



PERÚ

Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Pedagógica

Dirección
General de Educación
Superior y Técnico Profesional

Guía de Práctica

para Institutos y Escuelas de Educación Superior
con Carreras Pedagógicas

Dirección de Educación Superior Pedagógica
Área de Formación Inicial Docente



MINISTRO DE EDUCACIÓN

José Antonio Chang Escobedo

VICE MINISTRO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

Idel Vexler Talledo

VICE MINISTRO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Víctor Raúl Díaz Chávez

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y TÉCNICO PROFESIONAL

Manuel Alejandro Solís Gómez

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA

Guillermo Molinari Palomino

Coordinadora del área de Formación Inicial Docente

Olinda Moloche Ghilardi

Equipo Técnico del área de Formación Inicial Docente

- Teresa Amelia Álvarez Marroquín
- Ana María Barboza Vega
- Nancy Emperatriz Cabrera Alcalde
- Ana María Campos Rosemberg
- José Chacón Ayala
- Luis Edilberto Garay Peña
- María Isabel Jugo Cairo
- Ana María Silvia Pinedo Osorio
- Ana María Smith Encalada

Ministerio de Educación

Av. Javier Prado Este 1955 - San Borja

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 201016565

Impreso en: AGL Gráfica Color S.R.L.

R.U.C. 20385898909

Psje. Monte Eucalipto 140 - Surco

Telf. 2751380 • 999709514

PRESENTACIÓN	Pág
	5
INTRODUCCIÓN	6
■ 1 Naturaleza de la Sub Área de Práctica.	9
1.1 Finalidad.	10
1.2 Objetivos.	10
1.3 Competencias.	11
1.4 Características de la Sub Área de Práctica.	12
1.5 Etapas.	13
1.6 Componentes.	15
1.6.1 Facilitación de aprendizaje.	16
1.6.2 Gestión.	16
1.6.3 Talleres de sistematización.	18
1.7 Articulación de la práctica con las demás áreas del currículo.	19
1.8 Cartel de Alcances y Secuencias.	25
■ 2 Enfoque de la Sub Área de Práctica.	27
2.1 La práctica como espacio de aprendizaje.	28
2.2 La práctica reflexiva.	32
2.3 La práctica en la diversidad cultural del país.	36
2.4 La práctica y la investigación.	40
2.5 La práctica en el Sistema de Formación Continua para Docentes.	42
■ 3 Metodología.	45
3.1 Modalidades de la Práctica.	46
3.1.1 Ayudantía.	46
3.1.2 Sesiones demostrativas.	47
3.1.3 Dirección del proceso pedagógico en el aula.	48
3.1.4 Práctica en gestión.	50
3.1.5 Pasantía.	51
3.2 Orientaciones metodológicas.	53
3.2.1 Orientaciones para desarrollar el componente Facilitación del Aprendizaje.	53
3.2.2 Orientaciones para desarrollar el componente Gestión.	57
3.2.3 Orientaciones para desarrollar el componente Talleres de Sistematización.	60

■ 4	Planificación y organización de la Práctica.	Pág 63
	4.1 Organización de la Práctica.	64
	4.1.1 Organización por etapas.	64
	4.1.2 Organización del tiempo.	65
	4.1.3 Roles y funciones de los agentes de la Práctica.	66
	4.1.4 Selección de las Instituciones Educativas para la Práctica.	70
	4.1.5 Organización del equipo de formadores de Práctica.	71
	4.2 Documentos de planificación de la Práctica.	72
	4.2.1 El sílabo de Práctica.	72
	4.2.2 El reglamento de Práctica.	74
	4.2.3 Los convenios para la Práctica.	75
	4.2.4 Plan de articulación práctica e investigación.	76
■ 5	Evaluación.	79
	5.1 Definición de la evaluación de los aprendizajes.	80
	5.2 Funciones de la evaluación de los aprendizajes.	81
	5.3 Agentes que intervienen en la evaluación de los aprendizajes.	82
	5.4 Fases de evaluación de los aprendizajes.	83
	5.5 Evaluación y monitoreo.	86
	5.6 Evaluación formativa y sumativa.	87
	5.7 Criterios e indicadores de evaluación.	88
	5.8 Técnicas e instrumentos de evaluación.	90
■ 6	Glosario.	93
	BIBLIOGRAFÍA.	101
	ANEXOS.	105

PRESENTACIÓN

La Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), órgano de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación de Perú, pone a disposición de los directivos, docentes formadores y estudiantes de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) la presente Guía de Práctica. Este documento ha sido concebido como apoyo en la aplicación de los lineamientos del Currículo de Formación Inicial Docente de los ISP del país, en lo relativo a la planificación, organización y ejecución de la Sub Área de Práctica.

La Sub Área de Práctica en el Currículo de los ISP es uno de los ejes de la carrera. Es importante porque constituye el espacio propicio para que los estudiantes, futuros docentes, desempeñen progresivamente las competencias profesionales que van desarrollando a lo largo de su preparación profesional. La Práctica es una oportunidad para “aprender a ser maestro” y representa una síntesis de todo lo que el estudiante aprende en todas las áreas y sub áreas que intervienen en su formación.

Debido a su trascendencia, la Sub Área de Práctica requiere un tratamiento especial y materiales pedagógicos que faciliten su ejecución con eficiencia y calidad, en cada uno de los contextos educativos particulares donde funcionan los ISP. La Guía de Práctica responde a la necesidad de contar con un documento orientador para que los docentes formadores organicen, ejecuten y evalúen la Práctica de los estudiantes en el contexto educativo en el cual consolidan su formación profesional; así mismo, servirá como material pedagógico complementario de los currículos que utilizarán las instituciones del ámbito rural.

La intención de la Dirección de Educación Superior Pedagógica al ofrecer la Guía de Práctica es lograr que este documento se convierta en un instrumento funcional para los formadores y estudiantes, al mismo tiempo que sirva como referente y elemento motivador para impulsar procesos de aprendizaje significativos y transformadores. Esta intención se habrá logrado en la medida en que la utilización de la Guía de Práctica movilice toda la experiencia, los conocimientos y la creatividad que poseen docentes formadores y estudiantes en un esfuerzo compartido con otros agentes educativos para conseguir una educación de calidad, anhelo de todos los peruanos.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación, considerando los fines y principios de la educación peruana estipulados en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, ha formulado políticas educativas para compensar la inequidad que existe en el Perú. Como parte de las medidas que implementan dichas políticas, creó el Proyecto de Educación en Áreas Rurales; el PEAR, como se le conoció a este proyecto, buscaba –entre otros propósitos– ofrecer un servicio educativo de calidad en las zonas rurales, tarea que también fue asumida por la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional. A partir del año 2007 se aplicó el nuevo Currículo de Formación Inicial Docente que contiene las innovaciones que lo hacen pertinente a las demandas educativas relativas a la formación de maestros competentes, integralmente formados para emprender el proceso de cambio de la educación peruana a fin de atender las exigencias del nuevo escenario que ha quedado configurado en la sociedad del conocimiento.

Las demandas sociales y educativas que se manifiestan en el Perú de hoy tienen una naturaleza peculiar que está signada por el tiempo, el espacio y las características de una sociedad diversa que enfrenta múltiples desafíos en un ambiente de contradicciones, carencias y posibilidades de desarrollo. Estas demandas se resumen en la búsqueda de calidad en todos los niveles educativos del sistema, pues todos los sectores sociales son conscientes de que el desarrollo del país, con equidad y justicia, se logrará si la población posee las capacidades, los conocimientos y los valores necesarios, así como las mejores oportunidades para enfrentar los desafíos del presente y los retos del futuro; dicho de otro modo, la educación de calidad es un medio para alcanzar el desarrollo social, especialmente en las zonas postergadas históricamente.

La formación de los maestros, para un contexto diverso y complejo como el que se presenta en el Perú, no está al margen de las demandas sociales y educativas. Por el contrario, tiene doble implicación porque, además de ser en sí misma una formación de maestros con calidad, debe hacer posible que los nuevos maestros impulsen procesos de cambio cualitativo en los diferentes ámbitos educativos donde les tocará desempeñarse profesionalmente. Asimismo, debe preparar integralmente a los estudiantes, desarrollando en ellos competencias profesionales de alto nivel y capacidades para “aprender a aprender” en esta sociedad del conocimiento; porque su adiestramiento no acaba cuando egresan de una institución de formación, sino que se prolonga a lo largo de su ejercicio profesional. Es en ese tiempo que necesitarán desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo.

La Sub Área de Práctica, por ser un eje de la Formación Inicial Docente, merece especial atención, lo cual significa que debe estar dotada de todos los elementos para que cumpla su función allí donde la teoría se hace praxis; es decir, en los espacios donde tienen lugar los procesos pedagógicos (el aula de los ISP, la Institución Educativa donde realizan la Práctica, etc.). Uno de esos elementos es la Guía de Práctica, un documento orientador e instrumento para una educación de este tiempo con proyección al futuro.

La Guía de Práctica contiene seis partes o capítulos, además de la bibliografía y los anexos. La primera parte es la exposición de los elementos necesarios para comprender la naturaleza de la Sub Área de Práctica. La segunda, contiene el marco teórico que sirve como enfoque de la Sub Área de Práctica; las dos primeras partes preparan el camino para los contenidos que vienen después. La metodología es motivo de la tercera parte; las orientaciones para la planificación y la evaluación ocupan la cuarta y la quinta parte, respectivamente. La sexta parte contiene un glosario de términos que complementan conceptualmente los contenidos de la Guía.

La intención de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) es que los docentes formadores y estudiantes de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicas encuentren en la Guía de Práctica los elementos para comenzar a organizar su trabajo en forma creativa, aplicando su propia experiencia y los conocimientos que poseen sobre el contexto socio-cultural donde se desarrolla la Formación Inicial Docente.

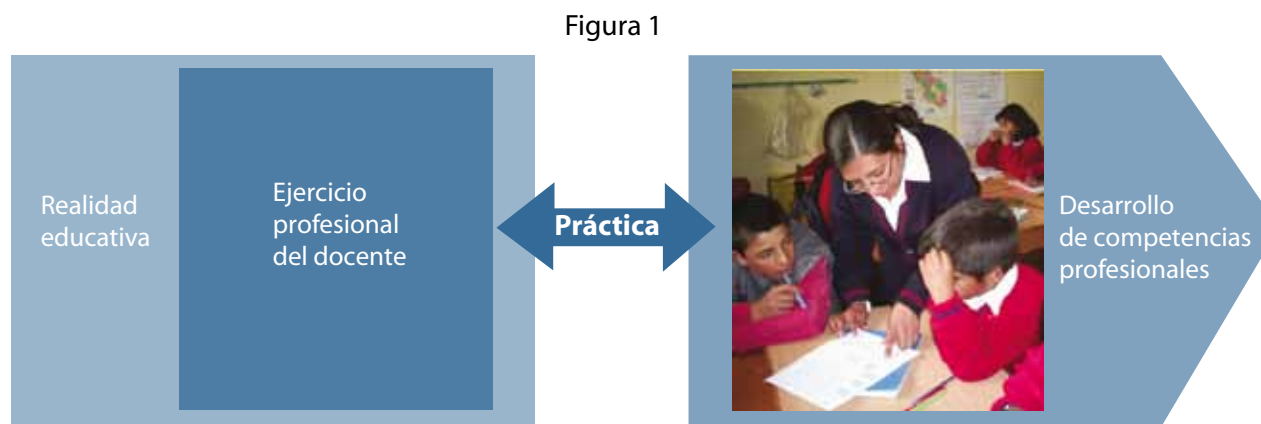
1. Naturaleza de la Sub Área de Práctica

*"[...] la tarea actual, frente a una sociedad cada vez más compleja, consiste en formar docentes para una labor profesional que será también cada vez más compleja."
José A. Martínez*

1. Naturaleza de la Sub Área de Práctica

1.1 Finalidad

En el Currículo de Formación Inicial Docente, Práctica es una sub área del área de Educación. Su finalidad es poner al estudiante en contacto progresivo y de creciente complejidad con la realidad educativa concreta a través del ejercicio profesional en condiciones reales, para que identifique, analice, reflexione y optimice roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente. Además, que reconceptualice la teoría desde la práctica y viceversa, genere conocimiento pedagógico a través de la investigación y consolide el logro de las competencias profesionales de la carrera docente.



1.2 Objetivos

De la finalidad de la Sub Área de Práctica se derivan los siguientes objetivos:

- Poner en contacto e involucrar al futuro maestro con la realidad educativa para que identifique, analice, reflexione y optimice roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente.
- Generar en el futuro maestro un proceso autónomo de reconceptualización de la teoría desde la práctica y viceversa, para que consiga otorgarle un significado trascendental a los aprendizajes que va construyendo en su formación profesional.
- Brindar oportunidades al futuro maestro para que realice una reflexión crítica sobre la realidad educativa, analice su problemática y proponga alternativas de solución innovadoras a través de la investigación.
- Clarificar y consolidar la vocación profesional del futuro maestro como producto del contacto directo con la realidad del contexto educativo.

Los profesores formadores de Práctica tienen un rol decisivo en el logro de los objetivos antes mencionados. A ellos les corresponde propiciar las oportunidades más adecuadas para que la práctica se convierta en "un ejercicio profesional desde el principio de la carrera" además, deben acompañar al estudiante en su proceso de formación y brindarle asesoramiento oportuno.

1.3 Competencias

El Currículo de Formación Inicial Docente está diseñado para hacer posible que los estudiantes –futuros maestros– logren las competencias profesionales que les permitirán un desempeño¹ eficaz, eficiente y satisfactorio en los distintos ámbitos donde laboren.

Desde una perspectiva holística, el Currículo asume que las **competencias** son “capacidades complejas que integran conocimientos, destrezas y habilidades para la aplicación de procedimientos y actitudes que permiten una actuación con satisfacción, eficaz y eficiente en la vida diaria y en el trabajo, demostrando *la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer*. Involucra: uso adecuado del tiempo, conocimiento, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”². En cuanto a lo que implica la formación continua del maestro, las competencias que el estudiante logre consolidar al cabo de los cinco años de formación inicial, deben movilizar los saberes que irá aprendiendo en su desempeño profesional como producto de su experiencia y de la conceptualización y reconceptualización de la teoría y de su propia práctica; de este modo, irá afirmando un saber pedagógico pertinente así como una experiencia de vida que se verán reflejados en la mejora permanente del servicio educativo que ofrece.

El Currículo de Formación Inicial Docente propone competencias para todas las áreas, dada su magnitud se denominan **macrocompetencias**. Éstas permiten derivar las competencias para toda la carrera y para cada ciclo en particular, así como las competencias de las sub áreas del área de Educación.

Macrocompetencia del Área de Educación:

Maneja los instrumentos teórico-técnicos que le permitan analizar, en el contexto de la sociedad emergente, la realidad educativa local, nacional y universal; ubicarse en el sistema educativo nacional y local para realizar en él un trabajo creativo y de calidad con poblaciones y escenarios diferentes y utilizando la tecnología pedagógica y de gestión que ofrezca las mejores probabilidades de eficacia.

Competencias de Práctica para toda la carrera:

- Desarrolla su práctica profesional con eficacia y calidad en la especialidad que le corresponde, considerando los actuales paradigmas y enfoques pedagógicos, de acuerdo con su pertinencia.
- Realiza en forma articulada la Práctica e Investigación intensivas en la especialidad que le corresponde con eficacia y calidad, mostrando identificación institucional y compromiso profesional.

¹ El desempeño del docente es un conjunto de acciones concretas para el cumplimiento de sus funciones.

² Tomado del Currículo de Formación Inicial Docente (documento de trabajo), Ministerio de Educación, Lima, 2006.

- Transforma el aula y los escenarios pedagógicos en espacios de investigación, reflexión e innovación constantes con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la educación en general.
- Propicia un ambiente intercultural durante su práctica profesional, afirmando la cultura local de los alumnos y se involucra en las actividades de la comunidad.

Los docentes de Práctica de los ISP deben realizar un análisis de las competencias de esta Sub Área para formular las competencias de cada ciclo, considerando aquellas que tienen mayor jerarquía y de este modo construir el currículo diversificado y los sílabos respectivos.

1.4 Características de la Sub Área de Práctica

La Sub Área de Práctica se caracteriza por ser un eje de la formación docente que tiene un carácter integral, realista, procesual, progresivo, integrador, abierto, reflexivo, reconceptualista e innovador. Por tanto, esta Sub Área es:

- Integral, porque abarca todas las dimensiones de la formación docente, es decir, las dimensiones personal, pedagógica y socio-comunitaria.
- Realista, porque vincula a los estudiantes con la realidad educativa concreta, la cual tiene distintos matices, según sea el área geográfica en la que se inserta; este vínculo se produce desde el primer ciclo y se fortalece a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. El contacto con la realidad educativa no se limita a aspectos exteriores (infraestructura, contexto geográfico, etc.) o normativos del sistema educativo (leyes, reglamentos, etc.) sino que llega a la cultura escolar y organizacional en escenarios reales. El conocimiento que adquieren los estudiantes es la base para que puedan realizar tareas de diversificación curricular y ejecutar una práctica pertinente a las demandas sociales y necesidades de los alumnos.
- Procesual, porque forma parte de una dinámica en la que intervienen distintos elementos curriculares, a través de la cual un estudiante aprende a ser maestro construyendo conocimientos, desarrollando capacidades y demostrando actitudes positivas que le lleven a consolidar las competencias profesionales previstas en el Currículo de Formación Inicial Docente.
- Progresiva, porque las actividades de Práctica crecen en complejidad. Las responsabilidades que asumen los estudiantes, en un principio, reflejan una intervención en el aula limitada a la observación y al apoyo por designación de tareas específicas; luego, va aumentando hasta llegar a un nivel de desempeño autónomo, casi como el de un maestro de aula.
- Integradora, porque en su desarrollo confluyen las distintas áreas y sub áreas del Currículo de Formación Inicial Docente. Esta integración se manifiesta en dos formas; por un lado, hace posible la aplicación de los contenidos de las áreas y sub áreas en los procesos pedagógicos del nivel donde se efectúan las prácticas y, por otro lado, enriquece la teoría luego de contrastarla con la realidad. De todas las posibilidades de integración, la que se genera entre Práctica e Investigación es, quizá, la más importante; porque expresa una concepción del rol docente distinta a la tradicional. Ello porque se requiere que los nuevos profesionales sean tan eficientes en su desempeño en la institución educativa como generando conocimientos pedagógicos a través de la investigación permanente.

- Abierta a las nuevas tendencias educativas y a las teorías emergentes en el campo de la pedagogía. La propuesta curricular de Práctica es la base sobre la que los formadores deben diseñar sus propias propuestas diversificadas.
- Reflexiva y reconceptualista, porque permite procesos de aprendizaje significativo en cada estudiante, generados a partir de la reflexión sobre sus experiencias y sobre las que tienen como protagonistas a otros actores educativos que interactúan con él. La reconceptualización de la teoría aprendida es el fruto de la reflexión y forma parte del “saber pedagógico” que el estudiante irá construyendo a lo largo de su carrera. Se espera que la práctica reflexiva tenga el poder de transformar los esquemas mentales que guían sus acciones, con el propósito de alcanzar el nivel óptimo de desempeño profesional. Desde el primer ciclo de la carrera, el estudiante se enfrenta a situaciones educativas reales que movilizan toda su experiencia previa y los conocimientos que va aprendiendo durante su formación docente.

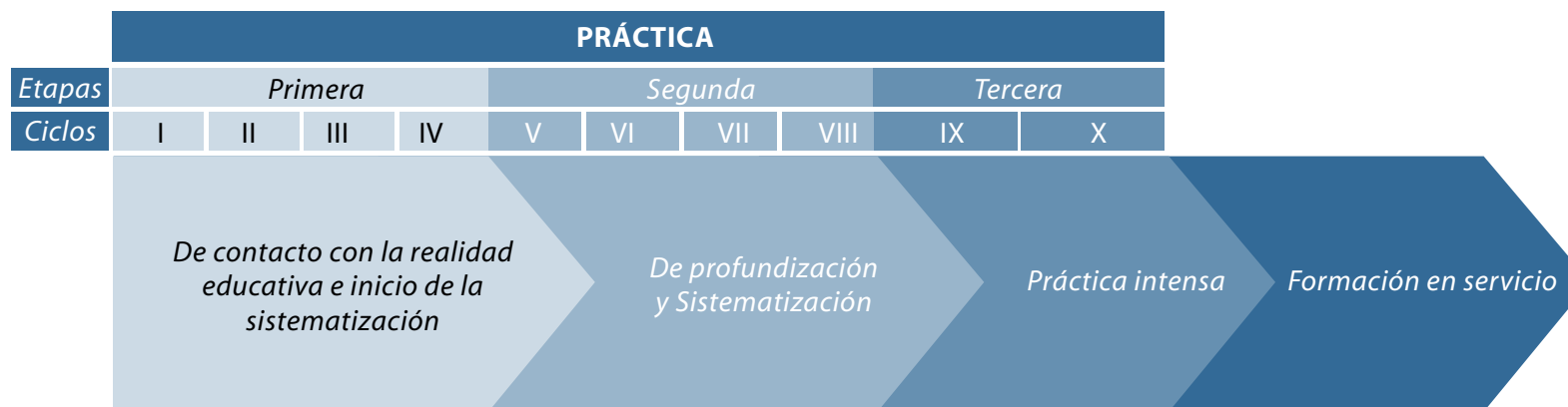
Por ello es necesario que tanto sus experiencias como sus conocimientos pasen por la reflexión y la crítica para construir un nuevo conocimiento contextualizado que lo conduzca a la comprensión profunda de la complejidad del fenómeno educativo del cual forma parte, así como al desempeño eficaz mediante una intervención pedagógica pertinente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Así, por ejemplo, es posible que los estudiantes se inicien en la carrera llevando consigo una experiencia educativa tradicional y que ésta todavía se mantenga en las aulas que visita. Pero en los Talleres de Sistematización de la Práctica se puede lograr que experimenten un aprendizaje transformativo que modifique o reconceptualice en ellos las creencias derivadas de paradigmas asociados a una educación memorista, en la cual el profesor era el protagonista y el alumno, un receptor pasivo de información.*

- Innovadora, porque constituye el espacio propicio para detectar problemas educativos y ensayar soluciones pertinentes mediante proyectos innovadores y de investigación educativa. Por eso se afirma que la Sub Área de Práctica brinda oportunidades de aprendizaje e investigación desde el primer ciclo de la carrera, enriqueciendo a las demás áreas y sub áreas del Currículo de Formación Inicial Docente.

1.5 Etapas

Práctica se ha estructurado en tres etapas secuenciales y progresivas de la formación inicial, las mismas que se presentan en el siguiente gráfico.

Figura 2



- **Etapa de contacto con la realidad educativa e inicio de la sistematización.** Es la primera etapa y dura los dos primeros años de la carrera (del primer al cuarto ciclo). El objetivo de esta etapa es lograr que el estudiante conozca, comprenda y valore la realidad educativa y la naturaleza de la profesión docente. Mediante la Práctica se busca que el futuro maestro tenga un contacto cada vez mayor con la realidad educativa que le permita familiarizarse y comprender el trabajo del maestro, conocer la cultura escolar, caracterizar a los alumnos del nivel educativo que corresponde a su especialidad, desarrollar capacidades y afirmar su vocación. Como parte de ese contacto con la realidad, el estudiante se inicia en el conocimiento y manejo del Diseño Curricular Nacional y, al mismo tiempo, se introduce en un proceso de aprendizaje de la teoría pedagógica que requiere para comprender el fenómeno educativo. Es necesario que desde el primer momento todas las acciones de práctica en un contexto real se orienten hacia la reflexión crítica y concluyan en la sistematización de los aprendizajes pedagógicos generados por la experiencia.
- **Etapa de profundización y sistematización.** Es la segunda etapa y se desarrolla a lo largo del tercer y cuarto año (del quinto al octavo ciclo). Su objetivo es facilitar tanto la comprensión profunda de la realidad educativa para intervenir en ella, como la sistematización de los aprendizajes que va logrando el futuro maestro, aportando nuevos elementos que amplíen la visión que le ofrecía la etapa anterior. El estudiante llega al quinto ciclo con experiencias básicas de intervención en el aula y con un conocimiento mejor configurado sobre la realidad educativa y el quehacer docente. Partiendo de esta base, en la segunda etapa se prioriza el análisis detallado de las experiencias de práctica, apelando –por un lado– a la teoría pedagógica en cuanto a su sentido aplicativo e interpretativo y –por otro– a sus posibilidades de conceptualización y reconceptualización. En esta etapa también se busca que la sistematización de los aprendizajes adquiera un carácter más original³ sobre bases pedagógicas más sólidas. El vínculo con la Investigación, que es el otro eje de la formación inicial, se hace más evidente en esta fase porque el estudiante ya tiene una mejor lectura de la realidad para identificar problemas educativos que requieren soluciones innovadoras.
- **Etapa de Práctica Intensiva.** Es la última etapa de la formación inicial que se extiende durante el último año de la carrera (noveno y décimo ciclos). Su objetivo es consolidar las competencias profesionales y afirmar los rasgos que propone el Perfil de Egresado. En la Práctica Intensiva se busca que el futuro maestro logre un desempeño autogobernado en condiciones laborales reales que pongan a prueba sus conocimientos, capacidades y actitudes. No solamente implica realizar las tareas propias de un profesor en el aula o en el centro de trabajo con responsabilidad, eficacia y calidad; sino que exige la manifestación autónoma de la reflexión, la sistematización, la capacidad para aprender permanentemente y la mejora continua. Todas estas exigencias constituyen las fortalezas del nuevo maestro, las que podrá capitalizar durante su formación en servicio. La Práctica Intensiva se realiza fuera de la Institución de Formación Inicial Docente, en un ámbito pedagógico concreto que generalmente es una Institución Educativa de Educación Básica; pero también puede ser un programa educativo o un organismo no gubernamental. El tiempo y el espacio de la Práctica Intensiva se comparten con el desarrollo de un trabajo de investigación conducente a la titulación del estudiante. También es compatible con las acciones del Programa Institucional de Alfabetización, orientadas a reducir el analfabetismo en su región.

La realidad educativa es sumamente compleja y requiere del análisis de las variables que interactúan en ella, así como el desarrollo de un pensamiento crítico, siempre abierto a lo inesperado y respetuoso de la diversidad en todas sus manifestaciones.

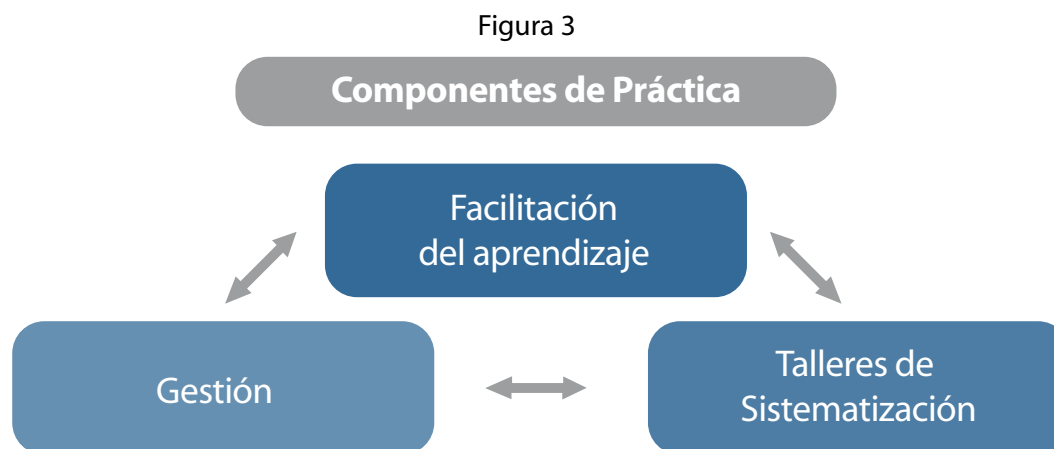
³ Se dice original porque la sistematización debe ser un proceso y un producto construido por cada estudiante según sus esquemas de representación de la realidad educativa.

El docente formador es un agente clave que crea las condiciones pedagógicas para que el estudiante desarrolle el pensamiento complejo que requiere durante su formación en cada una de las etapas. El docente formador de Práctica deberá tener el perfil profesional idóneo que le permita preparar al nuevo maestro. A él le corresponde plantear las actividades de aprendizaje para que sus estudiantes construyan una visión innovadora de la educación y del rol docente, aunque para ello sea necesario cuestionar sus propias experiencias de escolaridad anterior y las prácticas tradicionales que aún subsisten en las aulas. Es necesario que el docente formador desarrolle actitudes de adaptación al cambio y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y que lo manifieste frente a sus estudiantes: 1) desafiando los límites de su comprensión a través de preguntas que les inviten a la reflexión para descubrir las explicaciones que permanecen ocultas tras los hechos evidentes y 2) estimulando el despliegue de sus conocimientos y capacidades –principalmente de su creatividad– para mejorar el servicio educativo.

Durante todas las etapas de Práctica, el docente formador debe estar dispuesto a guiar, demostrar, explicar, cuestionar, orientar, acompañar, sugerir y asesorar a sus estudiantes, siempre buscando que sean protagonistas de un aprendizaje gestado y conscientemente interiorizado por ellos. Para proyectarse mediante un desempeño óptimo frente a las necesidades educativas de la sociedad, el formador de Práctica también debe ser capaz de generar consensos entre sus colegas durante la planificación curricular para lograr la articulación de las áreas y sub áreas del Currículo de Formación Inicial Docente, porque sólo en el marco de una posición interdisciplinaria de la formación docente se lograrán los objetivos de la Práctica.

1.6 Componentes

Los componentes de Práctica son tres, tal como se muestra en la figura 3. Cada uno posee sus características y en función a ellas demandan la realización de actividades de aprendizaje para lograr sus propósitos.



La existencia de tres componentes articulados guarda relación con las áreas de desempeño laboral del maestro. Dentro del artículo 8° de la Ley de la Carrera Pública Magisterial se establece que dichas áreas son tres: Gestión Pedagógica, Gestión Institucional e Investigación. Mediante los tres componentes de Práctica se pretende atender las necesidades de formación que tienen los futuros maestros para lograr un desempeño de calidad en cualquier área.

1.6.1 Facilitación del aprendizaje

Es el componente que sintetiza la esencia de un profesional de la educación porque comprende la intervención didáctica en el proceso pedagógico que conducirá al aprendizaje de los estudiantes. Se desarrolla a lo largo de los diez ciclos de la carrera.

Su finalidad es lograr el acercamiento y la intervención progresiva de los futuros maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el escenario donde tienen lugar. Para ello, el estudiante debe considerar todos los elementos que intervienen en dichos procesos: las orientaciones curriculares, los instrumentos de gestión pedagógica⁴, los modelos metodológicos, el clima de aula, los recursos disponibles, el sistema de evaluación y sus propias capacidades y actitudes.

En correspondencia con lo anterior, la formación del estudiante debe concentrarse en lograr que conozca y aplique eficazmente estrategias de diseño, diversificación, implementación, ejecución, seguimiento y evaluación de procesos pedagógicos; los que promueven aprendizajes significativos dentro de un ambiente intercultural, sin perder de vista una perspectiva de desarrollo social con responsabilidad ética.

Para ejecutar este componente se sugiere realizar las siguientes actividades de aprendizaje:

- Observación.
- Análisis del Diseño Curricular Nacional correspondiente al nivel educativo de la especialidad.
- Actividades de ayudantía en el aula de Educación Básica.
- Actividades de sensibilización.
- Diseño, ejecución y evaluación de actividades y sesiones de aprendizaje en el marco de unidades didácticas, mediante la práctica simulada y/o real.
- Elaboración y validación de materiales educativos.

El detalle de todas estas actividades se encuentra en el acápite 3.1 correspondiente a las **Modalidades de la Práctica**.

1.6.2 Gestión

El componente Gestión tiene como finalidad que los estudiantes adquieran competencias para desempeñarse con eficiencia en los roles y funciones inherentes a la gestión institucional, administrativa y pedagógica; dentro del aula y de la Institución Educativa o, si fuese el caso, en la red educativa y/o en el contexto comunal. Para lograr esta finalidad es indispensable que el estudiante conozca el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los demás instrumentos de gestión que proporcionan el marco normativo a las actividades que se suscitan en la institución educativa donde realiza sus prácticas.

La gestión educativa es un proceso creativo que permite obtener resultados a través de transformaciones permanentes, empleando las potencialidades y recursos con los que cuenta la Institución Educativa; incluyendo su activo más importante: el conocimiento. La gestión educativa se vale de instrumentos, entre los que destaca por su importancia el Proyecto Educativo Institucional (PEI); además existen: el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Reglamento Interno (RI), el Informe de Gestión (IG), el Plan de Mejoramiento y los Proyectos de Innovación.

⁴ Especialmente cuando la práctica se realiza en el contexto de una Institución Educativa en particular.

Este componente aparece desde el primer ciclo y adquiere mayor relevancia conforme pasan los ciclos porque el estudiante asume progresivamente más responsabilidades dentro del aula y en la institución educativa.

- En la primera etapa, la observación en el aula permite conocer de cerca una realidad educativa en particular. A partir de ella, el estudiante –guiado por el docente formador–, podrá reflexionar y comenzar a generar un conocimiento valioso para sí mismo y para los demás cuando trabaje en equipo o intervenga pedagógicamente en el aula. En esta etapa se deben establecer las bases para el aprendizaje individual y organizacional (en la Institución Educativa) a través del desarrollo de capacidades para aprender a aprender, construir, aplicar y transmitir conocimiento, lo que en definitiva se denomina **gestión del conocimiento**⁵. Sobre estas bases se seguirán construyendo aprendizajes en los demás ciclos.
- En la segunda etapa de la carrera el estudiante participa de la gestión pedagógica, administrativa e institucional a través de las sesiones de aprendizaje, de la realización de tareas concretas de administración de los recursos del aula, de la elaboración de documentos técnico pedagógicos⁶ y de la gestión de proyectos orientados a solucionar problemas sentidos por la comunidad educativa. Por lo general, en un inicio, todas estas actividades se realizan por designación de tareas o delegación de funciones pero progresivamente, se debe lograr un trabajo coordinado entre estudiantes y maestros de aula.
- En la tercera etapa, además de las posibilidades de intervención que ya fue ensayando en los ciclos pasados, el estudiante debe participar directamente en procesos de gestión como: planificación, organización, dirección, coordinación, monitoreo, seguimiento y evaluación, todo esto en el contexto real donde se realiza la Práctica Intensiva. Asimismo, se espera que ya como practicante se proyecte hacia la comunidad al participar en proyectos institucionales que generen impacto social.

Los docentes formadores de la Sub Área Currículo, Tecnología y Gestión deben colaborar con la Práctica proporcionando bases teóricas, consistentes y actualizadas, y optimizando las capacidades de los estudiantes para que se desarrolle el componente Gestión.

La Gestión, como componente de Práctica, implica que los estudiantes desarrollen capacidades para:

- Aprender a gestionar el conocimiento.
- Diseñar, ejecutar y evaluar documentos técnico-pedagógicos (Carpeta Pedagógica, unidades didácticas, planes de sesiones de aprendizaje, etc.) y documentos administrativos (oficios, cartas, solicitudes, nóminas, reportes estadísticos, actas, informes, etc.).
- Ejercer liderazgo en los equipos que conforman: equipo de practicantes de una institución educativa, equipo de maestros, círculos de estudio, redes educativas, escuela de padres, entre otros.
- Innovar en la solución de problemas del aula y de la institución educativa.

⁵ La gestión del conocimiento es la gestión de los activos intangibles de la organización, es decir, aquellos recursos que posee y usa para crear valor. Tiene en el aprendizaje organizacional su principal herramienta y ésta, a su vez, se construye sobre el aprendizaje individual.

⁶ El principal instrumento técnico pedagógico o de gestión de aula es la Carpeta Pedagógica.

- Diseñar, implementar, ejecutar y evaluar proyectos diversos como: proyectos productivos, proyectos de innovación y proyectos de mejoramiento para solucionar los problemas percibidos como importantes por la comunidad educativa por su alta incidencia en la vida de la Institución Educativa.
- Trabajar en equipo.
- Mediar en conflictos.
- Tomar decisiones asumiendo las consecuencias que éstas acarreen.
- Influir en la comunidad educativa para la adopción de un enfoque de gestión coherente con la visión y misión institucionales.
- Actuar proactivamente.
- Establecer relaciones interpersonales armoniosas sobre una base axiológica.

Todas esas capacidades, junto con otras que los formadores consideren importantes, deben estar presentes en la formulación de las competencias de Práctica para los ciclos respectivos.

Su desarrollo se logra mediante una propuesta pedagógica que involucre a todas las áreas del Currículo de Formación Inicial Docente. Esto implica, entre otros aspectos, garantizar un ambiente de trabajo democrático, estimular el desarrollo de la dimensión personal del estudiante, tanto como su dimensión profesional y brindar oportunidades para que se concreten las iniciativas de los estudiantes. En lo referido al profesor formador de Práctica, es imprescindible que su primera tarea sea analizar las competencias de la sub área y el cartel de alcances y secuencias para diseñar las actividades, las cuales están orientadas a desarrollar las capacidades de gestión en los futuros maestros. Cabe destacar que el empoderamiento de dichas capacidades y su aplicación en el quehacer educativo se logran mediante un proceso gradual que, en buena cuenta, está condicionado por las posibilidades de intervención que ofrecen las instituciones educativas; por ese motivo, otra tarea importante es la selección de las instituciones más adecuadas y luego la capacitación a su personal con el propósito de convertirlos en verdaderos agentes de la Práctica.

1.6.3 Talleres de Sistematización

El componente Talleres de Sistematización tiene como finalidad orientar al estudiante a modificar sus actitudes, sus modos de intervenir pedagógicamente en el aula y su desempeño en general. La modificación de la que se habla no es la simple adopción de nuevas estrategias sino la generación del cambio consciente de los esquemas mentales, dados por obsoletos, por otros más adecuados a nuevas situaciones, cada vez más desafiantes. También implica la toma de conciencia sobre los principios que sustentan los cambios. Se busca que el futuro maestro transforme el aula en espacio de análisis y reflexión sobre su propia práctica y sobre la práctica de los demás (compañeros, maestro de aula, directivos y formadores) para optimizar sus acciones educativas como mediador-motivador, investigador-innovador y líder-integrador. En esencia, se trata de que el estudiante aprenda a aprender y, en el proceso, desarrolle disposición para el cambio, aprendizaje autónomo y disposición para aprender, desaprender y reaprender.

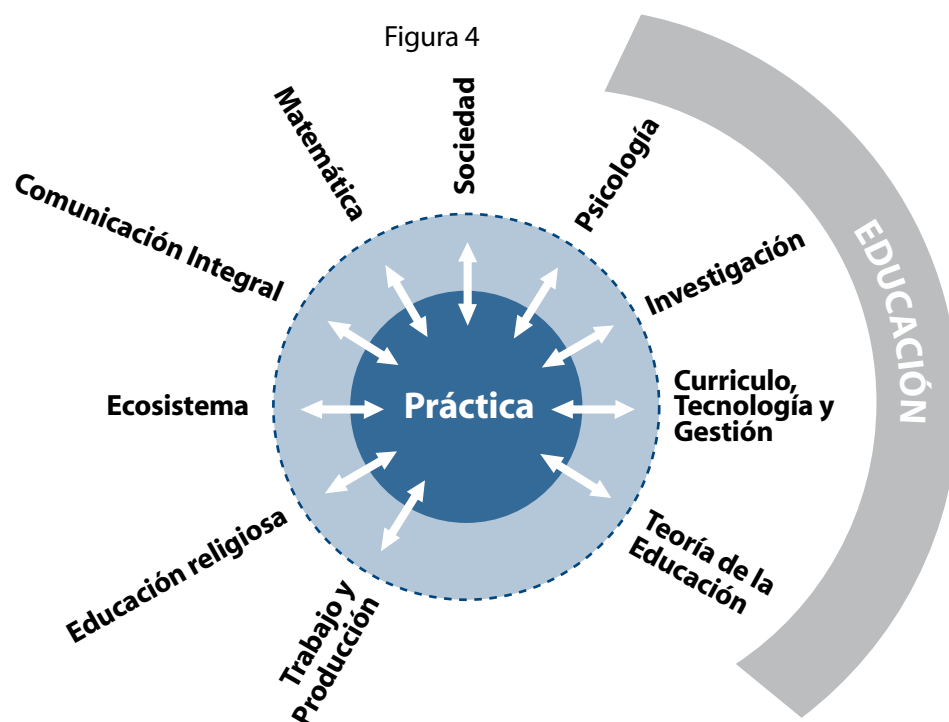
Este componente permite a cada estudiante la construcción de un “saber pedagógico”⁷ como resultado de un proceso de aprendizaje que es personal a la vez que interactivo; este último por ser socialmente construido y compartido.

Los espacios de reflexión, la construcción de registros de experiencias logradas en la práctica y la elaboración del Portafolio son algunos medios para alcanzar los propósitos de los Talleres de Sistematización. En el acápite número 3, correspondiente a la Metodología, se brindan orientaciones para desarrollar este componente.

1.7 Articulación de Práctica con las demás áreas del currículo.

Por la importancia que posee la Sub Área de Práctica, todas las áreas y sub áreas del Currículo de Formación Inicial Docente mantienen con ella un vínculo que las articula.

La ubicación central de la Práctica hace posible que se dé una articulación como se representa en la ilustración:



⁷ Óscar Ibarra, Rector de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, en una ponencia presentada en el Encuentro Internacional: “El desarrollo profesional de los docentes de América Latina” (Lima, 2003), afirma que el saber pedagógico es el saber específico del maestro, quien debe ser sujeto de su invención, producción y sistematización.

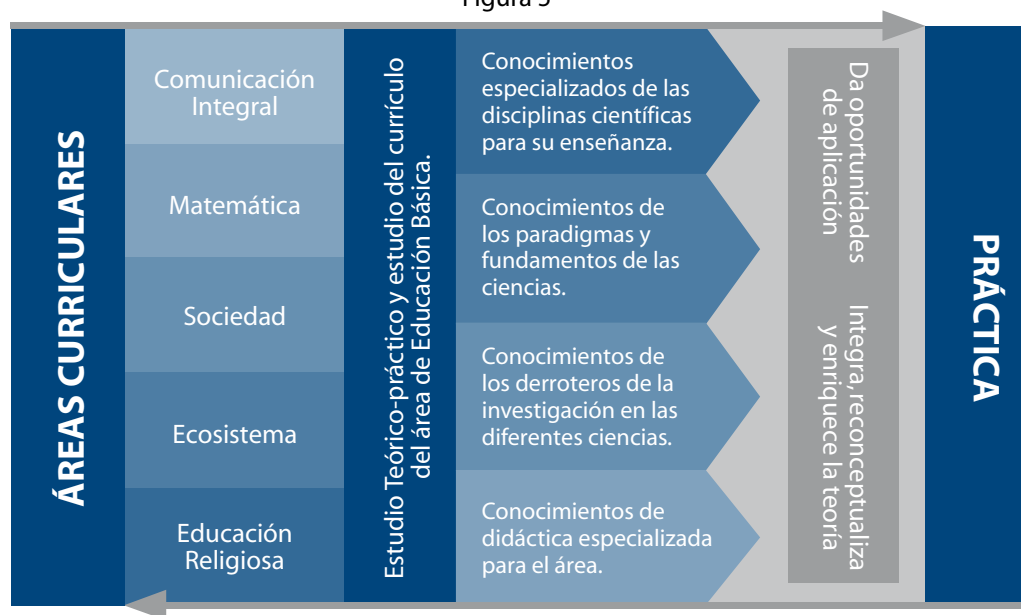
a) Articulación con Comunicación Integral, Matemática, Sociedad, Ecosistema y Educación Religiosa:

Para ser un maestro competente con las características que especifica el Perfil del Egresado, el estudiante necesita manejar con solvencia conocimientos teóricos de las disciplinas científicas que dan origen a los contenidos de enseñanza del nivel educativo que corresponde a su especialidad. También debe conocer los fundamentos de las ciencias y los nuevos derroteros en la investigación científica; asimismo, debe poseer conocimientos didácticos para dirigir eficazmente los procesos pedagógicos que planifica y luego evalúa con el fin de que sus alumnos desarrollen capacidades, practiquen valores y construyan conocimientos que aplicarán en su vida cotidiana. Sin embargo, los conocimientos no son suficientes si no se ponen a prueba en el desempeño, de ahí la necesidad de abrir espacios para una práctica reflexiva capaz de interrogar la teoría, reconceptualizarla y enriquecerla permanentemente. La Figura 5 ilustra de mejor modo lo expresado en estas líneas.

Cada área del Currículo de Formación Inicial Docente tiene su cuota de aporte en la formación de los nuevos profesionales. Desde la estructura interna del Currículo no es posible pensar que la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los futuros maestros depende de esfuerzos aislados; por el contrario, se hace imperativo un trabajo interdisciplinario. Desde este punto de vista, *la articulación de Práctica con las demás áreas curriculares es una expresión de la interdisciplinariedad.*

A las Instituciones de Formación Inicial Docente les corresponde garantizar la articulación efectiva⁸ que ponga de manifiesto lo que la Figura 5 comunica. Consideramos que los espacios naturales para concretar la articulación de Práctica con las áreas curriculares están dentro del diseño y la ejecución tanto del Proyecto Curricular Institucional como de los sílabos.

Figura 5



⁸ Los mecanismos específicos de articulación de áreas y sub áreas forman parte de la diversificación curricular.

Veamos algunas consideraciones específicas para hacer posible la articulación:

- La Sub Área Currículo que tiene cada área debe hacer posible el análisis profundo y sistemático del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica, en lo que respecta al área del nivel o modalidad correspondiente. El análisis debe centrarse en la fundamentación, los logros de aprendizaje o competencias, las capacidades y actitudes, los contenidos y la orientación metodológica.
- La Sub Área Estudio Teórico Práctico, proporciona las bases teóricas y operativas para la construcción de los conocimientos especializados propios del área correspondiente. Se debe hacer posible la aplicación real de estos conocimientos en el diseño, la implementación, la ejecución y la evaluación curricular en dos instancias: 1) cuando el estudiante interviene en la formulación, revisión o reformulación de la Propuesta Pedagógica del Proyecto Educativo o del Proyecto Curricular de la Institución Educativa donde practica, o 2) cuando realiza la programación curricular para el aula (programación de largo plazo, programación de corto plazo y planificación de sesiones de aprendizaje).
- En el desarrollo de las áreas del Currículo de Formación Inicial Docente, se debe poner un énfasis especial en la didáctica aplicada al área del nivel educativo correspondiente a la especialidad del estudiante. La Práctica como tal no se dedica al aprendizaje de métodos o estrategias sino que brinda oportunidades para que éstos se demuestren en procesos pedagógicos auténticos. Asimismo, facilita la reflexión sobre los resultados de su aplicación; por lo tanto, le corresponde a las áreas satisfacer esta necesidad de aprendizaje. También se debe lograr que los estudiantes seleccionen, adapten, elaboren y validen materiales educativos específicos tomando en cuenta los criterios establecidos en las áreas.
- Parte de las actividades de aprendizaje del área deben generar el acercamiento de los estudiantes a las aulas de Educación Básica del nivel correspondiente para observar la ocurrencia de procesos pedagógicos donde se apliquen estrategias metodológicas sustentadas en los nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje. Esta consideración se convierte en una exigencia para que los formadores de las áreas practiquen una didáctica innovadora en las sesiones que dirigen; de modo que los estudiantes puedan experimentar un aprendizaje significativo, tal como se desea que los alumnos aprendan.
- El aprendizaje en las áreas debe ser una fuente para la investigación y la innovación educativas. Tanto la teoría especializada como la didáctica aplicada o la intervención pedagógica en el aula mediante la Práctica, deben llevar al estudiante a descubrir problemas de investigación o a identificar necesidades sentidas como importantes por una comunidad educativa; las que luego darán origen a proyectos de innovación educativa.

b) Articulación con el Área de Trabajo y Producción⁹:

La articulación de Práctica con esta área permite:

- Que el estudiante de los ciclos VII y VIII aprenda una o dos opciones laborales, de tal manera que pueda impulsar talleres o micro-empresas en los ámbitos educativos donde se desempeñe profesionalmente.

⁹ El Área de Trabajo y Producción no está presente en todas las especialidades o carreras de la Formación Inicial Docente.

- Que el estudiante pueda aplicar las lecciones laborales aprendidas en acciones orientadas al desarrollo de las competencias laborales en los alumnos y alumnas que tendrá a su cargo cuando practique.
- Que el estudiante logre demostrar que posee conocimientos, destrezas y habilidades para desempeñarse en el mundo laboral, a través de la formulación y gestión de proyectos productivos con los que podrá contribuir al desarrollo de la Institución Educativa y de la comunidad donde realiza sus prácticas; especialmente si ambas se ubican en ámbitos rurales, andinos o amazónicos, donde la pobreza y la falta de trabajo son problemas estructurales.

c) Articulación con las sub áreas del área de Educación:

- **Investigación**

La articulación Práctica – Investigación constituye la esencia del carácter innovador del Currículo de Formación Inicial Docente que ha construido la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP). Refleja la concepción de un **nuevo maestro**, que no sólo se dedica a las tareas que le corresponden por tradición (programación curricular, dirección de los procesos pedagógicos, evaluación, etc.) sino que asume, como parte de sus competencias profesionales, la investigación educativa para producir “conocimiento o saber pedagógico” en un contexto social caracterizado por el cambio constante y la globalización.

La articulación se manifiesta del siguiente modo en los diez ciclos de la carrera:

- En el **primer ciclo**, la Sub Área de Investigación desarrolla las capacidades del estudiante para el trabajo intelectual, la lectura comprensiva, el manejo de instrumentos de recolección de información a través de la observación y la entrevista y su respectiva interpretación. Todo ese conocimiento teórico técnico logrado en Investigación constituye un insumo importante para el desarrollo de los tres componentes de la Práctica.
- En el **segundo ciclo**, el conocimiento de la realidad educativa, la reflexión teórica sobre las actividades prácticas y la gestión del conocimiento constituyen fuentes de temas para una investigación bibliográfica que se concreta en la elaboración de una monografía.
- En el **tercer ciclo**, tiempo en que el estudiante ya tiene un año de contacto con la realidad educativa, es necesario que el conocimiento de esa realidad se haga más sistemático. Investigación proporciona los conocimientos teóricos y las herramientas técnicas para que el estudiante realice un *diagnóstico situacional* de la realidad educativa de la Institución donde practica y, posteriormente, plantee un plan de intervención para mejorar la problemática identificada en esa realidad.
- En el **cuarto ciclo**, en Investigación se realiza un estudio sobre la epistemología y los paradigmas de la investigación educativa; el producto de este ciclo es un ensayo que parta de la realidad de las instituciones educativas (por ejemplo, instituciones educativas rurales unidocentes o multigrado). Las experiencias de práctica en el aula son fuentes de inspiración para que el estudiante realice un ensayo significativo que contenga aportes para enriquecer los Talleres de Sistematización.

- En el **quinto ciclo**, el estudiante logra el conocimiento de diversos tipos de investigación, entre ellos la investigación-acción y la investigación etnográfica; asimismo, aprende a realizar diseños de investigación cualitativos y cuantitativos. Estos aprendizajes constituyen recursos importantes para encontrar estrategias de solución a problemas observados durante la práctica.
- En el **sexto ciclo**, el estudiante construye conocimiento pedagógico valiéndose de investigaciones sencillas en los espacios que ocupa en su práctica. En el tratamiento de la información aplica lo que ha aprendido en Investigación, vale decir, el manejo de una estadística básica y distintas técnicas de sistematización de experiencias.
- En el **séptimo ciclo**, el producto de Investigación es la formulación de un problema que el estudiante ha detectado durante su práctica. El cual cobra especial importancia porque da origen a la tesis que lleva a la titulación; por eso, en los Talleres de Sistematización se debe propiciar la reflexión profunda sobre aspectos de la realidad educativa que sean de interés para los estudiantes – investigadores.
- En el **octavo ciclo** se da forma al proyecto de tesis que está vinculado a la práctica desarrollada.
- En el **noveno y décimo ciclos**, el futuro maestro realiza la investigación propiamente dicha teniendo como escenario de estudio el contexto donde se realiza la Práctica Intensiva. Al final del ciclo, el producto visible será el informe de investigación concluido y aprobado; en él se espera encontrar un valioso aporte para comprender la realidad educativa de la localidad, la región y el país y propiciar cambios innovadores directamente relacionados con la calidad del servicio educativo.

• **Psicología**

La Sub Área de Psicología conduce al conocimiento científico del comportamiento del estudiante del nivel correspondiente, así como del potencial de su mente, de la forma como aprenden y de su afectividad; teniendo en cuenta los condicionamientos socioculturales que reciben. Ese conocimiento es importante porque tiene muchas aplicaciones: sirve para la flexibilización y la diversificación curricular, se aplica en la formulación de logros de aprendizaje, permite dar secuencia a los contenidos, ilumina la selección de estrategias y materiales educativos, guía la interacción didáctica en el aula y favorece el mantenimiento de climas de aprendizaje altamente motivadores. La utilidad de la Sub Área de Psicología revela por qué se articula con Práctica.

Los formadores de Psicología y Práctica deben coordinar permanentemente para que sus actividades sean complementarias, especialmente en cuanto a:

- La observación de las características de desarrollo de los alumnos (niños, adolescentes y jóvenes, según el nivel educativo) en sus aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores.
- La caracterización del proceso de aprendizaje de los alumnos del nivel, colocando mucha atención a los procesos cognitivos y afectivos que se desencadenan en las relaciones que ellos establecen con sus maestros mientras aprenden.

- La determinación de la pertinencia de los fundamentos del Diseño Curricular Nacional¹⁰ con las características de desarrollo de los alumnos del nivel y de sus procesos de aprendizaje.
- La evaluación de la pertinencia de las actividades y/o sesiones de aprendizaje en función a las características de desarrollo de los estudiantes a quienes van dirigidas, a sus procesos de aprendizaje y a las diferencias individuales que presentan.

• Currículo, Tecnología y Gestión

La articulación entre Práctica y Currículo, Tecnología y Gestión también es un asunto clave por las siguientes razones:

- Currículo Tecnología y Gestión es el sustento de toda práctica pedagógica porque prepara al estudiante para el trabajo curricular global, en sus aspectos teóricos, metodológicos y operativos; atiende tanto lo relativo al aprendizaje en diversos escenarios (zona rural, urbano-marginal y urbana) y tipos de instituciones educativas (polidocentes completos, polidocentes multigrado y unidocentes) como a la Gestión Educativa.
- Práctica, desde el primer ciclo, introduce al estudiante en el conocimiento y manejo del currículo oficial del nivel educativo que corresponde a su especialidad; el cual se refuerza con el aporte de las demás áreas. La Sub Área de Currículo, Tecnología y Gestión se encarga de reforzar y profundizar el conocimiento básico que posee el estudiante que llega al tercer ciclo. Con el dominio competente de la teoría curricular y la tecnología que se deriva de ella, se espera que el futuro maestro pueda dirigir satisfactoriamente los procesos de investigación, diseño, implementación, diversificación, ejecución y evaluación curricular.
- La Sub Área de Currículo, Tecnología y Gestión proporciona el marco teórico y científico para que se desarrolle el componente Gestión en la Práctica.
- La interacción de ambas sub áreas profundiza la comprensión teórica de los criterios para la elaboración, validación, uso y evaluación de materiales educativos hasta concretarlos en diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

• Teoría de la Educación

La Sub Área de Teoría de la Educación hace posible que el estudiante comprenda –desde una perspectiva interdisciplinaria– la evolución histórica de las concepciones educativas, del pensamiento pedagógico y del rol docente. Se estudia en los ciclos VII y VIII, cuando el estudiante ya tiene una visión clara del hecho educativo y ha logrado cierta experiencia en la dirección real de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el aporte de Teoría de la Educación, Práctica adquiere un nuevo significado porque se revela el hecho que toda acción educativa no se produce al margen de una razón teórica o, viceversa, toda acción práctica al ser reflexionada y sistematizada puede dar origen a nueva teoría. Esta sub área además:

- Da un sustento teórico al hecho educativo, lo que ayuda a determinar la identidad de la Institución Educativa donde se ejecuta la Práctica.

¹⁰ Se puede trasladar el objeto de análisis al Proyecto Curricular de la Institución Educativa donde se produce la práctica.

- Guía el análisis de los enfoques teóricos que sustentan la Propuesta Pedagógica de la Institución Educativa donde practica el estudiante; asimismo, permite establecer la pertinencia de dicha propuesta con las prácticas pedagógicas que ocurren a diario en los ambientes de trabajo de la Institución.
- Hace posible proyectar cambios en la gestión pedagógica de las instituciones educativas en función de un modelo teórico que responda a las demandas de la región y del país y exprese el espíritu de la Ley General de Educación. También orienta el desempeño del estudiante durante sus prácticas de manera que le ayuden a acercarse a un modelo ideal de maestro que guarde relación con los principios y fines de la educación peruana.
- Permite explicar los problemas educativos que se abordan desde distintas posibilidades de investigación (investigación etnográfica, protagónica o investigación acción, por citar algunas).

1.8 Cartel de Alcances y Secuencias

El Cartel de Alcances y Secuencias (CAS) de la Sub Área de Práctica ofrece una visión completa de la secuencia lógica de los contenidos seleccionados para los diez ciclos de duración de la carrera. Este cartel tiene sus particularidades en cada especialidad, pero existen contenidos y actividades que se deben cumplir en todas porque guardan relación con el quehacer del maestro y preparan al estudiante para ejercer roles y funciones en las tres áreas de desempeño profesional dentro de la Carrera Pública Magisterial¹¹.

Los contenidos del Cartel de Alcances y Secuencias están distribuidos por ciclos y componentes de Práctica. La secuencia que se establece entre ellos responde a la naturaleza de cada una de las tres etapas de la Práctica.

En la Tabla 1 se muestra la estructura básica del CAS con la organización de los contenidos de Práctica con relación a sus componentes y etapas. Esta organización da lugar a los carteles de las distintas especialidades de la Formación Inicial Docente.

Tabla 1

Organización de los contenidos de la Práctica en relación con sus componentes y etapas.

Etapas	ETAPA I				ETAPA II				ETAPA III	
	Contacto con la realidad educativa e inicio de la sistematización				Profundización y Sistematización				Práctica Intensiva	
Componentes	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Facilitación del aprendizaje.	Análisis del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica.									▶
	Observación sistemática									
	Sesiones demostrativas		Diseño, ejecución y evaluación de sesiones de aprendizaje en coordinación con CTG y las demás áreas		Diseño, ejecución y evaluación de sesiones de aprendizaje en el marco de unidades didácticas.					
	Diseño, ejecución y evaluación de actividades de aprendizaje en coordinación con las demás áreas									
	Selección y evaluación de materiales educativos.		Selección, adaptación, uso y evaluación de materiales educativos		Selección, adaptación, diseño, creación, uso y evaluación de materiales educativos para contextos educativos diversos.				▶	
	Elaboración de la Carpeta Pedagógica									▶
	Elaboración del Portafolio									▶
	Ayudantía								Pasantía	
								Alfabetización		
Gestión	Gestión del conocimiento									▶
	Elaboración de instrumentos técnico-pedagógicos									▶
					Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos productivos y de innovación				Elaboración, revisión, actualización de datos de los instrumentos de gestión de la IE	
Talleres de sistematización	Reflexión teórica sobre hechos vinculados con la observación o la experiencia práctica o con el hecho educativo.				Reflexión teórica sobre la realidad educativa encontrada: ACCIÓN - REFLEXIÓN- ACCIÓN - TRANSFORMACIÓN.				▶ Seminario de actualización.	

2. Enfoque de la Sub Área de Práctica

“[...] la formación permanente debe extenderse al terreno de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes, y deben cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor y profesora y del equipo de forma colectiva. [...] la formación permanente ha de generar modalidades que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla o construirla de nuevo. [...] una formación orientada hacia un sujeto que tiene capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales como sociales y educativos en su contexto y con sus colegas”

Francisco Imbernón

2. Enfoque de la Sub Área de Práctica

2.1 La práctica como espacio de aprendizaje

El relato que viene a continuación trata de un caso que puede ser el de muchos estudiantes que recién inician sus prácticas en el aula.

El salón de clases encierra un mundo de posibilidades por descubrir. Aunque el recuerdo de su Secundaria todavía está fresco en su memoria, todo es nuevo para Maribel, especialmente hoy que inicia formalmente su práctica pedagógica en el aula.

Los alumnos y alumnas la miran con curiosidad pero no por la novedad que causa su presencia dejan de ser inquietos. Claro que generalizar no es apropiado porque también hay algunos que se mantienen callados y distantes.

Maribel comienza a observar la sesión. Le llama la atención la actividad motivadora que desarrolla la profesora porque le parece interesante, pero algo pasa, pues los alumnos y alumnas se concentran sólo unos minutos y al rato su atención se dispersa obligando una llamada de atención de la profesora; esto no deja de repetirse en varios momentos de la sesión.

Mientras pensaba qué les podía interesar, los varones más que las mujeres, se entusiasmaron con un concurso entre grupos que propuso la profesora. “¡Cuánto interés!” piensa Maribel. Algo más llama su atención. Es un diálogo que escucha. Dos alumnos que están confundidos entre todo el grupo se comunican en aymara pero lo hacen en castellano con la profesora y con sus compañeros en ciertos momentos de la sesión.

Por todo lo que ve, mil preguntas rondan la cabeza de Maribel. Lo que aprendió teóricamente no es suficiente para hallar las respuestas...

Se pueden establecer muchas conclusiones del caso de Maribel pero algo que nos interesa destacar es que *la teoría pedagógica no cobra sentido para un estudiante mientras no esté directamente vinculada con sus experiencias prácticas en el campo real del desempeño profesional*. Las situaciones que genera la Práctica no sólo son oportunidades para que los estudiantes apliquen lo que aprendieron, sino *verdaderas fuentes de aprendizaje que dan origen a la construcción de conocimientos significativos sobre todo lo que implica ser maestro*.

La aplicación de métodos o estrategias sin la reflexión sobre la experiencia corre el riesgo de convertirse en un proceso mecánico y rutinario. El desarrollo de una práctica reflexiva es motivo de un análisis más profundo en el siguiente acápite pero, estando articulados los temas del enfoque de Práctica, hay que precisar que la reflexión es un componente importante en el aprendizaje del joven y del adulto.

En la era del conocimiento en la que el capital intelectual es el activo más importante de las organizaciones modernas, incluida la escuela, hay conceptos que cobran especial relevancia, como: *aprender a aprender, aprender a desaprender para reaprender y aprendizaje transformativo*¹². Estos conceptos tienen mucho que ver con la formación de los nuevos maestros porque son centrales en el desarrollo profesional que apela a sus propias capacidades y a todo lo que es capaz de estructurar mentalmente, sentir y hacer. La Sub Área de Práctica asume el aprendizaje transformativo como parte de su enfoque... pero, ¿a qué se refiere este tipo de aprendizaje?

Antes de responder la pregunta anterior, debemos dejar establecido que los estudiantes de Formación Inicial Docente no son adolescentes ni están en la prolongación de la Secundaria. ¿Esta situación influye en sus posibilidades de aprendizaje? Claro que sí, más aun cuando deben pasar del *enfoque de la transmisión de información* que privilegia el producto, al *enfoque transformacional* que privilegia el proceso.

El aprendizaje transformativo es un concepto que recoge los aportes de las teorías cognitivas del aprendizaje, pero incorpora *la reflexión de los marcos de referencia que sustentan la acción de un individuo*; por eso se ajustan más al aprendizaje de jóvenes y adultos como es el caso de los estudiantes del ISP o ESFA.

Según Mezirow, citado por Contreras (2005):

El aprendizaje transformativo se refiere al proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia dados por seguros (perspectivas de significado, hábitos mentales, marcos mentales) para que sean más inclusivos, exigentes, abiertos, emocionalmente capaces de cambiar y reflexivos y generen creencias y opiniones que demuestren ser más verdaderas o justificadas para guiar la acción.

Siguiendo lo propuesto por Contreras, encontramos que el proceso de transformación ocurre mediante una de cuatro formas:

1. Explicación detallada de los marcos de referencia existentes.
2. Aprendizaje de nuevos marcos de referencia.
3. Transformación de los puntos de vista.
4. Transformación de los hábitos mentales.

Para entender las cuatro formas anteriormente mencionadas, vale aclarar que los marcos de referencia son estructuras de supuestos a través de los cuales entendemos nuestra experiencia; comprenden componentes cognitivos y afectivos. Los marcos de referencia están compuestos por *hábitos de mente y puntos de vista*. Los hábitos de mente o hábitos mentales son nuestras maneras habituales de pensar, sentir y actuar; mientras que los puntos de vista están sujetos a cambios continuos ya que reflejan bien el contenido o el proceso necesario para resolver problemas. *Volviendo al caso de Maribel, el objetivo de su Práctica no será únicamente la aplicación más eficiente y eficaz de métodos y estrategias sino la construcción significativa de conocimientos pedagógicos que ocasionen la transformación de sus marcos de referencia dados por seguros, los que en adelante gobernarán su desempeño mientras no sea necesaria una nueva transformación.*

¹² Estos conceptos y gran parte de lo que se expone en este acápite han sido inspirados en el artículo de Manuel E. Contreras que titula "Aprender a desaprender: Apuntes en la búsqueda de un aprendizaje transformativo para la capacitación de directores de escuela". Se sugiere ver la bibliografía.

Para Contreras, las transformaciones a menudo siguen las siguientes fases:

- 1) Un dilema desorientador.
- 2) Autoexamen con sentimientos de temor, ira, culpa o vergüenza.
- 3) Una evaluación crítica de las suposiciones.
- 4) Reconocimiento que el propio descontento y el proceso de transformación son asuntos compartidos.
- 5) Exploración de las posibilidades de nuevas funciones, relaciones y acciones.
- 6) Planificación de una línea de acción.
- 7) Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para ejecutar los propios planes.
- 8) Ensayo provisional de nuevos papeles.
- 9) Adquisición de competencia y confianza en sí mismo y en los nuevos papeles y relaciones.
- 10) Reintegración de la propia vida según las condiciones dictadas por la nueva perspectiva de sí mismo.

El aprendizaje transformacional moviliza todas las potencialidades y recursos de un aprendiz. Quien aprende no lo hace sólo con sus facultades cognitivas, las emociones y el cuerpo son también trascendentales. Desde una postura más radical al respecto, hay quienes dicen que uno aprende porque quiere y si no quiere no hay medio humano que lo consiga. Esta misma afirmación se hace extensiva a la capacidad para cambiar, porque aprendizaje y cambio están directamente vinculados.

Desde la neurociencia nos viene el conocimiento de que el ser humano centraliza la información en el tálamo y desde allí se distribuye a dos sistemas cerebrales, primero a la amígdala, desde donde sentimos y luego al neocórtex, desde donde razonamos. Si nuestra biología hace que sintamos antes de razonar, es lógico afirmar que todo proceso de cambio comienza con lo afectivo y esto, en el campo de la Formación Docente, significa que la asimilación teórica no es garantía de un cambio sustancial de las prácticas pedagógicas sin un compromiso afectivo como base. No sólo la estructura física de nuestro sistema nervioso se ve involucrada en el aprendizaje sino también el resto del cuerpo. No es exagerado afirmar que cuando uno aprende lo hace con todo su cuerpo porque las posturas y los gestos revelan que hay una conexión entre lo que uno siente, piensa y hace.

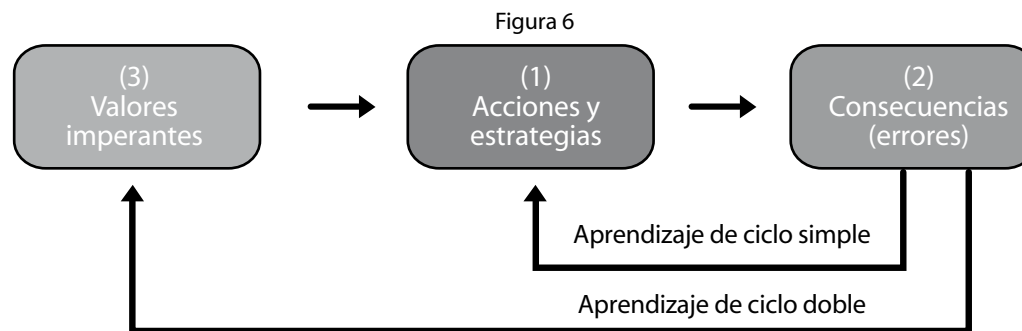
Como se puede deducir de lo escrito hasta este punto, el aprendizaje transformativo es un proceso totalmente consciente y autogobernado; entonces, cobra sentido la afirmación de que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje. Pero lograr este tipo de aprendizaje no es tan fácil porque para transformar los marcos de referencia, previamente hay que identificar aquello que ya no resulta útil para enfrentar los nuevos desafíos de la profesión docente y de la vida misma; en otras palabras, hay que estar dispuesto a abandonar algo que en un momento nos dio seguridad.



“Cuando la transformación ocurre, algo poderoso pasa en lo que la gente es, que está más allá de un mero cambio en el comportamiento. La persona que está ahí ahora, no estaba ahí antes; la persona que estaba ahí antes, no existe.”
Hargreaves

Los marcos de referencia se vinculan con los paradigmas, mapas mentales o esquemas mentales que maneja una persona. Nuestros paradigmas son los filtros mentales que nos hacen ver el mundo conforme nosotros somos y son los límites de nuestra percepción; por eso, simplemente no vemos lo que está fuera de esos límites. Por ejemplo: *para un profesor que siempre se ha empeñado en que sus alumnos tengan algo escrito en su cuaderno será casi inconcebible dejar de dictar o escribir conceptos para que ellos los copien.*

El aprendizaje transformativo implica un cambio de paradigmas, para ello se necesita aprender a aprender y aprender a desaprender para reaprender. El aporte de Argyris y Shön (citados por Contreras, 2005) nos puede ayudar a comprender mejor cómo es que los futuros maestros pueden revisar sus experiencias pedagógicas para explicitar y modificar sus marcos de referencia o paradigmas.



En la Figura 6 se aprecia el planteamiento de Argyris y Shön. Aplicando lo que ambos autores señalan a las situaciones educativas, diríamos que lo habitual en un maestro es que revise sus acciones para corregir sus resultados o consecuencias, si es que éstos no se ajustan al objetivo trazado; este aprendizaje llamado de primer ciclo abarca las etapas 1 y 2 de la Figura 6. En el aprendizaje de primer ciclo no hay conciencia de la influencia de los propios paradigmas, pues se cree que los sentidos revelan el mundo tal como es; tampoco se experimentan cambios profundos en dichos paradigmas ni en los valores o en las metas. Por ejemplo, *si un maestro desarrolla una dinámica de animación para que los alumnos se “motiven” y luego se comprueba que la dinámica ha provocado que sus alumnos hagan mucha bulla, es probable que corte la dinámica y pase a otra actividad; así, su aprendizaje de primer ciclo sólo le llevará a revisar sus acciones.*

El aprendizaje de ciclo doble surge cuando el ajuste de acciones no es suficiente para lograr el objetivo sino que se hace necesario revisar los paradigmas o supuestos que guían las acciones del maestro. La retroalimentación proviene del mundo real, lo que obliga a cambiar las decisiones y los paradigmas o modelos mentales; en otras palabras, a medida que la reflexión permite el cambio de paradigmas, cambia la comprensión de la estructura causal de un sistema y, en consecuencia, también cambian las estrategias y las reglas de decisión. Todo eso se expresa en el desplazamiento de la etapa 1 a la etapa 3 en la figura 6. De este modo se produce un aprendizaje transformativo. Siguiendo con el ejemplo anterior, *es posible que el maestro se detenga a reflexionar sobre lo que pasó en la dinámica de animación y llegue a cuestionar lo que cree acerca de la disciplina en el aula. Luego de una profunda reflexión, alimentada por su experiencia, llega a convencerse de que el diálogo entre sus alumnos y el movimiento que puede generar su participación en diferentes actividades no son síntomas de indisciplina ni mucho menos situaciones que le restan autoridad; por lo tanto, en lo sucesivo su manera de comprender el comportamiento de sus alumnos y su forma de interactuar con ellos cambiará sustancialmente.*

2.2 La práctica reflexiva

Para explicar la importancia de la reflexión en la formación del maestro partiremos del siguiente caso:

Antonio da inicio a la sesión de aprendizaje que le toca conducir en el primer grado de Primaria. Se ha propuesto que sus alumnos logren escribir correctamente algunas oraciones incluyendo palabras que lleven las letras “m, n, p”. Él simplemente sigue la secuencia de trabajo planificada por la profesora de aula en la unidad de aprendizaje. Aunque le gustaría hacer algunos cambios, no puede porque la profesora siempre le dice que no es bueno que los niños aprendan con diferentes métodos pues eso les causaría confusión.

Antonio intenta trabajar como lo haría la profesora. Primero, les muestra a los niños tres imágenes: papá, nene y mamá. Luego escribe los sustantivos debajo de las imágenes pegadas en la pizarra. A continuación reparte tarjetas con palabras a los integrantes de un grupo, ellos se paran en fila mostrando sus tarjetas de tal forma que se lee una oración: “Mamá ama al nene”. Pegan las tarjetas en un papelote y hace lo mismo con otros grupos para formar otras oraciones. Finalmente, les pide que escriban libremente en su cuaderno cuatro oraciones empleando palabras con las consonantes que ya conocen. La sesión culmina cuando los niños terminan de escribir.

Para la profesora de aula la sesión resultó buena, pero Antonio no tiene la misma opinión pese a que se trata de su trabajo. Él se dio cuenta que lo único que resultó fue que los niños escriban algunas oraciones repitiendo un molde, esas oraciones quedaron muy artificiales y de ningún modo tuvieron un propósito comunicativo. Antonio está convencido que hay que cambiar radicalmente la forma de concebir la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura y está decidido a hablar de ello con la profesora de aula.

El caso de Antonio y su profesora de aula, es un ejemplo típico del encuentro entre dos paradigmas incompatibles acerca de la educación. La posición de la profesora es mecánica y la de Antonio es reflexiva.

Actualmente en el mundo se ha fortalecido la tendencia hacia la práctica reflexiva para la formación continua de la docencia. En el tema anterior ya se abordó el papel de la reflexión en el aprendizaje como parte del enfoque de la Sub Área de Práctica, ahora nos toca ampliar los conceptos sobre la práctica reflexiva.



“Los docentes reflexivos nunca están satisfechos con las respuestas obtenidas y siempre les quedan aún muchas interrogantes. Por tanto, buscan continuamente nueva información y someten a prueba en forma permanente sus propias prácticas y presupuestos. Durante el proceso, aparecen nuevos dilemas y los docentes inician entonces un nuevo ciclo de planificaciones, actividades, observaciones y reflexiones.”

Dorene Ross, Elizabeth Bondy y Diane Kyle

La *práctica reflexiva* es un proceso que experimenta el maestro (en nuestro caso el estudiante – maestro) de ir tomando conciencia de manera crítica sobre su trabajo y sobre los paradigmas, esquemas mentales, marcos de referencia o presupuestos teóricos que sustentan su acción para inferir sus aciertos y dificultades, modificar sus marcos de referencia y tomar decisiones conscientes para mejorar su práctica. Brubacher, Case y Reagan (2000) afirman que volverse un profesional reflexivo es un *“compromiso permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento”*.

La práctica reflexiva es un proceso que nunca acaba –por lo menos mientras un maestro esté en ejercicio– y va en contra del desempeño mecánico y rutinario; pero, aunque parezca un proceso absolutamente personal, no lo es, porque el trabajo pedagógico se da dentro de una interacción social. Donald Shön (citado por Brubacher, Case y Reagan) decía que este tipo de práctica es una *“conversación reflexiva”* que involucra a diferentes agentes; para Shön, las acciones didácticas del maestro se llevan a cabo dentro de un contexto de significados y tanto los alumnos, sus padres, los otros maestros y él mismo construyen su propia comprensión de la realidad. Al maestro reflexivo le corresponde considerar en su reflexión los diferentes puntos de vista de los agentes involucrados en su trabajo.

Algo que conviene aclarar es que la práctica reflexiva no está sesgada por lo racional, aunque así parezca por el término. Cuando nos ocupamos en esta Guía sobre el aprendizaje, dejamos establecido que el aprendiz pone en juego todos sus recursos personales (cognición, afectividad, estructura biológica, valores, conocimientos, experiencias, creencias, suposiciones, etc.) entonces, la práctica reflexiva también hace posible que el maestro tome conciencia de las emociones, sentimientos, necesidades y posturas físicas que experimenta porque tienen que ver con sus marcos de referencia. Por otro lado, muchos investigadores¹³ coinciden en afirmar que los maestros tienen la *impresión de lo que es bueno*, basándose en su conocimiento intuitivo; de ahí que la intuición y la reflexión estén conectadas.

¹³ Lucy Atkinson, Terry Atkinson, Richard Brawn, Laurinda Brown, Guy Claxton, Elizabeth Lazarus, Agnes McMahon, Paul Weeden, entre otros.

Asumir la práctica reflexiva, siendo uno maestro o futuro maestro, lleva a un cuestionamiento sobre el hacer y los paradigmas que lo sustentan; pero ese cuestionamiento no deja de lado el ser. Es decir, llegar a una postura reflexiva significa aceptar la posibilidad de remecer lo que uno es como profesional y como persona. Entonces surge una pregunta: ¿Para qué abandonar una posición cómoda de relativa seguridad y realizar todo ese esfuerzo? Simplemente por dos razones. La primera es el compromiso ético que encierra la misión del maestro y la segunda es que corresponde al imperativo de estos tiempos: la mejora continua.

Shön, distingue tres conceptos diferentes del pensamiento práctico del maestro:

- **Conocimiento en la acción** que involucra el saber hacer y el saber explicar lo que se hace.
- **Reflexión en la acción** o pensar al mismo tiempo en que se hace la acción.
- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** que es el análisis a posteriori sobre los procesos y las características de la propia acción. Este concepto involucra la *metacognición* y la *reflexión distanciada*, que según Astolfi (citado por Pontín y Pessoa, 1996) funciona como un proceso de “*desinmersión*” que “*induce a un desapego que autoriza críticas y permite la descentralización, siendo de esta manera un facilitador para que ocurran reelaboraciones*”.

Los conceptos previamente referidos no se contraponen, todo lo contrario, forman parte de un mismo proceso. Sparks-Langer y Colton (en Brubacher, Case y Reagan, 2000) proponen la existencia de tres elementos que interactúan en el pensamiento reflexivo de un maestro, y son:

- El elemento cognitivo, que incluye los conocimientos que sustentan las decisiones que toma el maestro.
- El elemento crítico, que comprende los aspectos morales y éticos de la comprensión.
- El elemento narrativo, que hace posible la reconstrucción de la realidad a través de relatos de la propia experiencia que contextualizan la reflexión.

Un maestro reflexivo puede someter todo a cuestionamiento, pero la reflexión crítica se desencadena ante la presencia de problemas reales que constituyen verdaderos desafíos. El nuevo aprendizaje que se genera por la reflexión hace que el maestro sea un mejor profesional, más competente, más seguro de sí, más proactivo; en suma, mejor persona por derecho propio. Sin embargo, eso aún no es suficiente, porque falta colocar esos beneficios en una dimensión social que va más allá de los efectos positivos en el aprendizaje de un grupo de alumnos. Habermas propone una práctica reflexiva que aporte a la emancipación social al otorgarle al maestro mayor poder de decisión para cambiar las estructuras educativas que impiden la igualdad de oportunidades entre los individuos y las sociedades. En esta dinámica de reflexión, transformación y desarrollo social, la práctica reflexiva es una herramienta de empoderamiento (“empowerment”) del maestro o futuro maestro¹⁴.

¹⁴ Keith Morrison de la Universidad de Durham reconoce dos modelos de práctica reflexiva: Uno hermenéutico, pragmático y apolítico, defendido por Shön; y otro altamente politizado, defendido por Habermas.

Van Manen (también citado por Brubacher, Case y Reagan, 2000) identifica tres niveles de reflexividad que vale la pena analizar para pensar cómo guiar a los estudiantes de las Instituciones de Formación Inicial Docente; éstos son:

Primer nivel : Aplicación eficaz de estrategias, conocimientos y técnicas para el “hacer”.

Segundo nivel : Presupuestos implícitos en las prácticas, o sea, “saber sobre el hacer”.

Tercer nivel : Reflexión crítica o cuestionamiento de criterios morales.

Algo similar aparece en el resumen de Severo Cuba y Liliam Hidalgo (2001). De ese resumen sólo resaltaremos la idea de que la reflexión crítica lleva a evaluar: a) si el currículo y su aplicación conducen a *formas de vida caracterizadas por la justicia, equidad y bienestar concreto para todos*, y b) si la actividad docente y los contextos en los que se desarrolla se orientan a *la satisfacción de las necesidades humanas importantes y al cumplimiento de los objetivos humanos de interés*.

Luego de la amplia exposición que nos ha ocupado hasta aquí, consideramos que la práctica reflexiva lleva al aprendizaje transformativo y en ambos procesos el único protagonista es el estudiante-maestro. Asumir la Práctica implica también asumir el reto de formar un nuevo profesional bajo ambos enfoques y, aunque suene paradójico, no hay una receta para hacerlo, sólo algunas pautas que podemos dar para motivar en los formadores la propuesta creativa de actividades de aprendizaje¹⁵. Roth, sugiere 24 criterios para desarrollar una práctica reflexiva y éstos son:

- 1) *Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.*
- 2) *Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.*
- 3) *No emitir juicios, esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.*
- 4) *Buscar alternativas.*
- 5) *Mantener una mente abierta.*
- 6) *Comparar y contrastar.*
- 7) *Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.*
- 8) *Visión desde varias perspectivas.*
- 9) *Identificar y probar asunciones (propias y de otros), buscar evidencias en conflicto.*
- 10) *Situarse en contextos variados, diversos.*
- 11) *Preguntar: ¿Qué si...?*
- 12) *Solicitar ideas y puntos de vista de otros.*
- 13) *Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.*
- 14) *Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.*
- 15) *Formular hipótesis.*
- 16) *Considerar las consecuencias.*
- 17) *Validar lo que es dado o creído.*

¹⁵ Se sugiere revisar las orientaciones metodológicas.

- 18) Sintetizar y contrastar.
- 19) Buscar, identificar y resolver problemas (“situación problemática”, “resolución de problemas”).
- 20) Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
- 21) Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
- 22) Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
- 23) Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera.
- 24) Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso).

Esperamos que este listado sirva como sugerencia a los profesores formadores y estudiantes para mejorar la dirección de la Sub Área de Práctica.

2.3 La práctica en la diversidad cultural del país

Reflexionemos un poco a partir del siguiente relato:

Son las 8:30 a.m. y en algunas escuelas del Perú las labores recién comienzan. El frío excesivo que se siente en Los Andes durante el invierno ha sido el motivo para que el horario de entrada se retrase.

Muchos niños y niñas van llegando a la escuela para iniciar una nueva jornada. David es uno de ellos. Este año asiste por primera vez a la Primaria, sus padres han decidido matricularlo en la escuela del pueblo, aún cuando la única forma de llegar a ella sea a través de una larga caminata por un camino escarpado.

A sus seis años, David se levanta muy temprano y da de comer a sus animales; sólo cuando ha terminado sus tareas domésticas recibe sus alimentos para soportar la jornada. El suelo está helado y el pasto seco que cubre la tierra está literalmente congelado. Los piecitos de David recorren presurosos los caminos; baja la montaña en media hora, pero ese tiempo no será el mismo cuando retorne porque el sol y lo empinado del camino de subida harán que tarde por lo menos dos horas. Eso pasa todos los días.

Cuando está cerca de la escuela David y otros niños y niñas corren al riachuelo y se lavan la cara. Todos sudorosos entran al aula. No importa cuánto tienen que caminar o cuánta hambre tengan porque lo más importante siempre es estudiar. Tampoco importa si no aprenden todo lo que aprenden los niños y niñas de la ciudad. Lo que sí importa es que las esperanzas de su familia están puestas en el hecho de que se eduquen en la escuela.

La historia del niño del relato es tan sólo una muestra de las múltiples realidades que a diario enfrentan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país. La educación es un proceso socio-cultural y en consecuencia es diverso y complejo. Pese a que la diversidad es una fuente de riqueza, nuestro país aún no ha podido superar las barreras que históricamente se han levantado a consecuencia de la incomprensión de la diversidad. La Educación Básica y la Formación Docente se desenvuelven en este contexto y eso les genera muchas exigencias, principalmente aquellas que tienen que ver con la calidad del aprendizaje y de la organización y oferta del servicio educativo.

Las investigaciones educativas revelan la urgencia de que la educación peruana ofrezca alternativas de calidad frente a las necesidades y demandas de la población, especialmente de los sectores sumidos en la pobreza y la marginación que representan un porcentaje significativo del total de peruanos. La Ley General de Educación N° 28044 establece entre los principios educativos la *equidad, la inclusión y la calidad*; asimismo, sienta las bases para que se revierta la relación que actualmente se cumple de que a *mayor pobreza, menor opción de calidad educativa*. Actualmente, las políticas educativas buscan compensar las inequidades existentes; sin embargo, mientras las declaraciones no se manifiesten en prácticas reales, se mantendrán las enormes brechas que existen, por ejemplo, entre la educación urbana y la rural o periférica, entre la educación pública y la privada o entre la educación andina-amazónica y la educación costeña.

El Sistema de Formación Docente y específicamente las Instituciones que lo integran, no pueden estar al margen del gran esfuerzo nacional que implica atender la diversidad socio-cultural con un servicio de calidad. Se necesita formar profesionales con un perfil polivalente que les permita desempeñarse con eficacia en las distintas esferas del quehacer docente: la enseñanza, la investigación, la gestión y la promoción del desarrollo social. Para lograrlo, los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos deben diseñar y ejecutar una propuesta pedagógica coherente con los planes de desarrollo de la comunidad, región y país. Por eso, es muy importante que *logren trascender la dimensión netamente académica y hagan suyas la historia, la cultura, las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad local, regional y nacional, sin perder de vista la perspectiva planetaria, pues, los peruanos también somos herederos de una cultura universal y debemos desarrollar las capacidades para incorporarnos al mundo como ciudadanos de la "aldea global"*. También es importante que establezcan alianzas estratégicas con diversas organizaciones, porque una actuación aislada no tendrá el impacto requerido.



Los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos que han logrado alcanzar un estándar de calidad deseable para el sistema, cumplen el rol de dinamizadores sociales del cambio educativo. Frente al exceso de maestros, muchos de ellos sin las competencias profesionales requeridas, los IESP tienen la misión de satisfacer la demanda (aún no atendida) de profesionales de calidad. Pero durante los cinco años que lleva formarlos, la Práctica –articulada con la Investigación–, es el vehículo más importante que tienen para intervenir inmediatamente en los procesos pedagógicos de los otros niveles educativos, llevando una alternativa de calidad que renueve las prácticas obsoletas que prevalecen en muchas instituciones educativas públicas.

Las sub áreas de Práctica e Investigación son los dos ejes de la Formación Inicial Docente, ambas vinculadas directamente al quehacer profesional; por ello, su desarrollo demanda un acercamiento a la realidad educativa diversa, no sólo con el afán de conocerla o interpretarla, sino también para proyectar el cambio que haga posible la solución de los problemas pedagógicos que ocupan un lugar central en la problemática educativa del Perú.

Dentro del panorama de inequidad que ofrece la educación peruana, la mirada de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos debe estar puesta en la educación rural por la complejidad de su problemática. Diferentes estudios encargados por el

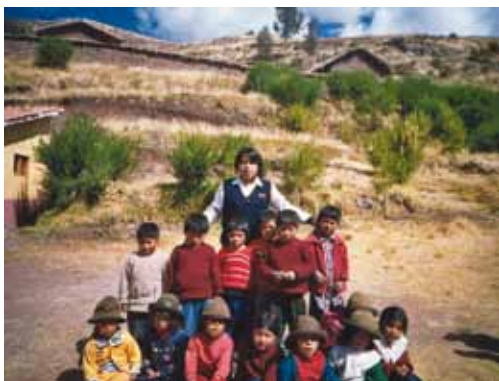
Gobierno, los organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, FAO, etc.) y los organismos no gubernamentales han revelado la situación crítica de la educación rural. A continuación ofrecemos un resumen apretado de los signos de la problemática de la educación rural desde los puntos de vista cuantitativo¹⁶ y cualitativo.

- En el Perú la matrícula de los escolares de Educación Básica Regular por niveles, modalidades y ámbitos tiene las siguientes características: en Educación Inicial el 67,65% está en la zona urbana y el 32,35% en la zona rural; en Educación Primaria el 62,82% de la población escolar es urbana y el 37,18% es rural y en Educación Secundaria el 80,40% es urbana y el 19,60% es rural. Como se aprecia, las cifras de Inicial y Primaria son parecidas pero no así las de Secundaria. En Educación de Adultos las diferencias son mayores ya que en Primaria el 91,75% de estudiantes está en la zona urbana y sólo el 8,25% en la zona rural y en Secundaria el 96,51% es población urbana y apenas el 3,49% es rural. En otras modalidades educativas la figura se repite; es decir, la matrícula urbana supera en mucho a la rural: en Educación Básica Alternativa los porcentajes respectivos son 96,59% y 3,41%, en Educación Básica Especial 97,65% y 2,35%, mientras que en Técnico – Productiva los porcentajes son 95,33% y 4,67%.
- La estadística de la cantidad de Instituciones Educativas (IIEE) por ámbito urbano y rural no necesariamente se corresponde con la distribución de la matrícula escolar. Mientras en Primaria la cantidad de IIEE de la zona rural (68,38%) supera la cantidad de IIEE de la zona urbana (31,62%), en Inicial y Secundaria no pasa lo mismo; en la zona urbana el porcentaje de IIEE es 51,55% en Educación Inicial y 61,21% en Educación Secundaria y en la zona rural es 48,45% en Educación Inicial y 38,79% en Educación Secundaria. En Educación Básica Alternativa los porcentajes son muy diferentes; el 95,86% de IIEE está en la zona urbana y sólo el 4,14% en la zona rural. Algo similar pasa en la modalidad de adultos; así, en Educación Primaria, el 91,42% de IIEE está en la zona urbana y el 8,58% en la zona rural y en Educación Secundaria el 93,96% de las IIEE está en la zona urbana y el 6,04% en la zona rural. El 93,56% de IIEE de Educación Básica Especial está en la zona urbana y apenas el 6,44% en la zona rural. En cuanto a la cantidad de IIEE de Educación Técnico – Productiva el 89,87% está en la zona urbana y el 10,13% en la zona rural.
- Cabe destacar que el 88,06% de IIEE de Educación Primaria de tipo **polidocente** completo están en la zona urbana y en ellas estudia el 89,92% de la población escolar y en la zona rural está el 11,94% de IIEE donde estudia el 10,08% de niños y niñas. Lo que ocurre en los demás tipos de instituciones de Educación Primaria es muy significativo; de la totalidad de IIEE **multigrado** el 79,36% está en la zona rural y el 20,64% en la zona urbana, a estas Instituciones les corresponden los siguientes porcentajes de matrícula: 74,78% a la zona rural y 25,22% a la zona urbana. Casi todas las IIEE **unidocente** están en la zona rural (97,34%) y sólo el 2,66% en la zona urbana; la matrícula se reparte en esa proporción: 98,62% le corresponde a la zona rural y el 1,38% a la zona urbana.
- La existencia de las Instituciones Educativas de tipo multigrado y unidocente se justifica sólo por razones de cobertura porque es bien sabido que sus resultados son negativos en cuanto a lo más importante: el nivel de logro de aprendizaje de los alumnos.
- La problemática de Instituciones Educativas rurales comprende múltiples aspectos: la precariedad de sus infraestructuras, su ubicación en comunidades alejadas y dispersas de difícil acceso y su carencia de material educativo constituyen lo aparente a primera vista. Pero dentro de las aulas se manifiestan problemas mucho más delicados, como el mal uso de las horas de clase y la pedagogía tradicional que se practica mediante actividades educativas rutinarias en las que predominan

¹⁶ Los datos fueron tomados de la Estadística Básica 2006 que se encuentra en: <http://escale.minedu.gob.pe/escale>.

las exposiciones de contenidos desconectados de las necesidades de los alumnos. La mayoría de las veces esas exposiciones resultan tediosas para los alumnos y poco comprensibles porque se realizan en una lengua distinta a la que usan para comunicarse. También se evidencia el desinterés por desarrollar capacidades y actitudes en los educandos, pese a que ésta es la orientación del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Junto al problema pedagógico aparecen otros problemas que tienen que ver con el comportamiento ético de los maestros, como la irresponsabilidad en el cumplimiento de sus funciones, la ausencia del trabajo en días de clase o la discriminación y el maltrato que dan a los alumnos.

En el Perú siempre ha existido un interés por conocer y resolver la problemática de la educación rural. Una manifestación de ese interés son las múltiples experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) impulsadas por el Gobierno y el sector privado. Sin embargo, la balanza aún no ha cambiado su posición porque siguen pesando más los problemas que los logros obtenidos por la EIB; lo que quiere decir que hay mucho por hacer y actualmente este reto también involucra a los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos.



“(La primera tarea) consiste en fortalecer la identidad del maestro rural y la relación de la pedagogía con la cultura andina (y amazónica) y el desarrollo rural.

Se requiere, además, superar la lógica instrumental de los procesos de formación orientados más allá de la didáctica, hacia la formación del docente como persona y como profesional”.

Equipo Tarea Cusco

Consideramos que el aporte de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos debe surgir de las posibilidades de intervención pedagógica que ofrecen las sub áreas de Práctica e Investigación. Diseñar una propuesta de calidad en los ISP para el ámbito rural, especialmente andino y amazónico, implica pensar en “mundos diferentes” que se guían bajo lógicas distintas; por lo cual, la valoración de la diversidad y la interculturalidad (práctica de valores interculturales, ciudadanía intercultural y democracia intercultural) se convierten en principios pedagógicos fundamentales para la formación del ciudadano del siglo XXI. Si los directivos, formadores y estudiantes no comprenden ni se involucran en esos *mundos diferentes*, cualquier propuesta creada desde la orilla occidental, que constituye apenas una visión limitada, corre el riesgo de fracasar.

2.4 La práctica y la investigación

Se ha dejado para el numeral 2.4 la parte del enfoque que corresponde a la Práctica y la Investigación porque los tres acápites precedentes se encargaron de abrir el camino a la comprensión del nuevo perfil profesional que tiene (o debe tener) el maestro en servicio y el estudiante, futuro maestro. Dentro de ese perfil, el rol de investigador tiene mucha importancia pero no forma parte de una dimensión diferente y aislada de los roles tradicionales que cumple el maestro, sino que se integra a ellos; por esta razón las sub áreas de Práctica e Investigación marchan articuladas a lo largo de la Formación Inicial Docente. Tanto el aprendizaje transformativo como la práctica reflexiva en escenarios diversos y complejos contribuyen a que el estudiante desarrolle habilidades básicas para investigar y un interés por hacerlo, motivado por las necesidades que se generan durante su formación.

El relato que viene a continuación ilustra lo que venimos afirmando.

Cuando Rogelio postuló al ISP tenía claro que la única ocupación de un profesor era enseñar. Han pasado tres años desde que ingresó y su idea inicial cambió radicalmente. Hoy está convencido de que la labor de un profesor abarca otras preocupaciones importantes como la investigación educativa. Si antes creía que sólo había que investigar para hacer la tesis y titularse, luego comprobó en su experiencia práctica que la investigación es una forma de generar el conocimiento pedagógico necesario para mejorar su desempeño y lograr que sus alumnos aprendan significativamente.

Rogelio descubrió los límites de la teoría existente y las infinitas posibilidades que abre la Práctica para alcanzar un conocimiento pedagógico contextualizado. Sin embargo, aún le genera conflicto aceptar que le falta aprender más.

Este futuro docente tiene dos años de Formación Inicial por delante y espera aprender mucho en ese tiempo; pero también espera que, luego de titularse, encuentre las oportunidades para continuar su formación.

Desde que Stenhouse, en la década de los 80 del siglo pasado, comienza a darle fuerza al concepto de profesor investigador, mucho se ha avanzado en el mundo académico hacia la creación de un nuevo paradigma en la formación docente. La concepción tradicional que asumía la investigación únicamente como una actividad formal para la elaboración de la tesis por ser una exigencia para la titulación, ha quedado superada por otra concepción que coloca a la investigación dentro de una cultura profesional distinta; en la que profesores formadores y sus estudiantes asumen como un quehacer natural la creación y la recreación del conocimiento a través de procesos que les permiten aprender de sus experiencias prácticas para transformar los presupuestos que guían su acción, construir sus propias teorías, validarlas en la acción y aplicar la teoría construida para mejorar su práctica.

¹⁷ Nos referimos en especial a la facilitación del aprendizaje.

“[...] la investigación crítica en la acción y sobre la acción puede afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional, introduciéndose con conocimiento de causa en las múltiples situaciones concretas, pero puede también generar una actividad intelectual, un pensamiento que puede conformar y desarrollar conceptos críticos sobre la educación”.

Francisco Imberón



De acuerdo con lo expresado en los párrafos precedentes, el reto actual de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos es crear las condiciones que alienten la actitud investigadora de sus estudiantes y formadores que, según el propio Stenhouse, significa *“una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia práctica”*. No es suficiente que el currículo tenga esta orientación, hace falta que los agentes educativos estén preparados y dispuestos para llevarla al terreno de la realización concreta; lo cual, a veces, conlleva una lucha contracorriente, porque la Educación Básica que alimenta a la Educación Superior todavía no marcha en la línea que queremos. Pero, por otra parte, esta deficiencia se convierte en una razón más que suficiente para impulsar procesos pedagógicos innovadores al interior de los ISP.

La realidad actual nos hace ver que aún estamos lejos de contar con un profesorado investigador, pero es tiempo de comenzar a actuar para acortar las distancias entre lo real y lo ideal. Por eso, en lo que va del enfoque de Práctica, se han venido sustentando los argumentos suficientes para dejar claro que la articulación Práctica – Investigación tiene que ser considerada como el principal medio para generar transformaciones sustanciales en la Formación Inicial Docente que sean sostenibles en la Formación en Servicio.

Otro asunto importante que no puede quedar sin ser aludido es el que tiene que ver con otro nivel de la investigación educativa que coloca a los formadores y estudiantes investigadores en la posición de aportar al desarrollo educativo regional y nacional. En los últimos años, algunos institutos pedagógicos han publicado investigaciones para movilizar la acción de los organismos públicos y de las propias instituciones sobre temas importantes; por ejemplo, la desproporción de la oferta y la demanda de profesionales de la educación¹⁸, lo cual constituye una prueba del valor de sus aportes. Sin embargo, existen otros temas sobre los que existe conocimiento limitado.

¹⁸ Para ampliar el ejemplo tenemos el caso del “Plan de Mercadeo para egresados de formación docente en la ciudad del Cusco” de Fernández y Triveño, elaborado en el ISPP “Santa Rosa” de Cusco en 2003.

La lectura de la agenda para la investigación sobre el estado de la educación en el Perú que proponen Roxana Barrantes y Javier Iguiñiz (2005) es una fuente para quienes deseen realizar nuevas investigaciones. La agenda sugiere los siguientes temas y áreas de investigación:

- Dinámica general de la relación entre economía y sociedad.
- Eficacia de la educación y respaldo social.
- Eficiencia de la educación y corrupción.
- El costo de la educación y las restricciones presupuestales.
- La educación peruana en el mundo y la emigración.
- Descentralización, calidad y cobertura de la educación.
- La potenciación entre educación y programas sociales.

Ambos investigadores también sugieren abordar temas sobre los que se ha estudiado ya, pero que se mantienen vigentes. Éstos son:

- Educación rural.
- Educación de las niñas.
- Educación y niños trabajadores.
- Alternativas no escolarizadas.
- Educación Superior.
- Ciencia y tecnología.
- Educación para la creación de empresas.

Por nuestra parte, sugerimos una atenta mirada a lo que ocurre en la realidad educativa regional y nacional y, de ser posible, las Instituciones de Formación Docente deben considerar el análisis de las perspectivas de desarrollo local y nacional con el propósito de plantear sus propuestas de investigación y articularlas con la Práctica.

2.5 La práctica en el Sistema de Formación Continua para Docentes

Es posible que la situación que se describe en el relato resulte familiar. Veamos:

Amalia y Ricardo trabajan en un programa de Educación a Distancia como tutores encargados del refuerzo de los contenidos de módulos autoinstructivos. Ambos pertenecen a generaciones distintas; mientras una cree que nunca se termina de aprender, el otro piensa que el esfuerzo por seguir aprendiendo es inútil porque lo aprendido en la época de estudiante universitario es suficiente para enseñar. La manera de concebir su propia formación determina la forma cómo se desempeñan ambos profesionales. Mientras la innovación es la característica del trabajo de Amalia, la repetición lo es de su colega. Sin embargo, Ricardo está cambiando su forma de pensar aunque no lo comenta con nadie. Cada año ve que los usuarios del programa son diferentes y sus motivaciones no se parecen a las motivaciones de los alumnos del año anterior. Además, la tecnología está al alcance de todos ellos y lo poco que contienen los módulos es superado largamente por otros materiales que aparecen en Internet. Cada día Ricardo encuentra más motivos para ratificar lo que piensa Amalia, aunque todavía le es difícil asumir que su formación profesional no acaba.

Los personajes del relato representan dos concepciones sobre la formación profesional. Aunque cada día hay más profesionales convencidos de que su formación no acaba, todavía quedan algunos maestros que creen lo contrario.

Hasta hace poco se creía que la capacitación y la actualización eran las únicas formas de perfeccionamiento docente. Generalmente, se pensaba sólo en la adquisición de nuevos conocimientos teóricos y prácticos a través de eventos terminales y desarticulados entre sí y de las necesidades que surgen del desempeño docente. Sin embargo, hoy en día la concepción de formación continua supera esa visión restringida y contempla toda la vida del maestro; es decir, abarca todas las dimensiones de la persona porque la profesionalidad involucra la totalidad del ser. Este tipo de formación demanda del maestro aprendizaje constante, actualización, autocrítica y capacidad de cambio; como se puede deducir, estas exigencias son los ejes que articulan todos los temas del enfoque de la Sub Área de Práctica.

“En el contexto actual, la formación del profesor, se inicia cuando éste ingresa a una institución de formación pedagógica y se prolonga a lo largo de su carrera profesional, debe apreciarse como un aprendizaje continuo, necesario para su buen desempeño, el perfeccionamiento de sus competencias, para estar al día con el conocimiento científico y teórico de la realidad sobre la que actúa y los avances que el mundo globalizado ofrece.”

Núñez Prieto

En: “Sistema de Formación Continua de Profesores”, documento preliminar del Ministerio de Educación



La Sub Área de Práctica contribuye a lograr las intenciones educativas del Currículo de Formación Inicial Docente, asumiendo que forman parte del primer subsistema del Sistema de Formación Continua. En la Práctica se pretende desarrollar las competencias profesionales que el nuevo maestro necesita para asumir su carrera, sabiendo que éstas se perfeccionan y se consolidan en el ejercicio profesional propiamente dicho. A la Práctica le toca afirmar el perfil profesional de un nuevo tipo de maestro que se adhiera a un proceso de formación continua; por eso es que enfatiza el desempeño ético, el desarrollo de las capacidades y actitudes para aprender a aprender, el aprendizaje transformativo, la práctica reflexiva, el ejercicio de los roles de investigador e innovador y el cultivo de una sensibilidad humana que oriente la gestión educativa hacia el desarrollo social.

El estudiante de los ISP debe estar preparado para trasladar el escenario de la Formación Continua de su Institución de Formación Docente a la Institución Educativa y a la comunidad donde se desempeñe profesionalmente. Francisco Imbernón (2005) es enfático en señalar que la formación continua debe fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional de la docencia y potenciar un trabajo colaborativo que transforme la práctica. Imbernón habla de una “formación desde dentro” que significa una formación continua de cariz colectivo en el núcleo mismo de la Institución Educativa, sustentada en la capacidad de los maestros para actuar en equipo con el fin de generar innovación mediante la práctica educativa. Esta idea es cercana a la gestión del conocimiento en el contexto del aprendizaje organizacional. La Sub Área de Práctica, a través de sus tres componentes, está diseñada para dar una respuesta coherente a estas demandas de la formación continua. Por tal motivo, se requiere que los formadores realicen un trabajo colectivo, primero, de interpretación de los contenidos de esta Guía de Práctica y, segundo, de creación de situaciones de aprendizaje que hagan posible la realización de los planteamientos.

La Práctica, de por sí, invita al aprendizaje cooperativo pero se hace necesario formar a los estudiantes para que en forma autónoma emprendan actividades complementarias a las actividades de aprendizaje que propone el formador. La experiencia en diferentes ISP y ESFA ha demostrado que es posible realizar círculos de aprendizajes o grupos de interaprendizaje entre compañeros de un mismo equipo de practicantes. También es factible formar redes con estudiantes de otros ISP o incluirlos en redes de maestros en servicio. Las pasantías, los foros virtuales, el correo electrónico y el chat son otras posibilidades que los estudiantes pueden aprovechar para continuar aprendiendo por su propia cuenta.

Para concluir todo lo manifestado hasta este punto, sólo nos queda reiterar que se debe cambiar la visión sobre la Sub Área de Práctica. Si antes se creía que representaba un esfuerzo organizativo *desde fuera hacia dentro, ahora hay que verlo como un desarrollo desde dentro hacia fuera*. Lo cual equivale a considerar el esfuerzo personal del estudiante por aprender y mejorar como protagónico, de igual forma que lo es el rol del formador como su acompañante y guía.

3. Metodología

“Para estimular el aprendizaje hay que comenzar con el proceso de adentro hacia fuera. La primera influencia sobre el nuevo aprendizaje no es lo que los profesores hacen pedagógicamente sino el aprendizaje que ya está dentro del aprendiz.”
Lee Schulman

3. Metodología

3.1 Modalidades de la Práctica

Las Modalidades de la Práctica son formas específicas como se desarrolla la intervención de los practicantes en los escenarios educativos reales para desempeñar las funciones del maestro en forma progresiva.

3.1.1 Ayudantía:

La ayudantía es una modalidad utilizada generalmente en la primera etapa de Práctica y consiste en el apoyo que brinda el estudiante a un maestro del nivel correspondiente a su especialidad. Al tiempo que colabora en el trabajo del aula, puede realizar actividades de observación, revisión de documentos, acompañamiento, nivelación de alumnos, elaboración de material didáctico, revisión de tareas, entre otras, y participar en la conducción de actividades de aprendizaje.

Esta modalidad es una manera muy sencilla de comenzar a practicar y beneficia enormemente a los estudiantes porque, mientras ellos desarrollan progresivamente las competencias profesionales, brindan su apoyo a los maestros; quienes se ven acompañados en su trabajo, lo que repercute directamente en el aprendizaje de los alumnos del nivel. Por estas razones, la ayudantía resulta enriquecedora pero, a veces, ocurren algunas situaciones que desvirtúan la esencia de su propósito; como el hecho de que algunos maestros aprovechan la presencia de los estudiantes para desvincularse de sus tareas o les exigen fuertes inversiones de dinero para comprar materiales educativos. Frente a la posible ocurrencia de estas situaciones es necesario que el Reglamento de Práctica delimite claramente las obligaciones de los estudiantes y maestros.

La experiencia de Práctica bajo esta modalidad no debe quedarse en el simple hacer u observar. El aprendizaje pedagógico que se obtiene de esta práctica nace de la reflexión sobre la experiencia, mediante actividades específicas que corresponden al componente Talleres de Sistematización. En muchos casos se ha visto que, gracias a la ayudantía, los estudiantes valoran el trabajo del maestro de aula con lo cual consolidan su vocación o se dan cuenta de que no es lo que quieren. También sucede que los estudiantes se dan cuenta de la utilidad y los límites de la teoría en el contexto del aula, así como de las situaciones que impiden la calidad educativa. Estas situaciones confirman la necesidad de que el estudiante asuma la ayudantía con una actitud crítica pero con la mente dispuesta para crear alternativas pedagógicas.

La ayudantía requiere un tiempo adicional a las horas semanales asignadas a la Práctica para que el estudiante pueda estar una jornada completa en el aula de la Institución Educativa; sin embargo, a veces esto no es posible porque en el radio de acción de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos no existen instituciones con turno de tarde. Si se realiza un ajuste en las horas académicas, se pueden juntar en una semana todas las horas de Práctica para hacer posible que se produzca la ayudantía en combinación con otras modalidades de práctica.

El estudiante puede intervenir en la selección de las Instituciones Educativas para realizar la ayudantía. Como es lógico, la planificación y la evaluación estarán a cargo del formador de Práctica pero él no requiere acompañar al estudiante en todo el desarrollo de esta modalidad, sino utilizar técnicas e instrumentos adecuados para recoger información de los maestros de aula, de los directivos de la institución y de los propios estudiantes; asegurándose de que ésta sea una evidencia verídica del desempeño de los futuros maestros. Los controles de asistencia, los registros de experiencias de los estudiantes en sus diarios, los informes, los trabajos prácticos y las reflexiones que los estudiantes realizan a partir de su participación en la ayudantía son medios para la evaluación.

3.1.2 Sesiones demostrativas:

Modalidad que consiste en la demostración de la forma como se conduce un proceso didáctico durante una sesión real e incluye la planificación, la ejecución y la evaluación de la sesión y de los aprendizajes de los alumnos del nivel. Es una manera de iniciar al estudiante en las tareas propias de la conducción de sesiones de aprendizaje, mostrándole una posibilidad de intervención pedagógica sin dejar que ésta se convierta en el único modelo a seguir.

Las sesiones demostrativas tienen lugar en aulas reales y están a cargo de los formadores de Práctica, de los formadores de las áreas o de los maestros del nivel educativo que corresponde a la especialidad; también se puede incluir a los estudiantes – practicantes de ciclos avanzados para hacer la demostración. Los estudiantes acompañan todo el proceso y comparten el trabajo que demanda concretar la sesión; de ningún modo se quedan como simples observadores. Tampoco se trata de que los estudiantes asuman las sesiones demostrativas como “moldes únicos” del proceso didáctico sino que vean en ellas posibles formas de aplicar la teoría estudiada.

Para realizar una sesión demostrativa se deberá elegir el escenario, determinar quién la conduce, realizar las coordinaciones respectivas y prever la forma cómo van a interactuar los estudiantes en el aula para poder observar la demostración. Luego, en el momento de la planificación, los estudiantes realizarán un análisis de lo que se quiere lograr (capacidades y actitudes); también propondrán actividades y estrategias, medios y materiales, así como un sistema de evaluación coherente con los logros de aprendizaje. Durante la ejecución, los estudiantes observarán la puesta en práctica del plan. Después de la sesión, ellos participarán en el análisis de las implicancias de la ejecución, estableciendo una relación entre lo que se buscaba, lo que sucedió y lo que se logró. La reflexión es importante porque da lugar a la sistematización de los aprendizajes que impulsan el aprendizaje y el crecimiento profesional de los futuros maestros.



En la evaluación se tomará en cuenta que los estudiantes deben proponer una secuencia didáctica para desarrollar en los alumnos las capacidades previstas, sugerir materiales educativos pertinentes, fundamentar teóricamente la opción didáctica elegida, reconstruir la secuencia didáctica observada, determinar la eficacia de dicha secuencia y los factores que están detrás de ella, determinar la eficiencia del uso de los materiales educativos, emitir juicios de valor sustentados sobre los aprendizajes de los alumnos, identificar acciones que se pueden generalizar a nuevas sesiones y proponer cambios para dirigir nuevos procesos didácticos en el futuro.

3.1.3 Dirección del proceso pedagógico en el aula:

Como su nombre lo indica, esta modalidad entrena y prepara a los estudiantes para intervenir en la formación de los alumnos del nivel educativo correspondiente a través de la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales. Esta modalidad se considera central dentro de la Práctica porque permite desarrollar las competencias profesionales para ejercer el rol de mediador – motivador del maestro y las funciones propias de este rol.

La dirección del proceso pedagógico en el aula requiere de actividades que integren los tres componentes de Práctica y la aplicación de los conocimientos logrados en las diferentes áreas y sub áreas. Asimismo, demanda un manejo contextualizado e intercultural para adecuar la didáctica a los diferentes escenarios sociales donde se ubican las instituciones educativas seleccionadas para la Práctica.

- En la primera etapa, del primer al cuarto ciclo, se inicia con actividades esporádicas porque la presencia del estudiante en el aula no se da en forma continua. De la conducción de actividades de aprendizaje sencillas, generalmente en apoyo al maestro de aula, se pasa a la conducción de un proceso didáctico completo durante una sesión de aprendizaje que incluye la planificación, la elaboración de material educativo, la evaluación y la sistematización posterior.
- La frecuencia de las sesiones aumenta conforme transcurre la preparación de los estudiantes. En la segunda etapa, del quinto al octavo ciclo, el número de sesiones varía de una a tres sesiones por ciclo; además, en el séptimo y octavo ciclos el estudiante – practicante, asume una jornada completa de trabajo lo que le permite dirigir las actividades permanentes y no sólo las sesiones de aprendizaje.
- En la tercera etapa de Práctica Intensiva, se espera que el estudiante – practicante se desenvuelva con solvencia conduciendo el proceso pedagógico en un grado específico, dentro del marco de los instrumentos de gestión (Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional) que fijan la orientación del Proyecto Curricular de Aula. En la Práctica Intensiva esta modalidad se combina con otra etapa: la Pasantía.

Como se ha venido explicando, la dirección del proceso pedagógico en el aula tiene como actividad central la conducción de sesiones de aprendizaje; es una prioridad que estas sesiones sean reales pero al inicio se puede optar por realizar sesiones simuladas, como una forma de preparación antes de ir a las aulas. A continuación presentamos en qué consisten las sesiones reales y simuladas.

• Sesiones reales:

Las sesiones reales son la alternativa privilegiada para entrenar al estudiante en la dirección del proceso pedagógico en el aula; se caracterizan porque el estudiante – practicante se desempeña en una situación real al frente de sus alumnos para guiarles en su proceso de construcción de aprendizajes.

La conducción de **sesiones reales**, corresponde a un nivel más avanzado de dominio de competencias profesionales por parte de los estudiantes. Son oportunidades para que apliquen sus conocimientos sobre los contenidos de enseñanza, así como sus conocimientos de pedagogía, de didáctica, del contexto socio-cultural y de las características de sus alumnos. Además movilizan las capacidades, los sentimientos, las actitudes y los valores de los estudiantes – practicantes; de este modo, contribuyen a un tipo de formación profesional donde tiene mucho valor el aprender haciendo y reflexionando al mismo tiempo, por ser un insumo para la construcción de saber pedagógico en contexto.

Las sesiones reales se intensifican conforme avanza la carrera; se prevé que hasta el III ciclo cada estudiante habrá conducido, por lo menos, una sesión real aplicando la didáctica aprendida en todas las áreas curriculares. Como otras modalidades de Práctica, las sesiones reales requieren planificación previa, implementación, ejecución, reflexión y sistematización de aprendizajes y evaluación.

En las primeras sesiones que conducen los estudiantes, la asesoría de sus formadores y/o maestros de aula es profunda y constante pero, según pasa el tiempo y los estudiantes desarrollan competencias, dicha asesoría disminuye y da paso a un trabajo casi autónomo en la Práctica Intensiva.



Los estudiantes – practicantes deben llevar un cuaderno o fólder para sistematizar los planes de las sesiones que conducen; éste recibe el nombre de “diario de clases” o “leccionario”¹⁹. También deben registrar por escrito las incidencias y los comentarios de sus experiencias en aula para trabajar los Talleres de Sistematización.

Las sesiones reales mantienen un vínculo estrecho con la investigación educativa; por un lado son fuentes de problemas de investigación y por otro, son medios para poner a prueba una o varias alternativas frente a los problemas detectados dentro de una investigación en marcha.

• **Sesiones simuladas:**

Como su nombre lo dice, las **sesiones de aprendizaje simuladas** se realizan entre los propios estudiantes del ISP. Uno o dos de ellos hacen las veces del profesor y sus compañeros las veces de sus alumnos del nivel.

Las sesiones simuladas son útiles en los primeros ciclos, donde el estudiante no tiene mucha experiencia o en lugares donde no es posible acceder a una Institución Educativa. Debido a sus limitaciones no pueden sustituir a las sesiones reales, más bien habría que considerarlas como un paso previo que debe dar el estudiante como preparación para desenvolverse en una situación de enseñanza y aprendizaje auténtica.

¹⁹ Algunos maestros descartan el uso de esta denominación, porque el leccionario está asociado al término “lección”, que en un sentido tradicional es el tema que se debe estudiar y un plan de clase no es el desarrollo de un tema, sino una secuencia didáctica de actividades y estrategias para lograr aprendizajes.

¿Para qué le sirven al estudiante las sesiones simuladas? Consideramos que son útiles para:

- Desarrollar habilidades sociales para dirigir grupos de alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Ensayar un estilo de comunicación adecuado a los alumnos que sea: respetuoso, fluido, horizontal, empático, asertivo, con recursos expresivos complementarios (entonación, volumen de voz, gestos y movimientos corporales), etc.
- Desarrollar control emocional, seguridad y soltura.
- Desarrollar habilidades para la enseñanza.
- Aprender a seguir una secuencia didáctica, previamente planificada.
- Aprender a manejar el tiempo de duración de las actividades de aprendizaje.
- Ensayar el uso de materiales educativos.
- Aplicar en la enseñanza los conocimientos adquiridos en las áreas.
- Evaluar el propio desempeño y el resultado de la sesión de aprendizaje.

Para considerar esta modalidad de Práctica dentro de la programación de actividades del ciclo, se deben evaluar tanto las posibilidades de aprendizaje que ofrece, como sus limitaciones; sobre este último aspecto consideramos que las más importantes son dos:

- No reproduce exactamente la realidad; los supuestos alumnos no se comportan igual que los alumnos de verdad por muy bien que actúen.
- Puede dar una idea falsa de la realidad porque el profesor tiene mayor posibilidad de control sobre todas las variables que intervienen en la sesión; es decir, puede acomodar las situaciones de acuerdo a su conveniencia.

La sesión simulada implica la planificación previa con asesoría del formador de Práctica y luego la reflexión a partir de la experiencia, con participación de todos los estudiantes. La duración promedio de una sesión simulada puede ser de 15 ó 20 minutos. Los estudiantes pueden asumir el reto de conducir sesiones simuladas organizándose solos o en pares. Es aconsejable que la evaluación sea el resultado de tres tipos de percepciones: la del formador, la del estudiante que ha conducido la sesión y la de sus compañeros.

3.1.4 Práctica en gestión:

La **práctica en gestión** es una modalidad específica para trabajar el componente Gestión. Implica la realización de actividades relacionadas con la gestión de la Institución Educativa donde se realiza la práctica, entre las que se encuentran la elaboración (o reelaboración), ejecución y evaluación de los instrumentos de gestión (PEI, PCC, Plan Anual de Trabajo, Reglamento Interno, Proyectos de Innovación, Plan de Mejoramiento, etc.).

La práctica en gestión está orientada principalmente a la participación del estudiante en los proyectos que la Institución Educativa mantiene para alcanzar sus objetivos estratégicos. También le abre oportunidades para que se proyecte a la comunidad a través de proyectos vinculados con el desarrollo social.

Lo que se busca con esta modalidad no es el simple hacer sino generar conocimiento y estrategias para aprender a aprender, en forma individual o en el contexto de una organización; porque hoy en día el conocimiento es muy apreciado en el mundo, tanto así que es el capital más importante que posee una organización, una región o un país. La producción del conocimiento es una ventaja competitiva de las instituciones educativas y sólo podrán llegar a niveles óptimos de desarrollo aquellas que sepan aprovechar esa ventaja; bajo esta lógica, la formación de los futuros maestros debe trascender a la enseñanza en el aula, ése es el fundamento de práctica en gestión.

Esta modalidad es una fuente para la investigación y la innovación ya que todo lo que se sabe sobre el tema de gestión deviene de un ámbito que no es el educativo; por ende, hay necesidad de construir una base teórica con matices netamente educativos.

3.1.5 Pasantía:

La **pasantía**, como modalidad de Práctica, es una forma de inserción laboral que consiste en un periodo de aprendizaje y orientación dentro de una Institución Educativa u otro tipo de institución con proyectos educativos (organismo público, ONG, etc.).

El estudiante o pasante se introduce en un contexto laboral para conocer de cerca el quehacer educativo en ese ámbito de desempeño, experimentar funciones profesionales en situaciones auténticas y realizar investigación educativa; se espera que, de ese modo, consolide las competencias que fue desarrollando durante su formación inicial.

La pasantía no genera una relación laboral contractual, simplemente es una oportunidad para que el pasante participe de las tareas educativas e investigue. La institución que recibe al pasante debe designar al personal (generalmente un maestro) para que acompañe y evalúe al pasante en su tiempo de permanencia.

La duración máxima de una pasantía es de un año y puede realizarse dentro o fuera de la ciudad sede del ISP o ESFA.

Tabla 2. Responsabilidades de las instituciones en la pasantía

Responsabilidades del ISP o ESFA	Responsabilidades de la IE
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y organizar el programa de pasantías. • Seleccionar las instituciones para el programa de pasantías. • Coordinar en forma permanente con las instituciones que reciben a los pasantes. • Seleccionar a los pasantes y ubicarlos en una Institución Educativa. • Capacitar a su propio personal docente y al personal de la institución receptora de pasantes (si fuese el caso) para cumplir acciones de asesoría, monitoreo y evaluación. • Realizar el seguimiento especializado de los pasantes. • Acompañar el desarrollo profesional de los pasantes mediante asesoría individual. • Monitorear el programa de pasantías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar una oferta de formación del pasante en concordancia con el programa de pasantías del ISP o ESFA. El plan debe incluir: objetivos, duración, horario de trabajo, obligaciones, monitoreo y evaluación. • Designar al personal que tendrá la obligación de guiar al pasante. • Capacitar al pasante para que realice un buen trabajo en la institución. • Capacitar al personal que orientará al pasante. • Brindar al pasante un trato digno y un clima de aprendizaje óptimo. • Brindar facilidades al ISP o ESFA para que sus maestros hagan el seguimiento de los pasantes. • Monitorear el programa de pasantías y evaluar a los pasantes. • Informar a la Dirección General del ISP o ESFA sobre los resultados del monitoreo y de la evaluación.

Elaboración: Propia

Los informes oficiales, los informes de los estudiantes, la observación del trabajo del pasante, el análisis de la documentación técnico-pedagógica que elabora, las entrevistas a los involucrados, entre otras, son estrategias para recoger información que servirá para evaluar tanto la pasantía como el desempeño de los estudiantes.

En la Tabla 3 podemos apreciar el alcance de las modalidades de Práctica; La intensidad del color de las flechas guarda relación con el desarrollo de una modalidad en determinados ciclos de la carrera.

Tabla 3
Desarrollo de las modalidades de Práctica a lo largo de la carrera

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
AYUDANTÍA	→									
SESIONES DEMOSTRATIVAS	→									
DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN EL AULA	→									
PRÁCTICA EN GESTIÓN	→									
PASANTÍA									→	

ELABORACIÓN: Propia.



3.2 Orientaciones metodológicas

Los formadores de Práctica iniciarán el proceso de planificación de las actividades de aprendizaje cuando hayan llegado a la comprensión de las características y el enfoque de la sub área. Recordemos que la planificación es un proceso donde intervienen los estudiantes con poder de decisión.

La primera tarea de la planificación será analizar las competencias y los contenidos del CAS para el ciclo; la finalidad de este análisis es diseñar actividades pertinentes, impregnadas del marco teórico que sustenta la Práctica. Las actividades de aprendizaje deben reflejar la articulación de los tres componentes de la Práctica.

Otras tareas importantes son el cálculo del tiempo de duración de las actividades, la previsión de los recursos necesarios, la previsión de los escenarios de aprendizaje (el aula del ISP, el aula de la IE, etc.) y el diseño del sistema de evaluación. La planificación curricular se plasma en el sílabo.

3.2.1 Orientaciones para desarrollar el componente Facilitación del Aprendizaje

• Observaciones en el contexto educativo

La observación es el medio más importante del que se valen los estudiantes para conocer directamente la realidad educativa en un ámbito específico. La observación como técnica está presente en todos los ciclos de la carrera pero en los primeros ciclos facilita la familiarización de los estudiantes con el trabajo pedagógico.

Para sacar provecho de la observación, sugerimos atender las siguientes consideraciones:

- Delimitar con los estudiantes el objeto de observación y los propósitos u objetivos que llevan a él. En las aulas del nivel correspondiente a la especialidad de los estudiantes se puede observar: el desempeño del maestro, las habilidades que posee para enseñar, la dirección del proceso didáctico, las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno, las características de los alumnos, las producciones de los alumnos, el espacio pedagógico (infraestructura, ambientación, sectores de trabajo, etc.), los documentos técnico-pedagógicos del maestro, el material educativo, entre otros aspectos. Sin embargo el aula no es el único espacio donde se puede observar, conviene considerar también otros escenarios de la Institución Educativa y de la comunidad.
- Capacitar a los estudiantes para que hagan bien su trabajo, esto implica desarrollar las habilidades para la aplicación de los instrumentos de observación sin alterar el desarrollo de los procesos pedagógicos ni las rutinas de los alumnos. También implica el aprendizaje de procedimientos para procesar los datos.
- Delimitar el tipo de observación que realizarán los estudiantes: participante o no participante y espontánea o sistemática.
- Preparar los instrumentos de acuerdo al tipo de observación elegido. Los instrumentos más utilizados son las guías de observación, las listas de cotejos, los registros de rasgos de conducta, los anecdotarios y los registros descriptivos. El formador responsable de Investigación debe orientar la elaboración y empleo de los instrumentos.

- Coordinar con los formadores de otras áreas y sub áreas el diseño de la observación para no duplicar actividades innecesariamente.
- Realizar todos los acuerdos y trámites necesarios antes de fijar la fecha y hora para la observación.
- Conformar equipos para entrar a los escenarios de observación. En vista de que esta actividad implica la alteración de la conducta de los alumnos cuando son observados, no es recomendable que vayan a verlos muchas personas en una sola visita.
- Considerar la realización de entrevistas previas y posteriores a los sujetos observados para ampliar la información cuando se haga necesario.
- Clarificar el esquema del informe de la observación realizada.
- Inculcar en los estudiantes actitudes de discreción en el manejo de la información, respeto a las personas, honestidad, rigor científico e imparcialidad.
- Propiciar el análisis de la información individual y colectiva, además de guiar la reflexión y sistematización de los aprendizajes pedagógicos.
- Guiar a los estudiantes en el aprovechamiento de las conclusiones de la observación para elaborar monografías, realizar investigaciones y plantear proyectos de innovación.

• **Análisis del currículo del nivel**

El análisis del currículo es otra actividad que cumplen los estudiantes a lo largo de su formación y en todas las áreas curriculares; pero, para que ese análisis sea autónomo, conviene que en el primer ciclo el profesor formador modele la manera cómo deben proceder los estudiantes y en qué puntos deben poner más énfasis. Es recomendable analizar el currículo en forma secuencial, siempre partiendo de la fundamentación que generalmente va al inicio del documento.

En todas las áreas del Currículo de Formación Docente Inicial se propicia el análisis del currículo del nivel. Esta tarea exige la coordinación entre los formadores para optimizar esfuerzos y no repetir contenidos. En el tercer y cuarto ciclos, el formador de Currículo, Tecnología y Gestión se encarga de aprovechar los aprendizajes logrados por los estudiantes para orientarlos en la construcción de bases teóricas, ampliar su comprensión del currículo como objeto de estudio de la Teoría Curricular y prepararlos para la diversificación y el buen manejo de los elementos del currículo del nivel.

• **Sesiones de aprendizaje**

La dirección o conducción de sesiones de aprendizaje es la tarea fundamental de la docencia, e incluye la planificación, la elaboración de materiales educativos, la evaluación y la sistematización de la experiencia.

En los primeros ciclos se debe lograr que los estudiantes tengan oportunidades suficientes para evaluar la planificación previa y observar el proceso didáctico y las interacciones que se suscitan en las sesiones de aprendizaje; de tal forma que construyan un conocimiento práctico que será enriquecido teóricamente a partir del tercer ciclo con el trabajo de Currículo, Tecnología y Gestión.

La observación de sesiones de aprendizaje es una tarea que no sólo corresponde a Práctica, por lo cual es necesario coordinar actividades y horarios entre todos los formadores que enseñan en un ciclo.

Para facilitar el proceso por el cual los estudiantes asumen plenamente la conducción de sesiones de aprendizaje, la Sub Área de Práctica considera las modalidades que fueron expuestas en el punto 3.1; éstas deben ser incluidas dentro de la programación curricular del ciclo correspondiente. Se recomienda preparar todas las condiciones para que los estudiantes inicien, lo más temprano posible, la facilitación del aprendizaje en las aulas del nivel; en el tercer ciclo deben haber conducido por lo menos una sesión de aprendizaje real.

Es necesario que los formadores del ISP tomen un acuerdo respecto a los formatos que deben utilizar los estudiantes para planificar las sesiones, sin perder de vista la ubicación que les corresponde en el contexto de la programación de largo plazo o anual y de la programación de corto plazo en unidades didácticas.

En la sección correspondiente a los anexos aparecen algunos instrumentos para evaluar la conducción de sesiones de aprendizaje.

• **Documentos técnico – pedagógicos**

Los documentos técnico – pedagógicos son instrumentos de la gestión de aula. La elaboración de este tipo de documentos es parte de las tareas habituales de un maestro para organizar su trabajo sin improvisar. Estos documentos deben cumplir los requisitos que establecen los especialistas de los órganos intermedios del Ministerio de Educación en aplicación de los lineamientos nacionales. Muchas veces encontramos en la práctica cotidiana de las instituciones educativas una serie de requisitos que no están especificados en un documento pero que se han impuesto por la tradición de los propios maestros, por ejemplo el contenido de la Carpeta Pedagógica; otras veces, las direcciones de las instituciones educativas describen la forma y el contenido que deben caracterizar a los documentos técnico pedagógicos. Frente a esta realidad, los estudiantes de los ISP están llamados a realizar un trabajo de indagación previa del tipo y la forma de los documentos técnico- pedagógicos que usarán en el contexto educativo donde realicen la Práctica.

Entre los principales documentos que siempre deben manejar los estudiantes – practicantes están: La Carpeta pedagógica (que no es igual al Portafolio), los planes de las sesiones de aprendizaje escritos en leccionarios o diarios de clase, los instrumentos de evaluación del aprendizaje, el registro de evaluación y el anecdotario de los alumnos. También se hace indispensable que conozcan los paquetes estadísticos del Ministerio de Educación para procesar la matrícula, la estadística y la evaluación de los alumnos del nivel.

• **Observación del desempeño de los estudiantes – practicantes**

Las visitas que realizan los formadores a los estudiantes – practicantes cumplen diferentes funciones: constatación, asesoramiento, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Las visitas cumplen sus propósitos a través de la observación de las tareas habituales que realizan los estudiantes en su medio pedagógico natural; de este modo el formador puede recoger información valiosa sobre la forma como ellos van consolidando las competencias profesionales previstas.

Para que la visita de observación rinda sus frutos, se debe considerar lo siguiente:

- La visita de observación no es un acto administrativo de verificación o vigilancia; aunque sirva como una técnica para la evaluación sumativa, su propósito siempre será formativo. El formador que hace la observación tiene que poner de manifiesto su profesionalismo e ir con una actitud positiva que favorezca la interacción con el estudiante y con las demás personas que le acompañan en su práctica.
- Para focalizar la atención del observador se deben elaborar instrumentos válidos y confiables; que por lo general es una ficha o guía de observación. El contenido de estos instrumentos pone de manifiesto el perfil específico que los estudiantes deben lograr para hacer una intervención pedagógica satisfactoria. El manejo de los instrumentos requiere mucha atención al examinar las evidencias, pero también dominio teórico y metodológico para emitir juicios de valor significativos. A veces no es suficiente observar, por eso en la visita se tienen que considerar tiempos para la entrevista o el diálogo con el estudiante – practicante, así como tiempos para examinar con detenimiento otras pruebas de su trabajo.
- Las visitas deben realizarse dentro de un clima óptimo para no generar perturbación en el estudiante – practicante ni en la Institución Educativa donde trabaja. De ningún modo una visita debe alterar la rutina diaria de las personas. Durante la observación, el formador debe mantenerse respetuoso con el trabajo del estudiante; nunca se debe dejar en mala posición al estudiante – practicante delante de sus alumnos y maestros. Luego de la observación debe darle oportunidades para que analice, realice metacognición y reflexione sobre su trabajo. No es preciso que le sature de recomendaciones porque cualquier posibilidad de cambio depende únicamente de aquello que el propio estudiante puede alcanzar mediante la autoevaluación. *Una buena pregunta es más oportuna que una buena recomendación para facilitar la autoevaluación del estudiante – practicante.*
- Lo recomendable es utilizar instrumentos para recoger la información, especialmente si luego hay que realizar la evaluación del desempeño del practicante; en los **anexos** aparecen algunos ejemplos. Sin embargo, no se puede desterrar la evaluación espontánea, no estructurada; porque le permite al evaluador mantener su mente abierta a lo nuevo, a lo inesperado, a la realidad tal cual es, sin los filtros mentales que pueden condicionar sus interpretaciones.
- Es necesario precisar con claridad los criterios e indicadores que servirán para elaborar los instrumentos. El conjunto de indicadores configura un perfil ideal del buen maestro y pone en evidencia la concepción pedagógica que privilegia la Institución de Formación Inicial Docente. Hay que recordar que no se puede evaluar con los mismos instrumentos a estudiantes que pertenecen a ciclos distintos; como es lógico, en la Práctica Intensiva se exigirá un nivel de competencia profesional mayor que en los otros ciclos.

- La información sobre los resultados de la evaluación debe ser manejada de manera confidencial, ésta sólo le interesa al estudiante–practicante y al equipo de formadores que conduce la Práctica. Si se pretende manejar la información en los Talleres de Sistematización es recomendable hacerlo con prudencia, sin mencionar nombres, salvo que exista una autorización expresa de los interesados.
- La observación de pares es otra opción que complementa la observación que realiza el formador de Práctica.
- Los maestros de aula también deben realizar observaciones; pero, para que éstas sean de calidad, es indispensable que los prepare la Institución de Formación Inicial Docente.
- La observación es una técnica que debe ser complementada con otras para tener más elementos de juicio frente al desempeño de los estudiantes – practicantes.

3.2.2 Orientaciones para desarrollar el componente Gestión

La gestión pedagógica es complementaria a la facilitación del aprendizaje. Las primeras experiencias de los estudiantes en este campo se dan en forma de ayudantía, luego van ganando importancia hasta lograr una práctica en gestión con autonomía (ver Modalidades de Práctica).

A través de las observaciones en aula y en la Institución Educativa, los estudiantes van adquiriendo conciencia de lo que representa la gestión pero esto no es suficiente sin la reflexión necesaria en los Talleres de Sistematización.

Los formadores de Práctica deben ayudar a los estudiantes a aprender de sus experiencias en gestión. No olvidemos que la gestión necesariamente tiene que ver con la vida de una organización real y con la forma cómo el conocimiento puede ayudar a conseguir los objetivos organizacionales; por ello, el aprendizaje individual de los estudiantes debe llevarles a un aprendizaje organizacional que parta de la comprensión de la cultura de la Institución Educativa para identificar desafíos que generen nuevas formas de conocimiento en un afán de mejora continua del servicio educativo. Como se puede deducir, la Práctica en gestión requiere de un escenario propicio por lo cual se debe elegir con mucho cuidado a las instituciones educativas que ofrezcan las mejores oportunidades para su desarrollo; lo ideal sería que la Práctica en gestión concuerde con los objetivos estratégicos de la Institución Educativa donde se realiza la Práctica.

Los formadores de Currículo, Tecnología y Gestión tienen mucho que aportar a la Práctica, por lo que se hace necesaria una coordinación constante. Por otro lado, los formadores y estudiantes deben apropiarse por su propia cuenta de las herramientas que usa la gestión educativa estratégica para alcanzar sus objetivos.

En la actualidad se ha desarrollado un concepto de gestión que supera la administración tradicional. Hoy la gestión se ha introducido en diferentes aspectos de la vida humana; se habla incluso de gestión de las emociones, gestión individual, gestión de los otros, gestión del conflicto, gestión de la información, gestión del conocimiento, por citar sólo algunos aspectos. Debido a su importancia vamos a detenernos un poco en las dos últimas categorías citadas; es decir en la gestión de la información y la gestión del conocimiento, porque están incorporadas en el CAS de Práctica.

• Información y conocimiento

Los datos son símbolos que representan objetos de la realidad o acontecimientos; cuando los datos están procesados constituyen información. El conocimiento resulta del procesamiento, estructuración en interpretación de la información con un fin concreto para la acción.

El conocimiento es un “saber” que incluye información, conceptos y procedimientos sobre el mundo, la realidad, la cultura, el hombre... El conocimiento tiene que ver con la percepción y representación de la realidad; por tanto, así como hay un conocimiento cultural, socialmente construido, también hay un conocimiento personal, construido en la experiencia a través del aprendizaje que enlaza los saberes previos con la nueva información; el conocimiento de una persona es independiente del volumen de información que circula en el mundo. El primer tipo de conocimiento se denomina explícito y el segundo tácito.

El conocimiento tácito es subjetivo y personal, difícilmente formalizable y comunicable. El conocimiento explícito es objetivo, codificable y posible de ser transmitido por el lenguaje formal y sistemático.

El conocimiento de una organización se crea en la interacción dinámica entre ambos conocimientos, por eso vale la pena comprenderlo y potenciarlo.

Dada la importancia del conocimiento, las sociedades del futuro tendrán que adaptarse para potenciar en sus ciudadanos la capacidad de construir conocimiento, para “dejar de reproducir información sin sentido y pasar a producir conocimiento”; por ello, las principales adaptaciones que realicen estarán en sus sistemas educativos. Como el aprendizaje es el medio para construir conocimiento, es necesario que los estudiantes aprendan a aprender, utilizando estrategias apropiadas para ello. Este desafío no sólo le incumbe a la Sub Área de Práctica sino que es transversal a toda la Formación Inicial Docente, por eso recomendamos hacer un análisis del Currículo oficial e incluir las capacidades para producir conocimiento en el Proyecto Curricular Institucional.

• Gestión de la información

La gestión de la información es el tratamiento de la información para moverse en un mundo complejo y cambiante; tiene que ver con la competencia informacional. Para Joaquín Gairín²⁰, este tipo de competencia es la *habilidad para reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar información en forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.*

²⁰ Las ideas que tomamos se encuentran en Cuadernos de Pedagogía N° 370. Ver la bibliografía.

Durante el desarrollo de la Sub Área de Práctica se puede estimular el desarrollo de la competencia informacional mediante diversas actividades. Por ejemplo, pueden ser las siguientes:

- Identificar fuentes para conocer la realidad educativa.
- Elaborar instrumentos para recoger datos.
- Organizar datos de la observación y la entrevista de acuerdo a criterios.
- Sistematizar información relevante sobre las experiencias de Práctica.
- Confeccionar mapas o redes conceptuales para profundizar lo aprendido en la Práctica.
- Cuestionarse sobre la vigencia de la teoría conocida fruto del aprendizaje en las distintas áreas y sub áreas curriculares.
- Identificar necesidades de nueva información para explicar los fenómenos educativos vividos.
- Identificar problemas educativos y alternativas de solución.
- Analizar la información existente con razonamiento crítico, pensamiento divergente y pensamiento sistémico.
- Utilizar tecnologías de la información y comunicación (TIC), etc.

• **Gestión del conocimiento**

La gestión del conocimiento es el conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito se convierta en un conocimiento explícito, utilizable por las personas y las organizaciones. En el ámbito de la organización educativa, es la gestión de los recursos que posee la Institución Educativa y usa para crear valor, siendo el principal la educación. La gestión del conocimiento envuelve la identificación y análisis del conocimiento, tanto el disponible como el requerido, la planeación y el control de acciones para desarrollar activos de conocimiento con el fin de alcanzar los objetivos estratégicos de la Institución Educativa.

La gestión del conocimiento tiene al aprendizaje organizacional como su principal herramienta y ésta a su vez, al aprendizaje individual. Para Joaquín Gairín la gestión del conocimiento es también una competencia de gran importancia para el desarrollo personal y organizacional. El autor afirma que en la base de la gestión del conocimiento se encuentra todo lo que nos hace humanos: las ideas, los sentimientos, las formas de hacer y el compromiso con los demás.

El formador de Práctica debe saber que se aprende a gestionar el conocimiento cuando:

- Se debate en la clase de Práctica.
- Se recogen aportes individuales sobre un tema específico y se estructura una síntesis con participación del grupo que más adelante los propios estudiantes puedan aplicar en sus prácticas.
- Se sistematizan los aprendizajes logrados en las prácticas en documentos elaborados luego de la puesta en común de diarios y portafolios.
- Se redactan textos expositivos y argumentativos para ampliar o recontextualizar la teoría aprendida.

- Se investigan y se difunden en la comunidad educativa los resultados de la investigación con el propósito de tomar decisiones para el cambio y la mejora.
- Se conforman redes educativas y círculos de aprendizaje.
- Se amplían los medios para participar en el debate educativo (blogs, foros virtuales, conferencias virtuales, chat y correo electrónico), etc.

En el Anexo N° 11 se ofrece una matriz de competencias de gestión de la información y del conocimiento que seguramente despertará nuevas ideas para trabajar estos aspectos en la Práctica.

3.2.3 Orientaciones para desarrollar el componente Talleres de Sistematización

• Portafolios

El uso de portafolios se ha generalizado en la Formación Inicial Docente desde hace algunos años; por lo valioso de este instrumento es necesario seguir potenciando su uso.

Parafraseando a Val Klenowski (2005) el portafolio es una colección de evidencias de los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas en la enseñanza, las reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje del desempeño o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados por el estudiante a lo largo del tiempo en razón de las competencias que se esperaba que logre.

El portafolio cumple las siguientes funciones:

- Busca mejorar la calidad docente y es un medio de capacitación permanente.
- Describe la complejidad de la docencia.
- Es un instrumento de autoevaluación y de definición de la calidad.
- Permite comprobar la capacidad pedagógica.
- Es la base de una nueva cultura pedagógica institucional.
- Sirve de base para la memoria institucional.

Los portafolios pueden ser usados para el aprendizaje, la evaluación y la promoción de los estudiantes. Su uso es un proceso de aprendizaje por sí mismo, pero el portafolio no es el fin sino la demostración de los logros alcanzados por el estudiante en un ciclo o al finalizar su carrera. El desarrollo del portafolio promueve habilidades importantes: reflexión, autoevaluación, análisis crítico, habilidades cognitivas, metacognitivas, etc.

Los formadores tienen la tarea de asesorar a los estudiantes en la elaboración de los portafolios, especialmente durante la búsqueda y selección de las mejores evidencias de su trabajo. Grant y Huebner (citados por Klenowski, 2005) recomiendan que en el contexto de desarrollo profesional los portafolios de los maestros deben cumplir con ciertos requisitos:

- Estar diseñados para promover la práctica reflexiva.
- Compartirse con los colegas.
- Fomentar la cooperación entre alumnos y profesores.
- Ser un proceso voluntario realizado por los profesores.
- Estar respaldados por unas condiciones plausibles.

A modo de sugerencia proponemos las siguientes tareas para elaborar el portafolio:

- a) Analizar las competencias profesionales del ciclo o la carrera.
- b) Determinar el tipo de evidencias que mejor demuestren el logro de competencias.
- c) Definir la estructura del portafolio para organizar todas las evidencias.
- d) Realizar el autoanálisis y la autoevaluación de la práctica individual para recopilar las evidencias.
- e) Seleccionar las evidencias más significativas y organizar el portafolio.
- f) Redactar textos expositivos – argumentativos para reflexionar sobre los aprendizajes logrados apoyándose en las evidencias presentadas.
- g) Revisar e incorporar nuevas evidencias en el proceso de formación.
- h) Propiciar el uso del portafolio como insumo para la reflexión individual, en pares o en grupos durante los Talleres de Sistematización de la Práctica.

• **Diarios o registros reflexivos y registros narrativos / descriptivos**

Los diarios o registros reflexivos son textos escritos por los estudiantes inmediatamente después de una jornada de trabajo. El propósito de su elaboración es facilitar la toma de conciencia del significado de las experiencias vividas y exteriorizar los presupuestos que las sustentan para generar aprendizajes transformativos. Desde un principio de la Práctica, los estudiantes deben ser familiarizados con este tipo de diarios o registros para que su uso se haga hábito durante toda su formación. Los formadores de Práctica deben asesorar a los estudiantes en la elaboración de estos documentos y en el análisis crítico posterior a su producción.

Los registros narrativos / descriptivos, como su nombre lo indica, son textos elaborados por los pares del estudiante – practicante para narrar y describir lo que observaron en la sesión que le tocó conducir a su compañero. Estos registros contienen los puntos de vista externos que son valiosos para ampliar la comprensión sobre el desempeño de los practicantes y motivar propuestas de cambio y mejora. Para aprovechar el valor formativo de estos registros, los formadores de Práctica deben crear espacios de reflexión y entrevistas de pares, preparando previamente a los estudiantes para que realicen un trabajo significativo.

• Espacios de reflexión

Los espacios de reflexión son los encuentros o reuniones que realizan los estudiantes con la guía del formador para poner en marcha los Talleres de Sistematización. En ellos, los estudiantes describen sus experiencias, identifican logros y situaciones conflictivas, evalúan las estrategias que utilizan para solucionarlas, identifican las representaciones del proceso pedagógico que subyacen en ellas así como las emociones que se producen y el manejo que se hace de ellas, elaboran alternativas de cambio frente a situaciones identificadas como conflictivas y realizan metacognición a partir del trabajo cumplido en el Taller de Sistematización. Los diarios o registros reflexivos, los registros narrativos / descriptivos, el portafolio y las fichas de evaluación son insumos para propiciar la reflexión en los talleres.

Los formadores de Práctica deben propiciar en estos espacios de reflexión un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los estudiantes. Deben basarse en un alto grado de confianza y de respeto, que es el marco afectivo para realizar el análisis y la reflexión crítica acerca de cómo se ejecutó la práctica personal y de los compañeros; con alusión a limitaciones, posibilidades, logros y dificultades. Para facilitar la comunicación y la reflexión es necesario organizar grupos de trabajo con un número ideal de estudiantes; luego del trabajo en grupos, se debe propiciar el intercambio y la sistematización con toda la clase.

El trabajo con todos los estudiantes de una promoción no elimina la posibilidad de que los espacios de reflexión se den a manera de asesoría individual o en equipos de practicantes de una misma Institución Educativa.

Como conclusión de los Talleres de Sistematización se pueden diseñar proyectos de investigación – acción para ser desarrollados por los propios estudiantes en los escenarios educativos donde realizan su Práctica. Todas las conclusiones de los Talleres deben ser comunicados a los formadores de las otras áreas y sub áreas para que en equipo aprovechen la información para mejorar la formación de los estudiantes.

4. Planificación de la Práctica

“Una visión renovada de la docencia debiera asociarse a la necesidad de contar con maestros y maestras reconocidos como una comunidad profesional con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de la escuela. Para ello, se requiere que sean formados como profesionales donde lo intelectual se asocie directamente a lo ético y cultural, alentando asuman su responsabilidad por sus acciones y decisiones tanto en el aula como en la escuela. Se aspira, asimismo, a que lleguen a ser creadores de saber pedagógico sobre su quehacer profesional”

José Rivero Herrera

4. Planificación de la Práctica

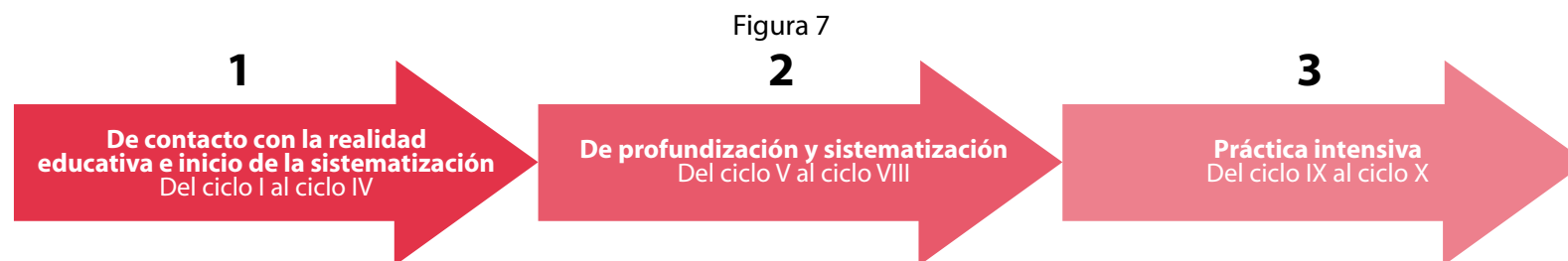
El presente acápite ha sido dividido en dos partes para facilitar la comprensión de los aspectos organizativos y de planificación de la Práctica.

En la primera parte veremos cómo se pueden organizar todos los elementos que intervienen en la Práctica y en la segunda parte encontraremos orientaciones básicas para elaborar los documentos de planificación de la Práctica.

4.1 Organización de la Práctica

4.1.1 Organización por etapas

En el numeral 1.5 establecimos que la Práctica comprende tres etapas:



- En la **primera etapa** ya se desarrollan los tres componentes de Práctica mediante actividades de aprendizaje diversas que deberán ser programadas de acuerdo al CAS de la sub área. En esta etapa se debe hacer posible el análisis del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica en forma coordinada con los formadores de las demás áreas; también se debe propiciar el conocimiento de una realidad educativa concreta a través de la observación sistemática. En cuanto al diseño, ejecución y evaluación de actividades y sesiones de aprendizaje, se debe elegir la modalidad más adecuada: ayudantía, sesiones simuladas, sesiones demostrativas o sesiones reales. Del mismo modo, los otros dos componentes, Gestión y Talleres de Sistematización, deben recibir un tratamiento adecuado con actividades de aprendizaje adecuadas a su naturaleza. En los primeros ciclos los estudiantes pueden asumir la práctica en el aula formando pequeños grupos (máximo de 4 integrantes) o en pares, con el fin de que puedan prestarse apoyo y se acompañen hasta lograr mayor soltura y autonomía.
- En **segunda etapa** se continúan trabajando los tres componentes de Práctica y se amplía el ámbito de trabajo considerando instituciones educativas urbano-marginales, rurales, unidocentes, multigrado, etc. Las experiencias de los estudiantes en el aula para la facilitación del aprendizaje y la gestión, adquieren mayor complejidad pues no se trata de la observación o de la simple ayudantía sino de una intervención pedagógica con mayor grado de responsabilidad que se supone está sustentada; primero, en un mejor dominio teórico y, segundo, en la reflexión sobre las experiencias previas que han hecho posible un cambio en los esquemas mentales que están detrás del desempeño. En esta etapa de profundización en el análisis y sistematización de las experiencias para consolidar conocimientos pedagógicos, el aporte de las demás áreas y sub áreas del Currículo de Formación Inicial Docente nutre tanto la práctica como la reflexión y la transformación.

- En la **tercera etapa** los estudiantes se incorporan a una Institución Educativa donde desempeñan las funciones propias de un maestro en ejercicio, con lo cual deben consolidar sus competencias profesionales. La Práctica Intensiva supone introducirse plenamente en la cultura escolar y asumir la identidad de la institución, haciendo propia la visión, la misión y los valores que posee; asimismo, implica la apertura de la comunidad educativa a los nuevos maestros – practicantes; lo que se garantizará en la medida en que exista coordinación permanente entre la Institución de Formación Inicial Docente y la Institución Educativa asociada. En forma complementaria al trabajo dentro de la Institución Educativa, los formadores de Práctica deben programar actividades de reflexión para sistematizar las experiencias logradas y seminarios de actualización. La articulación entre Práctica e Investigación cobra gran importancia; por ello, es necesario que el estudiante reciba todas las facilidades y el asesoramiento debido para lograr un producto significativo. Esta etapa se cierra con el Informe de Práctica que cada estudiante elabora.

4.1.2 Organización del tiempo

El tiempo destinado a la Práctica, según el Plan de Estudios del Currículo de Formación Inicial Docente, varía a lo largo de la carrera y su organización dependerá de las acciones y acuerdos que se tomen institucionalmente para hacerlos compatibles con las facilidades que brindan las instituciones educativas donde tiene lugar la Práctica de los estudiantes.

Tabla 4
Horas semanales para la práctica

ÁREA EDUCACIÓN										
SUB ÁREA PRÁCTICA										
Ciclos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Horas semanales	2	2	2	2	2	2	4	4	20	24
Horas en el ciclo	36	36	36	36	36	36	72	72	360	432
Créditos	2	2	2	2	2	2	2	2	10	13

FUENTE: Currículo de Formación Docente Inicial para la Especialidad Educación Primaria.

ELABORACIÓN: Propia.

En todos los ciclos las horas de Práctica deben ser distribuidas para la realización efectiva de actividades de aprendizaje de los componentes de la Práctica: Facilitación del aprendizaje, Gestión y Talleres de Sistematización.

La distribución de las horas de Práctica debe realizarse tomando en cuenta:

- Las modalidades de Práctica y las actividades de aprendizaje que hayan sido programadas en cada ciclo.
- La ubicación de la Institución de Formación Docente respecto a las instituciones educativas donde se realizará la Práctica.
- La realidad y las características de las instituciones educativas seleccionadas para la Práctica.

La importancia que reviste la Sub Área de Práctica determina una consideración especial al momento de programar las actividades académicas en la Institución. Esto implica reorganizar los horarios en caso de que sea necesario para facilitar el desplazamiento de los estudiantes y formadores a las instituciones educativas. Al respecto veamos algunos ejemplos:

Figura 8

En los primeros ciclos, los estudiantes necesitan entrar en contacto directo con la realidad educativa para observar y dirigir sus primeras sesiones de aprendizaje. Como dos horas a la semana no son suficientes se pueden juntar horas de varias semanas y armar bloques.

Las instituciones educativas de Inicial y Primaria tienen un horario más corto que los ISP; además, las primeras horas son más productivas que las últimas. Si una actividad de práctica está prevista para un solo bloque, es mejor que se realice al empezar la jornada para que los estudiantes se puedan concentrar directamente en el aula y no pierdan tiempo movilizándose.

La Ayudantía requiere de tiempos adicionales al horario del ISP. Se puede realizar en instituciones Educativas del turno tarde, una vez por semana.



El inicio y la finalización de la Práctica Intensiva en las instituciones educativas dependerán en gran medida del cronograma escolar que ellas establezcan.

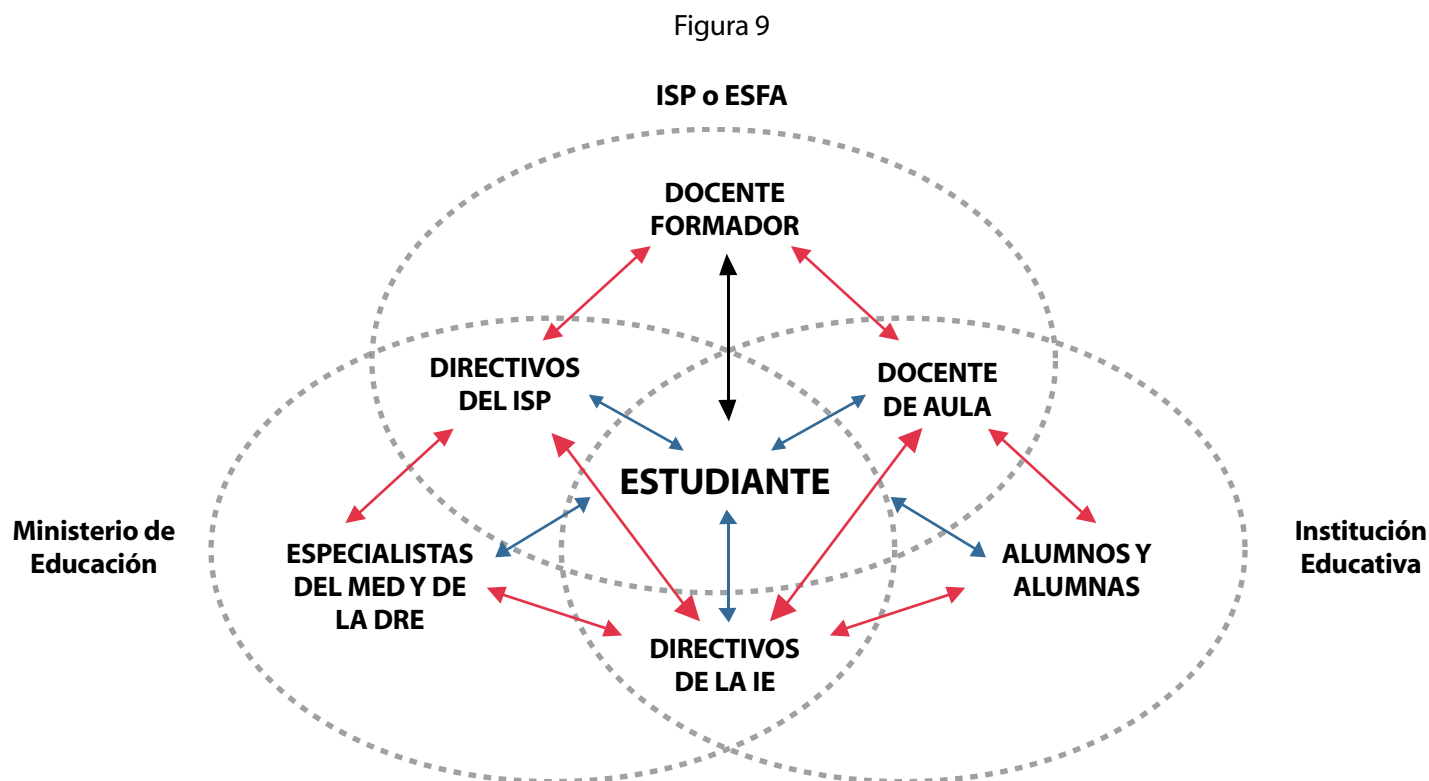
Las instituciones educativas unidocentes o multigrado, generalmente se ubican en comunidades dispersas; esto también puede ocurrir con polidocentes completos. Cuando el acceso no es fácil, es conveniente que los estudiantes del ISP realicen sus prácticas durante una semana completa; lo cual implica juntar horas semanales en caso de que no se trate de la Práctica Intensiva.

Se recomienda que la organización del horario de Práctica del ciclo se realice con todo el equipo de formadores; porque las decisiones que se toman no sólo involucran a los formadores de Práctica sino a todos los demás, pues les permiten realizar una planificación real de su tiempo de trabajo.

4.1.3 Roles y funciones de los agentes de la Práctica

¿Quiénes son los agentes de la Práctica? Son todos aquellos que intervienen en su organización, ejecución y evaluación. Y están en distintos ámbitos, no sólo en la Institución de Formación Docente o en la Institución Educativa donde se produce la práctica, sino también en los órganos del Ministerio de Educación que cumplen una función normativa.

Las relaciones que se establecen entre los agentes de la Práctica son muy complejas. La idea de una red puede representar mejor tales relaciones, tal como se aprecia en la siguiente Figura 9:



En la figura anterior, el estudiante ocupa un lugar central porque es el principal protagonista de la Práctica; él o ella establece una relación más estrecha con el docente formador encargado de asesorarle (flecha negra), además establece relaciones directas con otros agentes (flechas azules) y dichos agentes también se relacionan entre sí (flechas naranjas).

La planificación y la coordinación entre todos los agentes involucrados en la Práctica contribuyen a la eficacia de la misma, en cuanto al logro de sus objetivos. Sin embargo no se puede olvidar que en una Institución Educativa los alumnos y alumnas son los beneficiarios directos. Por lo tanto, la labor que desempeña el estudiante en sus prácticas debe ser eficiente, eficaz y satisfactoria; sólo así será una contribución al sistema educativo en sus esfuerzos por brindar un servicio de calidad.

En la Tabla 5, están especificados los roles y funciones que desempeñan los agentes de la Práctica en cuanto al diseño, coordinación, organización, implementación, ejecución, monitoreo, evaluación y sistematización.

Tabla 5
Roles y funciones de los agentes de la Práctica

AGENTES	DISEÑO	COORDINACIÓN	ORGANIZACIÓN	IMPLEMENTACIÓN	EJECUCIÓN	MONITOREO Y EVALUACIÓN	SISTEMATIZACIÓN
Especialista de la DRE o DSRE		Facilita la relación entre las instituciones educativas de su ámbito y las instituciones de formación inicial docente para el establecimiento de convenios para la Práctica.	Brinda normas y orientaciones para organizar la Práctica. Organizar eventos para difundir el trabajo de las instituciones	Brinda las facilidades para la ubicación de los estudiantes – Practicantes en las instituciones asociadas por convenio.		Recoge información sobre el cumplimiento de la Práctica. Brinda alcances y sugerencias	Elabora un informe consolidado de los logros y dificultades de la Práctica en los ISP y ESFA de su ámbito
Director general del ISP o ESFA	Aprueba el Reglamento de Práctica	Informa a la DRE, la celebración de convenios con IIEE para la Práctica.	Aprueba y firma el convenio entre el ISP y las IIEE para la ejecución de la Práctica	Aprueba el uso de recursos financieros para la Práctica.		Supervisa por muestreo los diferentes procesos de la Práctica.	Remite a la DRE el informe conteniendo conclusiones del ISP sobre la Práctica
Coordinador del Programa de Inicial, Primaria y Secundaria	Elabora junto con el Jefe de educación el diseño general de la Práctica para todos los ciclos, así como las acciones de asesoría y de monitoreo y diseña los criterios generales para la evaluación.	Establece coordinación en forma permanente con el formador que cumple el rol de coordinador del equipo de Práctica para la ejecución de todas las acciones planificadas.	Selecciona a las IIEE que reúnan los mejores requisitos para la garantizar la buena marcha de la Práctica. Aprueban los sílabos e instrumentos específicos de la Práctica.	Preparara acciones de capacitación y/o actualización, inherentes a la Práctica (uso de instrumentos, diseños, unificación de criterios...) para maestros de las IIEE asociadas.	Pone en ejecución la planificación general de asesoramiento y evaluación con los formadores y estudiantes, garantizando el logro de los objetivos de la Práctica.	Acompaña y monitorea por muestreo el desarrollo de la Práctica en las IIEE y en las sesiones presenciales en el ISP o ESFA. Determina puntos críticos y orienta la solución de los mismos.	Consolida e informa a la autoridad inmediata superior sobre los logros y dificultades obtenidos en la ejecución de la Práctica. Sistematizada resultados del monitoreo y la evaluación
Jefe de Departamento de Educación	Elabora el Plan de Práctica e investigación que contiene el diseño de ambas sub áreas y acciones de monitoreo, asesoría y evaluación. Convoca a coordinaciones y formadores para este propósito.	Coordina con los formadores de Práctica, áreas y sub áreas y con los profesores de las IIEE asociadas, las acciones específicas para el mejor asesoramiento de los estudiantes.	Propone y elabora el reglamento de Práctica junto con los formadores de Práctica y los estudiantes. Asimismo organiza las acciones para ejecutar el Plan de Práctica e Investigación.	Unifica criterios técnico-pedagógicos y selecciona los instrumentos apropiados para cumplir la facilitación del aprendizaje así como los instrumentos para evaluar la Práctica.		Monitorea los Talleres de Sistematización de la Práctica.	Consolida la identificación de los logros y dificultades de la Práctica. Propone sugerencias.
Formador de Práctica	Propone modelos o diseños para las sesiones de aprendizaje, las unidades didácticas y otros instrumentos técnico-pedagógicos.	Coordina con el Director de la Institución Educativa asociada, el profesor de aula y los estudiantes practicantes la programación, ejecución, asesoría monitoreo y evaluación	Elabora el proyecto de convenio a ser suscrito con las IIEE. Propone normas que garanticen el logro de los objetivos de la Práctica en las IIEE considerando la realización de investigaciones en los ciclos IX y X	Elabora los instrumentos para la programación, ejecución y evaluación de la Práctica; con apoyo de los formadores de las demás sub áreas de Educación. Realiza sesiones de aprendizaje demostrativas.	Asesora y acompaña permanentemente la ejecución de la Práctica. Asesora la elaboración de la Carpeta Pedagógica. Asesora la realización de las investigaciones educativas en el espacio destinado a la Práctica.	Dirige los Talleres de sistematización de la Práctica. Observa, acompaña, asesora, monitorea el desarrollo de la Práctica y evalúa los aprendizajes. Asesora la elaboración del Portafolio.	Informa periódicamente al Jefe inmediato superior los logros y dificultades de la Práctica, así como las sugerencias para optimizarlas.

AGENTES	DISEÑO	COORDINACIÓN	ORGANIZACIÓN	IMPLEMENTACIÓN	EJECUCIÓN	MONITOREO Y EVALUACIÓN	SISTEMATIZACIÓN
Administrador		Coordina con el Director del ISP o ESFA el presupuesto para la Práctica.		Proporciona los recursos materiales y financiero para el desarrollo de la Práctica.			
Formador del área o sub área	Diseña el marco teórico y las estrategias didácticas propias de su era para aplicarlas en la Práctica, Participa en el proceso de formulación del diseño específico de la Práctica.	Con los formadores de Práctica, propone criterios básicos para la elaboración de instrumentos de la Práctica.		Asesora la elaboración del diseño de sesiones de aprendizaje de acuerdo al área correspondiente. Realiza sesiones de aprendizaje demostrativo en su área.	Valida desde su área, la metodología, los instrumentos y la conceptualización propuesta para la Práctica. Asesora trabajos de investigación.	Observa, asesora, monitorea y evalúa el desarrollo de la Práctica de a los alumnos a su cargo	
Estudiante Practicante	Diseña los instrumentos de gestión pedagógica y administrativa (carpeta pedagógica, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, etc.)	Coordina con los agentes educativos de la IE asociada (maestro de aula, padres de familia), para el apoyo en las diferentes actividades que permitan una mejor educación del alumno y la alumna.	Propone , junto con el jefe de Departamento de Educación y los formadores de Práctica, las normas que garanticen el logro de los objetivos de la Práctica	Prepara los documentos técnico-pedagógicos y administrativos oficiales para formar su carpeta pedagógica y su portafolio. Elabora y presenta oportunamente los esquemas de sesiones de aprendizaje.	Asiste puntualmente al IE asignado asumiendo con responsabilidad la Práctica a su cargo. Ejerce el rol de facilitador, gerente educativo e investigador. Participa en talleres de sistematización y seminarios de actualización.	Monitorea el desarrollo de las acciones planificadas; sugiere cambios para mejorarla. Interviene en la autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes con el propósito de mejorar	Informa al formador sobre los logros y dificultades en la Práctica. Elabora su portafolio.
Director, Subdirector o coordinador de la Institución Educativa asociada		Coordina con los maestros de aula para establecer vínculos de trabajo con los practicantes	Firma convenio con los ISP o ESFA para el desarrollo de la Práctica. Determina las aulas donde se realizara la practica	Brinda facilidades y apoyo para el desarrollo de la Práctica y la Investigación de los estudiantes	Revisa los documentos técnico –pedagógicos de los estudiantes practicantes	Supervisa el desarrollo de la practica en su Institución educativa	Presenta el informe evaluativo del desarrollo de la Práctica a la dirección General del ISP o ESFA
Maestro de aula de la institución Educativa asociada		Con el estudiante practicante para realizar la programación, implementación y ejecución de las actividades y/o sesiones de aprendizaje.		Brinda facilidades al formador de Práctica. Orienta la intervención pedagógica de los estudiantes – practicantes en la facilitación del aprendizaje y en a gestión.	Realiza un trabajo pedagógico coordinado con los estudiantes practicantes que tiene a su cargo; les brinda las facilidades para su desempeño.	Evalúa el desempeño del estudiante-practicante, las actividades realizadas, el material educativo utilizado.	Informa sobre el desarrollo de la Práctica al director de la institución educativa y al formador del Práctica.
Alumnos y alumnas del nivel	Participa en la planificación de unidades didácticas.			Interviene en la elaboración de materiales educativos.	Participa activamente en las sesiones de aprendizaje.	Da a conocer sus opiniones sobre el trabajo de los estudiantes practicantes.	

Fuente: Guía de Práctica 2002

Elaboración: Propia

4.1.4 Selección de las Instituciones Educativas para la Práctica

La selección de las instituciones educativas que servirán de escenarios de aprendizaje para el desarrollo de las acciones de práctica es una tarea muy delicada, porque se trata de elegir las mejores opciones.

Es cierto que una práctica de calidad beneficia a cualquier Institución Educativa porque enriquece y renueva el trabajo cotidiano que realizan sus maestros, pero no todas las Instituciones ofrecen las mejores condiciones organizativas para que se logren los objetivos de la sub área; por ejemplo, si en una Institución Educativa impera el caos es poco probable que los estudiantes – practicantes aprendan a desempeñar con eficiencia, eficacia y satisfacción las funciones propias del maestro; más aun, no se podrá garantizar que reciban el asesoramiento oportuno de los maestros y directivos de dicha Institución, pese a que el ISP pueda sugerir alternativas para mejorar el trabajo. Recordemos que las instituciones asociadas para la Práctica tienen una dinámica propia y por más que hayan establecido un vínculo muy fuerte con la Institución de Formación Docente, esta última siempre será un agente externo que puede influir en sus decisiones, mas no decidir por ellas.

Se sugiere tomar en cuenta lo siguiente para seleccionar a las instituciones educativas para la Práctica:

- La ubicación de la Institución Educativa con el fin de determinar sus posibilidades de acceso frecuente tanto para los formadores como para los estudiantes. De preferencia considerar instituciones educativas que pertenecen al radio de influencia del ISP o ESFA.
- Las características de las instituciones educativas, para determinar si son compatibles con las características del tipo de práctica que van a realizar los estudiantes. *Por ejemplo, si los estudiantes deben comparar procesos de aprendizaje en lengua materna y en segunda lengua, lo lógico es que se seleccione una Institución Educativa que tiene un programa de Educación Intercultural Bilingüe.*
- Las instituciones educativas públicas deben tener prioridad sobre las privadas porque el compromiso de la Formación Inicial Docente es contribuir al esfuerzo del Estado por alcanzar la calidad de la educación pública; superando la inequidad existente, en especial en los sectores donde la población tiene más necesidades. Aunque dependiendo del tipo de práctica, también se pueden considerar otras organizaciones como: ONG, programas educativos, organizaciones públicas que tienen proyectos educativos, etc.
- La disposición de los directivos y maestros de la Institución Educativa para asumir las funciones que les corresponden en la orientación, asesoramiento y evaluación de los estudiantes practicantes. Lo ideal es que se pueda identificar a los maestros de aula más competentes para que actúen como referentes con autoridad pedagógica frente a los estudiantes.
- La identidad de la Institución Educativa para analizar su visión, misión y valores con el fin de alinear las acciones de práctica a los ideales que postula la institución. Con este mismo propósito deben ser considerados como elementos de análisis sus objetivos estratégicos y su Propuesta Pedagógica. Pero no sólo se trata de revisar documentos sino que de algún modo se debe determinar si las declaraciones corresponden a la realidad. Si esta condición no se da, puede pasar lo siguiente: En una Institución Educativa donde se practica una pedagogía tradicional en forma institucionalizada, los estudiantes – practicantes que quieran aplicar una pedagogía activa no tendrán opción de hacerlo porque lo contrario sería contravenir las reglas de la institución.

- El clima organizacional de la Institución Educativa, porque de él depende que los estudiantes se sientan aceptados y se desarrollen plenamente.
- La disposición de la comunidad educativa de la Institución Educativa para acoger iniciativas innovadoras de los estudiantes o del ISP.

Las sugerencias expuestas líneas arriba deben ser evaluadas por el equipo de responsables de la Práctica antes de ser aplicadas.

Muchas instituciones de formación poseen una red de instituciones asociadas e inclusive sus propios centros de aplicación; para ellas, la tarea de selección se hace más fácil. También sucede que al inicio del año escolar reciben muchos pedidos de las propias instituciones educativas o de otras organizaciones que requieren pasantes; esto también permite manejar las mejores opciones antes de tomar una decisión definitiva.

4.1.5 Organización del equipo de formadores de Práctica

El formador responsable de Práctica es el profesional más idóneo para asumir la misión de acompañar, asesorar y consolidar el aprendizaje de los estudiantes. Todos los formadores de los ISP o ESFA tienen que asumir esta responsabilidad pero como se requiere poseer un perfil específico es necesario prepararlos.

Para la organización del equipo de formadores de Práctica se sugiere seleccionar a los formadores que poseen los rasgos establecidos en la Figura 10.

Figura 10



- Tiene un conocimiento amplio de la realidad educativa.
- Posee una buena base de conocimientos científicos, pedagógicos y de investigación.
- Es competente. La base de su autoridad es su profesionalismo. Es reflexivo y creativo.
- Tiene experiencia en la asesoría individualizada y de grupos.
- Posee habilidades sociales y de gestión que le permiten relacionarse con personas de diferentes edades y posiciones.

- En el equipo deben estar presentes formadores que tengan la especialidad de la carrera que ha elegido el estudiante o, por lo menos, que posean experiencia en el nivel educativo correspondiente. Si no es posible completar el equipo sólo con estos formadores, por lo menos se debe garantizar la presencia de algunos, quienes deberán tener la mayor carga horaria en la Práctica.

- En el equipo de formadores se debe elegir a un coordinador para que dinamice la ejecución de las acciones de práctica, así como su planificación y monitoreo.
- Dentro del equipo de formadores las funciones de cada miembro deben quedar bien delimitadas.
- El Director Académico organizará el horario de modo que los formadores tengan tiempo suficiente para visitar a los estudiantes en sus lugares de práctica y reunirse con ellos en los Talleres de Sistematización y Seminarios de Actualización. También debe establecer un tiempo para que se produzcan las reuniones ordinarias de coordinación del equipo.
- Los docentes de Práctica deben contar con facilidades para realizar su trabajo; dentro de ellas se incluye no sólo el horario sino también los recursos materiales (fichas, guías, documentos normativos, etc.) y el presupuesto necesario para solventar el desplazamiento hasta los lugares donde se realiza la Práctica.

4.2 Documentos de planificación de la Práctica

4.2.1 El sílabo de Práctica

El sílabo es el instrumento que contiene la programación curricular de la sub área y sirve de guía para el trabajo de los estudiantes y formadores.

La Tabla 6 expresa la estructura del sílabo²¹ y los insumos que se utilizan en la construcción de cada parte.

Tabla 6
Estructura del Sílabo

Insumos	Elementos del Sílabo	Detalle
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la carrera. • Plan de estudios. 	Datos generales	Especialidad, ciclo, horas, créditos y formadores.
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del egresado. • Naturaleza de la Sub Área de Práctica. • Objetivos de Práctica. • Lineamientos regionales para la diversificación. • Visión, misión y objetivos de la Institución de Formación Inicial Docente. 	Fundamentación	Traduce la intencionalidad expresada en el Perfil del Egresado y la finalidad de la sub área con respecto a las competencias que se derivan de dicho perfil. También expresa las intenciones específicas de las instituciones de formación.
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del egresado. • Macrocompetencia del Área de Educación. • Competencias de práctica para toda la carrera. • Componentes de Práctica. 	Diseño de competencias	En torno a las competencias del ciclo se realiza la programación de la sub área; éstas pueden estar diversificadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del egresado. • Cartel de Alcances y Secuencias de Práctica en lo que corresponde al ciclo. 	Contenidos	Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) pueden ser diversificados y están organizados pedagógicamente.

²¹ En esta estructura no aparece un cronograma específico de las actividades de práctica; pero es conveniente elaborarlo como un anexo, porque facilita el cumplimiento de las metas implícitas que se desea alcanzar.

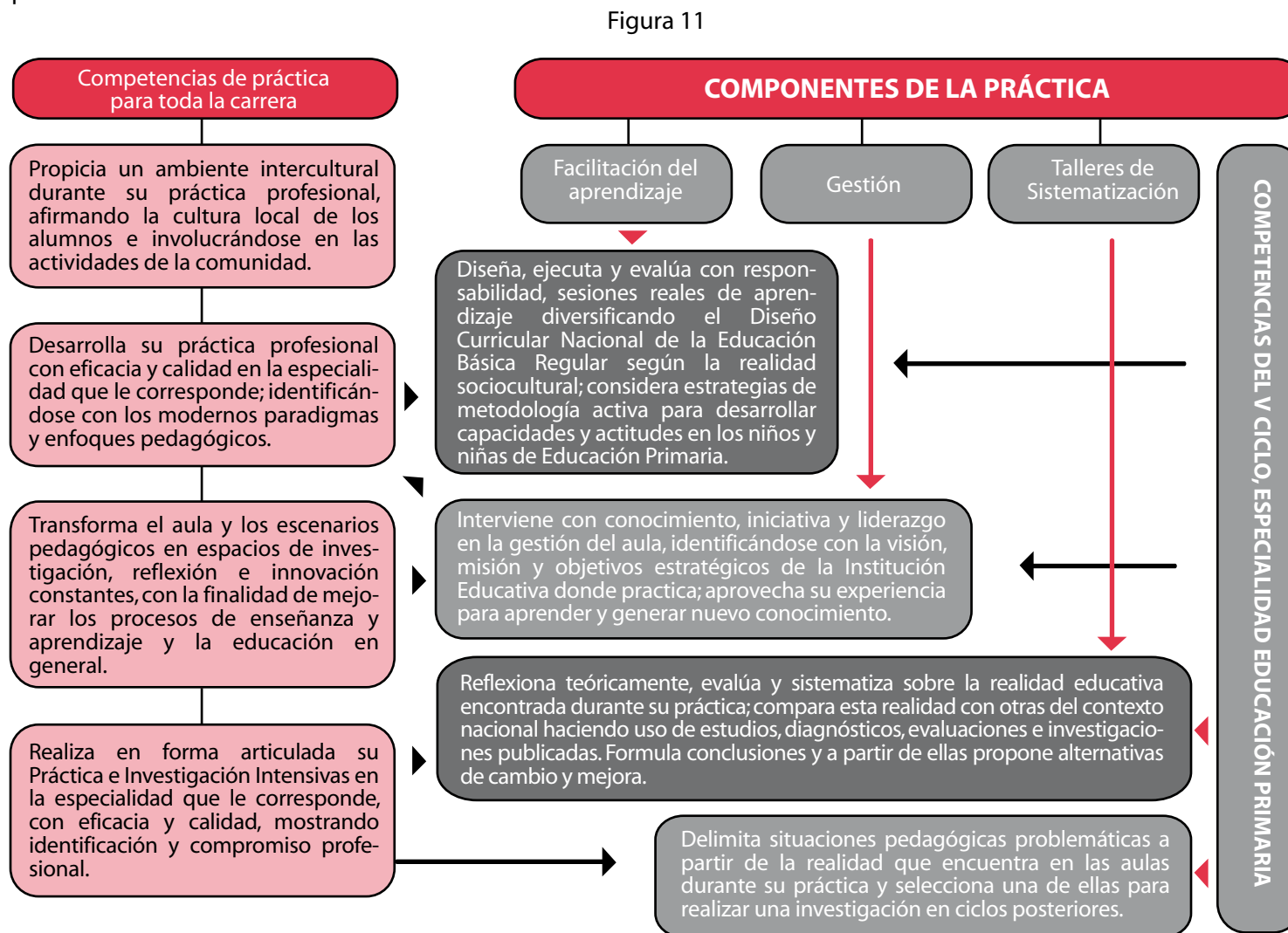
Insumos	Elementos del Sílabo	Detalle
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología propuesta en el Currículo y en la Guía de Práctica. 	Metodología	La metodología está conectada con los contenidos procedimentales que en conjunto configuran un modelo metodológico.
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias de Práctica para el ciclo. • Evaluación propuesta en el Currículo y en la Guía de Práctica. 	Evaluación	Indicadores, técnicas e instrumentos para verificar el logro de las competencias del ciclo.
<ul style="list-style-type: none"> • Libros, revistas u otros documentos que se encuentran en la biblioteca de la Institución de Formación Inicial Docente. 	Bibliografía	La bibliografía comprende los libros y otros documentos que permiten profundizar los contenidos; se registra técnicamente.

ELABORACIÓN: Propia

La Dirección de Educación Superior Pedagógica ha elaborado orientaciones para construir los sílabos; es obligatorio que los formadores apliquen tales orientaciones y elaboren sílabos diversificados según la realidad concreta donde ofertan su servicio educativo. Recomendaciones para elaborar el sílabo de Práctica:

- Analizar a profundidad el Perfil del Egresado, la macrocompetencia del Área de Educación, las competencias para toda la carrera de la sub área y su respectivo CAS para formular las competencias del ciclo y los contenidos pertinentes (conceptos, procedimientos y actitudes). Al final de esta lista hay un ejemplo de competencias de un ciclo.
- Trabajar en equipo la construcción de los sílabos de Práctica e Investigación, coordinando los contenidos y las actividades de aprendizaje para cada ciclo.
- Construir, desde el inicio, los diez sílabos de Práctica e Investigación para que haya secuencia e interrelación entre ellos.
- Plantear las competencias del ciclo, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación; considerando previamente las características que adquiere la Práctica en cada una de sus tres etapas y sus componentes.
- Dosificar las actividades de aprendizaje en función del tiempo disponible y de las facilidades que otorguen las instituciones educativas donde se realicen las prácticas de los estudiantes.
- Analizar las competencias del ciclo para formular los indicadores de evaluación y las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados. En el acápite 5 se detallará mejor cómo plantear el sistema de evaluación de Práctica.
- Indagar en la Biblioteca del ISP cuáles serían los libros más apropiados para complementar el aprendizaje de los estudiantes y considerar técnicamente en la bibliografía del sílabo los datos de los libros elegidos.

En ejemplo descrito en la Figura 11 se visualiza la forma como se han planteado algunas competencias para el V ciclo, especialidad Educación Primaria:



4.2.2 El reglamento de Práctica

El Reglamento de Práctica es el documento que define las normas, funciones y procedimientos que regulan el normal desarrollo de la Sub Área de Práctica en cada una de sus etapas.

El Reglamento de Práctica responde a una necesidad organizativa de normar el desarrollo de las acciones de práctica para alcanzar los objetivos previstos. Propicia la actuación responsable de todos los agentes que intervienen en ella.

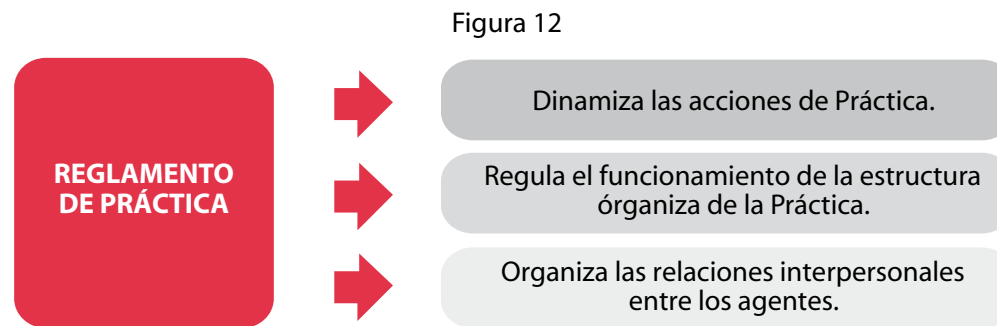
Establece:

- Las normas para la organización de las acciones de práctica y su duración.
- La organización de los agentes de la Práctica, sus ámbitos de competencia, así como sus derechos y deberes.
- Los recursos para la Práctica y su administración.
- Los estímulos y sanciones para los estudiantes; entre otros aspectos.

La elaboración del Reglamento de Práctica es una tarea en la que participan el Director Académico, el Coordinador de Carrera, el Jefe del Departamento de Educación, los formadores de Práctica y los estudiantes. En algunas instituciones de formación se estila invitar a los directivos y maestros de las instituciones educativas a algunas reuniones para coordinar los aspectos que les interesan directamente. También sucede que algunas instituciones de formación construyen un solo Reglamento de Práctica e Investigación como signo de la estrecha relación que existe entre ambas sub áreas.

La normatividad vigente es la base para elaborar el Reglamento de Práctica; como éste debe ser funcional y aplicativo, su redacción será sencilla, clara y precisa para que todos lo entiendan y se apropien de él.

La duración del Reglamento de Práctica es de un año; aunque puede tener mayor alcance temporal si es que es revisado y actualizado anualmente conforme se manifiesten las necesidades de la Práctica.



4.2.3 Los convenios para la Práctica

El convenio para la Práctica es el documento que formaliza el acuerdo entre las partes para establecer, regular, modificar o extinguir una relación; a través de la cual se garantiza el logro de los objetivos de las acciones de práctica.

Las partes son las instituciones a quienes beneficia el convenio; en este caso, la Institución de Formación Docente y la Institución Educativa u otra organización interesada en las prácticas de los estudiantes. El convenio se firma cuando hay un consentimiento expreso de las partes; los directores son las autoridades indicadas para la firma de los convenios. La disolución de un convenio también requiere mutuo acuerdo.

En virtud del convenio, la Institución Educativa que acoge a los estudiantes en calidad de practicantes, recibe el nombre de Institución Educativa Asociada.

Las instituciones de formación docente deben firmar los convenios con las instituciones asociadas antes de ejecutar la práctica porque es una garantía de que las cosas marchen bien, conforme lo deseado. Ante cualquier eventualidad, un convenio brinda el respaldo necesario para tomar decisiones o solucionar problemas.

En el texto de un convenio debe quedar claro lo siguiente:

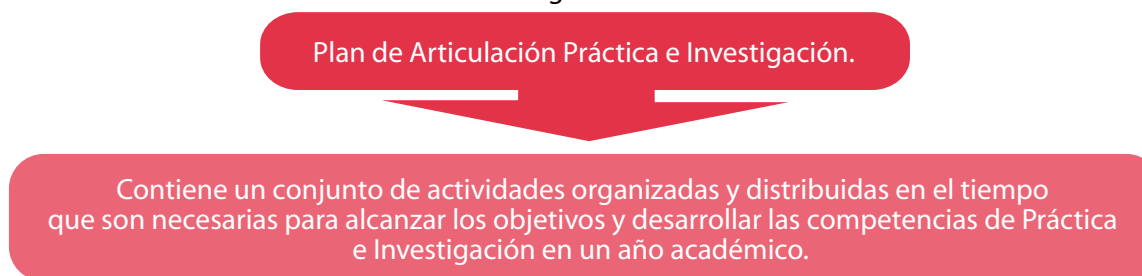
- La identidad de las instituciones educativas que actúan como las partes.
- El objetivo del convenio.
- Las obligaciones de las partes.
- La duración del convenio.

El Director Académico, los coordinadores de carrera, el Jefe del Departamento Académico de Educación y los formadores de Práctica deben realizar el monitoreo de la aplicación del convenio e informar por escrito a la Dirección General del ISP en el momento que ésta lo determine.

4.2.4 Plan de articulación práctica e investigación

El Plan de Articulación Práctica e Investigación contiene el diseño general articulado de ambas sub áreas.

Figura 12



La ventaja de este plan operativo es que, además de ofrecer una visión organizada de lo que se quiere hacer, también expresa los recursos que son necesarios y la forma de participación de todos los agentes involucrados.

El Jefe de Departamento de Educación es el encargado de sistematizar el Plan de Articulación Práctica e Investigación. Pero su responsabilidad debe ser compartida por otros agentes:

- El Director Académico.
- El coordinador de Programa Académico.

- Los formadores de Práctica e Investigación.
- Los estudiantes.

Cada Institución de Formación Inicial Docente debe formular su Plan de Articulación Práctica e Investigación considerando el formato que vea por conveniente. Pero independientemente del formato, la estructura de un plan comprende los elementos presentados en la Tabla 7.

Tabla 7

Elementos del Plan de Articulación Práctica e Investigación

Preguntas de origen	Elementos
¿Cuáles son las necesidades pedagógicas de Práctica e Investigación?	Diagnóstico o identificación de las necesidades pedagógicas de Práctica e Investigación
¿Por qué se propone el Plan? ¿En qué se fundamenta?	Justificación o Fundamentación
¿Qué se quiere lograr en el año?	Objetivos
¿Qué resultados cuantitativos se esperan?	Metas
¿Qué debe realizarse?	Acciones o actividades
¿Cuándo debe realizarse?	Tiempo o cronograma
¿Cómo debe realizarse?	Estrategias
¿Quién debe hacerlo?	Responsables /Potencial humano
¿Dónde se realiza la Práctica?	Distribución de los practicantes
¿Con qué recursos?	Recursos
¿Cómo se puede verificar el logro de los objetivos?	Monitoreo y evaluación

ELABORACIÓN: Propia.

Es necesario que las actividades articuladoras de ambas sub áreas aparezcan explícitas en el Plan de Articulación Práctica e Investigación, así como los criterios, categorías o temas articuladores.

Por ejemplo:

En el segundo ciclo un tema articulador puede ser la monografía que deben elaborar los estudiantes. En la Sub Área de Investigación será pertinente diseñar actividades para facilitar el conocimiento y la comprensión de las bases teóricas y de la metodología para realizar la monografía. En Práctica se pueden propiciar actividades en los Talleres de Sistematización para identificar el tema de investigación a partir del estudio del Diseño Curricular Nacional, de las observaciones en el aula o de las prácticas de ayudantía en las aulas. Las actividades de trabajo de campo, análisis, sistematización del informe y comunicación se pueden planificar de acuerdo a su naturaleza, utilizando los tiempos de ambas sub áreas. La evaluación se realizará considerando los criterios que corresponden a las competencias de Práctica e Investigación.

5. Evaluación

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es fundamentalmente formativo”.

Álvarez Méndez

5. Evaluación

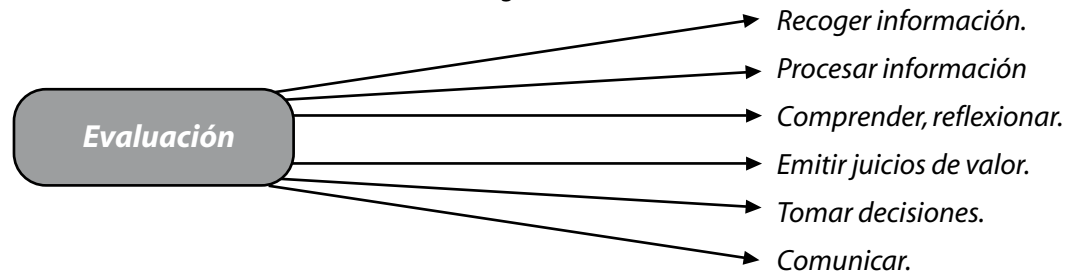
5.1 Definición de evaluación de los aprendizajes

La forma como entendemos la evaluación de los aprendizajes en la Sub Área de Práctica es el punto de origen de un sistema de evaluación que nos permita acompañar al estudiante en su “proceso de aprender a ser maestro” y verificar con eficacia si ha logrado las competencias profesionales previstas en cada ciclo y al final de la formación inicial. Para asumir todas las implicaciones prácticas que trae el concepto de evaluación de los aprendizajes y manejar un criterio común, es necesario recurrir a los documentos oficiales del sistema educativo peruano, principalmente el Currículo de Formación Inicial Docente; en ellos la evaluación de los aprendizajes se define del siguiente modo:

La evaluación de los aprendizajes es un componente del proceso educativo, a través del cual se observa, recoge y analiza información significativa respecto de las posibilidades, necesidades y logros de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de su aprendizaje.

En la definición se destaca que la evaluación de los aprendizajes es un componente del proceso educativo y, dada la utilidad que presta, no debe entenderse que es un componente aislado; sino, más bien, es inherente a dicho proceso desde el punto de vista de que todo acto educativo lleva implícitos tanto la valoración del mismo como las decisiones que surgen a consecuencia de ella. Ningún agente que interviene en el proceso educativo está al margen de realizar una evaluación en función de sus intereses, aunque no a todos les corresponde la tarea de sistematizarla y comunicar sus resultados oficialmente.

Figura 14



La definición de evaluación de los aprendizajes es el resultado de la síntesis de dos enfoques: cualitativo y cuantitativo. El *enfoque cualitativo* permite observar la realidad para captar los hechos tal como se presentan naturalmente e interpretarlos posteriormente; su centro de atención está en los procesos. El *enfoque cuantitativo* hace posible obtener información sobre los *resultados* y su traducción en datos numéricos que permiten juzgar el nivel de logro con relación a los objetivos previamente determinados; la *medición* es una tarea que cobra mucha importancia en este enfoque. Como se aprecia, las posibilidades de un enfoque superan las limitaciones del otro, por eso se complementan; y para la Práctica esto resulta muy beneficioso porque le interesa tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como los resultados que alcanza.

Más aun, desde una visión integral, al evaluar la Práctica hay la necesidad de comprender de qué modo los estudiantes van construyendo saber pedagógico, cuánto saben, cómo se desempeñan aplicando lo que saben, qué tan significativos son los resultados de su trabajo, si son capaces de modificar sus estructuras mentales para lograr una mejor formación y desempeñarse eficazmente; en suma, si son profesionales competentes o no. Para el formador de Práctica esta necesidad de comprensión no tiene otro fin más que el de encontrar los mecanismos adecuados para optimizar la formación profesional de sus futuros colegas.

5.2 Funciones de la evaluación

En todo proceso educativo la evaluación de los aprendizajes cumple muchas funciones; es más, cualquier intento de abarcar todas siempre es limitado porque la gama de posibilidades obedece a los propósitos de quien evalúa. Sin embargo para el sistema educativo, concretamente para la Sub Área de Práctica, interesa resaltar dos grandes grupos de funciones: la función pedagógica y la función social.

a) **La función pedagógica:** Permite corregir, mejorar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza; haciendo posible:

- La identificación de las capacidades de los estudiantes, sus conocimientos, competencias, sus actitudes y vivencias valorativas, sus estilos y estrategias de aprendizaje, sus hábitos de estudio, sus estrategias didácticas, sus experiencias previas en la enseñanza, sus concepciones pedagógicas; entre otra información relevante. Esta función está relacionada con la evaluación diagnóstica porque se produce al inicio de todo proceso de enseñanza y aprendizaje para levantar una línea de base a partir de la cual se irán construyendo nuevos aprendizajes. También tiene la finalidad de adecuar la programación de la sub área a las particularidades de los estudiantes.
- La estimación del desempeño de los estudiantes sobre la base de las evidencias recogidas en la práctica, para reforzar los aspectos positivos y superar las deficiencias.
- La estimulación y motivación de los estudiantes para continuar aprendiendo. La evaluación refuerza y recompensa el esfuerzo que realizan, haciendo del aprendizaje una actividad satisfactoria; asimismo favorece su autonomía y su autoconciencia respecto a cómo aprende, piensa, atiende y actúa al ejercer el rol docente en la práctica.
- El seguimiento oportuno del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de detectar logros o dificultades, y aplicar medidas pertinentes que conduzcan a su mejoramiento. Esta función no sólo es responsabilidad del formador sino del estudiante, porque se trata de que él aprenda a aprender, al tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje; para de esta forma controlarlo y regularlo, desarrollando cada vez más su autonomía. La presente función junto a la segunda y tercera de esta lista forman parte de la evaluación formativa.
- La reflexión en torno a los resultados alcanzados y a los procesos de enseñanza desarrollados al término de un periodo determinado (evaluación sumativa) con el fin de establecer el nivel de logro de las competencias profesionales previstas; y, en función de ello, tomar decisiones en el corto plazo sobre la situación final de los estudiantes, sin perder de vista lo que se debe hacer en el futuro para superar las dificultades que persisten.

b) La función social: Su propósito esencial es identificar a los estudiantes que han logrado las competencias previstas para otorgarles la certificación correspondiente requerida por el sistema educativo. Por esta razón, se considera que esta función tiene un carácter social, pues constata y/o certifica el logro de determinados aprendizajes al término de un periodo de formación para la promoción del estudiante a ciclos superiores o para su inserción en el mercado laboral.

5.3 Agentes que intervienen en la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes, dentro del marco del Currículo de Formación Inicial Docente, es un proceso eminentemente democrático y por tanto participativo. La naturaleza de la Sub Área de Práctica requiere que ambas características resalten aún más porque se desarrollan dentro de un contexto social que tiene sus propias exigencias; y donde no sólo está en juego el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, sino también la calidad del aprendizaje de los alumnos de las instituciones educativas donde se ejecuta la Práctica.

La evaluación debe ser una responsabilidad compartida por múltiples agentes debido a que la formación de un nuevo maestro sólo es posible mediante la interacción entre un estudiante que despliega sus recursos personales tanto como su preparación profesional y un conjunto de personas que asumen roles distintos: formadores, maestros de aula, directivos, alumnos, padres de familia y sus propios compañeros, por citar los más importantes.

¿Qué le corresponde a cada uno de los protagonistas de la formación docente en el proceso de evaluación de los aprendizajes?

- Al **estudiante**: participar con interés y decisión, asumiendo que la evaluación es una herramienta para la mejora permanente. La evaluación más importante es la que realiza uno mismo; por ello, el estudiante es quien debe determinar en última instancia si ha desarrollado las competencias profesionales y lo que hará para alcanzar un nivel óptimo. Para que el estudiante asuma su rol como evaluador, es necesario que sea tomado en cuenta desde el primer momento en que se diseña la evaluación dentro del sílabo; asimismo es necesario brindarle información completa acerca de lo que debe lograr y sobre el sistema de evaluación (finalidad, criterios, indicadores, técnicas instrumentos y formas de calificación). La intervención de los estudiantes en la evaluación forma parte de las actividades de Práctica y hay que asegurar que éstas sean una contribución efectiva a su esfuerzo por alcanzar mayor nivel de autonomía en la dirección de su propio aprendizaje. El aprender a evaluarse también debe servir como preparación para evaluar eficazmente a los demás (otros maestros, sus propios compañeros y sus alumnos).
- Al **docente** de Práctica: poner en marcha una evaluación con las características que se indican en esta Guía de Práctica y en el Currículo de Formación Inicial Docente. El formador tiene la delicada tarea de lograr que la evaluación aparezca como una práctica coherente con los principios que la sustentan; de él depende en gran medida que la evaluación cumpla sus funciones y se convierta en una herramienta de apoyo a la formación de un maestro capaz de impulsar cambios significativos y trascendentales en nuestro sistema.
- Al **maestro de aula** que acompaña a los estudiantes en sus prácticas: involucrarse de lleno en un sistema de evaluación coherente con el desarrollo integral de los nuevos maestros. Involucrarse implica manejar información clara y completa; también renovar conceptos y cambiar de actitud, pues la evaluación tradicional ha sido utilizada como un instrumento de poder coercitivo.

Además, demanda capacitación para utilizar adecuadamente las técnicas e instrumentos que maneja la Institución de Formación Inicial Docente. Resulta evidente la responsabilidad de las instituciones de formación en la preparación de los maestros de aula para que asuman a cabalidad su rol de evaluadores de los estudiantes-practicantes que trabajan con ellos.

Según los agentes que participan en la evaluación, ésta puede ser: AUTOEVALUACIÓN, HETEROEVALUCIÓN o COEVALUACIÓN. Existe amplia literatura especializada sobre estos tipos y no profundizaremos en detalles; sólo nos queda recomendar que los tres tipos sean considerados con igual importancia dentro del sistema de evaluación de la Sub Área de Práctica.

5.4 Fases de la evaluación de los aprendizajes

En el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se cumplen las siguientes fases o etapas:

Figura 15



Fase I: Definición del marco teórico.- Consiste en la reflexión antes de la acción; reflexión que es fundamental porque lleva a la definición de los conceptos que servirán de referentes para todo el proceso de evaluación.

En esta fase se da respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué enfoque de evaluación asumiremos? ¿Qué es la evaluación educativa para nosotros? ¿Qué ámbito de la realidad educativa vamos a evaluar? ¿Cuál es la finalidad de la evaluación? ¿Cómo se estructura el proceso de evaluación que queremos aplicar? Para dar una respuesta institucional a las preguntas planteadas, el equipo de Práctica de la Institución debe analizar y comprender la propuesta de evaluación del Currículo de Formación Inicial Docente y de la presente Guía.

El marco conceptual de la evaluación comprende:

- a) Definir el enfoque de evaluación.
- b) Definir y describir la concepción de evaluación.
- c) Identificar el ámbito de la evaluación educativa.
- d) Precisar la finalidad de la evaluación.
- e) Configurar un modelo de evaluación que se traduzca en un diseño metodológico coherente con todos los elementos previamente definidos.

Fase II: Planificación de la evaluación.- Es la fase previsor que consiste en anticipar la acción evaluadora que se manifestará en el desarrollo de la Sub Área de Práctica. La planificación permite tomar decisiones para articular todos los elementos que intervienen en la evaluación, evitando la improvisación y descoordinación. Y no debe estar desarticulada del marco teórico; por el contrario, dicho marco le da sentido a las decisiones más precisas que se toman al momento de planificar. Además, se toman en cuenta las circunstancias de la evaluación que aparecen en la Tabla 8:

Circunstancias de la evaluación

Circunstancias de la evaluación		Ejemplos
¿Qué evaluar?	Objeto de evaluación (todo aquello que es motivo de evaluación).	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de los estudiantes en términos de dominio de conceptos, procedimientos y actitudes.
¿Para qué evaluar?	Finalidad de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Para diagnosticar el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes en ciclos anteriores, sus intereses y motivaciones. • Para reajustar y mejorar el aprendizaje. • Para consolidar resultados, etc.
¿Cuándo evaluar?	Momentos de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciando el proceso, durante el proceso o al final del proceso. • En forma continua, realizando “cortes” durante el proceso para la aplicación de instrumentos, etc.
¿Cómo evaluar?	Técnicas de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • A través de entrevistas, test estandarizados, observación, elaboración de documentos técnico pedagógicos, etc.
¿Con qué se evalúa?	Instrumentos de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Empleando instrumentos elaborados sobre la base de indicadores, como los siguientes: guía de observación, cuestionario, lista de cotejo, etc.
¿Quién evalúa?	Agentes de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Un evaluador externo, el Director, el formador, los estudiantes entre ellos, cada estudiante, etc.

FUENTE: Adaptado de Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003). ELABORACIÓN: Propia.

La planificación también incluye la previsión de un cronograma para la ejecución de las acciones evaluativas y el presupuesto necesario para implementarlas.

La planificación de la evaluación de los aprendizajes se expresa en los sílabos de Práctica. Es necesario que las especificaciones sean lo suficientemente claras para que las comprendan los estudiantes, sólo así ellos podrán saber cómo será su participación. Esta exigencia está relacionada con democratizar la evaluación, que no consiste sólo en exponer información oportuna sobre la forma como se evaluará; sino que va más allá, al buscar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre las acciones futuras para poner en marcha todo el proceso evaluativo.

Para la planificación de la evaluación para el ciclo se sugiere:

- Analizar las competencias de la Sub Área de Práctica con el propósito de comprender la naturaleza de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en cada ciclo.
- Especificar los indicadores, las técnicas y los instrumentos que se emplearán para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.
- Elaborar una tabla de especificaciones o matriz de evaluación, formato que debe contener los siguientes elementos:

Tabla 9
Tabla de especificaciones o matriz de evaluación

Competencias	Criterios	Indicadores	Técnicas	Instrumentos

ELABORACIÓN: Propia

Fase III: Recojo y tratamiento de la información.- Esta fase corresponde a la ejecución de las acciones necesarias para recoger la información y darle un tratamiento adecuado. Es el trabajo de campo mediante la aplicación real de las técnicas e instrumentos.

Esta fase debe caracterizarse por su rigurosidad, ya que la información obtenida sustentará los juicios de valor y las decisiones que se tomen. Comprende las siguientes tareas:

- a) La recogida y selección de la información. También se puede localizar información disponible recogida previamente.
- b) La organización y el análisis de la información.

Fase IV: Valoración.- La formulación de juicios de valor es la razón de ser de la evaluación. Esta fase consiste en encontrar sentido a la información resultante de la fase anterior, determinar si es coherente o no con los propósitos planteados y emitir un juicio de valor que describa y explique por sí solo un resultado. *El juicio de valor*²² es la expresión del acto de asignarle valor a algo o de encontrar algo valioso y por lo tanto deseable.

²² Este concepto se encuentra en el glosario del curso de Evaluación Educativa de la OEI.

Fase V: Toma de decisiones.- En esta fase se adoptan las medidas pertinentes y oportunas para mejorar la formación del futuro maestro según la valoración realizada previamente. Esta fase también debe ser participativa porque las decisiones tienen mayor impacto en los estudiantes que están conscientes del rumbo que va tomando su propia práctica y por consiguiente, su formación profesional.

Fase VI: Comunicación de los resultados.- Es la difusión de los resultados a los involucrados: estudiantes, directivos, administradores del sistema, etc. Si se ve por conveniente, esta fase se puede cumplir antes de la toma de decisiones.

Fase VII: Metaevaluación.- Consiste en evaluar el proceso de evaluación.

5.5 Evaluación y monitoreo

Evaluación y monitoreo son dos términos que a menudo ocasionan confusión. Ya hemos definido **evaluación** en el ámbito del aprendizaje y hemos precisado que es un proceso inherente al proceso educativo que permite recoger información relevante, organizarla, analizarla e interpretarla para emitir juicios de valor, tomar decisiones y mejorar el aprendizaje; así como las variables que intervienen en él (por ejemplo: los contenidos, la metodología, las situaciones de aprendizaje, etc.). Pero... ¿qué es el monitoreo?

UNICEF define al **monitoreo**²³ como *“un seguimiento sistemático y periódico de la ejecución de una actividad, que busca determinar el grado en que su desenlace coincida con lo programado; con el fin de detectar oportunamente deficiencias, obstáculos y/o necesidades de ajuste de la ejecución”. El BID aclara que el monitoreo “busca comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución, mediante la identificación de los aspectos limitantes y/o ventajosos... para optimizar los resultados esperados y responder a las expectativas de la ciudadanía”*²⁴.

De acuerdo a las definiciones expuestas, el monitoreo no se aplica a los estudiantes; para establecer juicios de valor sobre el proceso y el resultado de sus aprendizajes lo correcto es utilizar el término evaluación.

El monitoreo es un instrumento de la gestión de calidad y sirve para determinar si la ejecución de las actividades coincide con lo programado y si permite lograr los objetivos previstos. En el caso de Práctica, se puede aplicar el monitoreo para determinar si la sub área está logrando los objetivos que le corresponden dentro de la Formación Inicial Docente; luego identificar sus fortalezas y debilidades para realizar los reajustes necesarios y corregir “sobre la marcha”.

El monitoreo de la Práctica es una responsabilidad directa de las autoridades del ISP; es decir, del Director General, del Director Académico, del Coordinador de Programa Académico, del Jefe del Departamento de Educación y de los formadores de Práctica. Las acciones de monitoreo deben estar contempladas en el Reglamento Interno de la Institución y serán planificadas oportunamente; además, sus resultados deben ser consignados en los informes respectivos.

²³ El término monitoreo deviene del latín “monere” que significa “advertir”

²⁴ Ambas definiciones se pueden encontrar en el documento de trabajo del BID: “Convirtiendo al monstruo en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social”, elaborado por Karen Mokate (2003)

5.6 Evaluación formativa y sumativa

La evaluación de los aprendizajes en la Sub Área de Práctica debe proporcionar una visión integral del proceso que experimentan los estudiantes para consolidar competencias profesionales y de los logros que alcanzan al finalizar un periodo de aprendizaje. Ya que el centro de interés al evaluar el aprendizaje se halla tanto en los procesos como en los productos, lo más apropiado es aplicar un modelo que complementa la evaluación formativa con la evaluación sumativa.

La **evaluación formativa**²⁵ tiene la finalidad de brindar información sobre todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ajustarlos y reorientarlos con el fin de garantizar que los estudiantes aprendan significativamente; es decir, sirve como una estrategia de mejoramiento permanente. Por su parte, la evaluación sumativa permite verificar los aprendizajes que los estudiantes han logrado, mediante el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación; su finalidad se manifiesta al final de un proceso educativo (que puede ser un ciclo o toda la carrera), en oposición a la evaluación formativa que está presente durante el proceso de aprendizaje.

Para aplicar estos dos tipos de evaluación en la Práctica se sugiere:

- Identificar la información más significativa que puede servir de evidencia para demostrar que el aprendizaje previsto se está construyendo o ya se logró. Esta tarea se cumple al formular los criterios e indicadores de evaluación.
- Diferenciar y especificar el tipo de información que se puede obtener en el proceso de aprendizaje y al final del mismo. Estas acciones son importantes para elegir las técnicas de evaluación y elaborar los instrumentos. Por ejemplo, a través de la elaboración de portafolios se pueden recoger evidencias de las reflexiones pedagógicas que realizan los estudiantes a partir del análisis de sus experiencias en la enseñanza; pero al final del ciclo los mismos portafolios pueden llevar a formular un juicio de valor sobre la competencia de los estudiantes para la facilitación del aprendizaje de sus alumnos.
- Distinguir los factores que están asociados al desarrollo de competencias profesionales y que pueden influir en el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante puede tener un buen manejo teórico sobre la importancia del aprendizaje cooperativo y estar convencido de sus ventajas; pero si en el aula donde practica es difícil formar grupos de trabajo con los alumnos por el tipo de muebles o el limitado espacio o el estilo de trabajo de la maestro de aula, él no podrá aplicar lo que sabe y elegirá otras estrategias. Por lo tanto, su desempeño será distinto al de un compañero que cuenta con más facilidades para desarrollar sus iniciativas en la enseñanza.
- Determinar el peso que puede tener un tipo de información sobre otro. Esta tarea es necesaria para establecer los mecanismos de calificación de los resultados y obtención del promedio final. *Por ejemplo, en el séptimo ciclo la planificación, ejecución y evaluación de sesiones de aprendizaje tendrá mayor peso en la evaluación sumativa que el manejo conceptual de los principios de la metodología activa o el conocimiento del Diseño Curricular Nacional.*

²⁵ También existe la “evaluación formadora” llamada así porque permite aprender de ella. El aprendiz utiliza a la evaluación como un medio para aprender y consolidar su autoformación.

- Incluir espacios de reflexión sobre los resultados parciales o finales de la evaluación de los aprendizajes. Es imprescindible que estudiantes y formadores realicen un análisis cualitativo de los resultados para seguir mejorando. Ellos deben encontrar sentido a la información cuantitativa y desterrar la tendencia que tienen las personas formadas tradicionalmente de reducir toda la evaluación a un número.
- Determinar un cronograma para aplicar las técnicas y los instrumentos de evaluación e incluir tiempos específicos para procesar y comunicar la información. Lo mejor es que la información se devuelva a los interesados casi de inmediato.
- Posibilitar que la autoevaluación y la coevaluación tengan tanto peso como la heteroevaluación. Desde el primer ciclo, los formadores deben orientar a los estudiantes a aprender a evaluar para intervenir responsablemente en su propia evaluación y en la evaluación de sus pares.
- Recordar que la escala de evaluación en la Práctica llega hasta 20. Algo que también se debe erradicar es la creencia de que sólo un maestro experto con años de servicio puede ser calificado con 20.
- Considerar en los sílabos de Práctica las decisiones sobre la evaluación de los aprendizajes para que todos los estudiantes sepan por qué y cómo serán evaluados. Durante la fase de negociación de los sílabos todos los estudiantes deben tomar parte de las decisiones sobre la evaluación de sus aprendizajes.
- Informar a los otros agentes (directivos y maestros de aula) sobre sus responsabilidades específicas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes – practicantes. Si es necesario sensibilizarlos para que cambien sus paradigmas de evaluación y capacitarlos para el manejo de las técnicas e instrumentos.

5.7 Criterios e indicadores de evaluación

Cuando hablamos de criterios e indicadores de evaluación de los aprendizajes nos estamos refiriendo a los siguientes conceptos:

CRITERIOS

Son variables que funcionan como parámetros de referencia para elaborar juicios de valor y tomar decisiones.

INDICADORES

Son enunciados que describen señales o manifestaciones que evidencian un logro (competencias, capacidades).

La relación entre criterios e indicadores es muy simple. Los indicadores son más concretos que los criterios, por eso hacen posible su medición; es decir, los indicadores son los indicios, señales o rasgos observables de un criterio y se expresan en términos de comportamientos o manifestaciones observables y, por tanto, son posibles de ser medidos de algún modo. Los indicadores para la evaluación de los aprendizajes se formulan por la necesidad de hacer más operativo un criterio²⁶.

²⁶ Muchas definiciones de este párrafo han sido construidas tomando como referencia el glosario de términos del curso en línea "Evaluación Educativa" de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Por ejemplo, el criterio puede ser *manejo adecuado de conflictos en el aula* y los indicadores que demuestran el logro de esta capacidad pueden ser: 1) *Delimita verbalmente con claridad el conflicto que se presenta en el aula.* 2) *Identifica los elementos que están presentes en el conflicto.* 3) *Sugiere alternativas de solución para salir del conflicto.* 4) *Orienta a las partes en conflicto para asumir una solución solidaria.* 5) *Pone en práctica la alternativa de solución al conflicto que ha identificado como la mejor* y 6) *Analiza los efectos de la adopción de una alternativa de solución al conflicto.*

En la Sub Área de Práctica nos interesa evaluar el proceso y el producto del desarrollo de las competencias previstas. Entonces, los criterios y los indicadores deben estar orientados a verificar cómo aprende el estudiante, cómo maneja lo que sabe, qué capacidades demuestra, cómo se desempeña, qué resultados produce su trabajo, cómo reflexiona sobre su trabajo y qué hace para mejorar continuamente.

Como la formulación de indicadores reviste gran importancia; a continuación alcanzamos algunas pautas:

- Los indicadores deben referirse a una conducta o describir el desempeño ideal del estudiante como señal de que ha logrado la competencia prevista.
- Los indicadores deben estar contextualizados; es decir, deben ser pertinentes a la realidad en la cual actúan.
- La redacción de un indicador debe ser clara, precisa y específica.
- Al momento de redactar un indicador se debe evitar agrupar más de una conducta en un solo enunciado; tampoco se debe incluir capacidades ni actitudes complejas que sean difíciles de observar por algún medio y mucho menos se debe considerar tareas que los estudiantes deben realizar como parte de su proceso de aprendizaje (ejemplo: resuelve una ficha de trabajo).

Ahora veamos un **ejemplo** de indicadores para evaluar un aspecto de una competencia prevista para el V ciclo de la Especialidad Educación Primaria.

Competencia de ciclo: *Diseña, ejecuta y evalúa con responsabilidad sesiones reales de aprendizaje diversificando el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, según la realidad sociocultural; considera estrategias de metodología activa para desarrollar capacidades y actitudes en los niños y niñas de Educación Primaria.*

Criterio: *Capacidad para planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza con eficiencia y eficacia.*

Indicadores:

- **Identifica** con precisión las capacidades y actitudes que deben desarrollar sus alumnos en la sesión de aprendizaje.
- **Contextualiza** los contenidos al redactar los enunciados de capacidades y actitudes que deben desarrollar sus alumnos.
- **Propone** una secuencia de actividades de aprendizaje y estrategias para desarrollar las capacidades y actitudes seleccionadas.
- **Selecciona** medios y materiales educativos pertinentes para las actividades de aprendizaje propuestas.

- **Dosifica** adecuadamente el tiempo de duración de las actividades de aprendizaje.
- **Formula** con claridad indicadores para evaluar el logro de las capacidades y actitudes seleccionadas.

En nuestro país desde hace algunos años atrás se ha comenzado a utilizar con más frecuencia el término “estándar” en el contexto de la evaluación del desempeño de formadores y nuevos maestros, por eso hay que aclarar su significado. Beatrice Ávalos (2004) define a un estándar como un “*patrón, modelo o referencia para emitir juicios sobre aquello que representan*”; luego aclara que constituye un “*criterio establecido para juzgar la calidad de un elemento o proceso específico*”. La OEI (2007) define estándar como una “*medida de rendimiento desarrollada para evaluar el progreso de un sistema, proceso o actividad en la consecución de sus objetivos*”. Los estándares son genéricos cuando se refieren a competencias profesionales que todos los maestros deben demostrar y son específicos si se refieren a competencias profesionales según la especialidad del maestro.

El uso de estándares para evaluar el desempeño de los estudiantes – practicantes, especialmente en la etapa de Práctica Intensiva, debe resultar del consenso de los agentes responsables de la Formación Inicial Docente acerca de lo que constituyen las *buenas prácticas docentes*. Yendo más allá, desde la perspectiva del sistema educativo, la definición de estándares debe ser una tarea regional y/o nacional porque el propósito es lograr que la formación docente contribuya a lograr la calidad educativa en todos los niveles y modalidades del sistema.

5.8 Técnicas e instrumentos de evaluación

Así como los criterios e indicadores se complementan, algo similar sucede con las técnicas y los instrumentos.

Técnica de evaluación: Conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el objeto evaluado.

Instrumento de evaluación: Soporte físico que se emplea para recoger información sobre el objeto evaluado. Un instrumento contiene reactivos que provocan la manifestación de lo que se pretende evaluar.

Existe gran variedad de técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes. Su elección adquiere valor solamente cuando obedece a los propósitos de la evaluación; esto significa que la pertinencia de las técnicas e instrumentos depende de su grado de correspondencia con las competencias, los criterios y los indicadores de evaluación.

Dado que los instrumentos son herramientas específicas, recursos concretos o materiales estructurados que se emplean en forma sistemática bajo una técnica concreta para recoger información significativa, su elaboración reviste gran importancia. Los evaluadores y los investigadores saben que si un instrumento está mal elaborado distorsiona los resultados y anula su valía. La calidad de los instrumentos de evaluación depende de algunas condiciones como la validez, la confiabilidad y la practicidad.

VALIDEZ

Si el instrumento evalúa lo que se pretende evaluar con él. Para ello hay que construirlo de acuerdo a los criterios e indicadores de evaluación.

CONFIABILIDAD

Si el instrumento produce el mismo resultado en el mismo sujeto al ser aplicado en distintas ocasiones pero bajo circunstancias similares.

PRACTICIDAD

Si el instrumento ofrece facilidades para su elaboración, administración e interpretación. También incluye economía de tiempo, trabajo y costo, sin que por ello pierda calidad.

Haciendo eco de aquello que manifiestan Castillo y Cabrerizo (2003) se recomienda que las técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes en la Sub Área de Práctica deben:

- *Ser múltiples y variados.*
- *Dar información válida de lo que se pretende conocer.*
- *Complementarse con otros de tal forma que en la evaluación se utilicen diferentes formas de expresión.*
- *Ser aplicables en situaciones diferentes.*
- *Hacer posible su uso en diversas modalidades de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.*

Dentro de una evaluación democrática los estudiantes deben compartir con los formadores la opción de formular los criterios e indicadores de evaluación y elegir las técnicas y los instrumentos. Esta exigencia debe concretarse en la negociación de los sílabos.



Existe una amplia literatura especializada que define y describe tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, por tal razón en esta Guía de Práctica sólo se presenta en la Tabla 10, a modo de sugerencia, las técnicas e instrumentos que pueden ser empleados en la Sub Área de Práctica.

Tabla 10 **Técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes en la Sub Área de Práctica**

	OBJETO DE EVALUACIÓN	TÉCNICA	INSTRUMENTO	AGENTE EVALUADOR
De aplicación en el estudiante	Dirección del aprendizaje, creación de ambientes óptimos para el aprendizaje, habilidades sociales y comunicativas, uso de materiales educativos, capacidad para evaluar a sus alumnos, etc.	Observación sistemática en clase	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo • Guía de observación • Anecdótico 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador • Profesor de aula • Directivo • Compañero par
		Observación espontánea en clase	<ul style="list-style-type: none"> • Anecdótico 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador • Compañero par
	Capacidad para reflexionar al elaborar: Portafolios, ensayos, diarios, anecdóticos y registros. Capacidad investigadora al elaborar monografías, ensayos e investigaciones. Capacidad para gestionar y elaborar los instrumentos de gestión, la Carpeta Pedagógica, los planes de sesiones de aprendizaje, etc.	Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para el análisis documental. • Lista de verificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador • Estudiante • Compañero par
	Capacidad para reflexionar sobre su práctica, disposición para el cambio, capacidad para la innovación y la investigación, capacidad para aplicar las concepciones pedagógicas, fundamentación del enfoque metodológico para la enseñanza, trabajo en equipo, metacognición, etc.	Entrevista estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario. • Diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador • Compañero par
		Entrevista semi o no estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Guión para desarrollar la entrevista. • Diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador • Compañero par
	Capacidad para la gestión educativa. Desempeño en la ayudantía. Desempeño durante la Práctica Intensiva.	Informe	<ul style="list-style-type: none"> • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Directivo • Profesor de aula • Estudiante
	Desarrollo y/o logro de competencias profesionales.	Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador • Estudiante • Compañero par
Manejo de conocimientos: conceptos, teorías pedagógicas, contenidos de enseñanza, conocimientos curriculares y didácticos, etc.	Test o prueba escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Prueba objetiva • Prueba tipo ensayo 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador 	
Manejo de conceptos y teorías, capacidad crítica y reflexiva, metacognición, etc.	Situaciones orales	<ul style="list-style-type: none"> • Reactivos orales • Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador 	
De aplicación en otros agentes	Desempeño de los estudiantes – practicantes en la facilitación del aprendizaje y la gestión educativa.	Entrevista a los alumnos, maestros de aula, directivos y/o padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador • Jefe de Educación • Formador • Estudiante • Compañero par
		Encuesta a los alumnos, maestros de aula, directivos y/o padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador • Jefe de Educación • Formador • Estudiante • Compañero par
		Grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> • Guía 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador

6. Glosario de Términos

“La percepción no es sólo lo que tenemos físicamente delante de la vista (o cualquier otro sentido) sino también lo que el cerebro hace con esa información. [...] Vivimos en el mundo que “vemos”. Pero el mundo que vemos no es el mundo material que nos rodea sino el que “percibimos” en la mente. El mundo físico puede ser exactamente el mismo pero distintas personas verán distintas cosas.”
Edward de Bono

6. Glosario²⁷

ACREDITACIÓN

Es la certificación otorgada periódicamente por un organismo calificador autorizado, a las instituciones que se encuentran en la etapa de funcionamiento autónomo y que han probado responder a estándares elevados de calidad.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Es la unidad básica del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyas variables son: relaciones interactivas maestro-alumno y alumno-alumno, organización grupal, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, distribución del tiempo y del espacio y evaluación. Sus variables se organizan en torno a consideraciones que promueven el desarrollo de procesos de aprendizaje de manera natural y fluida.

ACTIVIDAD DE SENSIBILIZACIÓN

Para efectos de la Práctica, las actividades de sensibilización consisten en la dirección de actividades de aprendizaje específicas que no tienen el alcance temporal de las sesiones de aprendizaje. Pueden ser consideradas actividades de sensibilización la narración de cuentos, la lectura animada de un texto, la dirección de una dinámica, la enseñanza de una canción, participar en diálogos con los alumnos, orientar un experimento, conducir una visita guiada, etc. Es una forma de iniciar a los estudiantes-practicantes en la facilitación del aprendizaje.

ALFABETIZACIÓN

La Alfabetización es un proceso educativo de carácter integral que provee a los participantes los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo básico y otros aprendizajes necesarios para seguir aprendiendo durante toda la vida y acceder, en igualdad de condiciones, a otros aprendizajes para mejorar sus niveles de educación, salud, ingresos y calidad de vida.

APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Concepto que describe ciertos tipos de procesos y actividades que tienen lugar en la organización para generar cambios en los modos habituales de pensar y hacer en ella. Tales procesos y actividades incluyen tanto el aprendizaje individual que se deriva de la experiencia organizativa, como la repercusión que dicho aprendizaje tiene en los procesos organizativos.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En el Sistema Educativo Peruano, la calidad de la educación es definida como el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida.

CLIMA INSTITUCIONAL

Es la forma de relación interpersonal que existe en una institución. Puede ser favorable o desfavorable. Un clima favorable se basa en un alto grado de confianza y comunicación.

²⁷ Las definiciones fueron tomadas de los libros y documentos que aparecen en la bibliografía.

CONOCIMIENTO

Es el resultado del procesamiento, estructuración e interpretación de la información (datos procesados); implica asignar un significado a los datos (símbolos que representan objetos o acontecimientos) y utilizarlos con un fin concreto para la acción. Hay que distinguir dos tipos de conocimiento: 1) El conocimiento tácito que es subjetivo y personal, fundamentalmente adquirido por el individuo a través de su experiencia, y difícilmente formalizable y comunicable, y 2) el conocimiento explícito que es objetivo, codificable y puede ser transmitido mediante el lenguaje formal y sistemático.

CULTURA ORGANIZACIONAL

Es un patrón de supuestos básicos inventados, descubiertos o desarrollados por una organización a medida que aprenden a enfrentar sus problemas de adaptación externa e integración interna. Se presume que ese patrón funciona tan bien como para considerarse válido y, posteriormente, ser enseñado a los nuevos miembros como la manera correcta de percibir, pensar y sentir respecto a los problemas.

DESAPRENDER

Es un proceso que ocurre en forma voluntaria y permite la revisión, reconfiguración y transformación del conocimiento aprendido con anterioridad pero que ya no es útil o pertinente; es decir, es una actitud que busca deshacerse de aquellas cosas que impiden el desarrollo y evolución personal por medio del aprendizaje.

DESARROLLO PROFESIONAL

En el Sistema de Formación Continua de Profesores del Perú, se concibe el desarrollo profesional como un proceso dinámico, continuo, intencionado y sistemático de desarrollo de la persona y su entorno, que requiere de una constante renovación y adquisición de competencias, capacidades y habilidades, que promueve el actuar pedagógico del profesor en función del mejoramiento de la calidad del aprendizaje y que le permite interactuar con eficiencia y pertinencia en un determinado espacio y tiempo.

DISEÑO CURRICULAR NACIONAL (DCN) DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Es un documento normativo y de orientación válido para todo el país, que sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos. Da unidad y atiende al mismo tiempo la diversidad de los alumnos, teniendo en cuenta los grupos etarios en sus respectivos entornos. El DCN asume los principios y fines de la Educación Peruana. Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos y servir como instrumento común para la comunicación entre los distintos actores del quehacer educativo.

DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Es el conjunto de modificaciones que pueden ser introducidas en el currículo oficial vigente para darle pertinencia y adaptarlo a la realidad del estudiante y de su entorno social.

EDUCACIÓN BÁSICA

La Educación Básica es una etapa del Sistema Educativo Peruano. La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad.

EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (EBA)

La Educación Básica Alternativa es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Atiende a las necesidades educativas de personas que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o no pudieron culminarla o requieren compatibilizar el estudio con el trabajo. La Alfabetización está comprendida dentro de esta modalidad.

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)

La Educación Básica Regular es una modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo.

EFICACIA (o efectividad)

Es un término que hace referencia al grado en que se han conseguido (o se están consiguiendo) los resultados previstos o propuestos, mediante la realización de las actividades y tareas programadas. Se trata de medir el producto final que resulta de la realización de un programa, proyecto o servicio evaluado.

EFICIENCIA (o rendimiento)

Es la relación entre los esfuerzos o insumos empleados y los resultados obtenidos. Consiste en determinar el índice de productividad o rendimiento de un programa, proyecto o servicio, determinando en qué medida los insumos se han convertido en productos. De este modo se establece en qué grado el gasto de recursos se justifica por los resultados.

ESTÁNDAR

Es la medida de rendimiento desarrollada para evaluar el progreso de un sistema, proceso o actividad en la consecución de sus objetivos. También es la norma o patrón al que se ajusta una actividad.

ESTUDIO

El estudio es una actividad de aprendizaje intencional, intensiva y autorregulada, por medio de la cual el aprendiz asimila, construye o reconstruye el conocimiento a partir de una información recibida. En este proceso confluyen factores cognitivos y afectivos.

ETNOGRAFÍA

La etnografía tiene dos acepciones: 1) Es un método de investigación cualitativa por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, a través de la descripción o reconstrucción analítica del carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. 2) Es el producto del proceso de investigación; por ejemplo, un escrito etnográfico o un retrato del modo de vida de una unidad social.

FORMACIÓN CONTINUA

Es el proceso permanente de innovación y renovación del conocimiento y el desempeño laboral, que se orienta hacia el desarrollo profesional de los profesores, de manera ininterrumpida. Implica una dinámica de interrelación conceptual y operativa entre la Formación Inicial y la Formación en Servicio, reconfigurándose como un constante aprendizaje, actualización, autocrítica y capacidad de cambio.

FORMACIÓN EN SERVICIO

La Formación en servicio es un subsistema de la Formación Continua; tiene como objetivo acompañar a los profesores en su ejercicio profesional para propiciar la renovación y adquisición oportuna de capacidades de acuerdo a los perfiles profesionales que el sistema requiere.

FORMACIÓN INICIAL

La Formación Inicial es un sub-sistema de la Formación Continua. Se da en Institutos Superiores Pedagógicos, Escuelas Superiores de Formación Artística y Facultades de Educación de las universidades, debidamente acreditadas. Su finalidad es preparar a los estudiantes de pedagogía para el desempeño eficaz y eficiente de sus responsabilidades educativas en los lugares donde laboren.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA (IE)

La Institución Educativa es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, cuya finalidad es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes.

INTRAVISTA

Es lo contrario a la entrevista. La intravista es una forma de autoinforme cuyo valor se fundamenta en la reflexión y el poder de la comunicación intraindividual. Una forma de intravista son los diarios personales o los cuadernos de actividades con reflexiones sobre la acción o a partir de la acción.

INVESTIGACIÓN

Es el instrumento de la ciencia para generar conocimiento o saberes nuevos; es una actividad sistematizada, organizada e intencional.

INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

Es entender a la investigación educativa dentro de un enfoque que permita construir un vínculo dinámico entre la teoría y la práctica para transformar los problemas y retos que los educadores abordan en su labor diaria. Kemmis, plantea que la investigación – acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas.

MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Es la razón de ser de la Institución Educativa. Declara en forma explícita los propósitos o tareas primordiales de la institución. Implica un ejercicio destinado a delimitar el trabajo fundamental de la institución.

MÓDULO DE APRENDIZAJE ESPECÍFICO

El módulo de aprendizaje específico, llamado también unidad de trabajo específico, es otra forma de organizar el trabajo. Este tipo de unidad se elabora cuando es necesario trabajar contenidos que responden solamente a un área, ya sea para profundizarlos, reforzarlos o para estudiarlos independientemente de otras áreas. Dentro de su estructura, la organización de las capacidades y contenidos puede demandar el uso de algunos organizadores como el círculo concéntrico o el mapa conceptual.

OBJETIVO ESTRATÉGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Es el resultado a mediano o largo plazo que una organización espera lograr para hacer realidad la misión y la visión de la Institución Educativa. Los objetivos estratégicos se definen a partir de las opciones estratégicas que se derivan del análisis de la realidad de la Institución Educativa en los ámbitos interno y externo; deben tener coherencia con los valores y principios de la institución.

PERFIL DEL EGRESADO DE FORMACIÓN INICIAL

Es el conjunto de características personales y profesionales que debe poseer el egresado de Formación Inicial, en una perspectiva de Formación Continua. El perfil se orienta a que el nuevo maestro se desempeñe con eficiencia y eficacia en el espacio educativo y social como formador y ciudadano, sin perder su identidad de educador. Se estructura en dimensiones, competencias y capacidades relacionadas y articuladas estrechamente de modo que el egresado pueda desempeñar las funciones de mediador-motivador, investigador-innovador y líder-integrador.

PERFIL DEL PROFESOR

Es el conjunto de características personales y profesionales que debe evidenciar el profesor en el ejercicio de la docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión, para sus formadores y para aquellos que tienen la responsabilidad de asumir decisiones de políticas educativas. Este perfil reúne las intencionalidades y aspiraciones que orientan la Formación Inicial y la Formación en Servicio del profesor, considerando como una de sus funciones básicas el lograr aprendizajes por parte de sus estudiantes así como la sistematización de nuevos conocimientos y la transformación cultural de la comunidad.

PLAN ANUAL DE TRABAJO

Es un instrumento de gestión de corto plazo que viabiliza la ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Es un plan operativo que contiene un conjunto de acciones o actividades organizadas y calendarizadas que la comunidad educativa debe realizar para alcanzar los objetivos propuestos por la institución en el plazo de un año.

PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Es el proceso de previsión, realización y evaluación de las acciones orientadas hacia el logro de los objetivos educacionales previstos. Se realiza en función de una realidad concreta, se inscribe en el marco geográfico, social, económico y cultural de una comunidad local, regional y nacional; de esta forma se relaciona el quehacer educativo con las características, necesidades, expectativas de la comunidad y con el desarrollo nacional.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

La planificación estratégica es un proceso que consiste en determinar la direccionalidad que debe tener una organización para conseguir sus objetivos de mediano y largo plazo. Este proceso está basado en el análisis permanente tanto del medio como del ambiente interno de la organización, lo que permite prever situaciones futuras, conocimientos o inconvenientes y adaptar a la institución para responder.

PROPUESTA DE GESTIÓN

La Propuesta de Gestión del Proyecto Educativo institucional, es el modelo y estilo de conducción, organización y funcionamiento de la Institución educativa para el logro de sus objetivos institucionales. Implica un trabajo organizacional que sostiene, dinamiza y operativiza la Propuesta Pedagógica.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

La Propuesta Pedagógica del Proyecto Educativo Institucional, es el conjunto de definiciones sobre el proceso de aprendizaje de la Institución Educativa y los criterios comunes de acción pedagógica expresados en el currículo y en su desarrollo. Explica las intenciones educativas y sirve de guía para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje; favorece determinado tipo de interacciones entre los diferentes actores, entre los cuales el principal es el estudiante.

PROYECTO CURRICULAR DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA (PCEI)

El Proyecto Curricular de Institución Educativa o Proyecto Curricular de Centro (PCC) es un instrumento de gestión que se formula en el marco del Diseño Curricular Nacional. Se elabora a través de un proceso de diversificación curricular, a partir de los resultados de un diagnóstico, de las características de los estudiantes y sus necesidades específicas de aprendizaje. Concreta la intencionalidad pedagógica y garantiza la autonomía académica de la Institución Educativa. Forma parte de la Propuesta Pedagógica del Proyecto Educativo Institucional.

PROYECTO DE APRENDIZAJE

Los proyectos son secuencias de actividades que se organizan con un propósito determinado que implica la resolución de un problema que el estudiante plantea y resuelve. Los proyectos deben surgir como una necesidad natural y real de la vida, nunca como una tarea impuesta. Los proyectos suponen la participación de los estudiantes y el trabajo de sistematización de los profesores.

PROYECTO DE INNOVACIÓN

Es una propuesta organizada, integrada y sistematizada para realizar un conjunto de actividades teniendo en mente un objetivo general en busca de la mejora de la Institución Educativa. Todo proyecto responde a un problema relevante de la vida escolar.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

Es un instrumento de gestión que presenta una propuesta singular para dirigir y orientar en forma coherente, ordenada y dinámica los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos de la Institución Educativa. El PEI resulta de un proceso creativo y participativo de los diversos miembros de la comunidad educativa.

REGLAMENTO INTERNO (RI)

El Reglamento Interno de la Institución Educativa es el instrumento de gestión que regula el funcionamiento de la institución en el marco del Proyecto Educativo Institucional, de los otros instrumentos de gestión y las normas oficiales vigentes. Establece pautas, criterios y procedimientos de desempeño y de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

SABER PEDAGÓGICO

Es el conjunto de conocimientos, creencias, valores y experiencias que ponen al maestro en condiciones de comprender y transformar el fenómeno educativo.

TALLER PEDAGÓGICO

Es una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de algo que se lleva conjuntamente. Se caracteriza por un aprender haciendo a través de una metodología participativa. Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional. Tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. La realización maestro-alumno queda establecida en la realización de una tarea común. Tiene un carácter globalizador e integrador. Implica y exige un trabajo en equipo y el uso de técnicas asociadas.

TEMAS TRANSVERSALES

Los temas transversales constituyen una respuesta a los problemas coyunturales que afectan a la sociedad y que demandan a la educación una atención prioritaria y permanente. Tienen como finalidad promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, ambientales y de relación personal en la realidad local, regional, nacional y mundial, para que los estudiantes identifiquen las causas, así como los obstáculos que impiden la solución justa de estos problemas. Los temas transversales se plasman fundamentalmente en valores y actitudes.

UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje es una secuencia de actividades que se organizan en torno a un problema o situación que responde a los intereses, necesidades y saberes de los estudiantes, para promover y facilitar el logro de las capacidades y actitudes previstas. La unidad de aprendizaje es integradora y globalizadora; su logro más importante es el desarrollo de las capacidades previstas, que son aquellas que impulsaron la decisión de realizarla.

UNIDAD DIDÁCTICA

Es un instrumento de la programación curricular a corto plazo. Se define como una secuencia de actividades de aprendizaje que permiten el desarrollo de capacidades y actitudes.

VALOR

Es una realidad ideal por cuya participación las cosas adquieren cualidades que nos hacen estimarlas diversamente. La dificultad de definir un valor es grande, pues depende del enfoque o punto de vista que se adopte.

VISIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La visión es la forma en que se visualiza en el presente a la Institución Educativa, con proyección de futuro. Es el horizonte hacia el cual se dirigen todas las acciones de la institución. Es la meta hacia donde se quiere llegar cuando se culmine un periodo determinado de mediano o largo plazo.

Bibliografía

Avalos, Beatrice (2004) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro y Consideraciones en torno a la Formación Docente Inicial y Continua*. Preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23 – 25 de septiembre, UNESCO.

Barrantes, R. e Iguíñiz, J. (2004) *La investigación económica y social en el Perú. Balance 1999 – 2003 y prioridades para el futuro*. Lima, Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES)

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1997) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Santa Fe de Bogotá, Norma.

Brown, S. y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.

Brubacher, Case y Reagan (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa.

Cabrera, Nancy e Inostroza, Gloria (2003) *Articulación Práctica – Investigación. Sistematización de la experiencia del Plan Piloto de Formación Docente 1996 – 2000*. Lima, UFOD – DINFOCAD.

Camilloni, Celman y otros (2000) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós Educador.

Carbonell, Jaume (Director de la revista) (2007) *Cuadernos de Pedagogía N° 370 Julio - agosto*. Barcelona, Wolters Kluwer.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003) *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Pearson Prentice Hall.

Cerda Gutiérrez, Hugo (2003) *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá, Magisterio.

Contreras, Manuel (2005) *Aprender a desaprender: Apuntes en la búsqueda de un aprendizaje transformativo para la capacitación de directores de escuela*. Washington D.C., INDES.

Cuba, Severo e Hidalgo, Liliam (2001) *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Serie: Métodos y Técnicas. Lima, Ministerio de Educación y GTZ / KfW.

De Bono, Edward (1997) *El texto de la sabiduría de Edward de Bono. Pautas y herramientas para aprender a pensar*. Colombia, Norma.

Dennett, Resnick, Westbury y Wilensky (2001) *¿Sabemos cómo se aprende? Nuevos enfoques sobre el aprendizaje*. Lima, Ministerio de Educación de Perú, MECEP. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa.

Flores Arévalo, Isabel, editora (2003) *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Encuentro Internacional: El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Lima, 26 – 28 de noviembre, Ministerio de Educación de Perú, Pro Educa, GTZ y UNESCO.

Foro Educativo (2005) *Voces de las Regiones. Propuestas y experiencias en descentralización educativa en cuatro regiones del Perú*. Lima.

Jericó, Pilar (2006) *NoMiedo. En la empresa y en la vida*. Barcelona, Alienta Editorial.

Imbernón, Francisco (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.

- (1997) *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós Ibérica.

- (2005) *¿Qué formación permanente?* En la revista Cuadernos de Pedagogía, N° 384, julio-agosto 2005. Bilbao, CISSPRAXIS S.A.

Inostroza, Gloria (1997) *La práctica, motor de la formación docente*. Temuco, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Dolmen/Estudio.

- (2004) *El desafío que presentan la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento lógico matemático en el contexto educativo latinoamericano y chileno en particular*. Ponencia para la VIII Red del Sur. Urubamba, IS La Salle.

Klenowski, Val (2005) *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid, Narcea.

León Pereira, Teresa (1997) *Indicadores un mirador para la educación*. Santa Fe de Bogotá, Norma.

Mezones, Francisco (2006) *Aprendizaje y cambio organizacional: Módulos 2,3,4 y 5*. Washington D.C., Instituto Interamericano para el Desarrollo Social – BID.

Ministerio de Educación de Perú (2001) *Evaluación de los aprendizajes en el marco de un currículo por competencias*. Lima, MED – DINEIP.

- (2002a) *Guía de Investigación*. Lima, UFOD – DINFOCAD.

- (2002b) *Guía de Práctica*. Lima, UFOD – DINFOCAD.

- (2004) *Guía de Evaluación del Aprendizaje*. Lima, MED - DINESST – UDECRES

- (2005) *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, MED.

- (2006) *Sistema de Formación Continua de Profesores. Propuesta preliminar*. Lima, Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional.

- (2007) *Programa de Capacitación en Gestión para directores en el área rural. Módulos 0, 1, 2, 3, 4, y 5*. Lima, Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación – UCAG.

Montenegro Aldana, Ignacio A. (2003) *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Magisterio.

Moreno, Alonso (1996) *El Portafolio del Docente. Herramienta para mejorar la calidad de la educación*. Tegucigalpa, Zamorano Academic Press.

Morrison, Keith (1996) *Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones*. En: "Studies in Higher Education", Vol. 21, n° 3. Traducción de Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.

Organización de Estados Iberoamericanos (2007) *Curso en línea: Especialización en Evaluación Educativa*. Madrid.

Pontín Darse, Marta María y Pessoa de Carvalho, Ana María (1996) *El inicio de la formación del profesor reflexivo*. En: Revista de la Facultad de Educación. Vol. 22 n° 2, julio/diciembre. Sao Paulo, USP. Traducción libre de Luis Miguel Saravia Canales.

Presidencia de la República de Perú (2003) *Ley General de Educación N° 28044*. Lima, El Peruano.

- (2007) *Ley N° 29062, Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial*. Lima, El Peruano.

Ramírez Arce de Sánchez Moreno, Elliana (s/f) *Estudio sobre la educación para la población rural en Perú*. Proyecto FAO, UNESCO, DGCS Italia – CIDE – REDUC.

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_peru.pdf

Rivero Herrera, José, *coordinador* (2004) *Propuesta Nueva Docencia en el Perú*. Lima, Ministerio de Educación.

Rodríguez y otros (1998) *Investigación Acción del Profesorado*. En *Aportes N° 50*. Santa Fe de Bogotá, Dimensión Educativa.

Román Pérez, M. (2004) *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima, Ediciones Libro Amigo.

Sánchez Moreno I., Guillermo y equipo técnico de la UCAD – DINFOCAD (2006) *De la Capacitación hacia la Formación Continua de los Docentes*. Lima, Ministerio de Educación de Perú y Pro Educa GTZ.

Santos Guerra, M. A. (1996) *Evaluación educativa 1 y 2*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

• (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Senge, Peter (1992) *La quinta disciplina*. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona, Granica.

Shulman, L. (1998) *Theory, Practice, and the Education of Professional*. The Elementary School Journal, Vo. 98.

Tarea, equipo Cusco (2005) *Una escuela para el mundo andino. Educación rural en el Cusco: políticas, análisis e información*. Lima, Tarea.

Vaillant, Denise (2002) *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. PREAL.

Yinger, R. (1991) *Working Knowledge in Teaching*. Ponencia presentada en la Conferencia ISATT.

Anexos

“Asumir la docencia como profesión implica fundamentarse en lo más valioso del patrimonio cultural de la humanidad y ejercer la actividad con responsabilidad, organización y efectividad”.
Ignacio Montenegro

ANEXO 1

DESCRIPTORES UTILIZADOS PARA GRADUAR EL PORTAFOLIO DE TRABAJO²⁸

DESCRIPTORES DE CALIDAD

Grado A. Sobresaliente

- Las pruebas del portafolio son de una calidad excepcional en todos los aspectos y sobrepasan las expectativas del desempeño deseable.
- Las reflexiones demuestran un razonamiento original, profundidad, interpretación, pensamiento crítico y síntesis. Los argumentos utilizados están sustentados por referencias bien seleccionadas.
- El trabajo está bien estructurado, se expresa con corrección y no existen redundancias.
- La calificación es una expresión de la confianza en la capacidad del estudiante para progresar como alumno independiente.

Grado B. Notable

- Las pruebas seleccionadas para el portafolio sobrepasan las expectativas del desempeño deseable y demuestran una sólida comprensión del perfil docente.
- Los argumentos y referencias utilizados en las afirmaciones reflexivas para apoyar los puntos de vista del estudiante están usados de forma apropiada.
- El trabajo está bien estructurado y organizado, escrito de forma fluida y documentado correctamente.
- La calificación es una expresión de la confianza en la capacidad del estudiante para progresar con una pequeña supervisión y guía.

Grado C. Aprobado

- Las pruebas seleccionadas para el portafolio alcanzan el desempeño deseable y demuestran una adecuada asimilación del perfil docente, pero referida a los requisitos mínimos.
- Existe poca evidencia de una reflexión independiente y la investigación es superficial con un mínimo intento de análisis y/o de síntesis.
- El trabajo está falto de organización y el lenguaje es razonablemente fluido pero tiene algunos errores de gramática y sintaxis.
- La calificación es una expresión de la confianza en la capacidad del estudiante para avanzar con una supervisión y guía normales.

Grado D. Suspenso

- Las pruebas seleccionadas para el portafolio no demuestran adecuadamente el desempeño deseable.
- La afirmación reflexiva es una simple lista de hechos con pocas o ninguna prueba de investigación o documentación. No hay ningún esfuerzo por complementar con reflexiones críticas propias.
- El trabajo está pobremente estructurado y organizado y le falta consistencia.
- La calificación es una expresión de que el estudiante debe rehacerlo. (Los estudiantes que tengan derecho a una evaluación suplementaria no obtendrán más que un Aprobado.)

²⁸ El texto ha sido adaptado de: Portfolio Use in Initial Teacher Education: A Student Guide. Hong Kong Institute of Education, 1997.

Grado E. Suspenso claro

- Las pruebas seleccionadas no cumplen con demostrar el desempeño deseable y demuestran poca comprensión del perfil docente.
- Las afirmaciones reflexivas hacen aseveraciones sin pruebas o argumentos que las apoyen.
- El trabajo no cumple los niveles mínimos de presentación; hay frecuentes e importantes errores en la expresión escrita. El trabajo no cumple los requisitos establecidos y no está organizado de ningún modo.

ANEXO 2

FORMACIÓN PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ²⁹

Como catalistas de sociedades del conocimiento exitosas, los profesores deben poder construir una forma especial de profesionalismo. No puede ser el viejo profesionalismo que le daba a los profesores la autonomía para enseñar en las formas en que ellos querían hacerlo, o que les eran más familiares. Los profesores, por el contrario, deben construir un nuevo profesionalismo, cuyos componentes principales se indican a continuación:

- Promover el aprendizaje cognitivo profundo.
- Aprender a enseñar en formas para las cuales no fueron preparados.
- Comprometerse al aprendizaje profesional continuo.
- Trabajar y aprender en equipos profesionales.
- Considerar a los padres de familia como socios en el aprendizaje.
- Desarrollar y absorber de la inteligencia colectiva.
- Crear capacidad para el cambio y el riesgo.
- Estimular confianza en los procesos.

Para lo anterior se requieren las siguientes competencias:

- Creatividad.
- Flexibilidad.
- Capacidad de resolver problemas.
- Ingenio.
- Inteligencia colectiva.
- Confianza profesional.
- Asunción de riesgos.
- Mejoramiento continuo.

²⁹ Andy Hargreaves (2003) Teaching in the Knowledge Society. (Edición en español. Madrid, Octaedro) citado por Beatrice Ávalos (2004).

ANEXO 3

Un ejercicio de operacionalización de las demandas producidas por los estándares de egreso para determinar el currículum de formación: Lo que debe saber y lo que debe hacer el futuro profesor ³⁰

Estándares	Lo que debe ser	Lo que debe poder hacer
1. Estar familiarizado con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos/as.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje (perspectiva cognitivista) y el papel de conocimientos y experiencias previas. • Las características de desarrollo de los alumnos que se tiene (niños, adolescentes). • Las fuentes para informarse sobre las características de esos alumnos. • Estudios que examinen la diversidad social y cultural, y de inteligencias y estilos cognitivos. • Estudios y casos que ilustren la relación entre aprendizaje, características de los alumnos y contenido a enseñar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar y considerar juiciosamente en sus planes de clases estas experiencias. • Informarse (tipo de lecturas, información disponible en escuelas). • Disponer de un repertorio de estrategias y usarlas con el fin de conocer mejor a sus alumnos.
2. Formular metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Como opera el aprendizaje significativo y las condiciones que se requieren para lograrlo. • El contenido de lo que debe enseñar. • La gama de procesos cognitivos diversos que pueden ser estimulados por las actividades de enseñanza. • Los distintos modos de evaluar el logro de metas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener presente al formular metas: lo que debe enseñar, los procesos cognitivos que quiere estimular, la diversidad de inteligencias y los estilos de aprendizaje de sus alumnos. • Expresar las metas en forma clara, precisadas en términos de lo que espera que sus alumnos aprendan en la clase o unidad y el nivel al que esperan que aprendan. • Indicar las formas de cómo evaluará estas metas (lo aprendido por los alumnos).
3. Demostrar dominio de los contenidos que enseña. Hacer notar relaciones entre contenidos conocidos, los que está estudiando y los que proyecta enseñar.	<ul style="list-style-type: none"> • Los conceptos básicos, la estructura, los modos de producción de conocimiento, las relaciones con otros conocimientos de la disciplina (s) que debe enseñar. • El papel de las representaciones del contenido apropiadas para los alumnos. • Estrategias variadas apropiadas para la enseñanza de su disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la secuencia de contenidos de manera que se relacionen con lo que ya conocen los alumnos y lo que conocerán después. • Seleccionar conceptos bases que sean importantes para comprender y aprender lo que se planea enseñar. • Elegir e indicar representaciones de contenido que puedan facilitar el aprendizaje por sus alumnos. • Considerar el tipo de representaciones de contenido que tienen los alumnos y que habrán de ampliar o modificar.
4. Crear o seleccionar materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Opciones y decisiones involucradas en la elaboración del diseño de instrucción o enseñanza. • Estrategias de enseñanza y los distintos objetivos de aprendizaje a los que pueden servir. • Consideraciones y procedimientos para el diseño de estrategias y materiales de enseñanza. • Estrategias de enseñanza para trabajar con alumnos de diversas características y con necesidades especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar las metas de aprendizaje propuestas y considerar a sus alumnos para formular el diseño de instrucción (actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje). • Seleccionar de entre su repertorio las estrategias de enseñanza que considere apropiadas; diseñar estrategias si no le satisfacen las que conoce. • Seleccionar materiales de trabajo que acompañen las estrategias y que vayan dirigidas a los alumnos (actividades de aprendizaje); producir materiales si es necesario. • Adaptar o crear estrategias y materiales para alumnos con necesidades especiales.

³⁰ Tomado de la propuesta de Beatrice Ávalos (2004)

Estándares	Lo que debe ser	Lo que debe poder hacer
<p>5. Crear o seleccionar estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación como medio de obtener retroalimentación sobre el aprendizaje de los alumnos y ayudar en este proceso. • Las diferencias entre evaluación para el aprendizaje y calificación con el objeto de entregar información pública sobre el nivel de progreso de los alumnos. El efecto de estudios cuantitativos de resultados del aprendizaje escolar. • Estrategias de evaluación y los distintos objetivos de aprendizaje a los que pueden servir. • Consideraciones y procedimientos para diseñar y/o seleccionar estrategias de evaluación apropiadas. • Estrategias de evaluación del trabajo de alumnos de diversas características y con necesidades especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar de entre su repertorio las estrategias de evaluación que considere apropiadas, diseñar estrategias si no le satisfacen las que conoce. • Seleccionar materiales de trabajo que acompañen las estrategias y que vayan dirigidas a los alumnos (actividades de aprendizaje); producir materiales si es necesario. • Hacer adaptaciones o crear estrategias y materiales para alumnos con necesidades especiales. • Indicar cómo modificará su enseñanza posterior según los resultados que puedan aportar las estrategias de retroalimentación que usará. • Precisar los tipos de aprendizaje que corresponderían a los niveles de calificación cuando deba realizar este proceso (establecer reglas de puntuación)
<p>6. Crear un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias de género, culturales, étnicas, sociales, y de capacidad para el aprendizaje entre los alumnos. Examinar estudios de las relaciones entre estas diferencias y los resultados de aprendizaje. • Aspectos relevantes del desarrollo moral en niños y adolescente. Examinar estudios de caso sobre el efecto de estos factores en el trabajo escolar. • Los valores que deben regular el trabajo en el aula: confianza, libertad, respeto, equidad y conocimiento sobre modos de asegurarlos en el ambiente del aula. Examinar teoría y estudios relacionados con la importancia de estos aspectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear condiciones en el aula que favorezcan el respeto, la equidad, la confianza, la libertad. • Desempeñarse en forma equitativa y respetuosa con los alumnos. • Reaccionar ante actitudes de los alumnos entre sí que violen normas de convivencia, usando procedimientos educativos, ayudando a los alumnos a comprender más que utilizando innecesariamente el castigo.
<p>7. Establecer relaciones empáticas con alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias de género, culturales, étnicas, sociales y de capacidad para el aprendizaje entre alumnos. • Los valores que deben regular el trabajo en el aula: confianza, libertad, respeto, equidad y conocimiento sobre modos de asegurarlos en el ambiente del aula. • Destrezas comunicativas que favorezcan relaciones interpersonales. Examinar estudios de caso sobre distintos efectos de las relaciones de profesores con sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeñarse en forma agradable, cálida en su relación los alumnos. • Ofrecer evidencia de sentido de humor y valoración de las características personales de cada alumno.

Estándares	Lo que debe ser	Lo que debe poder hacer
<p>8. Proponer expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje (perspectiva cognitivista). Examinar los estudios que ilustran el efecto de “profecía cumplida” sobre el aprendizaje de los alumnos. • Estrategias de enseñanza y aprendizaje desafiantes y limitantes. • Factores contextuales, como un ambiente de trabajo serio, para favorecer niveles más altos de aprendizaje. Examinar estudios de caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar estrategias de enseñanza y aprendizaje que dan oportunidad a los alumnos para ir más allá de los niveles mínimos. • En su comunicación en el aula, alentar a los estudiantes a ir “más allá”. • Usar el tiempo disponible en el aula principalmente para el aprendizaje de contenidos.
<p>9. Establecer y mantener normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de un ambiente disciplinado en el aula. • Estrategias de manejo del aula como la formulación de reglas consensuadas. • Factores derivados del desarrollo psicológico y cultural que requieren de cierto tipo de acciones para asegurar un ambiente disciplinado. • El respeto y la valoración de los alumnos como factor de disciplina. Examinar investigaciones y casos sobre el efecto de estos factores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer consensos con alumnos sobre reglas de mantenimiento del orden. • Usar los procedimientos establecidos en forma conveniente según las faltas y según las condiciones. • Demostrar respeto a los alumnos al cumplir procedimientos para mantener el orden.
<p>10. Procura establecer un ambiente físico seguro y propicio para el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto espacial material para el aprendizaje. • Requerimientos de un ambiente seguro (para la integridad física de los alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar modificaciones en el aula, para asegurar condiciones de aprendizaje. • Estimular y organizar formas de mejorar la apariencia del aula. • Poner en acción mecanismos de seguridad para la integridad física de los alumnos.
<p>11. Procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral y escrito en sus formas correctas. Experiencias que produzcan mejoramiento en estas habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar las metas que se quiere lograr en cada clase en forma clara. • Entregar instrucciones para el trabajo que deben realizar los alumnos en forma clara y precisa. • Verificar si ha sido escuchado y comprendido. • Usar el lenguaje oral en forma correcta, pero adecuada a las circunstancias.
<p>12. Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La relación entre contenidos que se quiere enseñar con estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas. • Formas distintas de representar el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar estrategias apropiadas para verificar la comprensión de los alumnos, explorando sus ideas previas y las formas según las cuales están representando el contenido. • Poner en juego estrategias diversas para aclarar los contenidos, y variar las elegidas si la situación así lo requiere.
<p>13. Más allá de conocimiento de hechos o datos el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para desarrollar pensamiento divergente. • Efectos sobre logros cognitivos de distintas estrategias de interacción: preguntas, respuestas, retroalimentación. Conocer estudios sobre el tema. Temas transversales de importancia en el currículo y los procesos educativos. Estudios y casos que ilustren el uso de estos temas en la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer condiciones para que los alumnos puedan expresar libremente su manera de pensar frente a preguntas abiertas. • Formular preguntas o problemas que ofrecen posibilidad de más de una respuesta. • Usar situaciones y momentos apropiados para la discusión de temas transversales que estimulan la entrega de opiniones, y ofrecen oportunidad de orientar.

Estándares	Lo que debe ser	Lo que debe poder hacer
14. 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.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de verificación de la comprensión de los alumnos de los temas enseñados. • Identificar necesidades e intereses de sus alumnos, a partir de la observación de su comportamiento en el aula o fuera de ella. • Errores posibles o usuales en el aprendizaje de los contenidos a partir de los estudios sobre aprendizaje (y las investigaciones sobre conocimiento erróneo y pre-concepciones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear frecuentemente durante la clase el estado de comprensión de los alumnos. • Variar las estrategias de enseñanza o las tareas de aprendizaje que se realizan, si se descubren dificultades no superadas. • Aclarar la comprensión de conocimientos a partir de la discusión de errores.
15. El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de efectividad de la enseñanza, y la importancia del factor "tiempo real de involucramiento en el aprendizaje". 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la secuencia de acciones en el aula de manera que la mayor parte del tiempo se destine al aprendizaje. • Mantener un ritmo adecuado de enseñanza según la capacidad de comprensión de los alumnos.
16. El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la reflexión analítica o crítica sobre el propio trabajo. • Estrategias de investigación del trabajo en el aula. • Estudios e investigaciones sobre el efecto de una práctica docente reflexiva en la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar con fundamentos la forma como ha logrado cumplir lo esperado de una clase o un ciclo de actividades de enseñanza. • Reconocer errores o dificultades y presentar sugerencias para superarlos. • Mostrar evidencia de investigación sobre su trabajo en el aula.
17. El futuro profesor o profesora autoevalúa su eficacia en el logro de resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Propositiones sobre el rol del maestro, concepciones pedagógicas diversas, estudios de casos sobre profesores de calidad excepcional. • Estudios sobre efectividad de la enseñanza, y la contribución de los distintos factores, incluyendo el factor docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar el efecto de sus acciones (de enseñanza, comunicación, empatía, etc.) sobre los resultados de sus alumnos. • Proponer soluciones a los problemas de aprendizaje, que involucren formas distintas de organizar la experiencia de aprendizaje y enseñanza.
18. Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo docente en equipo y su efecto sobre la calidad de la docencia. • Estrategias de trabajo en equipo. • Demandas del sistema educacional en torno al trabajo en equipo y la elaboración de proyectos educativos. • Estrategias de construcción de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con colegas, solicitar ayuda cuando la necesite a las personas pertinentes. Ofrecer ayuda. • Participar con imaginación y respeto en reuniones, talleres de trabajo en los establecimientos y contribuir en la medida de lo posible, usando sus habilidades.
19. Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones y casos relativos a los problemas usuales que enfrentan los niños y jóvenes. • Estrategias para establecer relaciones empáticas con sus alumnos y apoyarlos en sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades e intereses de sus alumnos, a partir de la observación de su comportamiento en el aula o fuera de ella. • Enfrentar solicitudes de apoyo de sus alumnos, derivándolos a otros profesores o especialistas si reconoce no poder ayudar.

Estándares	Lo que debe ser	Lo que debe poder hacer
<p>19. Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.</p> <p>20. El futuro maestro se comunica con los padres de familia o los apoderados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones y casos relativos a los problemas usuales que enfrentan los niños y jóvenes. • Estrategias para establecer relaciones empáticas con sus alumnos y apoyarlos en sus necesidades. • Estudios referidos al rol de la familia en la educación y de casos sobre las dificultades con que se enfrenta esta tarea. • Estrategias de comunicación e involucramiento de los padres de familia en la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades e intereses de sus alumnos, a partir de la observación de su comportamiento en el aula o fuera de ella. • Enfrentar solicitudes de apoyo de sus alumnos, derivándolos a otros profesores o especialistas si reconoce no poder ayudar. • Establecer canales de comunicación con los padres de familia de su curso. • Reconocer las diferencias de cada familia y sus posibilidades de contribución, al tratar con ellos temas relativos a sus hijos.
<p>21. Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como contribuye su escuela a esas políticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema nacional de educación, su forma de operar, sus reformas, y sus problemas. • Hitos principales en la historia de la educación y su relación con la situación actual. • Estudios y casos sobre equidad y aseguramiento de la calidad. • Deberes laborales y compromisos mínimos de un profesor contratado. • La profesión docente, ejercicio de calidad y las condiciones actuales en que se ejerce (factores positivos y limitantes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir en el marco de sus tareas docentes cotidianas a que sus alumnos y alumnas tengan oportunidad igual de una buena educación. • Contribuir a los procesos de revisión que de tiempo en tiempo hace su establecimiento, a la luz de los requerimientos de la educación nacional. Ofrecer sugerencias de cambio relevantes, cuando las condiciones se lo permitan.

ANEXO 4

FORMATOS PARA ORGANIZAR LA PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE ³¹

Formato 1

I. Datos informativos:

II. Capacidades y actitudes:

III. Contenidos de aprendizaje:

IV. Proceso didáctico:

Actividades	Estrategias	Medios y materiales educativos	Tiempo

V. Evaluación:

Indicadores	Técnicas	Instrumentos

Formato 2

I. DATOS INFORMATIVOS:

Área:	Fecha:
Institución Educativa Asociada:	Grado y sección:
Maestro practicante:	

II. REFLEXIÓN

Reflexión previa	Reflexión posterior
¿Qué espero de mis alumnos?	¿Cómo respondieron mis alumnos?
¿Qué espero de mi desempeño?	¿Cómo resultó mi desempeño?

III. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1) Logro de aprendizaje: _____

2) Capacidades y actitudes: _____

³¹ Los formatos que aparecen en este anexo se aplican mejor en Educación Inicial y Educación Primaria.

3) Proceso didáctico: _____

Actividades	Estrategias		Organización de los alumnos	Recursos	Tiempo
	¿Qué haré yo?	¿Qué harán mis alumnos?			
Inicio					
Desarrollo					
Cierre					

4) Tareas pendientes: _____

5) Evaluación: _____

Indicadores	Técnicas	Instrumentos

IV.COMENTARIOS

Comentarios personales	Comentarios externos (profesores y pares)

ANEXO 5

FICHA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

Formador de Práctica:	Grado y sección:	Área:
Institución Educativa Asociada:	Nº de evaluación:	Fecha:
Maestro practicante:		

El plan de la sesión de aprendizaje contiene:

1 Datos informativos	Sí	No	5	Estrategias	Sí	No
2 Competencias y capacidades	Sí	No	6	Materiales educativos	Sí	No
3 Contenidos	Sí	No	7	Tiempo	Sí	No
4 Actividades de aprendizaje	Sí	No	8	Matriz de evaluación	Sí	No

Marcar un aspa (x) en el casillero correspondiente a la ESCALA de calificación.

1 = Logrado

0,5 = En proceso

0 = No logrado

Nº Capacidad para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje con eficiencia y eficacia	ESCALA		
1 Las capacidades y actitudes seleccionadas son posibles de ser desarrolladas por los alumnos y alumnas en la sesión de aprendizaje.	1	0,5	0
2 El proceso didáctico desarrollará las habilidades y destrezas que se requieren para el logro de la capacidad seleccionada.	1	0,5	0
3 El proceso didáctico tiene una secuencia lógica que incluye:			
A Estrategias de motivación inicial.	1	0,5	0
B Estrategias para recoger saberes previos.	1	0,5	0
C Estrategias para promover conflictos cognitivos.	1	0,5	0
D Estrategias para contrastar saberes previos con el nuevo conocimiento.	1	0,5	0
E Estrategias para hacer una síntesis del nuevo conocimiento.	1	0,5	0
F Estrategias para evaluar el aprendizaje.	1	0,5	0
4 El proceso didáctico toma en cuenta la lógica propia con que se estructuran los contenidos científicos.	1	0,5	0
5 El proceso didáctico respeta las posibilidades intelectuales, de aprendizaje y físicas de los alumnos y alumnas.	1	0,5	0
6 Las estrategias didácticas son activas, participativas e interesantes y facilitarán la construcción de conocimientos.	1	0,5	0
7 Los contenidos de aprendizaje son medios adecuados para desarrollar las capacidades seleccionadas.	1	0,5	0
8 Los medios y materiales seleccionados son apropiados para favorecer la construcción de conocimientos.	1	0,5	0
9 Los materiales impresos están elaborados adecuadamente en cuanto a su forma y fondo.	1	0,5	0
10 Los indicadores de evaluación permiten evaluar el logro de la capacidad prevista.	1	0,5	0
11 Los indicadores de evaluación están redactados en forma adecuada.	1	0,5	0
12 El diseño de la sesión incluye procedimientos e instrumentos de evaluación pertinentes.	1	0,5	0
13 La planificación se ajusta al tiempo disponible en el horario escolar.	1	0,5	0
14 El tiempo de duración de cada actividad de aprendizaje está bien dosificado.	1	0,5	0
15 El plan, en su conjunto, es claro y comprensible y para su redacción se han respetado las normas del lenguaje escrito.	1	0,5	0
TOTAL (sumar cada columna)			

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

ANEXO 6

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Formador de Práctica:	No de observación:	Fecha:	Ciclo:
Institución Educativa Asociada:	Grado y sección:	Área:	Duración:
Maestro practicante:			

Marcar un aspa (x) en el casillero correspondiente a la ESCALA de calificación.

2 = Demuestra haberlo logrado.

1 = Está en proceso de lograrlo.

0 = No demuestra haberlo logrado.

1,5 = Está muy cerca de evidenciar un logro.

0,5 = Está iniciando el proceso.

N°	Capacidad para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje con eficiencia y eficacia	ESCALA				
		2	1,5	1	0,5	0
1	Inicia la sesión despertando el interés de los alumnos y alumnas.	2	1,5	1	0,5	0
2	Comunica en forma clara y precisa a los alumnos y alumnas lo que lograrán aprender durante la sesión.	2	1,5	1	0,5	0
3	Aplica estrategias didácticas adecuadas para recoger los saberes previos de los alumnos y las alumnas.	2	1,5	1	0,5	0
4	Presenta los contenidos de aprendizaje en forma organizada y coherente para facilitar su comprensión.	2	1,5	1	0,5	0
5	Expone con claridad los contenidos de aprendizaje, especialmente los conceptos difíciles o abstractos.	2	1,5	1	0,5	0
6	Maneja correctamente contenidos científicos y tecnológicos actualizados.	2	1,5	1	0,5	0
7	Verifica permanentemente, a través de preguntas o instrucciones, que los alumnos y alumnas le están entendiendo.	2	1,5	1	0,5	0
8	Apela a la realidad del contexto sociocultural de los alumnos y alumnas cuando desarrolla los contenidos de aprendizaje.	2	1,5	1	0,5	0
9	Formula preguntas precisas orientadas a involucrar a los alumnos y alumnas en diálogos o discursos estructurados.	2	1,5	1	0,5	0
10	Utiliza las estrategias más apropiadas para promover procesos cognitivos que permitan el logro de capacidades.	2	1,5	1	0,5	0
11	Formula preguntas para hacer pensar a los alumnos y alumnas, evitando que se limiten a repetir información o conceptos.	2	1,5	1	0,5	0
12	Promueve la participación de los alumnos y alumnas, estimulando la libre expresión de sus opiniones e ideas.	2	1,5	1	0,5	0
13	Brinda respuestas satisfactorias y oportunas a las preguntas de los alumnos y alumnas.	2	1,5	1	0,5	0
14	Identifica los errores de los alumnos y alumnas y los maneja con eficiencia para generar un nuevo aprendizaje.	2	1,5	1	0,5	0
15	Aplica estrategias adecuadas para lograr que los alumnos y alumnas confronten sus saberes previos con los nuevos.	2	1,5	1	0,5	0
16	Proporciona oportunidades suficientes para que los alumnos y alumnas apliquen o practiquen lo aprendido.	2	1,5	1	0,5	0
17	Brinda instrucciones claras y precisas para que los alumnos y alumnas realicen su trabajo.	2	1,5	1	0,5	0
18	Realiza seguimiento a los alumnos y alumnas mientras trabajan solos y/o en equipo.	2	1,5	1	0,5	0
19	Identifica a los alumnos y alumnas con dificultades y les presta la ayuda que necesitan para superarlas.	2	1,5	1	0,5	0
20	Enfatiza las ideas claves o conclusiones de lo aprendido durante la sesión.	2	1,5	1	0,5	0
21	Orienta a los alumnos y alumnas para que le encuentren sentido y utilidad práctica a los nuevos aprendizajes.	2	1,5	1	0,5	0
22	Facilita la síntesis de los nuevos saberes; orienta el registro correcto de la información en el cuaderno.	2	1,5	1	0,5	0
23	Utiliza materiales educativos de manera adecuada; es decir, hace buen uso de ellos en el momento oportuno.	2	1,5	1	0,5	0
24	Aplica formas de organización de los alumnos y alumnas acordes a los estrategias didácticas que emplea.	2	1,5	1	0,5	0
25	Mantiene el interés y la motivación de los alumnos y alumnas en el transcurso de las actividades de aprendizaje.	2	1,5	1	0,5	0

26	Desarrolla situaciones de evaluación acordes a las capacidades previstas.	2	1,5	1	0,5	0
27	Propicia la participación de los alumnos y alumnas en la evaluación (auto y co evaluación).	2	1,5	1	0,5	0
28	Utiliza instrumentos adecuados para evaluar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2	1,5	1	0,5	0
29	Respeto las reglas del lenguaje escrito en la producción de los textos que utiliza en la enseñanza.	2	1,5	1	0,5	0
30	Utiliza vocabulario preciso y sintaxis correcta en los discursos que dirige a los alumnos y alumnas.	2	1,5	1	0,5	0
31	Introduce transversalmente en su trabajo didáctico, estrategias que promueven la comprensión de textos.	2	1,5	1	0,5	0
32	Maneja racionalmente el tiempo disponible en cada actividad de aprendizaje.	2	1,5	1	0,5	0
33	Desarrolla las actividades y estrategias didácticas en secuencia lógica, conforme a lo planificado.	2	1,5	1	0,5	0
N°	Capacidad para propiciar interrelaciones personales óptimas dentro del aula.					
34	Mantiene un clima afectivo óptimo que estimula el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	2	1,5	1	0,5	0
35	Establece relaciones empáticas con los alumnos y alumnas para comprenderles, hablarles, corregirles o apoyarles.	2	1,5	1	0,5	0
36	Adapta su comunicación al nivel de los alumnos y alumnas, manifestando actitudes y habilidades apropiadas.	2	1,5	1	0,5	0
37	Mantiene la disciplina en el aula a través de estrategias que fomenten el cumplimiento voluntario de las normas.	2	1,5	1	0,5	0
38	Maneja adecuadamente las situaciones emergentes (conflictos, interferencias, pedidos, etc.).	2	1,5	1	0,5	0
39	Se desenvuelve en aula en forma fluida; es decir demuestra seguridad, naturalidad y soltura.	2	1,5	1	0,5	0
40	Se preocupa por mantener las condiciones físicas adecuadas para el trabajo: orden, limpieza y seguridad.	2	1,5	1	0,5	0
	TOTAL (sumar cada columna)					

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

ANEXO 7

FICHA DE EVALUACIÓN SUMATIVA DEL ANECDOTARIO O REGISTRO REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA

Formador de Práctica:	N° de revisión:	Fecha:	Ciclo:
Maestro practicante:			

Marcar un aspa (x) en el casillero correspondiente a la ESCALA de calificación.

2 = Satisfactorio

1 = Medianamente satisfactorio

0 = Insatisfactorio

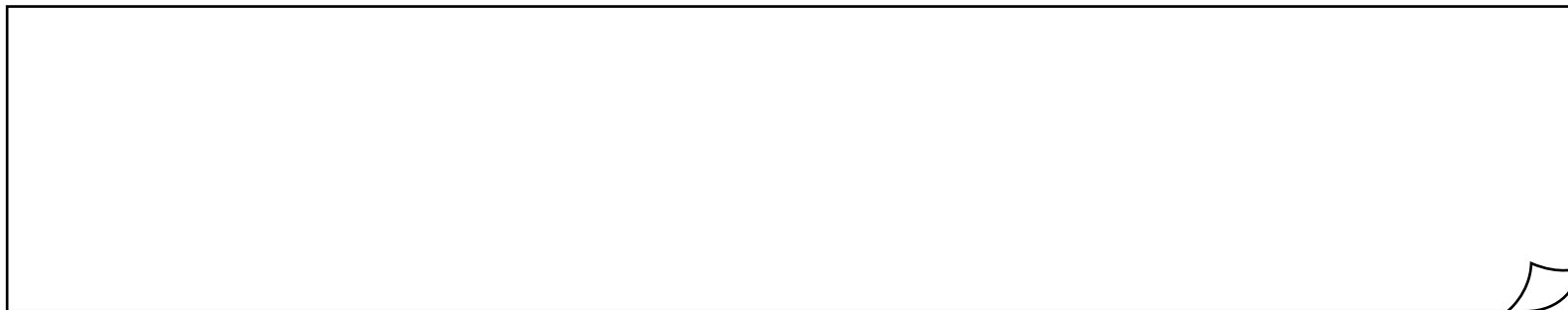
N° Demuestra capacidad para reflexionar sobre su experiencia pedagógica	ESCALA		
1 La presentación física del anecdotario o registro reflexivo refleja orden y pulcritud.	2	1	0
2 Respetar los parámetros ortográficos al escribir sus experiencias.	2	1	0
3 Registra experiencias relevantes que tienen trascendencia en su práctica.	2	1	0
4 Relata en forma clara, ordenada y completa las experiencias que ocurrieron en su práctica.	2	1	0
5 Analiza sus experiencias, incluyendo sus puntos de vista y reflexiones.	2	1	0
6 Expresa con espontaneidad sus sentimientos durante la narración de lo que le ha sucedido.	2	1	0
7 Profundiza en sus análisis tratando de buscar explicaciones más significativas, si es posible en la teoría pedagógica.	2	1	0
8 Propone alternativas de solución a los problemas encontrados o establece propósitos de cambio.	2	1	0
9 Identifica con precisión los aprendizajes pedagógicos que ha logrado fruto de la reflexión sobre sus experiencias.	2	1	0
10 Expresa una valoración positiva de su propio trabajo durante las prácticas.	2	1	0

COMENTARIO:

ANEXO 8

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE EPISODIOS SIGNIFICATIVOS EN EL AULA

Narra un episodio significativo que has vivido durante la Práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No olvides mencionar los detalles más importantes para reconstruir con exactitud el episodio.



ANÁLISIS PERSONAL DEL EPISODIO

Completa o responde luego de pensar profundamente sobre la experiencia que tuviste.

- 1) ¿Por qué es significativo para ti este episodio? Menciona por lo menos tres argumentos.

- 2) Resume con el menor número de palabras el hecho central del episodio.

- 3) ¿Cómo te sentiste en esa situación? Detalla tus sentimientos y argumenta tus afirmaciones.

- 4) ¿Cómo crees que se sintieron los demás protagonistas del hecho? Señala los indicios que te llevan a plantear tus afirmaciones.

- 5) ¿Cómo calificarías el episodio, como positivo o negativo? ¿Por qué?

6) Si fue un episodio negativo...

6.1) ¿Cuál fue el principal problema o dificultad?

6.2) ¿Cuáles fueron sus causas?

6.3) ¿Qué efectos tuvo en tu desempeño?

6.4) ¿Qué efectos tuvo en tus alumnos?

6.5) ¿Cómo reaccionaste frente al problema? ¿Qué solución le diste?

6.6) ¿Qué resultados tuvieron tus decisiones?

6.7) Ahora que pasó algún tiempo, ¿qué crees que debiste hacer? Escribe por lo menos dos alternativas de solución.

6.8) Las alternativas de solución, ¿servirán para enfrentar problemas similares que se presenten en el futuro? ¿Cuáles?

7) Conclusiones del análisis personal.

Autor(a) _____

Ahora, comparte tu análisis con tus compañeros y con el formador de Práctica.

ANEXO 9

GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL PRACTICANTE AL FINAL DE UN CICLO DE PRÁCTICA

Querido estudiante:

Todas nuestras actividades deben ser reflexionadas para cambiar y mejorar. Ahora que ha concluido tu práctica te sugiero algunas ideas para que te autoevalúes. No es necesario que te explayes en las respuestas, sólo debes escribir aquello que sea el resultado de una meditación profunda. Muy bien, comencemos.

El formador de Práctica

Mi nombre es: _____

He realizado mis prácticas en: _____

1. ¿Al principio del ciclo cuáles fueron tus expectativas con relación a la Práctica?

2. ¿En qué medida estas fueron satisfechas?

3. ¿Qué temores tuviste? ¿Aún los tienes?

4. ¿Qué aprendizajes crees que has logrado? ¿Qué evidencias respaldan tus afirmaciones?

5. ¿Has considerado el componente intercultural en la planificación de las sesiones de aprendizaje? ¿Por qué? ¿Cómo?

6. Marca con un aspa en el casillero que corresponde a las actitudes que demostraste:

ACTITUDES	Siempre	Casi siempre	Nunca
Puntualidad para asistir a la Institución Educativa y a tus reuniones.			
Respeto por las normas de la Institución Educativa.			
Disposición para colaborar con el maestro de aula y los alumnos.			
Creatividad para ambientar el aula y elaborar materiales educativos.			
Deseo de establecer una relación positiva con tus alumnos.			
Atención a las diferencias particulares de los alumnos.			
Apoyo a los alumnos con dificultades para socializarse o aprender.			
Interés por la investigación bibliográfica para conocer más de tu profesión.			
Interés por prepararte científicamente para facilitar el aprendizaje de los alumnos.			
Responsabilidad para planificar las sesiones de aprendizaje.			
Disposición para aceptar sugerencias y críticas.			
Iniciativa para resolver problemas.			
Deseo de superación.			
Actitud reflexiva.			

7. Completa con lo primero que se te viene a la mente:
 - Pienso que ser maestro implica:
 - Mis alumnos son:
 - Los maestros que trabajan en las instituciones educativas son:
 - Ser buen maestro implica:
 - Mi preparación profesional es:
 - Mi vocación docente está:
 - La calidad de mi trabajo se refleja en:
8. ¿Qué crees que debes mejorar?
9. ¿Cuál es la apreciación general que tienes sobre tu desempeño?
 - () Excelente
 - () Muy bueno
 - () Bueno
 - () Regular
 - () Deficiente¿Por qué?
10. Escribe un reto para la siguiente práctica.
11. ¿Deseas añadir algún comentario?

ANEXO 10³²

PROTOCOLO DE ENTREVISTA ENTRE PARES

Fecha y hora:	Entrevistado (a):
Entrevista N°	Entrevistador (a):

Preguntas sugeridas para facilitar la entrevista:

1. ¿Qué esperabas que aprendan tus alumnos en la sesión? ¿Han aprendido como lo esperabas?
2. ¿Consideras que la secuencia de actividades y estrategias que has aplicado ha dado los resultados que esperabas?
3. ¿Durante la ejecución de lo programado has tenido que efectuar algún cambio de último momento? ¿Cuál ha sido el motivo?
¿Los cambios te dieron resultados?
4. ¿Estás satisfecho(a) de tu desempeño personal durante la dirección del proceso enseñanza y aprendizaje?
5. ¿Qué sientes que debes mejorar?

NOTA: El entrevistador debe pedir que el entrevistado argumente todas sus respuestas, éste no se puede limitar a responder con un SÍ o un NO. Para enriquecer la entrevista, el entrevistador también puede comentar acerca de lo que ha visto en la sesión de su par.

Ideas centrales, acuerdos y compromisos derivados de la entrevista:

³²Los anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 forman parte de los instrumentos construido por Nayruth Triveño Anaya para el proyecto de innovación: Formación de Líderes a través de una Práctica Reflexiva, realizado entre 2003 y 2005 en el ISPP "Santa Rosa".

ANEXO 11³³

COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

	COMPETENCIA	Ejemplos de Objetivos / Resultados de aprendizaje		
		Cognoscitivos	Afectivos / Sociales	Procedimentales
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	Utilizar información relevante.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar fuentes de información. Organizar datos de acuerdo a criterios. Tomar decisiones sobre la base de la información validada. 	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso con la emisión de opiniones fundamentadas. Desarrollar actitudes positivas hacia la investigación y el análisis de problemas. Actitud abierta a la búsqueda de nueva información. Perseverancia y atención continuada en la búsqueda de información. Desarrollo del compromiso con la mejora permanente. Comunicarse con sensibilidad hacia los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar estrategias para buscar información. Utilizar aplicaciones y sistemas de búsqueda de información. Aplicar sistemas de clasificación de la información.
	Transmitir y compartir información.	<ul style="list-style-type: none"> Sistematizar información relevante. Seleccionar códigos y sistemas adecuados para comunicarse. 		<ul style="list-style-type: none"> Confeccionar mapas y redes conceptuales. Dominio fluido de los diferentes lenguajes.
	Reutilizar la información.	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionarse sobre información conocida. Identificar necesidades de nueva información. 		<ul style="list-style-type: none"> Elaborar preguntas. Estructurar esquemas para guiar las búsquedas informativas.
	Crear nueva información.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar problemas relevantes. Razonamiento crítico y pensamiento sistémico sobre información existente. 		<ul style="list-style-type: none"> Utilizar esquemas para el análisis de situaciones complejas.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	Sistematizar conocimiento personal y social en relación a una situación.	<ul style="list-style-type: none"> Rescatar aportaciones, organizarlas y ofrecerlas al grupo. Evaluar información y determinar su relevancia en un contexto específico. Ofrecer retroalimentación y realizar recapitulaciones en los debates. 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciativa en la toma de decisiones y en la anticipación a los hechos. Implicación en los procesos interactivos. Motivación para asumir riesgos y afrontar fracasos. Fomentar la confianza y propósitos en la tarea colectiva. Compromiso con la mejora permanente. Respeto a las normas de funcionamiento consensuadas. Compromiso con la pertinencia y calidad de las aportaciones. Solicitar ayuda cuando se necesita. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar síntesis articuladas de los debates colectivos. Desarrollar esquemas de tareas. Utilizar mapas semánticos.
	Cualificar productos y procesos vinculados al aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar a un tema aportaciones pertinentes. Explorar soluciones diferentes. 		<ul style="list-style-type: none"> Elaborar reseñas documentales. Certificar calidad en procesos.
	Participar activamente en debates colectivos.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar las necesidades de un debate colectivo. Valorar estrategias de participación y debate. 		<ul style="list-style-type: none"> Utilizar estrategias para la reflexión colectiva. Aplicar técnicas de trabajo en grupo.
	Difundir el conocimiento colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> Conocer formas de registrar y difundir públicamente aportaciones. Crear y participar en redes sobre temáticas definidas. 		<ul style="list-style-type: none"> Realizar proyectos de desarrollo vinculados a una temática. Utilizar estrategias de difusión de informaciones.

³³ El autor de la propuesta es Joaquín Gairín, pertenece al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. FUENTE: Cuadernos de Pedagogía N° 370. ELABORACIÓN: Joaquín Gairín.

