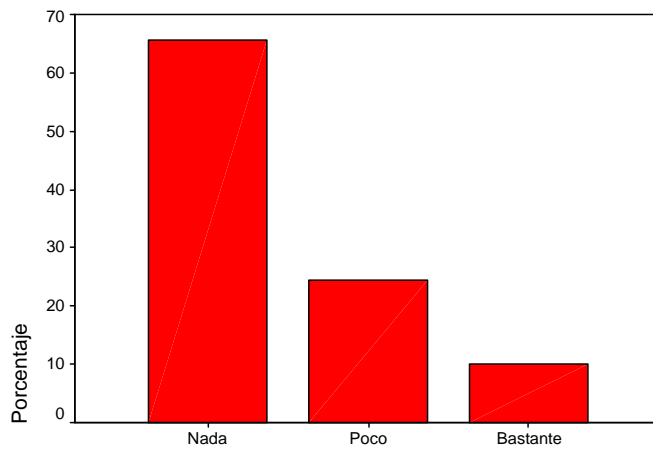
Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conc

Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa



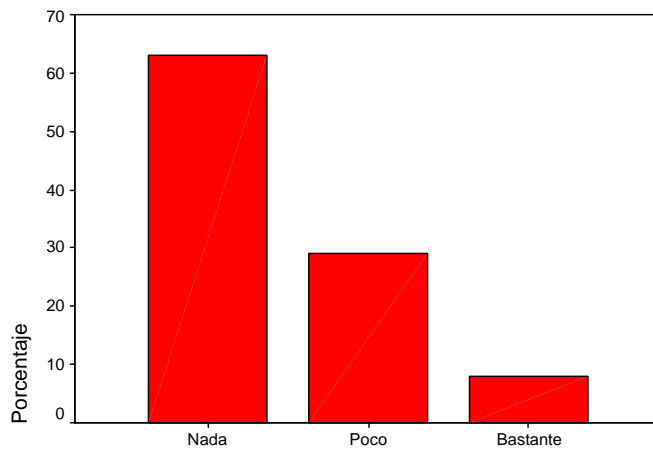
Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contex

Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que fo



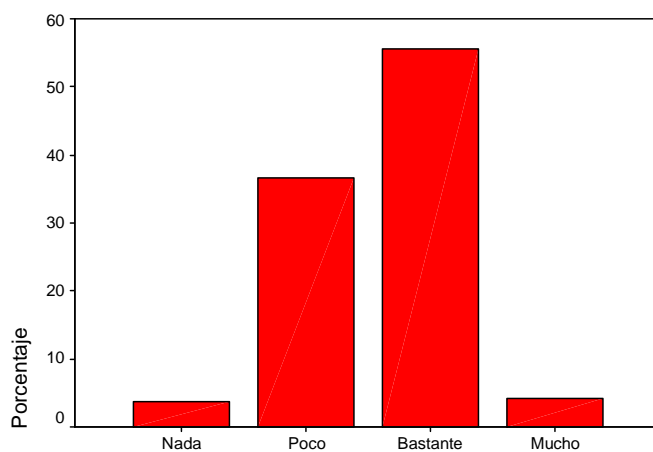
Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sob

Item 27. Hacer que el alumno en práctica valid



Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la di

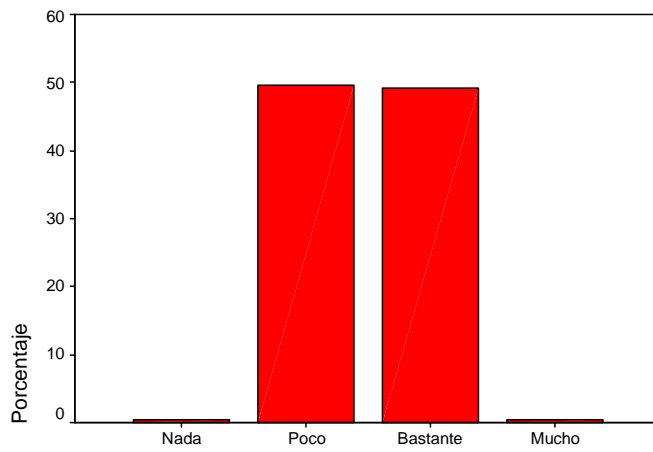
Item 28. Estimular al alumno en práctica a bus



Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y res

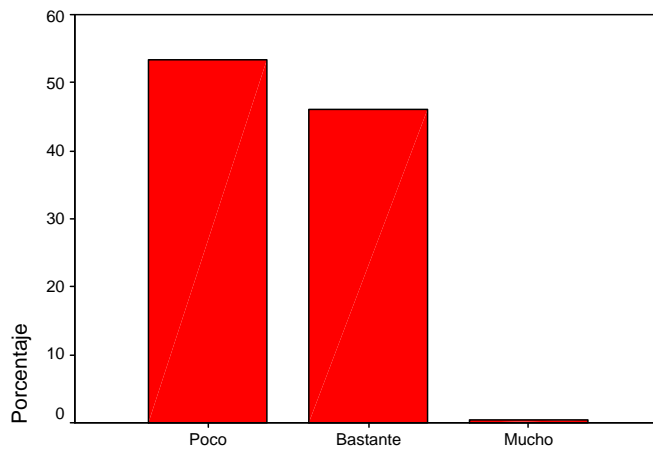


Item 29. Permitir al alumno en práctica elabora



Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento p

Item 30. Estimular al alumno en práctica a cue



Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace

## Tablas de Frecuencias y porcentajes Profesores Supervisores

### Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	19	46.3	46.3	46.3
	Mucho	22	53.7	53.7	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

### Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	18	43.9	43.9	43.9
	Mucho	23	56.1	56.1	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

### Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	21	51.2	51.2	51.2
	Mucho	20	48.8	48.8	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

### Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	31	75.6	75.6	75.6
	Mucho	10	24.4	24.4	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	16	39.0	39.0	39.0
	Mucho	25	61.0	61.0	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	23	56.1	56.1	56.1
	Mucho	18	43.9	43.9	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	21	51.2	51.2	51.2
	Bastante	18	43.9	43.9	95.1
	Mucho	2	4.9	4.9	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	4.9	4.9	4.9
	Bastante	27	65.9	65.9	70.7
	Mucho	12	29.3	29.3	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	23	56.1	56.1	56.1
	Mucho	18	43.9	43.9	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	23	56.1	56.1	56.1
	Bastante	13	31.7	31.7	87.8
	Mucho	5	12.2	12.2	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	2.4	2.4	2.4
	Bastante	36	87.8	87.8	90.2
	Mucho	4	9.8	9.8	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	9.8	9.8	9.8
	Bastante	31	75.6	75.6	85.4
	Mucho	6	14.6	14.6	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	8	19.5	19.5	19.5
	Bastante	11	26.8	26.8	46.3
	Mucho	22	53.7	53.7	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	4.9	4.9	4.9
	Bastante	30	73.2	73.2	78.0
	Mucho	9	22.0	22.0	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	26	63.4	63.4	63.4
	Mucho	15	36.6	36.6	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	22	53.7	53.7	53.7
	Mucho	19	46.3	46.3	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	6	14.6	14.6	14.6
	Bastante	18	43.9	43.9	58.5
	Mucho	17	41.5	41.5	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	2.4	2.4	2.4
	Bastante	24	58.5	58.5	61.0
	Mucho	16	39.0	39.0	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	2.4	2.4	2.4
	Bastante	32	78.0	78.0	80.5
	Mucho	8	19.5	19.5	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	32	78.0	78.0	78.0
	Mucho	9	22.0	22.0	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	29	70.7	70.7	70.7
	Mucho	12	29.3	29.3	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	18	43.9	43.9	43.9
	Mucho	23	56.1	56.1	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	13	31.7	31.7	31.7
	Bastante	15	36.6	36.6	68.3
	Mucho	13	31.7	31.7	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	35	85.4	85.4	85.4
	Mucho	6	14.6	14.6	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	29	70.7	70.7	70.7
	Mucho	12	29.3	29.3	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	5	12.2	12.2	12.2
	Bastante	21	51.2	51.2	63.4
	Mucho	15	36.6	36.6	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	30	73.2	73.2	73.2
	Mucho	11	26.8	26.8	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	18	43.9	43.9	43.9
	Mucho	23	56.1	56.1	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones**

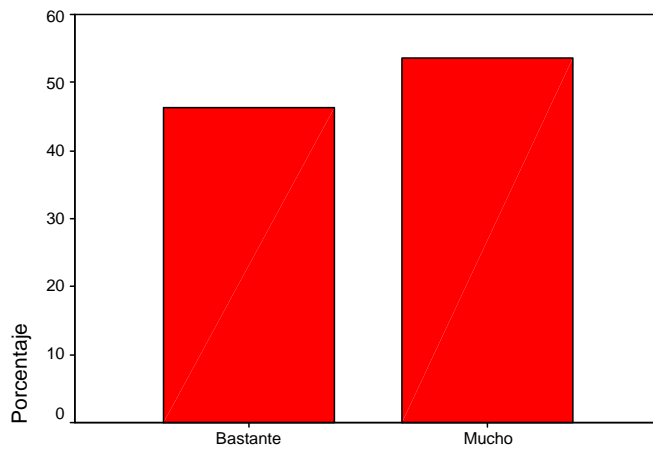
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	24	58.5	58.5	58.5
	Mucho	17	41.5	41.5	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

**Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	30	73.2	73.2	73.2
	Mucho	11	26.8	26.8	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

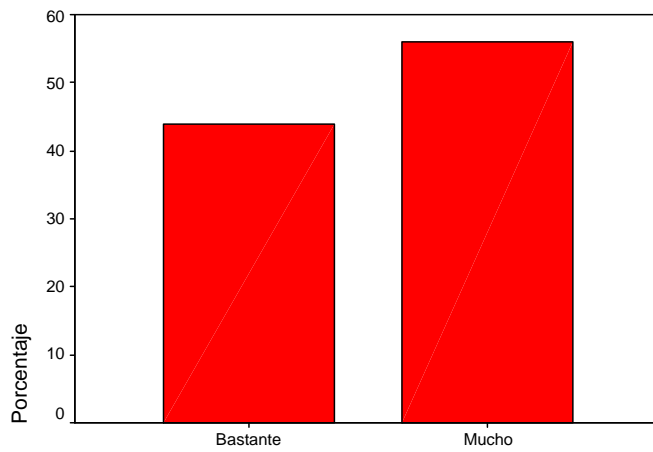
Gráfico de barras

Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexi



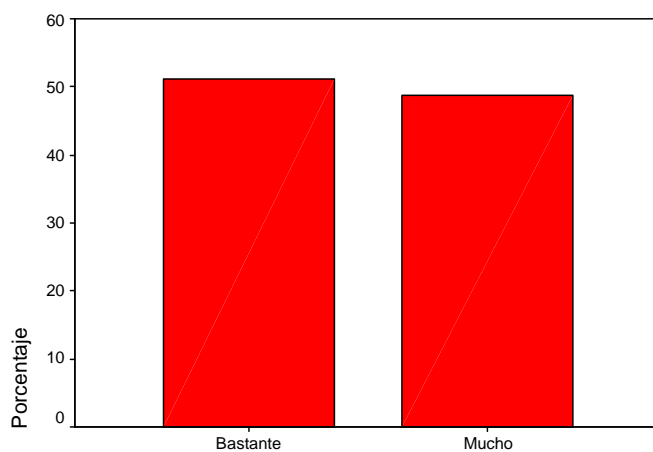
Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actue

Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica



Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que prc

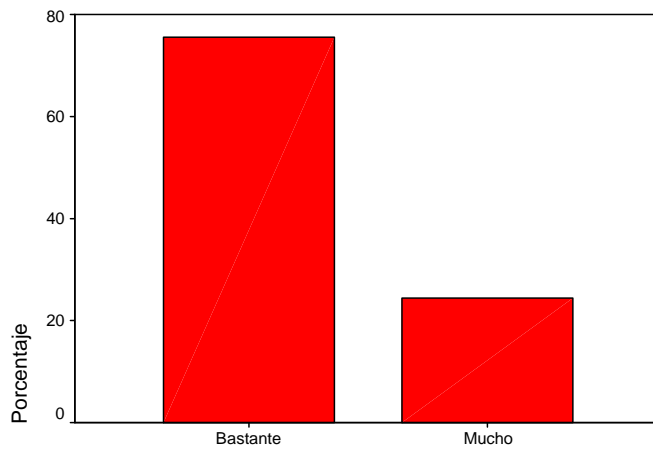
Item 3. Estimular al alumno en práctica para que



Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique tenien

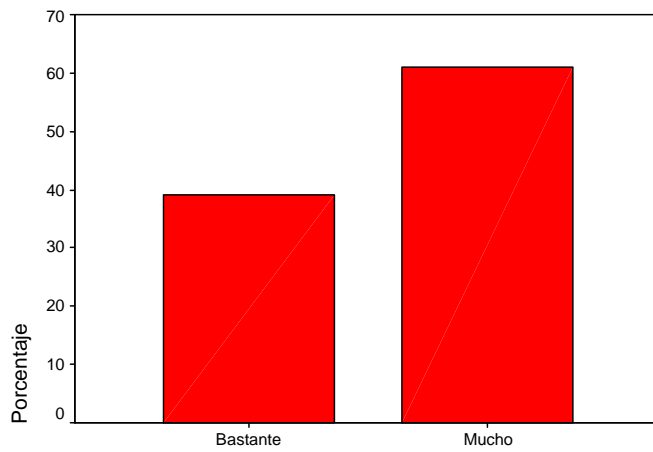


Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evalu



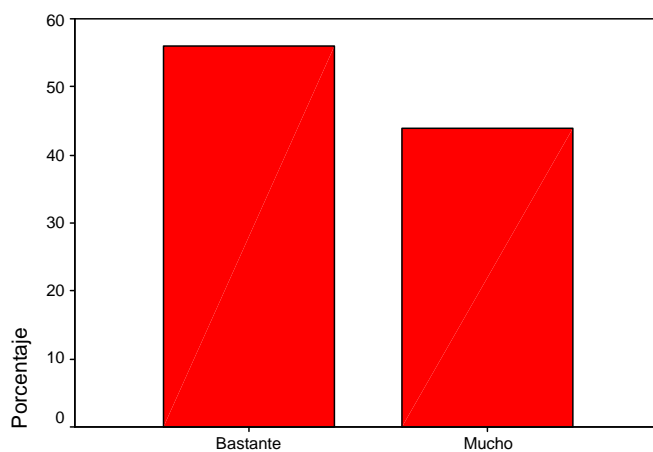
Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metod

Item 5. Estimular al alumno en práctica para qu



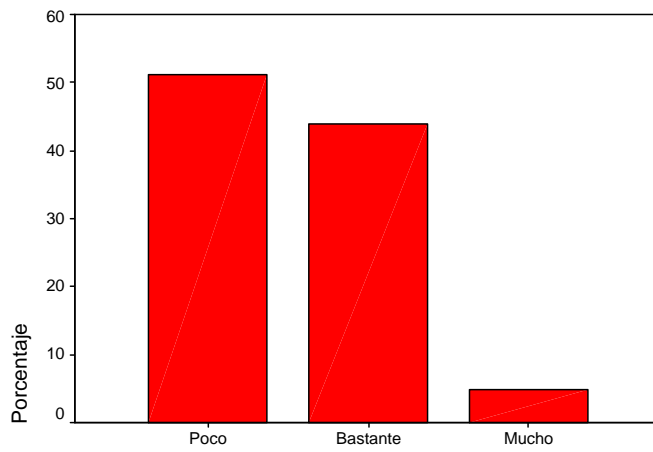
Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique activid

Item 6. Enseñar al alumno en práctica a gene



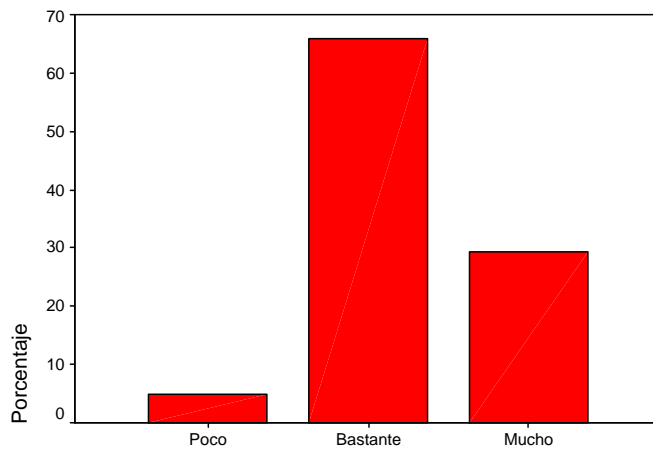
Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas p

Item 7. Estimular al alumno en práctica a cues



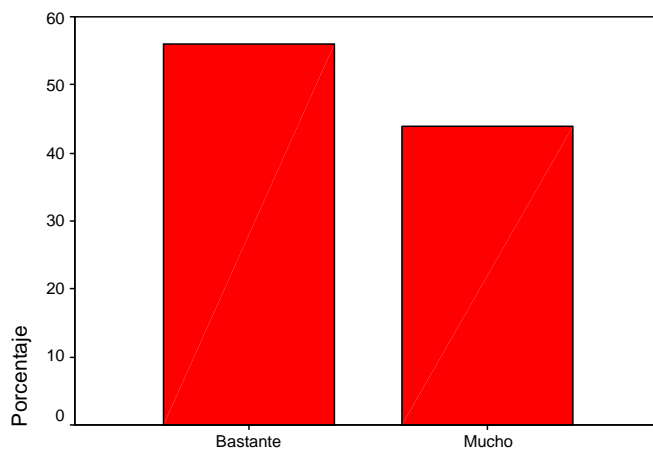
Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués

Item 8. Estimular al alumno en práctica a critica



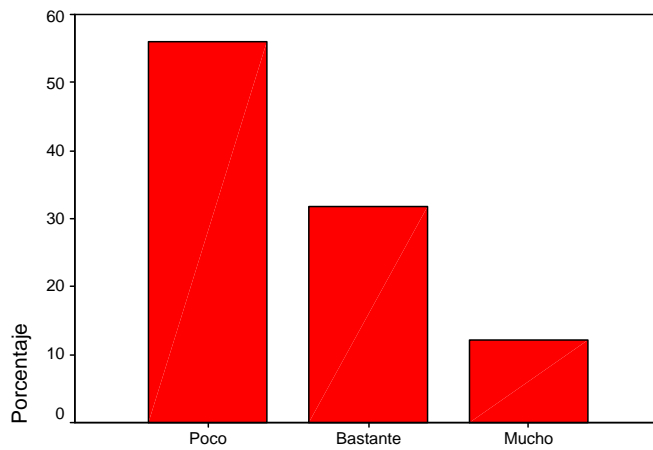
Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y pr

Item 9. Estimular al alumno en práctica a exarr



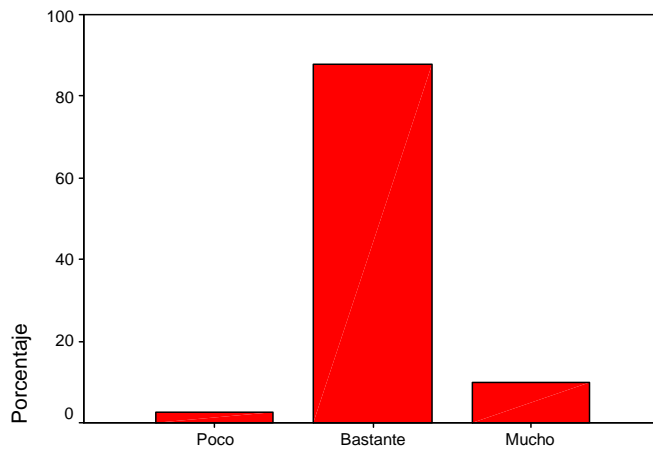
Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente lo

Item 10. Estimular al alumno en práctica a con



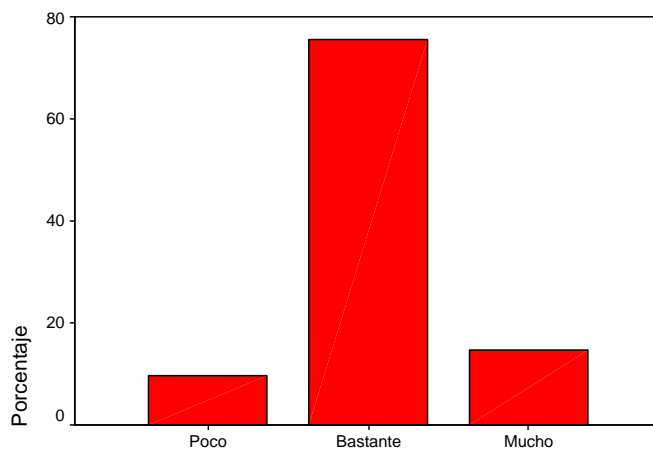
Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principio

Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir c



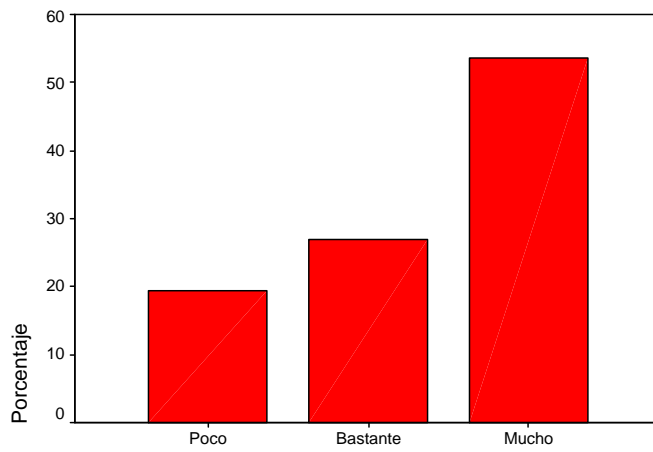
Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su esti

Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer



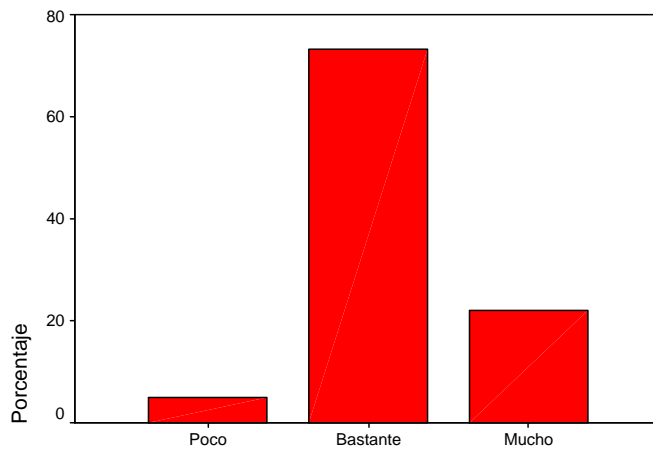
Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizai

Item 13. Estimular al alumno en práctica a des



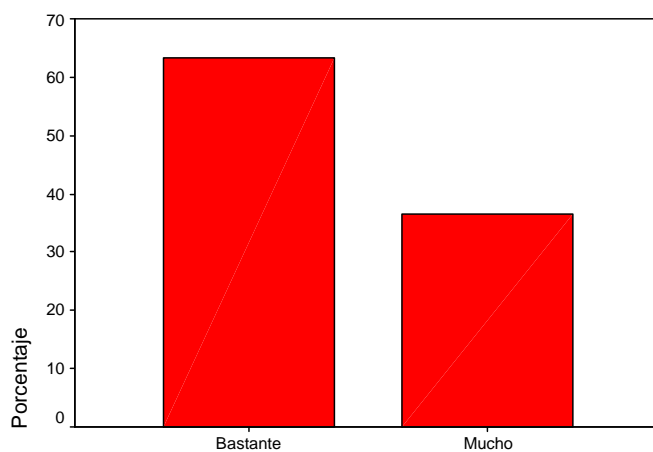
Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia te

Item 14. Estimular al alumno en práctica a resc



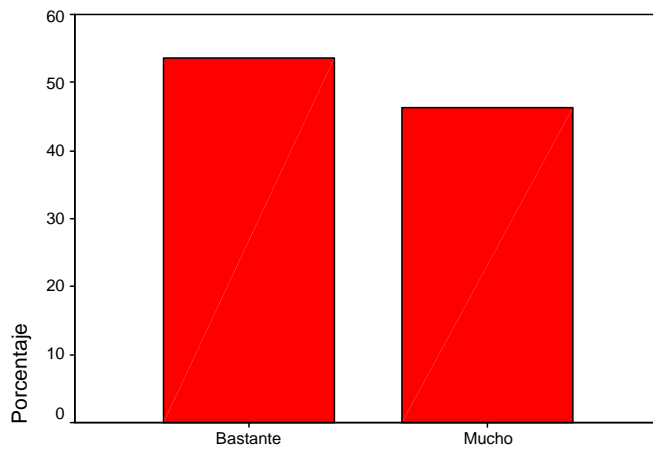
Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dif

Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrate



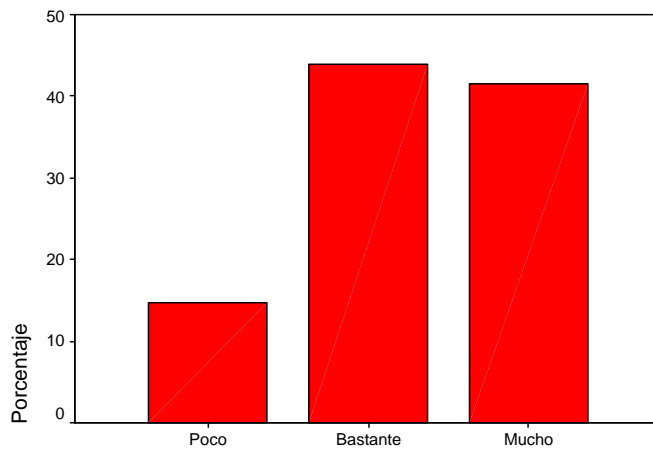
Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver I

Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el



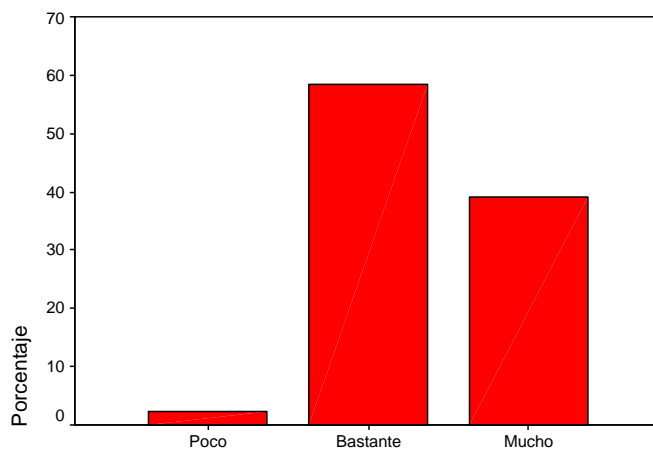
Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser i

Item 17. Estimular al alumno en práctica a cor



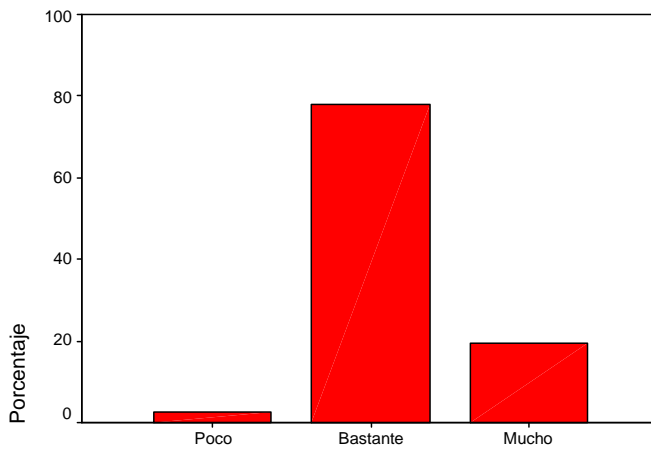
Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamie

Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pi



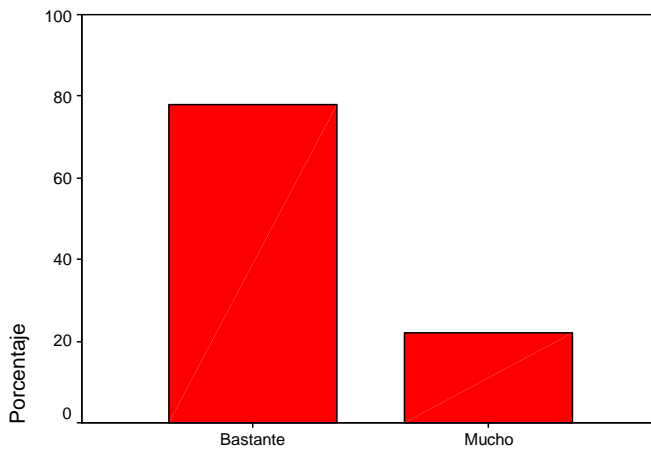
Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efect

Item 19. Hacer que el alumno en práctica const



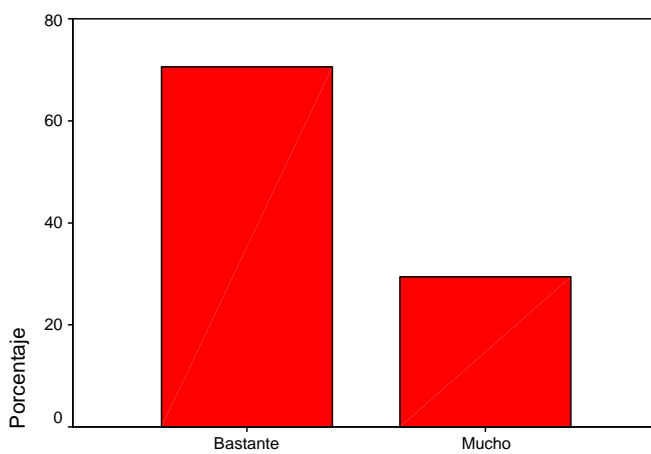
Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexió

Item 20. Hacer que el alumno en práctica teng



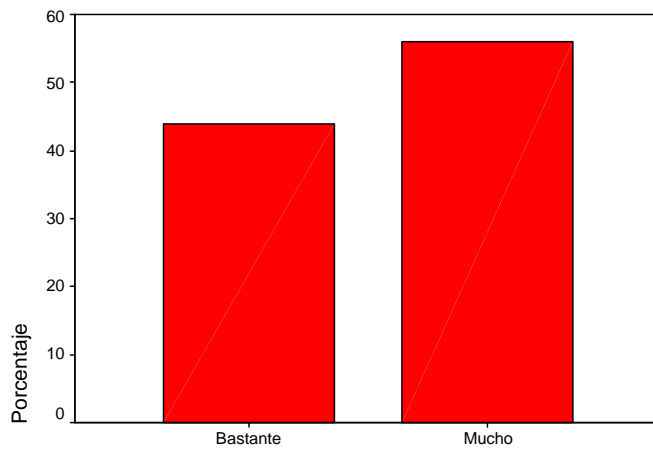
Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración

Item 21. Estimular al alumno en práctica a rec



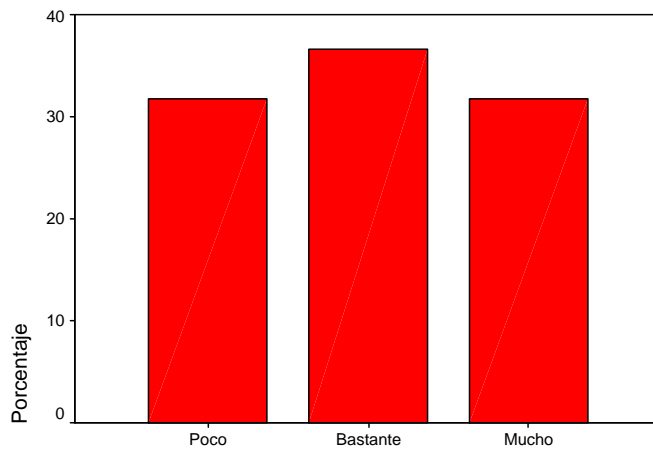
Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de

Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el



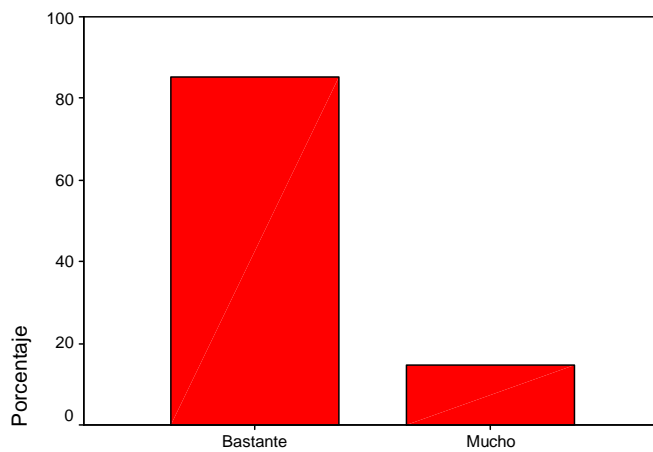
Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de proce

Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de



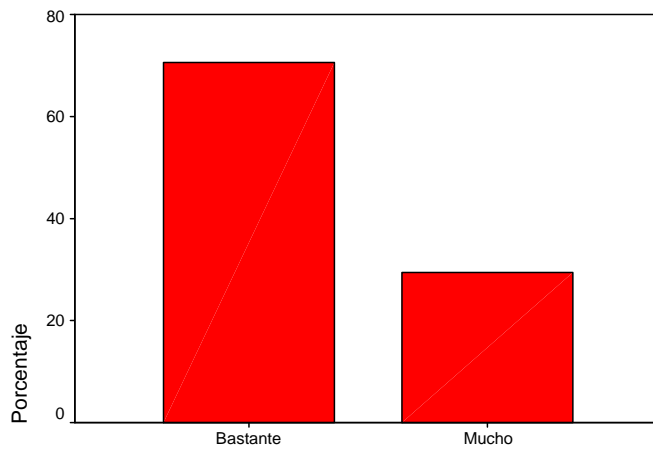
Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en s

Item 24. Estimular al alumno en práctica a que



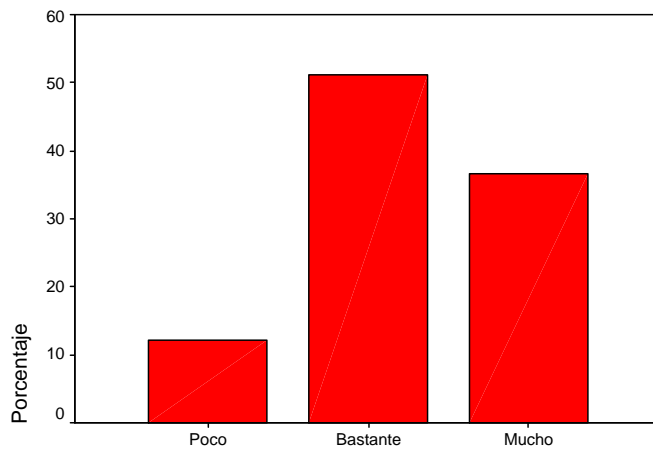
Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el con

Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa



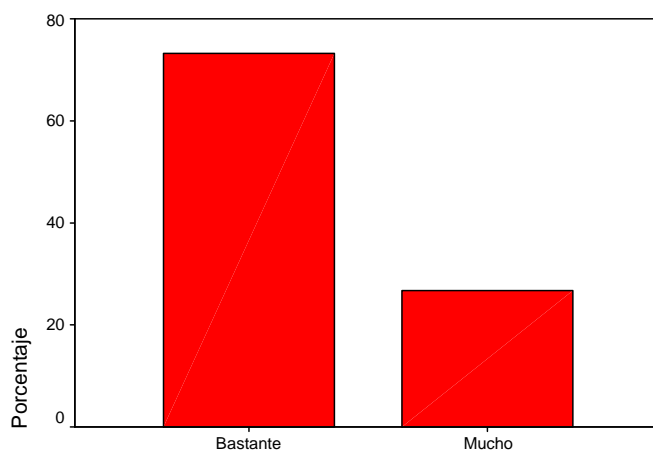
Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en context

Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que fo



Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sob

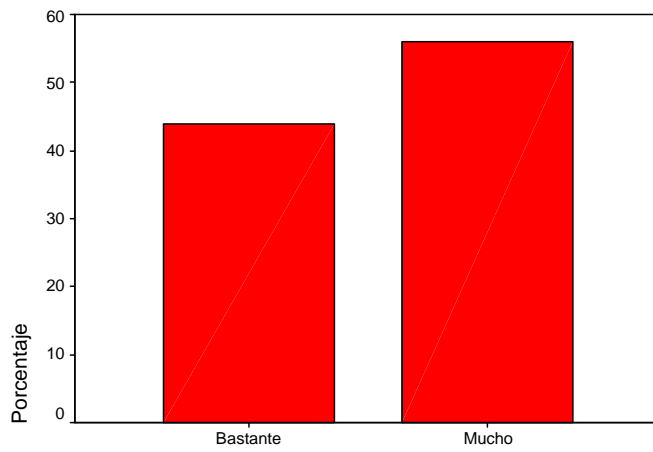
Item 27. Hacer que el alumno en práctica valid



Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la di

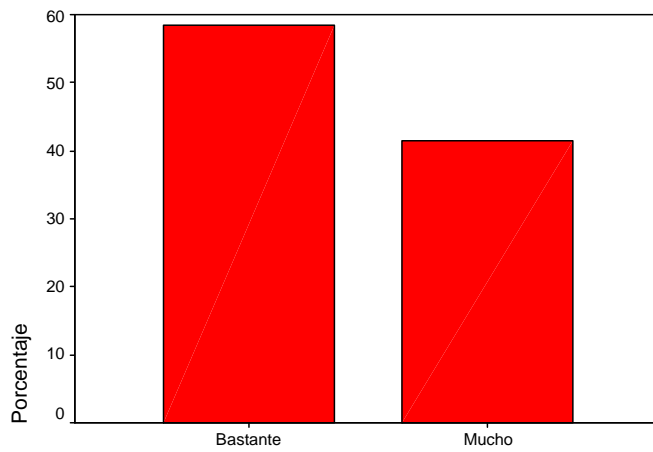


Item 28. Estimular al alumno en práctica a bus



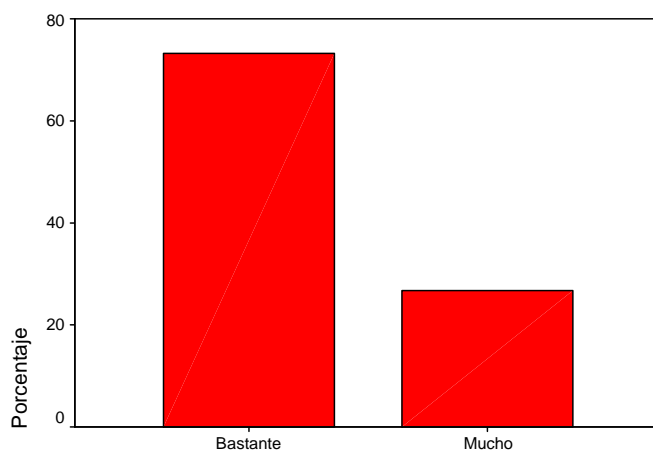
Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y res

Item 29. Permitir al alumno en práctica elabora



Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento p

Item 30. Estimular al alumno en práctica a cue



Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace

## Tablas de Frecuencias y Porcentajes Profesores guías

### Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	11.8	11.8	11.8
	Poco	40	52.6	52.6	64.5
	Bastante	27	35.5	35.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

### Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	11.8	11.8	11.8
	Poco	31	40.8	40.8	52.6
	Bastante	30	39.5	39.5	92.1
	Mucho	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

### Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	27	35.5	35.5	35.5
	Bastante	49	64.5	64.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	9.2	9.2	9.2
	Poco	33	43.4	43.4	52.6
	Bastante	36	47.4	47.4	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	54	71.1	71.1	71.1
	Bastante	19	25.0	25.0	96.1
	Mucho	3	3.9	3.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	11.8	11.8	11.8
	Poco	56	73.7	73.7	85.5
	Bastante	5	6.6	6.6	92.1
	Mucho	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	13	17.1	17.1	17.1
	Poco	45	59.2	59.2	76.3
	Bastante	18	23.7	23.7	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	10.5	10.5	10.5
	Poco	26	34.2	34.2	44.7
	Bastante	42	55.3	55.3	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7.9	7.9	7.9
	Poco	15	19.7	19.7	27.6
	Bastante	55	72.4	72.4	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7.9	7.9	7.9
	Poco	51	67.1	67.1	75.0
	Bastante	12	15.8	15.8	90.8
	Mucho	7	9.2	9.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	3.9	3.9	3.9
	Poco	38	50.0	50.0	53.9
	Bastante	29	38.2	38.2	92.1
	Mucho	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7.9	7.9	7.9
	Poco	46	60.5	60.5	68.4
	Bastante	24	31.6	31.6	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7.9	7.9	7.9
	Poco	25	32.9	32.9	40.8
	Bastante	45	59.2	59.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1.3	1.3	1.3
	Poco	16	21.1	21.1	22.4
	Bastante	59	77.6	77.6	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7.9	7.9	7.9
	Poco	16	21.1	21.1	28.9
	Bastante	48	63.2	63.2	92.1
	Mucho	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	9.2	9.2	9.2
	Poco	26	34.2	34.2	43.4
	Bastante	37	48.7	48.7	92.1
	Mucho	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	10.5	10.5	10.5
	Poco	38	50.0	50.0	60.5
	Bastante	24	31.6	31.6	92.1
	Mucho	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	10.5	10.5	10.5
	Poco	33	43.4	43.4	53.9
	Bastante	35	46.1	46.1	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	15	19.7	19.7	19.7
	Poco	14	18.4	18.4	38.2
	Bastante	47	61.8	61.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	36	47.4	47.4	47.4
	Bastante	40	52.6	52.6	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1.3	1.3	1.3
	Poco	50	65.8	65.8	67.1
	Bastante	25	32.9	32.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	10.5	10.5	10.5
	Poco	34	44.7	44.7	55.3
	Bastante	34	44.7	44.7	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	17	22.4	22.4	22.4
	Poco	37	48.7	48.7	71.1
	Bastante	22	28.9	28.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	20	26.3	26.3	26.3
	Poco	49	64.5	64.5	90.8
	Bastante	7	9.2	9.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7.9	7.9	7.9
	Poco	40	52.6	52.6	60.5
	Bastante	30	39.5	39.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2.6	2.6	2.6
	Poco	66	86.8	86.8	89.5
	Bastante	8	10.5	10.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2.6	2.6	2.6
	Poco	54	71.1	71.1	73.7
	Bastante	17	22.4	22.4	96.1
	Mucho	3	3.9	3.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2.6	2.6	2.6
	Poco	23	30.3	30.3	32.9
	Bastante	48	63.2	63.2	96.1
	Mucho	3	3.9	3.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**tem 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones**

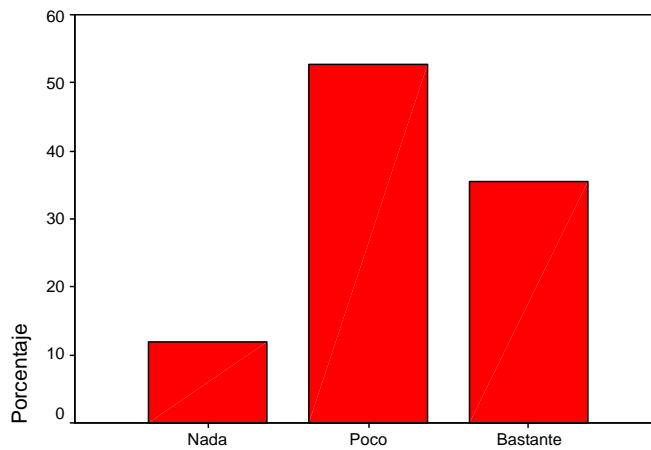
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2.6	2.6	2.6
	Poco	21	27.6	27.6	30.3
	Bastante	48	63.2	63.2	93.4
	Mucho	5	6.6	6.6	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2.6	2.6	2.6
	Poco	30	39.5	39.5	42.1
	Bastante	44	57.9	57.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

**Gráfico de barras**

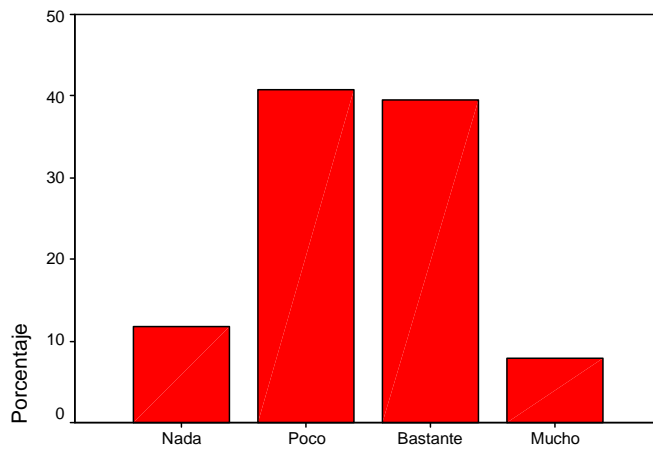
**Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexi**



**Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actua**

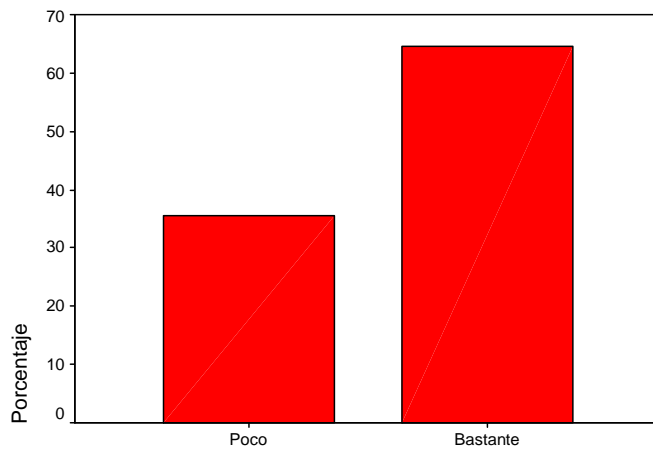


Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica



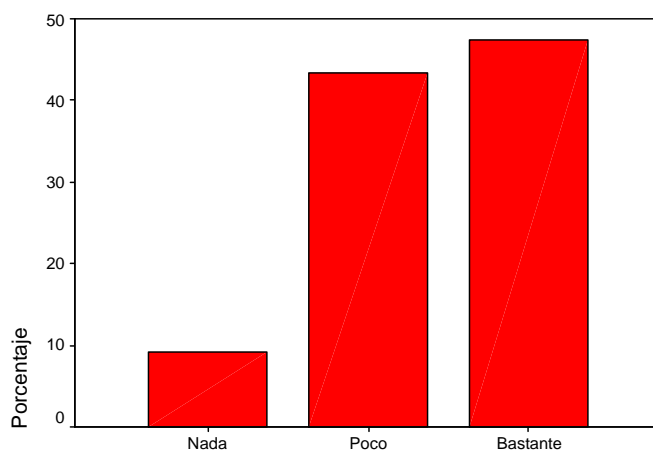
Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que pr

Item 3. Estimular al alumno en práctica para qu



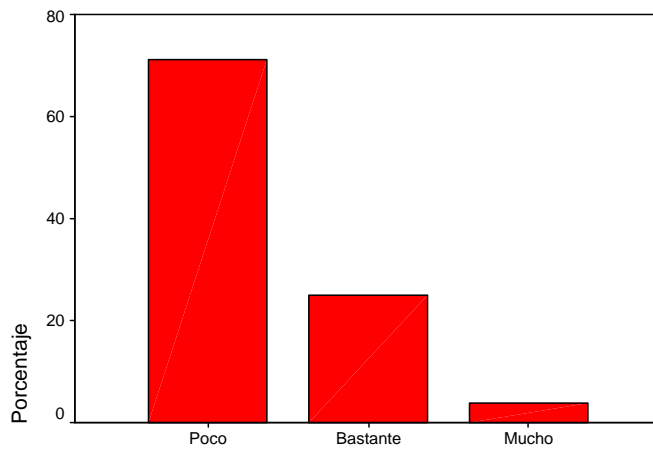
Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique tenien

Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evalu



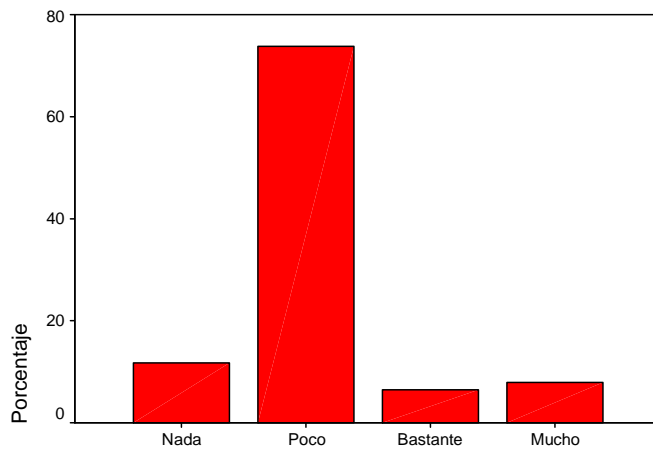
Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metod

Item 5. Estimular al alumno en práctica para que



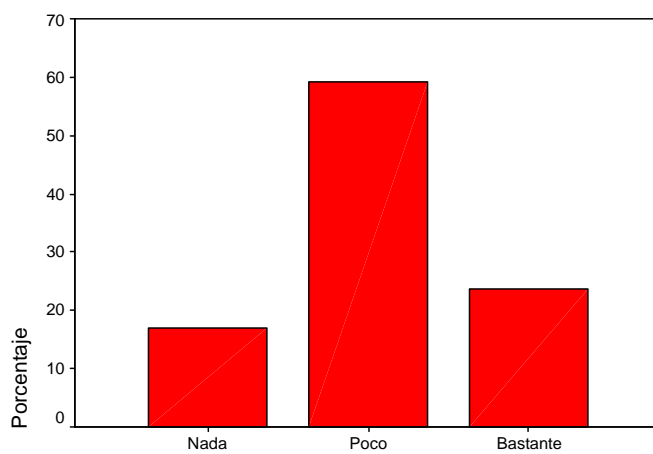
Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique activid

Item 6. Enseñar al alumno en práctica a gene



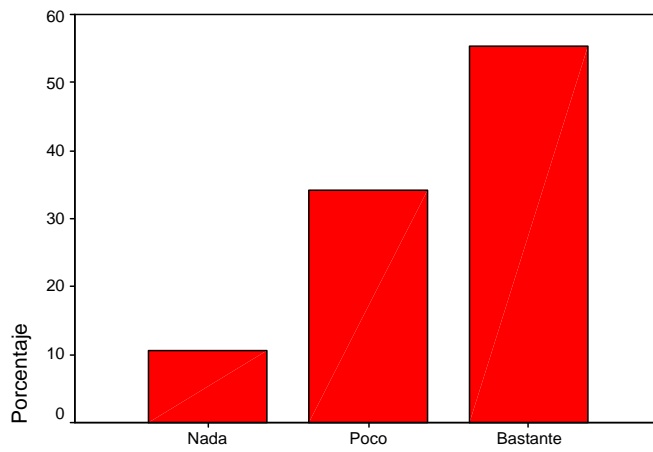
Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas p

Item 7. Estimular al alumno en práctica a cues



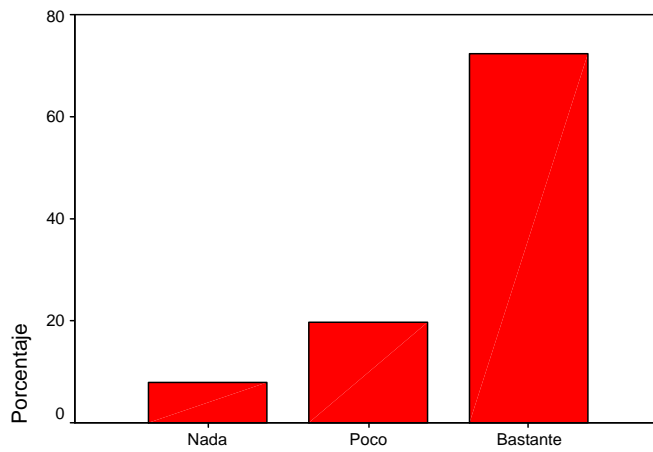
Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués c

Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar



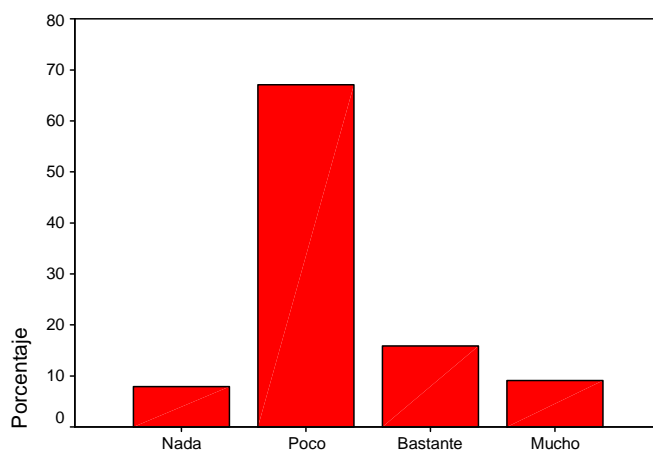
Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y pr

Item 9. Estimular al alumno en práctica a exarr



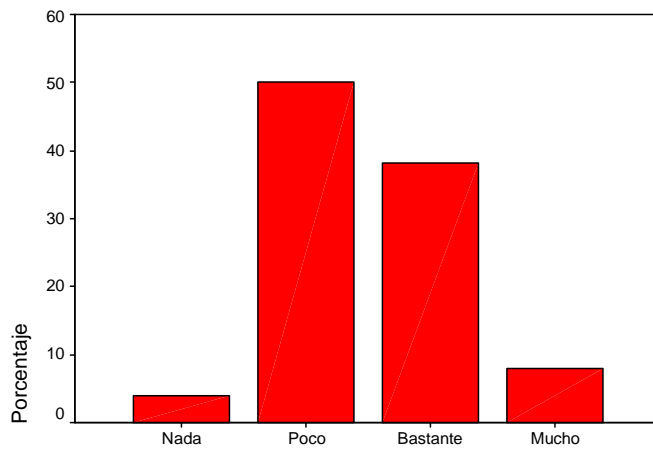
Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente lo

Item 10. Estimular al alumno en práctica a con



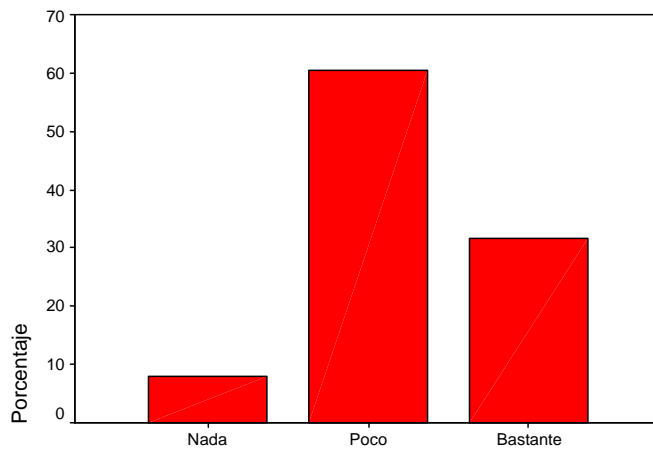
Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principio

Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir cc



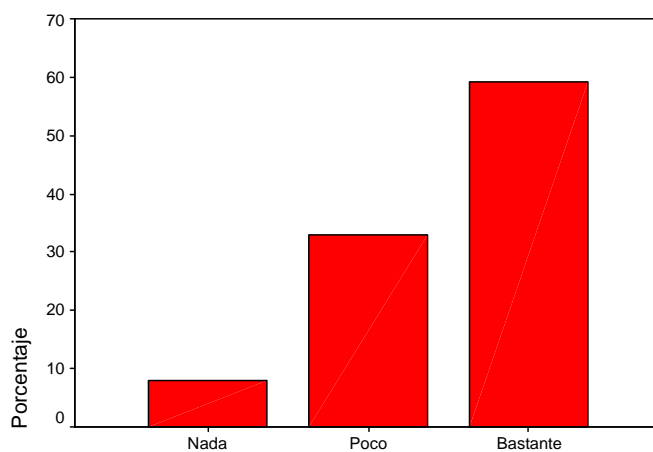
Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estil

Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer



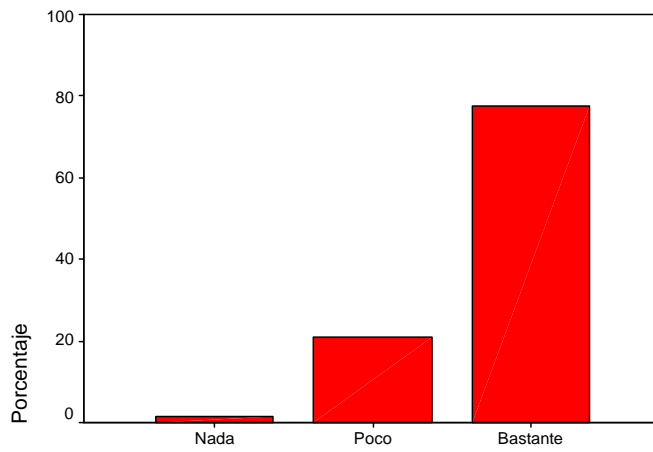
Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utiliza

Item 13. Estimular al alumno en práctica a des



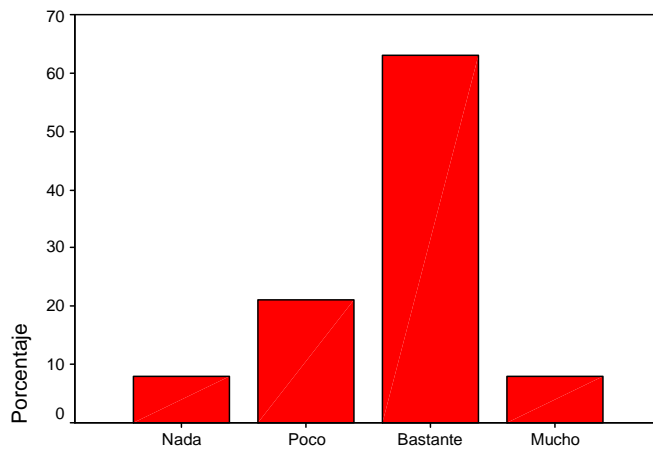
Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia te

Item 14. Estimular al alumno en práctica a res



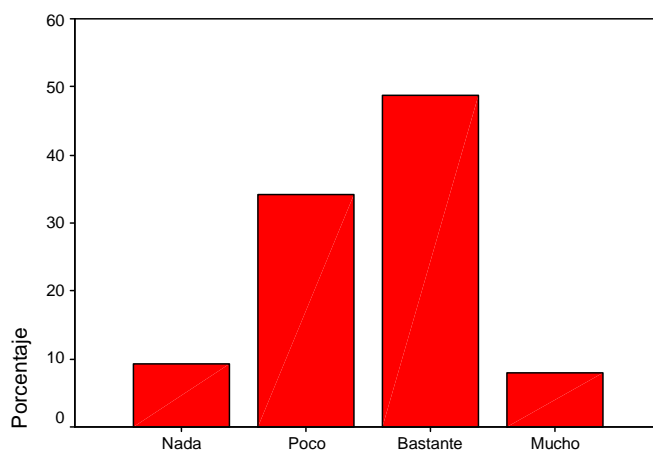
Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias d

Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrate



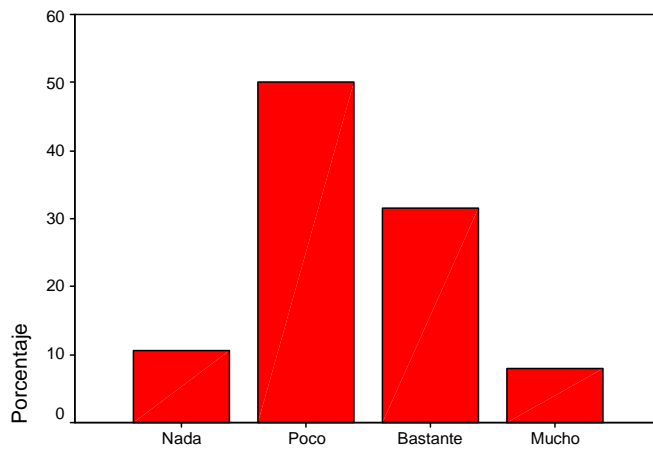
Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver l

Item 16. Favorecer en el alumno en práctica e



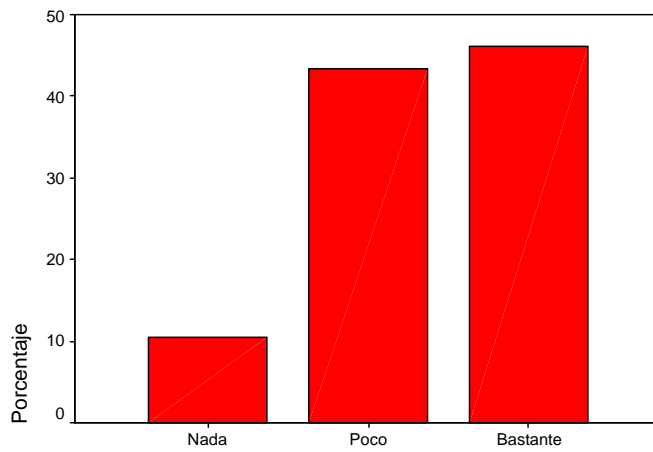
Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser

Item 17. Estimular al alumno en práctica a cor



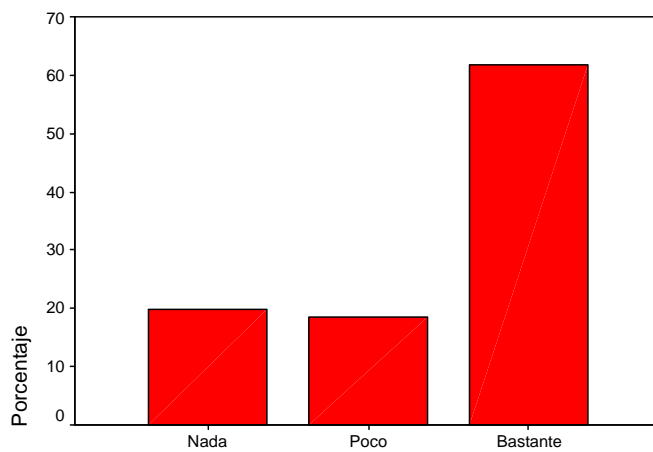
Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamie

Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pi



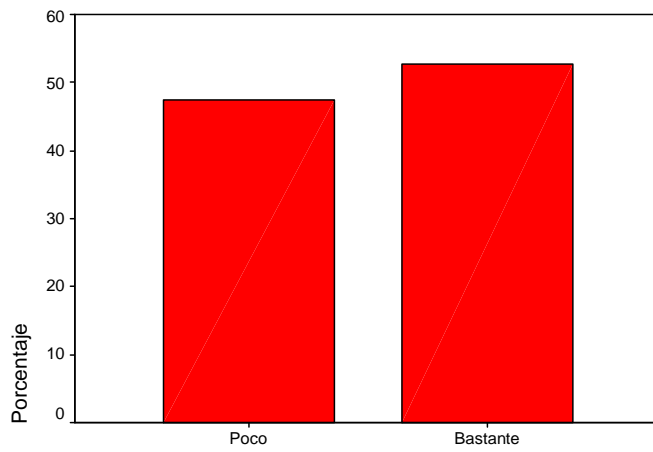
Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efect

Item 19. Hacer que el alumno en práctica cons



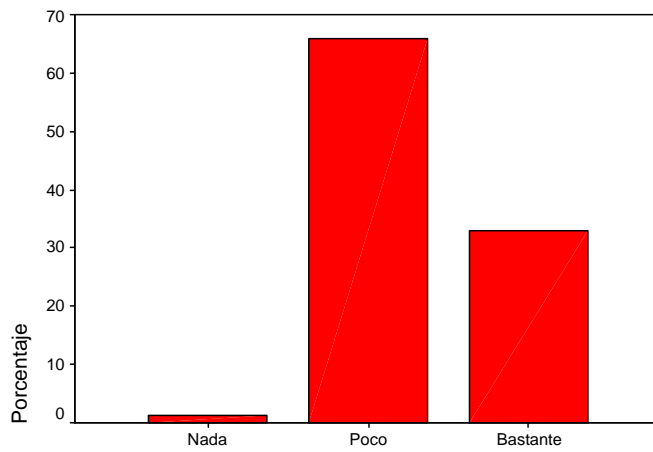
Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexiór

Item 20. Hacer que el alumno en práctica teng



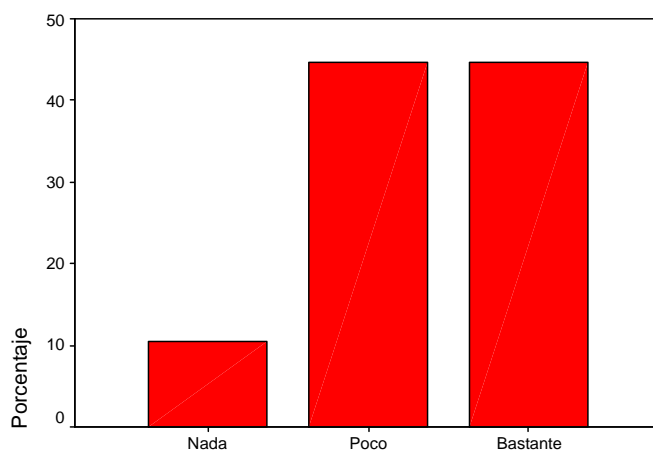
Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración

Item 21. Estimular al alumno en práctica a reco



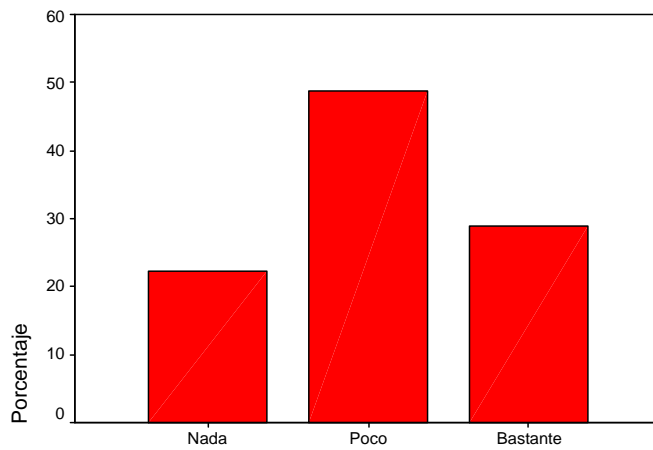
Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de

Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el



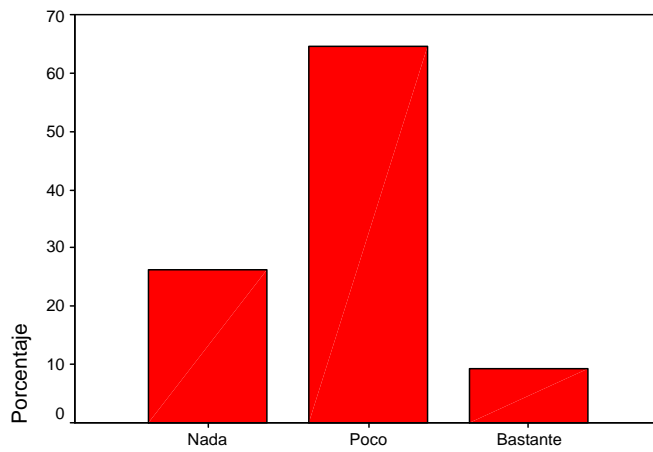
Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de proce

Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en s



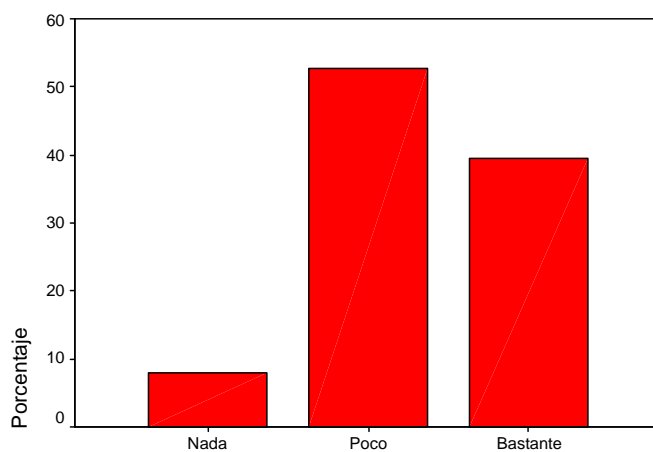
Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en s

Item 24. Estimular al alumno en práctica a que



Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conc

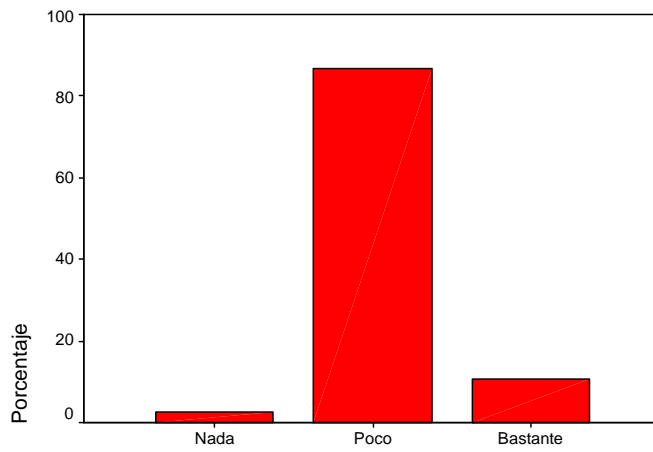
Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa



Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contex

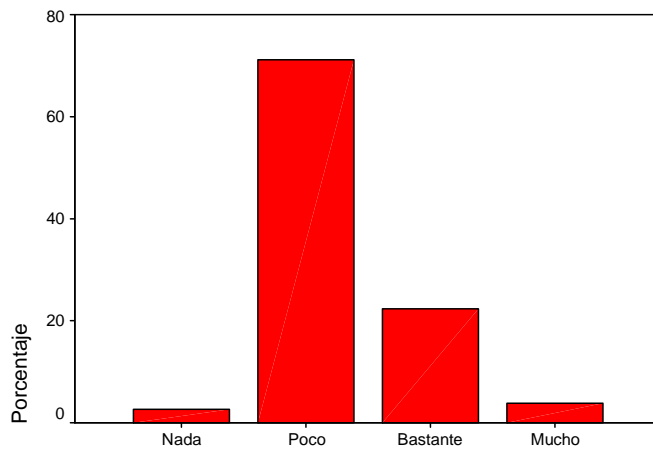


Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que fo



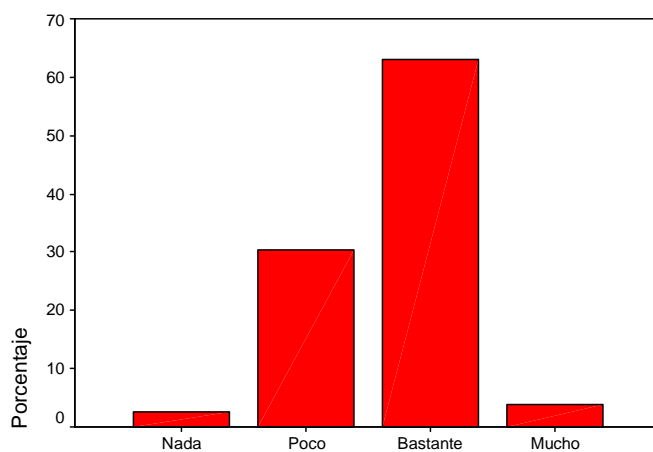
Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis so

Item 27. Hacer que el alumno en práctica valid



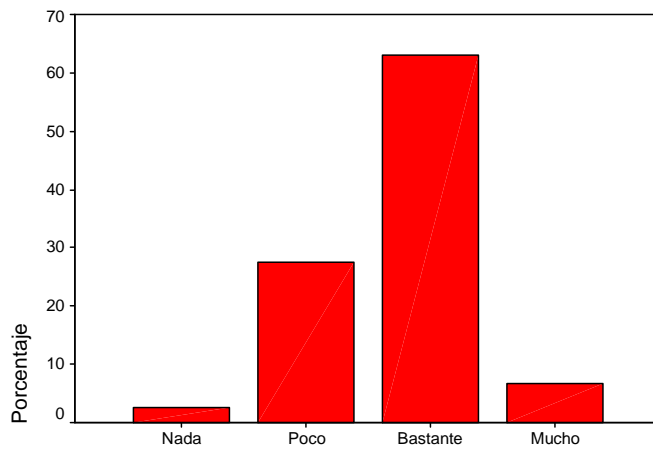
Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la di

Item 28. Estimular al alumno en práctica a bus



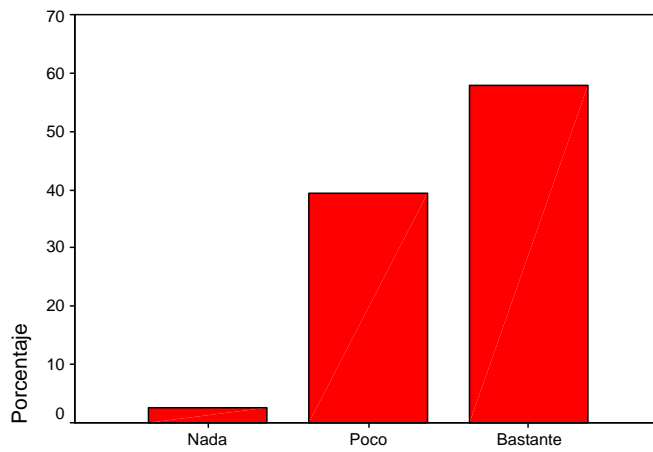
Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y res

Item 29. Permitir al alumno en práctica elabora



Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento p

Item 30. Estimular al alumno en práctica a cue



Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace

## Tablas Contingencia: Alumnos – Carrera a la que perteneces

\* Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	25.8%	67.7%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	31.6%	68.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	29.6%	66.7%	3.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	36.4%	63.6%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	31.3%	68.8%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	53.8%	46.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	41.7%	58.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	7.1%	92.9%		100.0%
Total	31.7%	66.7%	1.6%	100.0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25.861 <sup>a</sup>	28	.581
Razón de verosimilitud	29.664	28	.379
Asociación lineal por lineal	1.725	1	.189
N de casos válidos	189		

a. 30 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

\* Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	48.4%	41.9%	9.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	68.4%	26.3%	5.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	51.9%	48.1%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	72.7%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	43.8%	56.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	53.8%	46.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	42.9%	57.1%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	88.9%	11.1%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	57.1%	42.9%		100.0%
Total	56.1%	40.2%	3.7%	100.0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26.457 <sup>a</sup>	28	.548
Razón de verosimilitud	27.420	28	.495
Asociación lineal por lineal	.482	1	.488
N de casos válidos	189		

a. 29 casillas (64.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .07.

\* Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	19.4%	67.7%	12.9%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	21.1%	73.7%	5.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	72.7%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	23.1%	76.9%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	41.7%	58.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	42.9%	57.1%		100.0%
Total		34.9%	62.4%	2.6%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38.243 <sup>a</sup>	28	.094
Razón de verosimilitud	36.766	28	.124
Asociación lineal por lineal	5.797	1	.016
N de casos válidos	189		

a. 31 casillas (68.9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

\* Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	3.2%	54.8%	35.5%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	5.3%	36.8%	52.6%	5.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.4%	44.4%	48.1%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		72.7%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	6.3%	68.8%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		53.8%	46.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		58.3%	41.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		83.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	14.3%	71.4%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	7.1%	35.7%	50.0%	7.1%	100.0%
Total		4.2%	54.5%	38.6%	2.6%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44.145 <sup>a</sup>	42	.381
Razón de verosimilitud	38.200	42	.639
Asociación lineal por lineal	.517	1	.472
N de casos válidos	189		

a. 45 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

\* Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	29.0%	38.7%	25.8%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	31.6%	26.3%	42.1%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	18.5%	40.7%	40.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	27.3%	54.5%	18.2%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	37.5%	50.0%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	25.0%	50.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	30.8%	46.2%	23.1%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	25.0%	41.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	57.1%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	22.2%	55.6%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14.3%	35.7%	50.0%		100.0%
Total		25.4%	42.3%	31.2%	1.1%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.532 <sup>a</sup>	42	.905
Razón de verosimilitud	31.477	42	.882
Asociación lineal por lineal	.655	1	.418
N de casos válidos	189		

a. 48 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

\* Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	16.1%	61.3%	22.6%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	20.0%	70.0%	10.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	5.3%	84.2%	10.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	14.8%	63.0%	22.2%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		81.8%	18.2%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		87.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	6.3%	68.8%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	38.5%	53.8%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	33.3%	58.3%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	16.7%	66.7%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	42.9%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	22.2%	55.6%	22.2%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14.3%	71.4%	14.3%	100.0%
Total		15.3%	67.2%	17.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24.410 <sup>a</sup>	28	.660
Razón de verosimilitud	27.228	28	.506
Asociación lineal por lineal	.920	1	.338
N de casos válidos	189		

a. 33 casillas (73.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .31.

\* Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo



Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	87.1%	6.5%	3.2%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Física	70.4%	22.2%	7.4%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	90.9%	9.1%			100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	75.0%	25.0%			100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	84.6%	15.4%			100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	83.3%	16.7%			100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	83.3%	16.7%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	42.9%	57.1%			100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	88.9%	11.1%			100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	78.6%	21.4%			100.0%
	Total		83.6%	14.3%	1.6%	.5%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38.643 <sup>a</sup>	42	.619
Razón de verosimilitud	37.821	42	.655
Asociación lineal por lineal	.159	1	.690
N de casos válidos	189		

a. 47 casillas (78.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		71.0%	25.8%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		90.0%	10.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		89.5%	10.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.4%	74.1%	18.5%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	18.2%	81.8%			100.0%
	Pedagogía en Castellano	25.0%	75.0%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%		50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	31.3%	56.3%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	7.7%	84.6%	7.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	8.3%	91.7%			100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	16.7%	66.7%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	57.1%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		88.9%	11.1%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	21.4%	64.3%	14.3%		100.0%
Total		10.6%	74.6%	14.3%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47.531 <sup>a</sup>	42	.258
Razón de verosimilitud	51.908	42	.141
Asociación lineal por lineal	4.982	1	.026
N de casos válidos	189		

a. 48 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		48.4%	48.4%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		10.0%	90.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		42.1%	57.9%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		59.3%	40.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		90.9%	9.1%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		87.5%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	18.8%	75.0%	6.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	15.4%	46.2%	38.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	8.3%	41.7%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	42.9%	28.6%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	44.4%	44.4%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14.3%	57.1%	28.6%		100.0%
Total		6.9%	54.0%	38.6%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69.592 <sup>a</sup>	42	.005
Razón de verosimilitud	67.771	42	.007
Asociación lineal por lineal	12.476	1	.000
N de casos válidos	189		

a. 45 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	87.1%	3.2%	6.5%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Física	66.7%	22.2%	11.1%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	36.4%	54.5%	9.1%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	50.0%	37.5%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	50.0%	37.5%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	76.9%	15.4%	7.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	66.7%	16.7%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	16.7%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	57.1%	42.9%			100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	75.0%	25.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	88.9%	11.1%			100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	64.3%	35.7%			100.0%
Total	72.5%	20.1%	6.9%	.5%	100.0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48.088 <sup>a</sup>	42	.240
Razón de verosimilitud	54.786	42	.089
Asociación lineal por lineal	1.135	1	.287
N de casos válidos	189		

a. 46 casillas (76.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	19.4%	54.8%	9.7%	16.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		90.0%	10.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	21.1%	68.4%	5.3%	5.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	22.2%	55.6%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	18.2%	81.8%			100.0%
	Pedagogía en Castellano	12.5%	87.5%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	25.0%	50.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	38.5%	61.5%			100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	33.3%	50.0%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		28.6%	71.4%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	44.4%	55.6%			100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	28.6%	50.0%	21.4%		100.0%
Total		22.2%	58.7%	15.9%	3.2%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	78.450 <sup>a</sup>	42	.001
Razón de verosimilitud	74.694	42	.001
Asociación lineal por lineal	2.147	1	.143
N de casos válidos	189		

a. 48 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .06.

\* Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	87.1%	9.7%		3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Física	70.4%	25.9%	3.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	81.8%	9.1%	9.1%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	87.5%		12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	50.0%	43.8%	6.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	91.7%	8.3%			100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	16.7%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	71.4%			100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	88.9%	11.1%			100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	64.3%	35.7%			100.0%
Total		79.9%	16.9%	2.6%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62.183 <sup>a</sup>	42	.023
Razón de verosimilitud	60.664	42	.031
Asociación lineal por lineal	2.028	1	.154
N de casos válidos	189		

a. 47 casillas (78.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	87.1%		12.9%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Física	66.7%	18.5%	14.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	54.5%	45.5%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	62.5%	37.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%		50.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	37.5%	43.8%	18.8%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	84.6%	15.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	83.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	42.9%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	88.9%	11.1%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	78.6%	14.3%	7.1%	100.0%
Total		75.1%	15.9%	9.0%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62.997 <sup>a</sup>	28	.000
Razón de verosimilitud	71.676	28	.000
Asociación lineal por lineal	1.153	1	.283
N de casos válidos	189		

a. 33 casillas (73.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .18.

\* Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		25.8%	67.7%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		30.0%	70.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		36.8%	63.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.4%	55.6%	37.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	9.1%	90.9%			100.0%
	Pedagogía en Castellano		87.5%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		69.2%	30.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	16.7%		83.3%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		28.6%	71.4%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		77.8%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	7.1%	50.0%	42.9%		100.0%
Total		2.6%	49.7%	46.6%	1.1%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62.280 <sup>a</sup>	42	.023
Razón de verosimilitud	67.033	42	.008
Asociación lineal por lineal	6.053	1	.014
N de casos válidos	189		

a. 44 casillas (73.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

\* Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula



Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		48.4%	48.4%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		60.0%	40.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		57.9%	42.1%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		59.3%	40.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	18.2%	81.8%			100.0%
	Pedagogía en Castellano	12.5%	75.0%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	6.3%	68.8%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	7.7%	53.8%	38.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	8.3%	41.7%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		64.3%	35.7%		100.0%
Total		3.2%	59.8%	36.5%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34.699 <sup>a</sup>	42	.781
Razón de verosimilitud	36.517	42	.710
Asociación lineal por lineal	.886	1	.346
N de casos válidos	189		

a. 45 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica			61.3%	38.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia			60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial			52.6%	47.4%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		22.2%	77.8%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		63.6%	36.4%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	12.5%	50.0%	37.5%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	15.4%	30.8%	53.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	8.3%	25.0%	50.0%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	33.3%	33.3%	22.2%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		35.7%	50.0%	14.3%	100.0%
Total		3.2%	25.9%	54.5%	16.4%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	99.292 <sup>a</sup>	42	.000
Razón de verosimilitud	116.967	42	.000
Asociación lineal por lineal	26.879	1	.000
N de casos válidos	189		

a. 48 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .06.

\* **Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.**

**Tabla de contingencia**

% de Carrera a la que perteneces

		Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	87.1%	3.2%	9.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Educación Física	63.0%	18.5%	18.5%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	27.3%	45.5%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	37.5%	50.0%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%				100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	43.8%	37.5%	18.8%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	53.8%	23.1%	23.1%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	58.3%	8.3%	25.0%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%	33.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	42.9%	14.3%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%		50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	66.7%		33.3%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	78.6%		21.4%		100.0%
Total	67.2%	14.8%	17.5%	.5%	100.0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75.894 <sup>a</sup>	42	.001
Razón de verosimilitud	73.521	42	.002
Asociación lineal por lineal	9.789	1	.002
N de casos válidos	189		

a. 48 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* **Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos**

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		22.6%	54.8%	22.6%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		10.0%	60.0%	30.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		15.8%	68.4%	15.8%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.4%	33.3%	59.3%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		63.6%	36.4%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		37.5%	62.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		43.8%	56.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		53.8%	46.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	16.7%	50.0%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	22.2%	44.4%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14.3%	28.6%	57.1%		100.0%
Total		4.8%	35.4%	51.9%	7.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79.638 <sup>a</sup>	42	.000
Razón de verosimilitud	75.669	42	.001
Asociación lineal por lineal	24.320	1	.000
N de casos válidos	189		

a. 47 casillas (78.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.

\* Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	6.5%	41.9%	41.9%	9.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		10.0%	70.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		42.1%	47.4%	10.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.4%	51.9%	40.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		54.5%	45.5%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	18.8%	56.3%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		38.5%	61.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	8.3%	41.7%	41.7%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	42.9%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	55.6%	22.2%	11.1%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14.3%	35.7%	42.9%	7.1%	100.0%
Total		7.4%	47.1%	40.2%	5.3%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47.971 <sup>a</sup>	42	.244
Razón de verosimilitud	52.990	42	.119
Asociación lineal por lineal	4.989	1	.026
N de casos válidos	189		

a. 46 casillas (76.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .11.

\* Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	3.2%	35.5%	58.1%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	5.3%	52.6%	42.1%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	3.7%	48.1%	48.1%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		72.7%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		56.3%	43.8%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		15.4%	84.6%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	8.3%	16.7%	66.7%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	16.7%	33.3%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	66.7%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		64.3%	35.7%		100.0%
Total		3.2%	46.0%	49.7%	1.1%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39.542 <sup>a</sup>	42	.579
Razón de verosimilitud	38.785	42	.613
Asociación lineal por lineal	1.471	1	.225
N de casos válidos	189		

a. 44 casillas (73.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

\* Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		25.8%	71.0%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		26.3%	73.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		40.7%	59.3%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	9.1%	72.7%	18.2%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	12.5%	37.5%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	12.5%	56.3%	31.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	7.7%	38.5%	53.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	16.7%	25.0%	58.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		85.7%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	66.7%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	7.1%	50.0%	42.9%		100.0%
Total		4.8%	43.4%	51.3%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44.468 <sup>a</sup>	42	.368
Razón de verosimilitud	47.127	42	.271
Asociación lineal por lineal	13.357	1	.000
N de casos válidos	189		

a. 44 casillas (73.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		32.3%	67.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		21.1%	78.9%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	3.7%	48.1%	48.1%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		81.8%	18.2%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		37.5%	62.5%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		37.5%	62.5%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	15.4%	30.8%	53.8%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	16.7%	33.3%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		83.3%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	33.3%	55.6%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		50.0%	50.0%	100.0%
Total		3.2%	42.3%	54.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43.211 <sup>a</sup>	28	.033
Razón de verosimilitud	40.666	28	.058
Asociación lineal por lineal	4.433	1	.035
N de casos válidos	189		

a. 29 casillas (64.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .06.

\* Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.



Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente.				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	38.7%	35.5%	25.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	30.0%	60.0%	10.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	42.1%	26.3%	31.6%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	29.6%	44.4%	25.9%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Castellano		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	6.3%	37.5%	56.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	7.7%	61.5%	30.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	25.0%	16.7%	50.0%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	28.6%	14.3%	57.1%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	25.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	22.2%	33.3%	44.4%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	21.4%	42.9%	35.7%		100.0%
Total		24.9%	43.4%	31.2%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66.138 <sup>a</sup>	42	.010
Razón de verosimilitud	65.659	42	.011
Asociación lineal por lineal	4.885	1	.027
N de casos válidos	189		

a. 48 casillas (80.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		54.8%	45.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		42.1%	57.9%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		74.1%	25.9%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	9.1%	63.6%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	12.5%	50.0%	37.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	12.5%	56.3%	31.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	7.7%	61.5%	30.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		50.0%	41.7%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	16.7%	33.3%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	25.0%	50.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	22.2%	55.6%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	7.1%	42.9%	50.0%		100.0%
Total		5.3%	55.0%	39.2%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43.948 <sup>a</sup>	42	.389
Razón de verosimilitud	35.535	42	.749
Asociación lineal por lineal	2.581	1	.108
N de casos válidos	189		

a. 45 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		51.6%	41.9%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		36.8%	57.9%	5.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		63.0%	37.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	9.1%	63.6%	27.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	12.5%	75.0%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	18.8%	43.8%	37.5%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	30.8%	53.8%	15.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	25.0%	50.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		83.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	44.4%	44.4%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	14.3%	42.9%	42.9%		100.0%
Total		7.9%	54.0%	36.5%	1.6%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46.061 <sup>a</sup>	42	.308
Razón de verosimilitud	48.519	42	.227
Asociación lineal por lineal	8.151	1	.004
N de casos válidos	189		

a. 46 casillas (76.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

\* Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	90.3%	3.2%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Física	70.4%	18.5%	11.1%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	9.1%	81.8%	9.1%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	25.0%	62.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	43.8%	31.3%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	53.8%	30.8%	15.4%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	58.3%	8.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	42.9%	57.1%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	71.4%	21.4%	7.1%	100.0%
Total	65.6%	24.3%	10.1%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79.157 <sup>a</sup>	28	.000
Razón de verosimilitud	85.108	28	.000
Asociación lineal por lineal	7.979	1	.005
N de casos válidos	189		

a. 32 casillas (71.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .20.

\* Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	87.1%	6.5%	6.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Física	70.4%	25.9%	3.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	9.1%	72.7%	18.2%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	12.5%	75.0%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	37.5%	50.0%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	30.8%	53.8%	15.4%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	33.3%	41.7%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	42.9%	57.1%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	77.8%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	78.6%	14.3%	7.1%	100.0%
Total	63.0%	29.1%	7.9%	100.0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73.750 <sup>a</sup>	28	.000
Razón de verosimilitud	85.697	28	.000
Asociación lineal por lineal	6.245	1	.012
N de casos válidos	189		

a. 31 casillas (68.9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .16.

\* Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		9.7%	77.4%	12.9%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		20.0%	70.0%	10.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial			94.7%	5.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	3.7%	55.6%	40.7%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		63.6%	36.4%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		37.5%	62.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		43.8%	56.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		46.2%	53.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		50.0%	41.7%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%		66.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	14.3%	57.1%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	22.2%	55.6%	11.1%	11.1%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	7.1%	57.1%	35.7%		100.0%
Total		3.7%	36.5%	55.6%	4.2%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	87.134 <sup>a</sup>	42	.000
Razón de verosimilitud	91.047	42	.000
Asociación lineal por lineal	27.394	1	.000
N de casos válidos	189		

a. 45 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .07.

\* Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica		32.3%	64.5%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		10.0%	90.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		31.6%	68.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		90.9%	9.1%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		53.8%	46.2%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		83.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	11.1%	44.4%	44.4%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		42.9%	57.1%		100.0%
Total		.5%	49.7%	49.2%	.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56.426 <sup>a</sup>	42	.068
Razón de verosimilitud	44.300	42	.375
Asociación lineal por lineal	4.368	1	.037
N de casos válidos	189		

a. 44 casillas (73.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

Tabla de contingencia

% de Carrera a la que perteneces

		Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera a la que perteneces	Pedagogía en Educación Básica	29.0%	67.7%	3.2%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	10.0%	90.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	31.6%	68.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	55.6%	44.4%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	90.9%	9.1%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	62.5%	37.5%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	68.8%	31.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	69.2%	30.8%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	83.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	77.8%	22.2%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	57.1%	42.9%		100.0%
Total		53.4%	46.0%	.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39.399 <sup>a</sup>	28	.075
Razón de verosimilitud	41.445	28	.049
Asociación lineal por lineal	13.382	1	.000
N de casos válidos	189		

a. 28 casillas (62.2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.



**Tablas de Contingencia: Profesor Supervisor – Experiencia docente.**

\* Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
	16 30 años	33.3%	66.7%	100.0%
	más de 30 años	62.5%	37.5%	100.0%
Total		46.3%	53.7%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.131 <sup>a</sup>	2	.209
Razón de verosimilitud	3.170	2	.205
Asociación lineal por lineal	1.416	1	.234
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.85.

\* **Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
	16 30 años	33.3%	66.7%	100.0%
	más de 30 años	56.3%	43.8%	100.0%
Total		43.9%	56.1%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.003 <sup>a</sup>	2	.367
Razón de verosimilitud	2.018	2	.365
Asociación lineal por lineal	.720	1	.396
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.76.

\* **Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
Docente	16 30 años	47.6%	52.4%	100.0%
	más de 30 años	56.3%	43.8%	100.0%
Total		51.2%	48.8%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.273 <sup>a</sup>	2	.872
Razón de verosimilitud	.274	2	.872
Asociación lineal por lineal	.173	1	.678
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.95.

\* **Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	100.0%		100.0%
	16 30 años	76.2%	23.8%	100.0%
	más de 30 años	68.8%	31.3%	100.0%
Total		75.6%	24.4%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.702 <sup>a</sup>	2	.427
Razón de verosimilitud	2.627	2	.269
Asociación lineal por lineal	1.379	1	.240
N de casos válidos	41		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .98.

\* **Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
	16 30 años	38.1%	61.9%	100.0%
	más de 30 años	37.5%	62.5%	100.0%
Total		39.0%	61.0%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.226 <sup>a</sup>	2	.893
Razón de verosimilitud	.221	2	.895
Asociación lineal por lineal	.116	1	.733
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.56.

\* **Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
Docente	16 30 años	57.1%	42.9%	100.0%
	más de 30 años	56.3%	43.8%	100.0%
Total		56.1%	43.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.070 <sup>a</sup>	2	.966
Razón de verosimilitud	.069	2	.966
Asociación lineal por lineal	.017	1	.895
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.76.

\* **Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	50.0%	50.0%		100.0%
Docente	16 30 años	38.1%	57.1%	4.8%	100.0%
	más de 30 años	68.8%	25.0%	6.3%	100.0%
Total		51.2%	43.9%	4.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.099 <sup>a</sup>	4	.393
Razón de verosimilitud	4.432	4	.351
Asociación lineal por lineal	1.017	1	.313
N de casos válidos	41		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .20.

\* **Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados**

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años		75.0%	25.0%	100.0%
Docente	16 30 años	4.8%	76.2%	19.0%	100.0%
	más de 30 años	6.3%	50.0%	43.8%	100.0%
Total		4.9%	65.9%	29.3%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.181 <sup>a</sup>	4	.528
Razón de verosimilitud	3.363	4	.499
Asociación lineal por lineal	.902	1	.342
N de casos válidos	41		

a. 6 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .20.

\* Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
Docente	16 30 años	57.1%	42.9%	100.0%
	más de 30 años	56.3%	43.8%	100.0%
Total		56.1%	43.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.070 <sup>a</sup>	2	.966
Razón de verosimilitud	.069	2	.966
Asociación lineal por lineal	.017	1	.895
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.76.

\* Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	100.0%			100.0%
Docente	16 30 años	52.4%	28.6%	19.0%	100.0%
	más de 30 años	50.0%	43.8%	6.3%	100.0%
Total		56.1%	31.7%	12.2%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.357 <sup>a</sup>	4	.253
Razón de verosimilitud	6.763	4	.149
Asociación lineal por lineal	.621	1	.431
N de casos válidos	41		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .49.

\* Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años		100.0%		100.0%
Docente	16 30 años	4.8%	81.0%	14.3%	100.0%
	más de 30 años		93.8%	6.3%	100.0%
Total		2.4%	87.8%	9.8%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.230 <sup>a</sup>	4	.693
Razón de verosimilitud	2.979	4	.561
Asociación lineal por lineal	.008	1	.931
N de casos válidos	41		

a. 7 casillas (77.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .10.

\* Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	25.0%	75.0%		100.0%
Docente	16 30 años	9.5%	66.7%	23.8%	100.0%
	más de 30 años	6.3%	87.5%	6.3%	100.0%
Total		9.8%	75.6%	14.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.239 <sup>a</sup>	4	.375
Razón de verosimilitud	4.577	4	.334
Asociación lineal por lineal	.042	1	.837
N de casos válidos	41		

a. 7 casillas (77.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .39.

\* Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Docente	16 30 años	14.3%	28.6%	57.1%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Total		19.5%	26.8%	53.7%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.749 <sup>a</sup>	4	.945
Razón de verosimilitud	.754	4	.944
Asociación lineal por lineal	.116	1	.734
N de casos válidos	41		

a. 6 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .78.



\* **Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años		100.0%		100.0%
	16 30 años		76.2%	23.8%	100.0%
	más de 30 años	12.5%	62.5%	25.0%	100.0%
Total		4.9%	73.2%	22.0%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.772 <sup>a</sup>	4	.311
Razón de verosimilitud	6.258	4	.181
Asociación lineal por lineal	.001	1	.981
N de casos válidos	41		

a. 7 casillas (77.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .20.

\* **Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	75.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	61.9%	38.1%	100.0%
	más de 30 años	62.5%	37.5%	100.0%
Total		63.4%	36.6%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.258 <sup>a</sup>	2	.879
Razón de verosimilitud	.271	2	.873
Asociación lineal por lineal	.095	1	.758
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.46.

\* **Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	75.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	61.9%	38.1%	100.0%
	más de 30 años	37.5%	62.5%	100.0%
Total		53.7%	46.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.987 <sup>a</sup>	2	.225
Razón de verosimilitud	3.039	2	.219
Asociación lineal por lineal	2.814	1	.093
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.85.

\* Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	14.3%	47.6%	38.1%	100.0%
	más de 30 años	12.5%	37.5%	50.0%	100.0%
Total		14.6%	43.9%	41.5%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.195 <sup>a</sup>	4	.879
Razón de verosimilitud	1.178	4	.882
Asociación lineal por lineal	.936	1	.333
N de casos válidos	41		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .59.

\* **Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años		50.0%	50.0%	100.0%
Docente	16 30 años		52.4%	47.6%	100.0%
	más de 30 años	6.3%	68.8%	25.0%	100.0%
Total		2.4%	58.5%	39.0%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.361 <sup>a</sup>	4	.499
Razón de verosimilitud	3.755	4	.440
Asociación lineal por lineal	2.422	1	.120
N de casos válidos	41		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .10.

\* **Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años		75.0%	25.0%	100.0%
Docente	16 30 años		81.0%	14.3%	100.0%
	más de 30 años	4.8%	75.0%	25.0%	100.0%
Total		2.4%	78.0%	19.5%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.602 <sup>a</sup>	4	.809
Razón de verosimilitud	1.992	4	.737
Asociación lineal por lineal	.281	1	.596
N de casos válidos	41		

a. 7 casillas (77.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .10.

\* **Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	100.0%		100.0%
Docente	16 30 años	81.0%	19.0%	100.0%
	más de 30 años	68.8%	31.3%	100.0%
Total		78.0%	22.0%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.036 <sup>a</sup>	2	.361
Razón de verosimilitud	2.831	2	.243
Asociación lineal por lineal	1.933	1	.164
N de casos válidos	41		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .88.

\* **Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	100.0%		100.0%
	16 30 años	76.2%	23.8%	100.0%
	más de 30 años	56.3%	43.8%	100.0%
Total		70.7%	29.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.578 <sup>a</sup>	2	.167
Razón de verosimilitud	4.589	2	.101
Asociación lineal por lineal	3.477	1	.062
N de casos válidos	41		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.17.

\* **Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	25.0%	75.0%	100.0%
	16 30 años	42.9%	57.1%	100.0%
	más de 30 años	50.0%	50.0%	100.0%
Total		43.9%	56.1%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.831 <sup>a</sup>	2	.660
Razón de verosimilitud	.865	2	.649
Asociación lineal por lineal	.720	1	.396
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.76.

\* **Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	43.8%	31.3%	100.0%
Total		31.7%	36.6%	31.7%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.174 <sup>a</sup>	4	.882
Razón de verosimilitud	1.139	4	.888
Asociación lineal por lineal	.373	1	.541
N de casos válidos	41		

a. 3 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.27.

\* **Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	75.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	85.7%	14.3%	100.0%
	más de 30 años	87.5%	12.5%	100.0%
Total		85.4%	14.6%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.404 <sup>a</sup>	2	.817
Razón de verosimilitud	.357	2	.836
Asociación lineal por lineal	.271	1	.603
N de casos válidos	41		

a. 4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .59.

\* **Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
	16 30 años	71.4%	28.6%	100.0%
	más de 30 años	75.0%	25.0%	100.0%
Total		70.7%	29.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.976 <sup>a</sup>	2	.614
Razón de verosimilitud	.905	2	.636
Asociación lineal por lineal	.654	1	.419
N de casos válidos	41		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.17.

\* **Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años		50.0%	50.0%	100.0%
	16 30 años	14.3%	47.6%	38.1%	100.0%
	más de 30 años	12.5%	56.3%	31.3%	100.0%
Total		12.2%	51.2%	36.6%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.032 <sup>a</sup>	4	.905
Razón de verosimilitud	1.501	4	.827
Asociación lineal por lineal	.513	1	.474
N de casos válidos	41		

a. 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .49.

\* **Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	75.0%	25.0%	100.0%
Docente	16 30 años	81.0%	19.0%	100.0%
	más de 30 años	62.5%	37.5%	100.0%
Total		73.2%	26.8%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.583 <sup>a</sup>	2	.453
Razón de verosimilitud	1.568	2	.457
Asociación lineal por lineal	.956	1	.328
N de casos válidos	41		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.07.

\* **Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	25.0%	75.0%	100.0%
Docente	16 30 años	47.6%	52.4%	100.0%
	más de 30 años	43.8%	56.3%	100.0%
Total		43.9%	56.1%	100.0%



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.698 <sup>a</sup>	2	.705
Razón de verosimilitud	.734	2	.693
Asociación lineal por lineal	.129	1	.720
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.76.

\* **Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia	6 a 15 años	50.0%	50.0%	100.0%
Docente	16 30 años	57.1%	42.9%	100.0%
	más de 30 años	62.5%	37.5%	100.0%
Total		58.5%	41.5%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.240 <sup>a</sup>	2	.887
Razón de verosimilitud	.240	2	.887
Asociación lineal por lineal	.232	1	.630
N de casos válidos	41		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.66.

\* **Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué		Total
		Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	6 a 15 años	75.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	66.7%	33.3%	100.0%
	más de 30 años	81.3%	18.8%	100.0%
Total		73.2%	26.8%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.991 <sup>a</sup>	2	.609
Razón de verosimilitud	1.013	2	.603
Asociación lineal por lineal	.448	1	.503
N de casos válidos	41		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.07.

**Tablas de Contingencia: Profesor Supervisor- Carrera que supervisa**

\* Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	46.3%	53.7%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.313 <sup>a</sup>	12	.421
Razón de verosimilitud	16.515	12	.169
Asociación lineal por lineal	.122	1	.727
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .46.

\* **Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza**

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	43.9%	56.1%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.036 <sup>a</sup>	12	.443
Razón de verosimilitud	16.123	12	.186
Asociación lineal por lineal	.099	1	.753
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.

\* **Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos**

Tabla de contingencia

% de Carrera que supervisa

		Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	51.2%	48.8%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.652 <sup>a</sup>	12	.163
Razón de verosimilitud	21.209	12	.047
Asociación lineal por lineal	.004	1	.950
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .49.

## \* Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Carrera que supervisa

		Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	75.6%	24.4%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24.642 <sup>a</sup>	12	.017
Razón de verosimilitud	27.228	12	.007
Asociación lineal por lineal	1.857	1	.173
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	39.0%	61.0%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.754 <sup>a</sup>	12	.317
Razón de verosimilitud	17.515	12	.131
Asociación lineal por lineal	.062	1	.804
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .39.

\* **Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase**

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	56.1%	43.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20.969 <sup>a</sup>	12	.051
Razón de verosimilitud	26.846	12	.008
Asociación lineal por lineal	1.485	1	.223
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.



\* Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%		25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%			100.0%
	Total	51.2%	43.9%	4.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.452 <sup>a</sup>	24	.170
Razón de verosimilitud	34.212	24	.081
Asociación lineal por lineal	.205	1	.650
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

\* **Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados**

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados			Total	
		Poco	Bastante	Mucho		
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica		80.0%	20.0%	100.0%	
	Pedagogía en Educación Parvularia	25.0%	75.0%		100.0%	
	Pedagogía en Educación Diferencial		75.0%	25.0%	100.0%	
	Pedagogía en Educación Física		60.0%	40.0%	100.0%	
	Pedagogía en Inglés		100.0%		100.0%	
	Pedagogía en Castellano		100.0%		100.0%	
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%	
	Pedagogía en Historia y Geografía		33.3%	66.7%	100.0%	
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%	
	Pedagogía en Educación Tecnológica		60.0%	40.0%	100.0%	
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%		100.0%	
	Pedagogía en Química y Ciencias		66.7%	33.3%	100.0%	
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%	
	<b>Total</b>		4.9%	65.9%	29.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.811 <sup>a</sup>	24	.762
Razón de verosimilitud	18.478	24	.779
Asociación lineal por lineal	.329	1	.566
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

\* **Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase**

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	56.1%	43.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.577 <sup>a</sup>	12	.400
Razón de verosimilitud	15.756	12	.203
Asociación lineal por lineal	.000	1	.994
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.

\* Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	40.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%			100.0%
	Total	56.1%	31.7%	12.2%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24.479 <sup>a</sup>	24	.434
Razón de verosimilitud	29.076	24	.217
Asociación lineal por lineal	.215	1	.643
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .12.

\* Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Total		2.4%	87.8%	9.8%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25.967 <sup>a</sup>	24	.355
Razón de verosimilitud	19.176	24	.743
Asociación lineal por lineal	1.465	1	.226
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

\* Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Total		9.8%	75.6%	14.6%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29.306 <sup>a</sup>	24	.209
Razón de verosimilitud	26.320	24	.337
Asociación lineal por lineal	.158	1	.691
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.

\* Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	40.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	40.0%		60.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%		60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Total		19.5%	26.8%	53.7%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.005 <sup>a</sup>	24	.185
Razón de verosimilitud	36.466	24	.049
Asociación lineal por lineal	.021	1	.884
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .20.

\* Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	20.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Total		4.9%	73.2%	22.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45.912 <sup>a</sup>	24	.005
Razón de verosimilitud	35.294	24	.064
Asociación lineal por lineal	.535	1	.465
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.



\* Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	63.4%	36.6%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.343 <sup>a</sup>	12	.345
Razón de verosimilitud	16.519	12	.169
Asociación lineal por lineal	.089	1	.766
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .37.

Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	53.7%	46.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.536 <sup>a</sup>	12	.168
Razón de verosimilitud	21.013	12	.050
Asociación lineal por lineal	2.493	1	.114
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .46.

\* Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	40.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Total		14.6%	43.9%	41.5%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27.907 <sup>a</sup>	24	.264
Razón de verosimilitud	32.115	24	.124
Asociación lineal por lineal	2.079	1	.149
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

\* Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa		Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Total		2.4%	58.5%	39.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23.062 <sup>a</sup>	24	.516
Razón de verosimilitud	19.321	24	.735
Asociación lineal por lineal	.248	1	.619
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

\* Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa		Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Total		2.4%	78.0%	19.5%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.792 <sup>a</sup>	24	.763
Razón de verosimilitud	17.649	24	.820
Asociación lineal por lineal	.140	1	.708
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

\* Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	78.0%	22.0%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21.058 <sup>a</sup>	12	.050
Razón de verosimilitud	23.104	12	.027
Asociación lineal por lineal	1.143	1	.285
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .22.

\* Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	70.7%	29.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.564 <sup>a</sup>	12	.032
Razón de verosimilitud	26.242	12	.010
Asociación lineal por lineal	.734	1	.392
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

\* Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	43.9%	56.1%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.660 <sup>a</sup>	12	.323
Razón de verosimilitud	17.849	12	.120
Asociación lineal por lineal	1.259	1	.262
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.



\* Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	75.0%		25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%		75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%		66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Total	31.7%	36.6%	31.7%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26.899 <sup>a</sup>	24	.309
Razón de verosimilitud	31.429	24	.142
Asociación lineal por lineal	.091	1	.763
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

\* Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	85.4%	14.6%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.183 <sup>a</sup>	12	.431
Razón de verosimilitud	13.947	12	.304
Asociación lineal por lineal	1.452	1	.228
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .15.

\* Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	70.7%	29.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.475 <sup>a</sup>	12	.747
Razón de verosimilitud	11.194	12	.512
Asociación lineal por lineal	.305	1	.581
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .29.

\* Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Inglés			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Total		12.2%	51.2%	36.6%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29.598 <sup>a</sup>	24	.198
Razón de verosimilitud	35.751	24	.058
Asociación lineal por lineal	.694	1	.405
N de casos válidos	41		

a. 39 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .12.

\* Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	73.2%	26.8%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19.521 <sup>a</sup>	12	.077
Razón de verosimilitud	22.631	12	.031
Asociación lineal por lineal	.546	1	.460
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .27.

## \* Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas

Tabla de contingencia

% de Carrera que supervisa

		Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	43.9%	56.1%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.780 <sup>a</sup>	12	.385
Razón de verosimilitud	16.261	12	.180
Asociación lineal por lineal	.029	1	.866
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .44.

\* Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Total	58.5%	41.5%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20.331 <sup>a</sup>	12	.061
Razón de verosimilitud	25.577	12	.012
Asociación lineal por lineal	.043	1	.837
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .41.

\* Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué

**Tabla de contingencia**

% de Carrera que supervisa

		Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué		Total
		Bastante	Mucho	
Carrera que supervisa	Pedagogía en Educación Básica	80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Total	73.2%	26.8%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.814 <sup>a</sup>	12	.383
Razón de verosimilitud	16.040	12	.189
Asociación lineal por lineal	.501	1	.479
N de casos válidos	41		

a. 26 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .27.



## Tablas de Contingencia: Profesor Guía – Experiencia docente

\* **Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años	10.0%	60.0%	30.0%	100.0%
	16 30 años	10.2%	55.1%	34.7%	100.0%
	más de 30 años	25.0%		75.0%	100.0%
Total		11.8%	52.6%	35.5%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.444 <sup>a</sup>	6	.375
Razón de verosimilitud	7.628	6	.267
Asociación lineal por lineal	.822	1	.365
N de casos válidos	76		

a. 7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .36.

\* **Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%		66.7%		100.0%
	6 a 15 años	10.0%	45.0%	35.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	10.2%	44.9%	36.7%	8.2%	100.0%
	más de 30 años	25.0%		75.0%		100.0%
Total		11.8%	40.8%	39.5%	7.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.773 <sup>a</sup>	9	.557
Razón de verosimilitud	10.278	9	.328
Asociación lineal por lineal	.016	1	.900
N de casos válidos	76		

a. 11 casillas (68.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* **Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos		Total
		Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	66.7%	100.0%
	6 a 15 años	45.0%	55.0%	100.0%
	16 30 años	28.6%	71.4%	100.0%
	más de 30 años	75.0%	25.0%	100.0%
Total		35.5%	64.5%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.546 <sup>a</sup>	3	.208
Razón de verosimilitud	4.424	3	.219
Asociación lineal por lineal	.005	1	.944
N de casos válidos	76		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.07.

\* **Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza**

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	66.7%		100.0%
	6 a 15 años	5.0%	55.0%	40.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	36.7%	55.1%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
Total		9.2%	43.4%	47.4%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.648 <sup>a</sup>	6	.265
Razón de verosimilitud	8.025	6	.236
Asociación lineal por lineal	.913	1	.339
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .28.

\* Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	66.7%	33.3%		100.0%
	6 a 15 años	80.0%	20.0%		100.0%
	16 30 años	69.4%	26.5%	4.1%	100.0%
	más de 30 años	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
Total		71.1%	25.0%	3.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.233 <sup>a</sup>	6	.398
Razón de verosimilitud	4.683	6	.585
Asociación lineal por lineal	1.995	1	.158
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .12.

\* **Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	66.7%			100.0%
	6 a 15 años	10.0%	70.0%	10.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	10.2%	77.6%	4.1%	8.2%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	50.0%	25.0%		100.0%
Total		11.8%	73.7%	6.6%	7.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.134 <sup>a</sup>	9	.726
Razón de verosimilitud	5.547	9	.784
Asociación lineal por lineal	.007	1	.934
N de casos válidos	76		

a. 13 casillas (81.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .20.

\* **Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años	20.0%	50.0%	30.0%	100.0%
	16 30 años	14.3%	67.3%	18.4%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Total		17.1%	59.2%	23.7%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.107 <sup>a</sup>	6	.530
Razón de verosimilitud	4.998	6	.544
Asociación lineal por lineal	.017	1	.898
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .51.

\* **Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%		66.7%	100.0%
	6 a 15 años	5.0%	30.0%	65.0%	100.0%
	16 30 años	10.2%	40.8%	49.0%	100.0%
	más de 30 años	25.0%		75.0%	100.0%
Total		10.5%	34.2%	55.3%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.033 <sup>a</sup>	6	.318
Razón de verosimilitud	8.730	6	.189
Asociación lineal por lineal	.339	1	.561
N de casos válidos	76		

a. 7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .32.

\* **Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase****Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%		66.7%	100.0%
	6 a 15 años		25.0%	75.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	18.4%	73.5%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Total		7.9%	19.7%	72.4%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.818 <sup>a</sup>	6	.338
Razón de verosimilitud	7.347	6	.290
Asociación lineal por lineal	.284	1	.594
N de casos válidos	76		

a. 9 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .24.

\* **Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%		33.3%	100.0%
	6 a 15 años		65.0%	25.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	69.4%	14.3%	8.2%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	75.0%			100.0%
Total		7.9%	67.1%	15.8%	9.2%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.709 <sup>a</sup>	9	.296
Razón de verosimilitud	11.297	9	.256
Asociación lineal por lineal	2.396	1	.122
N de casos válidos	76		

a. 13 casillas (81.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .24.

\* **Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo**

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años		66.7%	33.3%		100.0%
	6 a 15 años		55.0%	35.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	6.1%	42.9%	42.9%	8.2%	100.0%
	más de 30 años		100.0%			100.0%
Total		3.9%	50.0%	38.2%	7.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.970 <sup>a</sup>	9	.640
Razón de verosimilitud	9.563	9	.387
Asociación lineal por lineal	.274	1	.601
N de casos válidos	76		

a. 12 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .12.

\* Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años		66.7%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años		55.0%	45.0%	100.0%
	16 30 años	10.2%	61.2%	28.6%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	75.0%		100.0%
Total		7.9%	60.5%	31.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.438 <sup>a</sup>	6	.376
Razón de verosimilitud	8.807	6	.185
Asociación lineal por lineal	4.533	1	.033
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia	1 a 5 años		66.7%	33.3%	100.0%
Docente	6 a 15 años	10.0%	30.0%	60.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	30.6%	61.2%	100.0%
	más de 30 años		50.0%	50.0%	100.0%
Total		7.9%	32.9%	59.2%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.626 <sup>a</sup>	6	.854
Razón de verosimilitud	2.950	6	.815
Asociación lineal por lineal	.136	1	.712
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia	1 a 5 años		33.3%	66.7%	100.0%
Docente	6 a 15 años		30.0%	70.0%	100.0%
	16 30 años	2.0%	16.3%	81.6%	100.0%
	más de 30 años		25.0%	75.0%	100.0%
Total		1.3%	21.1%	77.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.377 <sup>a</sup>	6	.882
Razón de verosimilitud	2.630	6	.854
Asociación lineal por lineal	.515	1	.473
N de casos válidos	76		

a. 9 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .04.

\* Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula



Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%		66.7%		100.0%
	6 a 15 años		45.0%	45.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	12.2%	71.4%	8.2%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%		100.0%
Total		7.9%	21.1%	63.2%	7.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.799 <sup>a</sup>	9	.071
Razón de verosimilitud	15.975	9	.067
Asociación lineal por lineal	.170	1	.680
N de casos válidos	76		

a. 13 casillas (81.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	6 a 15 años	5.0%	55.0%	30.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	26.5%	57.1%	8.2%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%		100.0%
Total		9.2%	34.2%	48.7%	7.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.863 <sup>a</sup>	9	.362
Razón de verosimilitud	9.262	9	.413
Asociación lineal por lineal	.977	1	.323
N de casos válidos	76		

a. 12 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	66.7%			100.0%
	6 a 15 años	10.0%	65.0%	15.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	42.9%	40.8%	8.2%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	50.0%	25.0%		100.0%
Total		10.5%	50.0%	31.6%	7.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.847 <sup>a</sup>	9	.452
Razón de verosimilitud	9.837	9	.364
Asociación lineal por lineal	1.444	1	.229
N de casos válidos	76		

a. 11 casillas (68.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* **Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años		66.7%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años	15.0%	35.0%	50.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	46.9%	44.9%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Total		10.5%	43.4%	46.1%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.105 <sup>a</sup>	6	.796
Razón de verosimilitud	3.207	6	.782
Asociación lineal por lineal	.003	1	.960
N de casos válidos	76		

a. 7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

\* **Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años	10.0%	20.0%	70.0%	100.0%
	16 30 años	22.4%	14.3%	63.3%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
Total		19.7%	18.4%	61.8%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.993 <sup>a</sup>	6	.424
Razón de verosimilitud	5.746	6	.452
Asociación lineal por lineal	.391	1	.532
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .55.

\* **Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía		Total
		Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	66.7%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años	45.0%	55.0%	100.0%
	16 30 años	44.9%	55.1%	100.0%
	más de 30 años	75.0%	25.0%	100.0%
Total		47.4%	52.6%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.838 <sup>a</sup>	3	.607
Razón de verosimilitud	1.887	3	.596
Asociación lineal por lineal	.024	1	.878
N de casos válidos	76		

a. 4 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1.42.

\* **Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza**

## Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años		66.7%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años		65.0%	35.0%	100.0%
	16 30 años	2.0%	65.3%	32.7%	100.0%
	más de 30 años		75.0%	25.0%	100.0%
Total		1.3%	65.8%	32.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.710 <sup>a</sup>	6	.994
Razón de verosimilitud	1.041	6	.984
Asociación lineal por lineal	.152	1	.696
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es .04.

\* **Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación**

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años	10.0%	45.0%	45.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	46.9%	44.9%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Total		10.5%	44.7%	44.7%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.145 <sup>a</sup>	6	.790
Razón de verosimilitud	2.480	6	.871
Asociación lineal por lineal	.178	1	.673
N de casos válidos	76		

a. 7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .32.

\* Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	66.7%		100.0%
	6 a 15 años	30.0%	45.0%	25.0%	100.0%
	16 30 años	16.3%	49.0%	34.7%	100.0%
	más de 30 años	50.0%	50.0%		100.0%
Total		22.4%	48.7%	28.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.797 <sup>a</sup>	6	.446
Razón de verosimilitud	7.429	6	.283
Asociación lineal por lineal	.392	1	.531
N de casos válidos	76		

a. 7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .67.

\* Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	66.7%	33.3%		100.0%
	6 a 15 años	15.0%	75.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	26.5%	63.3%	10.2%	100.0%
	más de 30 años	50.0%	50.0%		100.0%
Total		26.3%	64.5%	9.2%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.330 <sup>a</sup>	6	.502
Razón de verosimilitud	5.505	6	.481
Asociación lineal por lineal	.059	1	.807
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .28.

\* Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años		60.0%	40.0%	100.0%
	16 30 años	8.2%	49.0%	42.9%	100.0%
	más de 30 años	25.0%	75.0%		100.0%
Total		7.9%	52.6%	39.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.199 <sup>a</sup>	6	.224
Razón de verosimilitud	9.686	6	.139
Asociación lineal por lineal	.375	1	.540
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

\* Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años		100.0%		100.0%
	6 a 15 años		85.0%	15.0%	100.0%
	16 30 años	4.1%	85.7%	10.2%	100.0%
	más de 30 años		100.0%		100.0%
Total		2.6%	86.8%	10.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.379 <sup>a</sup>	6	.882
Razón de verosimilitud	3.718	6	.715
Asociación lineal por lineal	.424	1	.515
N de casos válidos	76		

a. 9 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años		100.0%			100.0%
	6 a 15 años		70.0%	30.0%		100.0%
	16 30 años	4.1%	71.4%	20.4%	4.1%	100.0%
	más de 30 años		50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
Total		2.6%	71.1%	22.4%	3.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.399 <sup>a</sup>	9	.494
Razón de verosimilitud	8.088	9	.525
Asociación lineal por lineal	.952	1	.329
N de casos válidos	76		

a. 13 casillas (81.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años		33.3%	66.7%		100.0%
	6 a 15 años		20.0%	80.0%		100.0%
	16 30 años	4.1%	32.7%	59.2%	4.1%	100.0%
	más de 30 años		50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
Total		2.6%	30.3%	63.2%	3.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.765 <sup>a</sup>	9	.370
Razón de verosimilitud	9.059	9	.432
Asociación lineal por lineal	.363	1	.547
N de casos válidos	76		

a. 12 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones

Tabla de contingencia

% de Experiencia Docente

		Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Experiencia Docente	1 a 5 años		33.3%	66.7%		100.0%
	6 a 15 años		35.0%	55.0%	10.0%	100.0%
	16 30 años	4.1%	22.4%	67.3%	6.1%	100.0%
	más de 30 años		50.0%	50.0%		100.0%
Total		2.6%	27.6%	63.2%	6.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.025 <sup>a</sup>	9	.910
Razón de verosimilitud	4.964	9	.837
Asociación lineal por lineal	.055	1	.815
N de casos válidos	76		

a. 12 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.



\* **Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué**

**Tabla de contingencia**

% de Experiencia Docente

		Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Experiencia Docente	1 a 5 años		66.7%	33.3%	100.0%
	6 a 15 años		30.0%	70.0%	100.0%
	16 30 años	4.1%	36.7%	59.2%	100.0%
	más de 30 años		100.0%		100.0%
Total		2.6%	39.5%	57.9%	100.0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.073 <sup>a</sup>	6	.170
Razón de verosimilitud	10.895	6	.092
Asociación lineal por lineal	1.639	1	.200
N de casos válidos	76		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

### **Tablas de Contingencia: Profesor Guía – Especialidad pedagógica en la que trabaja.**

\* **Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases**

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 1. Enseñar al alumno en práctica a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el desarrollo de sus clases			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	53.8%	30.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		57.1%	42.9%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%	100.0%
	Total		11.8%	52.6%	35.5%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41.418 <sup>a</sup>	28	.049
Razón de verosimilitud	46.021	28	.017
Asociación lineal por lineal	6.317	1	.012
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .12.

\* Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 2. Hacer considerar al alumno en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	41.7%	25.0%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	25.0%	37.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	38.5%	38.5%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		42.9%	57.1%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía				100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%		50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%		100.0%
Total		11.8%	40.8%	39.5%	7.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59.754 <sup>a</sup>	42	.037
Razón de verosimilitud	55.351	42	.081
Asociación lineal por lineal	4.995	1	.025
N de casos válidos	76		

a. 58 casillas (96.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 3. Estimular al alumno en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos		Total
		Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	41.7%	58.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	14.3%	85.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	38.5%	61.5%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	66.7%	33.3%	100.0%
Total	35.5%	64.5%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.538 <sup>a</sup>	14	.643
Razón de verosimilitud	14.469	14	.415
Asociación lineal por lineal	.087	1	.768
N de casos válidos	76		

a. 27 casillas (90.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .36.

\* Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 4. Enseñar al alumno en práctica a evaluar su propia metodología de enseñanza			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		62.5%	37.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	38.5%	46.2%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		71.4%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
Total		9.2%	43.4%	47.4%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46.379 <sup>a</sup>	28	.016
Razón de verosimilitud	49.808	28	.007
Asociación lineal por lineal	1.821	1	.177
N de casos válidos	76		

a. 41 casillas (91.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .09.

\* Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 5. Estimular al alumno en práctica para que planifique actividades que le ayuden a mejorar su metodología de enseñanza			Total
		Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	83.3%	16.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	85.7%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	76.9%	23.1%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	80.0%	20.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
Total		71.1%	25.0%	3.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	60.255 <sup>a</sup>	28	.000
Razón de verosimilitud	40.727	28	.057
Asociación lineal por lineal	9.674	1	.002
N de casos válidos	76		

a. 42 casillas (93.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .04.

\* Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 6. Enseñar al alumno en práctica a generar nuevas ideas para la mejora de su clase				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	58.3%	8.3%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	62.5%		12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	69.2%	7.7%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		85.7%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%	33.3%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía				100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%		50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%			100.0%
	Total		11.8%	73.7%	6.6%	7.9%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46.680 <sup>a</sup>	42	.286
Razón de verosimilitud	40.058	42	.557
Asociación lineal por lineal	2.039	1	.153
N de casos válidos	76		

a. 55 casillas (91.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .07.

\* Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 7. Estimular al alumno en práctica a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su desarrollo			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	75.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	23.1%	53.8%	23.1%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	14.3%	57.1%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
Total		17.1%	59.2%	23.7%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35.420 <sup>a</sup>	28	.158
Razón de verosimilitud	40.816	28	.056
Asociación lineal por lineal	5.185	1	.023
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .17.

\* Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados



Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 8. Estimular al alumno en práctica a criticar los métodos y procedimientos de enseñanzas aplicados			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	41.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	46.2%	46.2%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		28.6%	71.4%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%	100.0%
Total		10.5%	34.2%	55.3%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37.110 <sup>a</sup>	28	.116
Razón de verosimilitud	39.813	28	.069
Asociación lineal por lineal	6.204	1	.013
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .11.

\* Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 9. Estimular al alumno en práctica a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	8.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		28.6%	71.4%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	15.4%	76.9%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		14.3%	85.7%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		66.7%	33.3%	100.0%
Total		7.9%	19.7%	72.4%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39.344 <sup>a</sup>	28	.076
Razón de verosimilitud	33.008	28	.235
Asociación lineal por lineal	.193	1	.660
N de casos válidos	76		

a. 40 casillas (88.9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 10. Estimular al alumno en práctica a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	58.3%	8.3%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		57.1%	28.6%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		87.5%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	69.2%	7.7%	15.4%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		85.7%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%			33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		66.7%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%			100.0%
Total		7.9%	67.1%	15.8%	9.2%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53.192 <sup>a</sup>	42	.115
Razón de verosimilitud	47.019	42	.274
Asociación lineal por lineal	.586	1	.444
N de casos válidos	76		

a. 57 casillas (95.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 11. Estimular al alumno en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo con el /los profesor/res guías del centro educativo				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	41.7%	41.7%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		62.5%	25.0%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		46.2%	46.2%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía				100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%			100.0%
	Total		3.9%	50.0%	38.2%	7.9%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	74.816 <sup>a</sup>	42	.001
Razón de verosimilitud	52.257	42	.133
Asociación lineal por lineal	.039	1	.843
N de casos válidos	76		

a. 58 casillas (96.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .04.

\* Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 12. Estimular al alumno en práctica a leer artículos y a utilizar los resultados de investigaciones en su propia clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	66.7%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		87.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		69.2%	30.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		71.4%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	66.7%	33.3%		100.0%
	Total		7.9%	60.5%	31.6%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50.178 <sup>a</sup>	28	.006
Razón de verosimilitud	41.197	28	.052
Asociación lineal por lineal	.927	1	.336
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 13. Estimular al alumno en práctica a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	16.7%	25.0%	58.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		75.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	23.1%	69.2%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	14.3%	42.9%	42.9%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		40.0%	60.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%		50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Total		7.9%	32.9%	59.2%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.426 <sup>a</sup>	28	.343
Razón de verosimilitud	32.620	28	.250
Asociación lineal por lineal	1.394	1	.238
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 14. Estimular al alumno en práctica a resolver sus propias dificultades para desarrollar la clase			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		14.3%	85.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		23.1%	76.9%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		28.6%	71.4%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		20.0%	80.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%	100.0%
Total		1.3%	21.1%	77.6%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32.035 <sup>a</sup>	28	.273
Razón de verosimilitud	17.096	28	.947
Asociación lineal por lineal	1.669	1	.196
N de casos válidos	76		

a. 40 casillas (88.9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 15. Enseñar al alumno en práctica estrategias para resolver los problemas que se presenten en el aula				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	16.7%	50.0%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		14.3%	85.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		25.0%	62.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	23.1%	61.5%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía				100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%		100.0%
Total		7.9%	21.1%	63.2%	7.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56.900 <sup>a</sup>	42	.062
Razón de verosimilitud	45.194	42	.340
Asociación lineal por lineal	3.408	1	.065
N de casos válidos	76		

a. 57 casillas (95.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica



Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 16. Favorecer en el alumno en práctica el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su período de práctica				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	33.3%	33.3%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		28.6%	71.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%		62.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	38.5%	46.2%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía				100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%		100.0%
Total		9.2%	34.2%	48.7%	7.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	61.649 <sup>a</sup>	42	.026
Razón de verosimilitud	62.412	42	.022
Asociación lineal por lineal	3.381	1	.066
N de casos válidos	76		

a. 58 casillas (96.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 17. Estimular al alumno en práctica a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de universidad, el de los profesores del centro educativo, el de otros compañeros, etc.				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	33.3%	33.3%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		57.1%	42.9%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	37.5%	25.0%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	46.2%	30.8%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía				100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		75.0%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%	66.7%		100.0%
	Total		10.5%	50.0%	31.6%	7.9%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57.954 <sup>a</sup>	42	.052
Razón de verosimilitud	57.879	42	.052
Asociación lineal por lineal	3.100	1	.078
N de casos válidos	76		

a. 58 casillas (96.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 18. Hacer que el alumno en práctica se pregunte por el efecto que produce su enseñanza en los alumnos			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	16.7%	50.0%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	53.8%	30.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	14.3%		85.7%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%	100.0%
Total		10.5%	43.4%	46.1%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38.376 <sup>a</sup>	28	.091
Razón de verosimilitud	48.147	28	.010
Asociación lineal por lineal	1.793	1	.181
N de casos válidos	76		

a. 41 casillas (91.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .11.

\* Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 19. Hacer que el alumno en práctica constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su método de enseñanza, hará que modifique su actuación en el aula			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	16.7%	33.3%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	14.3%	14.3%	71.4%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	37.5%	25.0%	37.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	23.1%	61.5%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	28.6%	14.3%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	20.0%	40.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	33.3%		66.7%	100.0%
Total		19.7%	18.4%	61.8%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26.468 <sup>a</sup>	28	.547
Razón de verosimilitud	30.092	28	.359
Asociación lineal por lineal	.774	1	.379
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .18.

\* Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 20. Hacer que el alumno en práctica tenga en consideración la información proporcionada por el profesor guía		Total
		Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	58.3%	41.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	28.6%	71.4%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	62.5%	37.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	46.2%	53.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	71.4%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica	25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	33.3%	66.7%	100.0%
Total	47.4%	52.6%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19.191 <sup>a</sup>	14	.158
Razón de verosimilitud	24.699	14	.038
Asociación lineal por lineal	1.169	1	.280
N de casos válidos	76		

a. 26 casillas (86.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .47.

\* Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su método de enseñanza			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		71.4%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		87.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		69.2%	30.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
Total		1.3%	65.8%	32.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39.561 <sup>a</sup>	28	.072
Razón de verosimilitud	23.651	28	.700
Asociación lineal por lineal	2.529	1	.112
N de casos válidos	76		

a. 42 casillas (93.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .01.

\* Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 22. Favorecer en el alumno en práctica el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	15.4%	53.8%	30.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		28.6%	71.4%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%	100.0%
Total		10.5%	44.7%	44.7%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37.108 <sup>a</sup>	28	.116
Razón de verosimilitud	45.939	28	.018
Asociación lineal por lineal	6.713	1	.010
N de casos válidos	76		

a. 41 casillas (91.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .11.

\* Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 23. Promover en el alumno la búsqueda de alternativas en su formación práctica como docente			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	41.7%	16.7%	41.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	25.0%	37.5%	37.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	30.8%	30.8%	38.5%	100.0%
	Pedagogía en Inglés	28.6%	71.4%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical	50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%		100.0%
Total		22.4%	48.7%	28.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43.819 <sup>a</sup>	28	.029
Razón de verosimilitud	54.292	28	.002
Asociación lineal por lineal	.228	1	.633
N de casos válidos	76		

a. 43 casillas (95.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .22.

\* Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa



Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 24. Estimular al alumno en práctica a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia	14.3%	42.9%	42.9%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial	62.5%	37.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física	23.1%	76.9%		100.0%
	Pedagogía en Inglés	28.6%	42.9%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas	20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Física y Computación	100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias	33.3%	66.7%		100.0%
Total		26.3%	64.5%	9.2%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43.399 <sup>a</sup>	28	.032
Razón de verosimilitud	42.542	28	.039
Asociación lineal por lineal	.645	1	.422
N de casos válidos	76		

a. 42 casillas (93.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .09.

\* Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 25. Hacer que el alumno en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	25.0%	33.3%	41.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		71.4%	28.6%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		62.5%	37.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física	7.7%	38.5%	53.8%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	66.7%		33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		80.0%	20.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%		100.0%
Total		7.9%	52.6%	39.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48.498 <sup>a</sup>	28	.009
Razón de verosimilitud	49.501	28	.007
Asociación lineal por lineal	.262	1	.609
N de casos válidos	76		

a. 42 casillas (93.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.

\* Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 26. Ayudar al alumno en práctica a que formule hipótesis sobre su actuación educativa			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	83.3%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		87.5%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		92.3%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		85.7%	14.3%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%		100.0%
Total		2.6%	86.8%	10.5%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.599 <sup>a</sup>	28	.335
Razón de verosimilitud	20.634	28	.840
Asociación lineal por lineal	.264	1	.607
N de casos válidos	76		

a. 40 casillas (88.9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

\* Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 27. Hacer que el alumno en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	66.7%	25.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		85.7%	14.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		87.5%	12.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		76.9%	23.1%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		71.4%	28.6%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	66.7%			100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Educación Musical		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%			100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		33.3%		66.7%	100.0%
Total		2.6%	71.1%	22.4%	3.9%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	72.313 <sup>a</sup>	42	.003
Razón de verosimilitud	44.069	42	.384
Asociación lineal por lineal	9.016	1	.003
N de casos válidos	76		

a. 57 casillas (95.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

\* Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 28. Estimular al alumno en práctica a buscar, identificar y resolver problemas				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	33.3%	58.3%		100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		28.6%	71.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		37.5%	62.5%		100.0%
	Pedagogía en Educación Física		46.2%	53.8%		100.0%
	Pedagogía en Inglés		14.3%	85.7%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		20.0%	80.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			33.3%	66.7%	100.0%
	Total		2.6%	30.3%	63.2%	3.9%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62.019 <sup>a</sup>	42	.024
Razón de verosimilitud	34.264	42	.796
Asociación lineal por lineal	6.104	1	.013
N de casos válidos	76		

a. 57 casillas (95.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

\* Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 29. Permitir al alumno en práctica elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones				Total
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	41.7%	41.7%	8.3%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		28.6%	71.4%		100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		37.5%	50.0%	12.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		30.8%	61.5%	7.7%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		14.3%	85.7%		100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		50.0%	50.0%		100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		40.0%	60.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%		100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias			66.7%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación			100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			50.0%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias			100.0%		100.0%
Total		2.6%	27.6%	63.2%	6.6%	100.0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36.262 <sup>a</sup>	42	.720
Razón de verosimilitud	30.459	42	.907
Asociación lineal por lineal	4.230	1	.040
N de casos válidos	76		

a. 57 casillas (95.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

\* Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué

Tabla de contingencia

% de Especialidad pedagógica

		Item 30. Estimular al alumno en práctica a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué			Total
		Nada	Poco	Bastante	
Especialidad pedagógica	Pedagogía en Educación Básica	8.3%	41.7%	50.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Parvularia		14.3%	85.7%	100.0%
	Pedagogía en Educación Diferencial		62.5%	37.5%	100.0%
	Pedagogía en Educación Física		30.8%	69.2%	100.0%
	Pedagogía en Inglés		42.9%	57.1%	100.0%
	Pedagogía en Castellano	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	Pedagogía en Filosofía			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Historia y Geografía		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Artes Plásticas		60.0%	40.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Tecnológica		25.0%	75.0%	100.0%
	Pedagogía en Educación Musical			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Química y Ciencias		33.3%	66.7%	100.0%
	Pedagogía en Física y Computación		100.0%		100.0%
	Pedagogía en Matemáticas y Computación			100.0%	100.0%
	Pedagogía en Biología y Ciencias		100.0%		100.0%
Total		2.6%	39.5%	57.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31.335 <sup>a</sup>	28	.302
Razón de verosimilitud	28.302	28	.449
Asociación lineal por lineal	.090	1	.764
N de casos válidos	76		

a. 42 casillas (93.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.

