



UNIVERSIDAD NACIONAL
INTERCULTURAL DE LA
AMAZONIA

Práctica Preprofesional en la formación docente

2025

Leonel Menacho López
Moisés Huerta Rosales
Eling Camones Bazan

Fondo editorial UNIA

Práctica Preprofesional en la formación docente

**Leonel Menacho López
Moisés Huerta Rosales
Eling Camones Bazan**

Perú - 2025

Editada por:

© Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) – Fondo Editorial UNIA
Dirección: Carretera a San José 0.63 Km. – Yarinacocha, Ucayali, Perú
fondoeditorial@unia.edu.pe
Teléf. fijo: (061) 596438
Portal Web: <https://unia.edu.pe/>

Primera edición digital: Diciembre 2025
Libro digital disponible en: <https://fondoeditorial.unia.edu.pe/>

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú 2025-15514
ISBN: 978-612-99291-1-8
DOI: <https://doi.org/10.58719/gf5rt697>

Libro resultado de Investigación y con revisión por pares doble ciego.
Sello editorial: Fondo Editorial (978-612-99291)

*No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, su
tratamiento información, la transmisión de ninguna otra forma o por
cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u
otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del
copyright*

Tabla de contenido

Presentación	7
Introducción	8
UNIDAD I.....	10
Bases teóricas y epistemológicas de la práctica preprofesional docente	10
1.1. Marco conceptual.....	10
1.2. Aportes teóricos sobre la educación	12
1.2.1. Jean Piaget.....	12
1.2.2. Lev Vigotsky	16
1.2.3. David Ausubel	19
1.2.4. Jerome Bruner	22
1.2.5. Karl Rogers.....	26
UNIDAD II.....	31
La práctica preprofesional	31
2.1. La práctica preprofesional en la formación docente ..	31
2.2. La práctica preprofesional docente	33
2.3. Formación inicial.....	37
2.4. Componentes de la formación inicial.....	40
Vincular la teoría con la práctica.....	50
2.6. Fases de la práctica preprofesional docente	54
2.6.1. Inducción	54
2.6.2. Planificación.....	55
2.6.3. Aplicación (desarrollo de la clase)	56
UNIDAD III	58
EL TRATAMIENTO CURRICULAR.....	58
3.1. Las competencias en educación	58
3.2. La sociedad multicultural	60
3.3. La sociedad del conocimiento.....	60
3.4. La escuela abierta al entorno.....	61
3.5. Enfoque educativo por competencias.....	62
3.6. El aprendizaje por competencias.....	62
3.7. Educación Intercultural bilingüe.....	63

3.8. El perfil del docente en una educación por competencias	64
3.9. La diversificación curricular.....	66
3.9.1. ¿Por qué y para qué diversificar el currículo?..	66
3.9.2. Bases legales que sustentan la diversificación curricular	67
3.10. Proceso de la diversificación curricular.....	69
3.10.1. Diagnóstico	69
3.10.2. Proceso de la diversificación curricular	72
3.10.3. Niveles de diversificación curricular.....	74
3.11. Diseño de unidades de aprendizaje.....	75
3.12. Diseño de secuencias didácticas.....	76
3.13 Estrategias para promover el aprendizaje significativo	85
3.14 Estrategias	87
3.14.1 Estrategias metacognitivas	87
3.14.2 Estrategias para promover la motivación	88
3.14.3. Estrategias para una participación en clase	89
3.14.4. Estrategias para recordar y conocer	91
3.14.5. Estrategias para el análisis y valoración crítica...92	92
3.14.6. Estrategias para el desarrollo de la creatividad94	94
3.14.7. Estrategias desde la teoría de la inteligencia múltiples.....	94
3.15. La evaluación	96
3.15.1. ¿Es lo mismo evaluar que medir?	97
3.15.2. ¿Qué es la evaluación?	98
3.16. La evaluación por competencias	99
3.17. Tipos de evaluación.....	100
3.18. Evaluación tradicional <i>vs.</i> evaluación auténtica....107	107
3.19. Técnicas e instrumentos de evaluación	108
UNIDAD IV	111
La responsabilidad social.....	111
4.1. ¿Qué es la responsabilidad social?.....	112
4.2. La responsabilidad social como parte de las PP114	114
4.3. Diseño de un proyecto de responsabilidad social..115	115

4.3.1.	Diagnóstico	115
4.3.2.	Planificación	115
UNIDAD V		117
Prácticas administrativas.....		117
5.1.	Orígenes de la administración.....	117
5.2.	¿Qué es la gestión educativa?	118
5.3.	Dimensiones de la gestión educativa.....	119
a.	Dimensión pedagógica curricular	119
c.	Dimensión administrativa financiera.....	120
d.	Dimensión organizativa operacional	120
e.	Dimensión comunitaria.	120
f.	Dimensión convivencial	120
g.	Dimensión sistémica.....	120
5.4.	Etapas de la tarea administrativa	120
5.4.1.	Planificación	120
5.4.2.	Organización	121
5.4.3.	Integración	121
5.4.4.	Dirección.....	122
5.4.5.	Control	122
5.5.	Actividades de la práctica administrativa	124
	Referencias bibliográficas.....	125

Presentación

En los últimos años se han publicado numerosos estudios relacionados con la formación docente, en particular sobre la formación basada en competencias. Sin embargo, en la sociedad actual, el oficio de enseñar continúa inmerso en un laberinto del que resulta difícil salir, como lo evidencian los resultados de las evaluaciones internacionales y la situación socioeconómica de muchos países. En diversos centros de formación docente, el currículo aún pone un énfasis excesivo en contenidos teóricos, centrados en conceptos y técnicas, descuidando el componente humanístico. Este libro busca explorar las prácticas preprofesionales en el contexto de la formación docente, tanto en su dimensión teórica como práctica, con el propósito de dotar a los futuros maestros de herramientas que les permitan desarrollar sus prácticas con mayor cercanía al ejercicio real de la profesión.

El texto ofrece un marco teórico que fundamenta el porqué y el cómo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de una síntesis de autores relevantes que contribuyen al fortalecimiento académico de la formación docente. Asimismo, se presenta un enfoque teórico para comprender el proceso curricular y, posteriormente, se expone información sistematizada sobre las distintas áreas que conforman la práctica preprofesional, complementada con orientaciones prácticas aplicables a cada una de ellas.

Esperamos que el contenido de este libro sea de utilidad para los estudiantes de las Facultades de Educación, acompañándolos en la planificación y desarrollo de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Igualmente, confiamos en que este trabajo inicial motive a los docentes a profundizar en este tema fundamental para la formación de los futuros educadores, de modo que se contribuya progresivamente a la construcción de materiales enriquecidos y pertinentes para fortalecer la docencia en nuestra región.

Introducción

Tres trampas sofocan a la filosofía: la iglesia, el lecho conyugal y el sillón del profesor. De la primera escapé en mi juventud; en la segunda jamás caí, y de la tercera salí en cuanto me fue posible.

Jorge Santayana

Este libro se escribe en un periodo de crisis educativa. Los informes sobre evaluación nacional e internacional así lo demuestran. Muchos analistas (pedagogos, sociólogos y otros) sostienen que el Perú, a partir de los resultados de pruebas nacionales e internacionales, muestra serias dificultades en el rendimiento escolar, especialmente en la educación básica regular. La actividad académica es consecuencia de un proceso de examen y producción. Preparar un texto académico, es similar a las pautas de creación o producción de otros trabajos sistemáticos. En particular, este trabajo consta del cumplimiento de cuatro etapas: en primer lugar, la reflexión, luego una planificación que visualice el proceso, a continuación, viene la escritura y finalmente la revisión para mejorar el trabajo. Estas etapas son reiterativas, pues al terminar el trabajo volvemos a la fase inicial y, de esta manera estamos en el círculo de mejora continua. El texto muestra una estructura cíclica que ayuda a aprender a aprender durante el proceso formativo.

El texto ensaya abordar el tema de una parte importante de la formación inicial del docente: las prácticas preprofesionales en el marco de los estudios universitarios. Las universidades, como parte de su licenciamiento o acreditación, disponen del modelo educativo por competencias. Los enfoques orientados hacia un aprendizaje basado en competencias ya se están aplicando. Este texto pretende servir de guía a los estudiantes de formación docente; fundamentalmente, en el desarrollo de las asignaturas de Práctica preprofesional durante los ciclos que comprenden su estadía en los centros educativos para iniciarse en trabajo didáctico con los niños, bajo la supervisión de un docente universitario y del docente de aula. Podrá utilizarse en las

sesiones de enseñanza-aprendizaje como texto de consulta en clase, como libro de texto o también de manera individual por quienes deseen una guía práctica que les ayude a orientarse en los quehaceres de la asignatura, especialmente cuando desarrollen las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

El texto comprende cuatro unidades: En la primera unidad se ofrece una información básica sobre los aportes teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner y Carl Rogers. La segunda unidad expone sobre el marco teórico de la Práctica Pre Profesional (PP) como parte de la formación docente en la universidad. En la tercera unidad se desarrolla, de manera sintética, el tratamiento curricular como un proceso que implica adecuar el Currículo Nacional al contexto de la institución educativa; asimismo, trata los temas de las secuencias didácticas, estrategias y el proceso de evaluación educativa. En la cuarta unidad se ofrece información teórica y recomendaciones prácticas para el desarrollo de las actividades que corresponden a la Responsabilidad Social. La quinta unidad presenta una breve información teórica acerca de las prácticas administrativas que deben realizar los estudiantes de la PP como parte de su estancia en la institución educativa. Esta actividad es inherente a la labor de los enseñantes de las instituciones educativas en el área de la gestión institucional y es necesario que los futuros maestros se ejercenten en su desarrollo.

Escribir este texto ha sido posible gracias al año sabático otorgado al Dr. Leonel Menacho López (autor principal) por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y a la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación. Por lo tanto, queremos expresar nuestro agradecimiento a las autoridades de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo por haberme otorgado el año sabático 2024, durante el cual he podido concretizar este texto que espero sea útil a los estudiantes de nuestra Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación (FCSEC).

UNIDAD I

Bases teóricas y epistemológicas de la práctica preprofesional docente

La única libertad que merece tal hombre es la de perseguir nuestro propio bien a nuestra manera, mientras que no intentemos privar a los demás del suyo u obstruir sus esfuerzos para lograrlo. Cada uno es el mejor guardián de su salud, sea física, mental o espiritual. La humanidad se beneficia si consiente que cada cual viva como mejor le parece, que si le obligan a vivir a gusto de los demás.

John Stuart Mill

1.1. Marco conceptual

Desde la antigüedad, numerosos filósofos han reflexionado sobre cómo accedemos a la verdad o cómo llegamos a conocer algo. En esta búsqueda, dos grandes corrientes filosóficas han formulado respuestas a la pregunta ¿cómo aprendemos? Por un lado, los empiristas, cuyas raíces se remontan a Aristóteles y que, en la modernidad, encuentran exponentes como Hume, sostienen que el conocimiento proviene de la experiencia sensorial, es decir, de la información que llega desde el entorno al sujeto que aprende (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2023). Por otro lado, los racionalistas, representados por pensadores como Descartes y Kant, afirman que la vía más segura para acceder al conocimiento es el uso de la razón. Según esta corriente, los sentidos pueden inducirnos a errores o ilusiones perceptivas, por lo que proponen como fundamento del saber la certeza que ofrece el conocimiento matemático, basado en principios racionales.

Estas posturas filosóficas han servido de base para el desarrollo de diversas propuestas educativas. Muchos pedagogos han adoptado uno u otro enfoque, para sustentar sus modelos formativos. No obstante, también han surgido perspectivas que integran elementos de ambas corrientes, en un intento por conciliar la experiencia sensorial con la reflexión racional en el proceso de aprendizaje.

Los teóricos de la educación, a través de sus investigaciones y propuestas, evidencian la complejidad del fenómeno educativo. Las múltiples variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interrelación entre ellas incrementan su nivel de dificultad, lo que convierte en un verdadero desafío la formulación de pautas o modelos que delimiten la práctica educativa. En este contexto, se retoman las ideas de Elliot, (1993), quien propone dos formas de desarrollar dicha práctica:

- a. El maestro para emprender un trabajo de investigación requiere de un marco teórico que le ayude a reflexionar sobre su trabajo. Los resultados producirán cambios en aspectos teóricos y prácticos de su profesión.
- b. Los docentes que modifican aspectos de su quehacer docente son profesionales críticos que buscan la mejora continua de su profesión y la calidad educativa.

La actuación práctica de los docentes debe sustentarse en principios teóricos que orienten su intervención pedagógica. Solo de esta manera es posible ejercer control sobre las variables educativas y generar alternativas que favorezcan la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen docente domina, tanto la teoría como la práctica, lo que le permite perfeccionar continuamente su desempeño profesional.

A continuación, veremos algunos teóricos que han aportado para la formulación de modelos educativos que han transformado las formas de enseñanza-aprendizaje en todos los sistemas educativos. En este apartado trataremos sobre los aportes de Piaget, que en oposición al paradigma conductista hizo propuestas enfocadas en el sujeto del aprendizaje. Además, revisaremos los aportes de algunos psicólogos y pedagogos que han marcado un hito importante en el propósito de fundamentar el proceso de aprendizaje que volteó la mirada sobre el sujeto aprendiz, considerándolo como el centro del proceso educativo; es decir, el foco de atención era cómo aprende el estudiante.

1.2. Aportes teóricos sobre la educación

1.2.1. Jean Piaget

Datos biográficos

Jean Piaget, fundador de la psicología genética, nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. Desde sus primeros años, recibió una marcada influencia de sus padres, quienes se destacaban por su rigor y compromiso con el trabajo. Según Perradeau, (2001), a los once años publicó su primer artículo, basado en observaciones sobre un gorrión albino. “Desde entonces se apasionó por la historia natural, solicitó y obtuvo el permiso del director del museo de la ciudad para frecuentarlo una vez por semana y poner orden en sus colecciones” (p. 16). Esta experiencia marcó el inicio de su vinculación con el trabajo científico, desarrollando desde la adolescencia un fuerte interés por la investigación sistemática.

Tuve la suerte [...] de que encargaran un trabajo que en un principio apuntaba a realizar pruebas de inteligencia, pero que, de hecho, permitía analizar los diferentes niveles de la lógica de las clases y de las relaciones en el niño” (Perradeau, 2001, p. 17)

Podemos notar que la preocupación de Piaget siempre fue el aprendizaje de los estudiantes. Esa inquietud se observa en su prolífica producción intelectual que consta de 92 libros y más de 600 ensayos sobre psicología genética y temas afines a la educación en general. Su trabajo científico buscó responder a las preguntas ¿cómo conocemos?, ¿qué interviene en el acto de conocer?, ¿a qué edad conocemos mejor? No sólo se preocupó por el aprendizaje sino también trató de comprender e interpretar cómo se desarrolla la inteligencia humana. Su obra se enmarca en lo que se conoce como constructivismo que Le Moigne (como se cita en Perradeau, 2001), considera que “lo real, lo cognoscible, puede ser construido por sus observadores, que a partir de ese momento son sus constructores” (p. 38). Este concepto cambió el trabajo didáctico anteriormente centrado en el *magister dixit* a una didáctica centrada en el estudiante o paidocentrismo. Los estudiantes se convirtieron en el elemento principal del proceso

de enseñanza aprendizaje. Es decir, el sujeto del aprendizaje es el que, realmente, construye su aprendizaje.

Conocido en el ambiente educativo como el Ginebrino, fue un calificado psicólogo. Es, ampliamente, conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, que ha marcado grandes cambios en las áreas de la psicología y la educación. Piaget fue uno de los primeros en estudiar el proceso de desarrollo cognitivo en la infancia y la niñez, y su trabajo ha sido fundamental para entender cómo los niños construyen sus conocimientos conforme a su desarrollo. Según los resultados de sus investigaciones, el desarrollo cognitivo en los niños se produce en cuatro etapas diferentes Dolle (2009): la etapa sensoriomotriz (de 0 a 2 años), la etapa preoperacional (entre 2 y 7 años), la etapa de las operaciones concretas (de 7 a 11 años) y la etapa de las operaciones formales (de 11 años a más). Cada una de estas etapas se caracteriza por diferentes formas de pensamiento y razonamiento, y los niños van avanzando de una etapa a otra a medida que adquieren nuevas habilidades cognitivas.

El concepto clave de la teoría de Piaget es la noción de que los niños construyen de manera activa su propio conocimiento. Este proceso se produce en el momento en el cual el niño interactúa con los elementos que hay en el mundo en el que viven. Según él los niños, por naturaleza, no son receptáculos pasivos de información, sino que son investigadores activos que exploran, experimentan y descubren el mundo a su alrededor.

Del mismo modo, Piaget (1973) también identificó procesos como la asimilación y la acomodación. Mecanismos instrumentales cognitivos con los cuales los niños incorporan cada nueva información a su esquema cognitivo ya existente y, por otro lado, ajustan sus esquemas para adaptarse a nuevas experiencias, respectivamente.

Las propuestas teóricas de Piaget han tenido una gran influencia en los cambios que se han producido en la educación. Han ayudado a los educadores a comprender cómo los niños aprenden y, en base a ello, diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la mejora cognitiva de los estudiantes. Por ejemplo, la

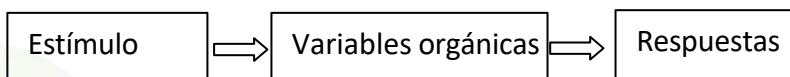
idea de que los niños y niñas transitan por diferentes etapas de desarrollo cognitivo ha llevado a la creación de currículos educativos que se adaptan a las necesidades y habilidades de los estudiantes en función de su edad y nivel de desarrollo. De esta manera se atiende a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y potencialidades.

En resumen, Jean Piaget fue un pionero en la investigación del desarrollo cognitivo durante la infancia y la niñez. Su teoría aun ejerce una gran influencia en los campos de la psicología y la educación. Al destacar la naturaleza activa y constructiva del aprendizaje, Piaget sentó las bases para comprender cómo los niños se apropián del conocimiento y desarrollan habilidades a lo largo de su proceso de crecimiento.

La propuesta teórica

En 1928, según Hardy y Jackson (1998), Iván Pavlov sentó las bases del conductismo a partir del asociacionismo y la teoría del reflejo, conocida también como condicionamiento pavloviano. Esta teoría fue posteriormente desarrollada y ampliada por autores como Watson, Thorndike y Skinner, quienes propusieron la teoría asociacionista del aprendizaje. En este marco, la educación adoptó la idea de que era posible moldear la conducta infantil según los objetivos propuestos por el sistema educativo o el docente, sin considerar necesariamente los talentos, aptitudes o vocaciones de los estudiantes. Es célebre la afirmación de John B. Watson (citada en Chávez, 2012): “Denme a un grupo de niños y haré de ellos lo que yo quiera que sean de adultos.”

El esquema de los asociacionistas de estímulo respuesta propuesto por Skinner es como sigue:



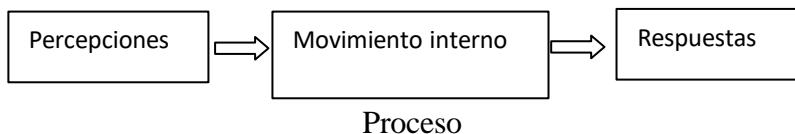
Caja negra

Según los conductistas, el aprendizaje es entendido como

un proceso que se produce a partir de la relación entre un estímulo (*input*) y una respuesta (*output*) del organismo (Schunk, 2012). En este enfoque, tanto el estímulo como la respuesta son observables y cuantificables, lo que permite medir objetivamente los resultados del aprendizaje.

Desde una perspectiva diferente, Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de construcción activa del conocimiento. Su interés se centra en comprender cómo el niño adquiere el saber, cuáles son los grados de avance en su desarrollo cognitivo y qué ocurre en los procesos internos de pensamiento, denominados metafóricamente “la caja negra”. Para Piaget, más importante que la cantidad de conocimientos adquiridos es el desarrollo cualitativo del niño, es decir, el progreso en la maduración del pensamiento y en la formación de las estructuras intelectuales.

El trabajo del ginebrino se opone al enfoque asociacionista, cuya atención se dirige principalmente a los resultados y a los aspectos medibles y cuantitativos del aprendizaje.



Piaget, a través de su psicología genética, plantea que el desarrollo cognitivo es un proceso mediante el cual el infante progresiona en su capacidad para comprender, explicar y predecir el entorno que lo rodea. Desde las etapas más tempranas, el ser humano muestra una disposición natural para otorgar significado a la realidad, construyendo explicaciones cada vez más complejas conforme evolucionan sus estructuras cognitivas. En este marco, el niño inicia su aprendizaje desde el nacimiento, mediante la observación, la experimentación y el ensayo y error, construyendo de forma activa y progresiva su conocimiento.

Aporte metodológico

Claparade (1968) sosténía que el docente no asociacionista,

“en lugar de limitarse a transmitir lo que él mismo posee, debe ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos mediante el trabajo y la investigación personal” (p. 184). Esta concepción pedagógica fue compartida por Piaget durante los años en que ambos trabajaron en Ginebra.

Piaget plantea que la finalidad de la educación no consiste en la mera adquisición de información. Cuestiona la práctica docente centrada en la exposición verbal o en la presentación de contenidos visuales que fomentan el aprendizaje memorístico. En contraposición, afirma que el niño aprende a través de la acción y la actividad significativa. En esa misma línea, Perraudeau (1999) sintetiza que:

El constructivismo procede de la interacción entre el niño y el medio. En esa interacción engrana actos cada vez mejor coordinados, primero en el plano concreto, después en el plano abstracto. La abstracción sanciona la elaboración de las estructuras formales. (p. 40)

Una aproximación el proceso educativo en el contexto de la propuesta piagetiana sería:

- a. Proponer al estudiante un contexto donde se revelen sus necesidades y, al mismo tiempo, despierte el interés por un determinado conocimiento.
- b. Motivar al estudiante a satisfacer lo referente a la necesidad identificada.
- c. Finalmente se transmiten los conocimientos para conseguir la satisfacción del estudiante.

1.2.2. Lev Vigotsky

Datos biográficos

Lev Semiónovich Vygotsky fue un psicólogo ruso que desarrolló una teoría del desarrollo cognitivo basada en la interacción del individuo con los demás dentro de su contexto social. Su trabajo ejerció una profunda influencia en los campos de la psicología y la educación. Nacido en 1896 en Bielorrusia, Vygotsky es reconocido como uno de los principales exponentes de la psicología histórico-cultural. Su enfoque parte del supuesto

de que el desarrollo cognitivo está determinado, en gran medida, por las interacciones sociales y culturales en las que el sujeto participa. Según este autor, los niños se apropián de los conocimientos y las habilidades mediante procesos de interacción con otros –iguales o diferentes– y con el entorno que los rodea.

Una de las ideas centrales en la teoría de Lev Vygotsky es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), entendido como la distancia entre el nivel de desarrollo actual del aprendiz y su nivel potencial, es decir, aquello que puede alcanzar con la guía o colaboración de una persona más competente. Vygotsky sostenía que los niños adquieren y ejecutan tareas complejas a través de la interacción con adultos o pares más experimentados, y que esta mediación social constituye un factor esencial en el desarrollo cognitivo. Asimismo, atribuía al lenguaje un papel determinante en dicho proceso, al considerarlo no solo un medio de comunicación, sino también una herramienta fundamental para la organización del pensamiento y la construcción del conocimiento.

La teoría de este psicólogo ha tenido un marcado impacto en la educación. Puesto que ha destacado la importancia de la interacción social y el aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Además, su enfoque ha llevado a la creación de estrategias pedagógicas que fomentan la participación de los estudiantes y promueven un aprendizaje significativo.

En resumen, el trabajo de Lev Vygotsky ha sido fundamental en el campo de la psicología del desarrollo y ha aportado significativamente a la comprensión de los procesos de aprendizaje y formación de los individuos. Su enfoque centrado en la interacción social, el lenguaje y la influencia de la cultura ha inspirado a numerosos investigadores y educadores a explorar nuevas estrategias para favorecer un desarrollo cognitivo más avanzado en los niños.

Propuesta teórica

García (2001) al analizar las obras de Vigotsky considera

que las funciones psicológicas superiores (pensamiento, lenguaje, percepción, memoria) son productos del desarrollo cultural y de la historia de la humanidad de un pueblo o de una comunidad, las mismas que son internalizadas y pasan a formar parte de los procesos cognitivos internos de los individuos. En el proceso de interiorización, los procesos externos se transforman para crear procesos internos. Su teoría sostiene que el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social y más tarde a escala individual. Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Afirma que todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos. La mediación social es explicada por la “ley de la doble formación de los procesos psicológicos” sostiene que la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, es la que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual.

Baquero (2004) sostiene que Vygotsky (1997) concibe al maestro como un experto que, por una parte, orienta el aprendizaje del estudiante y, por otra, actúa como mediador en la construcción del conocimiento entre el estudiante y los conocimientos socioculturales que debe aprender a internalizar. Desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto de interactividad, proponiendo los significados que él posee como agente educativo, para ponerlos en común con los estudiantes, quienes poseerlos tendrán que manipularlos, procesarlos y construirlos.

Apporte metodológico

La metodología de enseñanza sustentada en el enfoque sociocultural vigotskiano se basa en el reconocimiento del nivel de desarrollo real de los estudiantes y en la planificación de actividades situadas en su zona de desarrollo próximo (ZDP). Este principio metodológico implica que el docente conozca lo que el estudiante ya puede hacer de manera autónoma (zona de desarrollo real) y lo que puede lograr con la orientación de otros

(zona de desarrollo próximo).

Vygotsky (2001) explica que:

“El desarrollo de los conceptos científicos presupone un determinado nivel de los conceptos espontáneos, en el que la conciencia y la voluntariedad hacen su aparición en la zona de desarrollo próximo. Los conceptos científicos transforman y elevan a un grado superior los conceptos espontáneos, formando su zona de desarrollo próximo; porque lo que el niño sabe hacer hoy en colaboración será capaz de realizar mañana por sí mismo” (p. 254).

Desde esta perspectiva, los conocimientos espontáneos adquiridos en el entorno familiar y comunitario constituyen la zona de desarrollo real del estudiante. El docente debe partir de estos saberes previos para construir nuevos aprendizajes mediante experiencias de mediación e interacción.

La metodología basada en este enfoque concibe que el aprendizaje antecede al desarrollo y que la intervención pedagógica del maestro tiene un papel decisivo en la creación de situaciones potenciales de aprendizaje. En este proceso, el docente guía, orienta y brinda andamiajes cognitivos que permiten al estudiante avanzar desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que puede realizar de forma independiente y autorregulada.

En consecuencia, el aula se convierte en un espacio de interactividad y colaboración, donde los pares más competentes o el docente actúan como mediadores del aprendizaje, facilitando el tránsito del estudiante desde los niveles inferiores de comprensión hacia niveles superiores de desarrollo cognitivo.

1.2.3. David Ausubel

Datos biográficos

David Paul Ausubel fue un psicólogo y pedagogo norteamericano, reconocido principalmente por su teoría del aprendizaje significativo. Nacido en 1918 en Nueva York, Ausubel dedicó toda su vida a las investigaciones en el campo de la psicología educativa.

En su teoría del aprendizaje significativo, Ausubel postuló

que el conocimiento previo de los estudiantes es crucial para la adquisición de nuevos conocimientos. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo material se relaciona con ideas o conceptos que el estudiante ya posee, lo que le permite establecer conexiones y comprender de manera más profunda y duradera la información.

Una de las principales contribuciones de Ausubel a la educación fue su enfoque en la organización del material de aprendizaje de manera significativa. Él creía que los educadores deberían presentar la información de manera clara y estructurada, estableciendo conexiones con conocimientos previos y fomentando la reflexión y el pensamiento crítico.

Ausubel también desarrolló el concepto de mapas conceptuales, herramientas visuales que permiten representar la estructura y las relaciones entre diferentes conceptos de manera clara y concisa. Estos mapas conceptuales son ampliamente utilizados en la educación para ayudar a los escolares a organizar y comprender los nuevos conocimientos de manera significativa e interesante para su vida.

Además de su trabajo en la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel también fue un defensor de la importancia de la motivación en el aprendizaje. Él creía que los estudiantes son más propensos a comprometerse con el material de aprendizaje cuando perciben su relevancia y utilidad en sus vidas. Por lo tanto, hay una relación directa entre la motivación y el aprendizaje.

David Ausubel fue un destacado psicólogo y educador cuyas ideas han influido de manera significativa en la educación. Su enfoque en el aprendizaje significativo y la organización del material de aprendizaje han sido fundamentales para optimizar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los procesos educativos.

Propuesta teórica

Ausubel contribuye al enfoque constructivista tres concepciones que modifican las perspectivas sobre el aprendizaje

escolar. Su teoría considera importante los conocimientos previos de los estudiantes, el aprendizaje significativo y los estilos de aprendizaje.

Rodríguez (2010) considera que, en primer lugar, en los procesos de enseñanza aprendizaje el docente debe considerar el conocimiento previo (CP) que posee el estudiante para el proceso de inicio del aprendizaje. Las técnicas a emplear pueden ser el interrogatorio o una prueba escrita. El mismo, que tratará de indagar sobre las posibilidades de construir las representaciones mentales que se requieren cognoscitivamente. A continuación, los CP se articulan con el aprendizaje significativo. Para aprender, acorde al aprendizaje significativo, el estudiante debe hacer interactuar los nuevos conocimientos con los conceptos que ya tiene. Para ello se establecen dos condiciones que propone Ausubel: la significatividad lógica y la psicológica. La primera relacionada a la consistencia interna del conocimiento, así como las relaciones y la estructura que ayuden a la asimilación racional; y la segunda referida a las posibilidades de apropiación por parte del estudiante; el cual, se debe producir sin mayor complejidad que la integración de los nuevos conocimientos a los que ya tiene en el momento iniciar su aprendizaje. Finalmente, el concepto de los estilos de aprendizaje de los alumnos que implica los modos de adquisición de los conocimientos, la estructura intelectual y la motivación. Es decir, que algunos estudiantes adquirieron de modo memorístico, otros por descubrimiento dirigido o autónomo o por aprendizaje significativo.

Aporte metodológico

El maestro debe indagar y conocer los conocimientos previos del alumno y asegurar, de este modo, que el contenido a presentar tenga relación con los conocimientos previos. El conocimiento de lo que sabe el estudiante ayudará al docente en el momento de la planificación de sus sesiones de aprendizaje. Es la forma como se puede garantizar un aprendizaje significativo. Asimismo, ayudará a organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los

alumnos. Del mismo modo es importante considerar la motivación que tienen los estudiantes; puesto que, es un factor fundamental para saber su interés por aprender. Así, el hecho de que el alumno se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender. Finalmente, el maestro debe plantear y utilizar ejemplos, con ayuda de ilustraciones, diagramas, fotografías, maquetas y otros, para que los estudiantes aprendan los nuevos conceptos.

1.2.4. Jerome Bruner

Notas biográficas

Jerome Seymour Bruner (1915-2016) fue un destacado psicólogo y pedagogo estadounidense cuyas aportaciones transformaron la comprensión del aprendizaje y la enseñanza en el siglo XX. Nacido en Nueva York, dedicó su extensa carrera académica al estudio de la interacción entre la mente humana, la cultura y el entorno social, estableciendo los fundamentos del constructivismo cognitivo.

Bruner sostuvo que aprender es un proceso activo y dinámico, en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de la interacción con la información, los materiales, sus compañeros y las experiencias que viven. Desde esta perspectiva, el ser humano no es un receptor pasivo de saberes, sino un agente activo que interpreta, organiza y dota de significado a su experiencia personal y social.

Asimismo, Bruner subrayó la importancia de la narrativa como forma de pensamiento y aprendizaje. Según él, las personas tienden a organizar la realidad en forma de historias o relatos, lo que facilita la comprensión, la memoria y la construcción del sentido. En consecuencia, promovió una educación que estimule la narración, la creatividad y la coherencia estructural del pensamiento, al considerar que contar historias permite a los aprendices construir significados profundos y contextualizados.

Otro de los aportes más influyentes de Jerome Bruner al campo de la psicología educativa fue el concepto de “andamiaje”,

entendido como el conjunto de apoyos y orientaciones que una persona con mayor dominio –como un docente o un adulto– brinda al aprendiz para facilitar la adquisición progresiva de conocimientos o habilidades. Este acompañamiento tiene un carácter temporal y ajustado al nivel de competencia del estudiante, pues busca que este avance gradualmente hacia la autonomía cognitiva. En este proceso, el guía proporciona pistas, modelos y retroalimentación que permiten al aprendiz apropiarse de estrategias y estructuras conceptuales hasta poder aplicarlas de manera independiente.

En síntesis, Jerome Bruner se consolidó como uno de los teóricos más relevantes del aprendizaje por su visión constructivista, que concibe al sujeto como agente activo en la construcción del conocimiento. Su énfasis en la naturaleza narrativa del pensamiento, la organización estructural del aprendizaje y el rol mediador del andamiaje constituye un legado teórico y práctico que continúa influyendo en los enfoques pedagógicos contemporáneos orientados al desarrollo de aprendizajes significativos y autónomos.

Aporte teórico

Jerome Bruner desarrolló durante la década de 1960 una teoría del aprendizaje inscrita en el paradigma constructivista, la cual se conoce ampliamente como *aprendizaje por descubrimiento* o *aprendizaje heurístico*. Esta propuesta, de carácter paidocentrista, parte del principio de que el estudiante construye activamente su conocimiento a partir de la interacción con el entorno, los materiales y las experiencias que el docente propicia en el aula.

El modelo de Bruner supuso un cambio de paradigma en la concepción de la enseñanza, al contraponerse a los métodos tradicionales basados en la transmisión y memorización de contenidos. En su lugar, planteó que la función principal del docente consiste en diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la exploración, la indagación y la resolución de problemas, de modo que el estudiante descubra progresivamente los nuevos conocimientos. En este proceso, el maestro no

presenta los contenidos acabados, sino que orienta al aprendiz mediante preguntas, ejemplos, y retroalimentaciones que lo conduzcan hacia la comprensión autónoma de los conceptos.

Bruner destaca la importancia de la mediación¹ de una persona más experta, cuya participación estratégica en las actividades de enseñanza y aprendizaje permite al estudiante avanzar más allá de lo que podría lograr de manera individual. A este proceso lo denominó andamiaje, entendido como el conjunto de apoyos temporales que facilitan el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades hasta alcanzar la independencia intelectual.

En consecuencia, el papel del docente se redefine: más que exponer teóricamente los contenidos, su tarea central es proporcionar materiales, experiencias y estrategias cognitivas – como la observación, la comparación y el análisis de semejanzas y diferencias – que estimulen la construcción activa del conocimiento. De este modo, el aprendizaje por descubrimiento tiene como propósito fundamental que el estudiante, a través de un proceso reflexivo y guiado, descubra, comprenda y explique de manera autónoma cómo funcionan los fenómenos o conceptos que estudia.

En suma, la propuesta de Bruner coloca al estudiante en el centro del proceso educativo y resalta la mediación pedagógica como condición indispensable para el desarrollo de aprendizajes significativos, sostenibles y transferibles a nuevos contextos.

Apporte metodológico

El principal aporte metodológico de Jerome Bruner radica en la propuesta del aprendizaje por descubrimiento, la cual

¹ El concepto de mediación en educación tiene su raíz en Lev S. Vygotsky (1978), quien planteó que el aprendizaje se produce a través de herramientas y signos culturales que median la relación entre el sujeto y el conocimiento (Mind in Society). Posteriormente, Reuven Feuerstein (1980) formalizó la noción de “experiencia de aprendizaje mediado”, destacando la intervención intencional del educador para promover el desarrollo cognitivo (Instrumental Enrichment). En el ámbito latinoamericano, Gutiérrez y Prieto Castillo (1992) ampliaron el concepto al de “mediación pedagógica”, entendido como el proceso comunicativo que favorece la construcción compartida del conocimiento (La mediación pedagógica).

transforma el rol del estudiante en agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera directa, sino que se construye a través de la exploración, la formulación de hipótesis y la verificación sistemática de resultados.

Los seguidores de las teorías de Bruner han identificado diversas ventajas del aprendizaje por descubrimiento que explican su vigencia en la práctica educativa contemporánea:

- a. Superación del aprendizaje memorístico. Esta metodología permite trascender las limitaciones de los enfoques tradicionales basados en la repetición, promoviendo un aprendizaje significativo y comprensivo.
- b. Desarrollo del pensamiento autónomo. Los estudiantes aprenden a formular preguntas, elaborar hipótesis y comprobarlas mediante la observación, la experimentación o el análisis reflexivo, lo que fortalece su capacidad de razonamiento lógico y crítico.
- c. Fomento de la metacognición. El enfoque de Bruner propicia la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, permitiendo al estudiante evaluar, ajustar y mejorar sus estrategias cognitivas.
- d. Fortalecimiento de la autoestima y la autonomía. Al asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, los estudiantes experimentan mayor confianza y sentido de logro, reconociendo que el aprender depende de su esfuerzo y compromiso.
- e. Desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas. La exploración activa de alternativas y la búsqueda de soluciones novedosas estimulan el pensamiento divergente y la innovación en la resolución de tareas.
- f. Aplicabilidad en la enseñanza de lenguas. En el ámbito de los idiomas, el aprendizaje por descubrimiento favorece la participación activa del estudiante y su implicación en el análisis del lenguaje, promoviendo la comprensión de su estructura gramatical, funcional y comunicativa.

En síntesis, el enfoque metodológico de Bruner constituye

una base sólida para las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, al promover aprendizajes reflexivos, autónomos y transferibles a diversas situaciones educativas y de la vida cotidiana.

1.2.5. Karl Rogers

Nota biográfica

Karl Rogers fue un destacado psicólogo y terapeuta estadounidense, considerado uno de los pioneros de la psicología de carácter humanista. Nació el 8 de enero de 1902 en Oak Park, Illinois. Rogers es conocido por su enfoque centrado en el cliente y su énfasis en la autoexploración y el crecimiento personal.

Rogers se graduó en la Universidad de Wisconsin en 1924. Más tarde, en 1931, obtuvo su doctorado en psicología clínica en la Universidad de Columbia. A lo largo de su carrera, trabajó como psicólogo clínico, profesor universitario y autor prolífico. Su influencia se puede ver en campos tan diversos como la psicoterapia, la educación y el liderazgo.

Una de las contribuciones más importantes de Rogers a la psicología fue el desarrollo de la terapia focalizada en el cliente, también conocida como terapia centrada en la persona. En esta forma de terapia, el terapeuta brinda un ambiente cálido y de apoyo al cliente, permitiéndole explorar sus pensamientos, sentimientos y comportamientos de manera libre y sin juicios.

Rogers creía que todos los individuos poseen una tendencia innata hacia el crecimiento y la autorrealización, y que la terapia centrada en el cliente podía ayudar a liberar este potencial. Su enfoque se basaba en la idea de que el cliente es el experto de su propia vida y que el terapeuta debe actuar como un facilitador del proceso de autoexploración y crecimiento personal.

Además de su trabajo en terapia, Rogers también fue un defensor de la educación focalizada en el estudiante, en la que se enfatiza el valor de la autonomía y la autoexpresión de los alumnos. Su enfoque ha sido adoptado por numerosas instituciones educativas de diferentes países y ha sido la base para

el diseño de propuestas educativas humanistas que han puesto como prioridad el desarrollo del ser humano.

Finalmente, Karl Rogers fue un visionario en el campo de la psicología, cuyo legado sigue siendo relevante en la actualidad. Su enfoque centrado en el cliente y su creencia en el potencial humano han inspirado a generaciones de profesionales a ayudar a las personas a alcanzar su pleno desarrollo personal y emocional.

Propuesta teórica

Rogers considera que la función última de todo sistema educativo debe ser la de ayudar a la autorrealización de los estudiantes. La educación debe estimular las capacidades de los estudiantes para ascender y lograr lo mejor de lo que son capaces de acuerdo con sus propias perspectivas sin seguir modelos de los maestros. Al respecto Rogers (1995) resalta:

Me enojo conmigo mismo cuando descubro que he estado controlando y moldeando a otra persona, con sutileza, a imagen y semejanza mía. Esta ha sido una parte muy dolorosa de mi experiencia profesional. Detesto tener «discípulos», estudiantes que se han moldeado meticulosamente a sí mismos, creyendo ajustarse a la pauta que yo deseo. (p. 13).

Es decir, la autorrealización debe ser es la comprensión del hombre como ser total. El humanismo de Rogers hace énfasis en los aspectos éticos y morales porque la educación debe formar ciudadanos generosos, creativos, reflexivos, con conciencia social, respetuosos de los deberes y derechos e intereses de los otros.

Apporte metodológico

La teoría humanista de Carl Rogers enfatiza la autorrealización como el núcleo del desarrollo personal y educativo. Desde su perspectiva, el aprendizaje auténtico surge cuando el individuo se siente libre para explorar, experimentar y construir su propio sentido del mundo. La autorrealización representa, en este marco, la tendencia inherente del ser humano a desplegar sus potencialidades en un contexto de libertad, autonomía y responsabilidad (Rogers, 1961).

Un componente esencial de esta teoría es el autoconcepto, entendido como el sistema de percepciones y valoraciones que una persona posee sobre sí misma y que orienta el desarrollo de su personalidad. Rogers (1969) sostiene que el autoconcepto se forma a partir de las experiencias vividas y de la congruencia entre lo que el individuo percibe de sí mismo y lo que los demás le comunican. De allí que la educación debe propiciar experiencias que fortalezcan una autoimagen positiva y coherente con las capacidades reales del estudiante.

En este sentido, la empatía se convierte en un principio metodológico fundamental. Rogers (1983) afirma que el aprendizaje significativo requiere de un clima emocional en el que el docente sea capaz de comprender el mundo interno del estudiante “como si fuera el propio”, pero sin perder la distancia necesaria para acompañar su desarrollo. Este tipo de relación empática favorece la convivencia armónica, la comprensión mutua y la aceptación incondicional del otro como sujeto de aprendizaje.

Asimismo, la teoría humanista resalta la importancia de la libertad y la autodirección como condiciones esenciales del proceso educativo. Educar, desde esta perspectiva, implica reconocer que los estudiantes poseen una capacidad innata de autorregulación y toma de decisiones orientadas al logro de una vida plena. El docente, en consecuencia, asume el rol de facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo no es imponer contenidos, sino crear condiciones que permitan al estudiante descubrir su propio potencial (Rogers, 1969).

Finalmente, Rogers (1961) propugna una existencia plena, a la que denomina una “vida buena”, supone un proceso dinámico y continuo en el que el individuo ejerce su libertad de manera consciente, rechaza la resignación frente a un destino impuesto y se compromete con la construcción de su proyecto vital.

Aporte práctico

El enfoque humanista de Carl Rogers ofrece aportes significativos a la práctica educativa, especialmente en la

redefinición del rol del docente como facilitador del aprendizaje. Este cambio implica desplazar la función tradicional del profesor –centrada en la transmisión de contenidos– hacia una posición más reflexiva, comprensiva y orientada al desarrollo integral del estudiante.

Rogers (1969) sostiene que el aprendizaje solo se vuelve auténtico cuando el docente crea un clima de aceptación, confianza y respeto mutuo, donde los estudiantes se sientan libres para expresar sus ideas, emociones y dudas sin temor al juicio o la sanción. Este ambiente favorece la motivación intrínseca y fortalece la disposición del estudiante hacia el aprendizaje significativo.

En la práctica pedagógica, el docente humanista asume el papel de acompañante del proceso formativo, guiando y orientando a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Según Rogers (1983), esta interacción debe basarse en tres condiciones fundamentales: autenticidad, empatía y consideración positiva incondicional.

La autenticidad implica que el docente se muestre genuino y coherente entre lo que piensa, siente y comunica, generando credibilidad y confianza. Por otra parte, la empatía consiste en comprender los sentimientos y perspectivas del estudiante “como si fueran propios”, lo que le permite brindar apoyo emocional y cognitivo ajustado a sus necesidades.

La consideración positiva incondicional supone aceptar al estudiante tal como es, sin etiquetas ni juicios de valor, reconociendo su dignidad y potencial para aprender. Desde esta visión, las estrategias pedagógicas deben orientarse a fomentar la participación, autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. El docente puede emplear metodologías como el aprendizaje autodirigido, los círculos de diálogo, los diarios reflexivos o las entrevistas personales, que facilitan la introspección y el desarrollo del pensamiento crítico.

El aula se concibe como un espacio de crecimiento personal y social, donde los estudiantes aprenden contenidos, así como

actitudes, valores y formas de relación empática con los demás. En este contexto, el maestro es un mediador que estimula su autonomía, toma de decisiones y responsabilidad, ayudando a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes y conscientes de su propio proceso formativo (Rogers, 1969). En suma, la propuesta de Rogers transforma la relación educativa en un encuentro humano orientado al crecimiento mutuo, donde la enseñanza deja de ser imposición de saberes para convertirse en una experiencia compartida de descubrimiento, comprensión y autorrealización.

UNIDAD II

La práctica preprofesional

“Los supuestos de J. Piaget modifican una concepción de aprendizaje donde para comprender hay que escuchar bien, retener y repetir; ahora podremos afirmar que para comprender hay que actuar, pensar y transformar”.

Harf

2.1. La práctica preprofesional en la formación docente

La Práctica Preprofesional (PP) constituye un componente esencial en la formación inicial del profesorado, al ser el espacio donde se integran la teoría, la acción pedagógica y la reflexión crítica sobre el propio desempeño. Su propósito fundamental es fortalecer las competencias profesionales del futuro docente a través de la observación, la planificación, la mediación didáctica y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la PP se concibe como una instancia formativa que promueve la articulación entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica, orientada al perfeccionamiento continuo de la labor docente.

Desde un enfoque pedagógico integral, la PP implica un proceso estructurado que comprende fases de inducción, planificación, ejecución y evaluación, orientadas a consolidar las capacidades desarrolladas a lo largo de la carrera. Dichas fases posibilitan al estudiante aplicar de manera progresiva y reflexiva los saberes adquiridos en las diversas áreas del currículo, favoreciendo una formación sistémica, coherente y holística. De este modo, la práctica docente no se limita al entrenamiento técnico, sino que se orienta al ejercicio profesional responsable, comprometido con la transformación educativa y social.

Uno de los pilares de la práctica preprofesional es la inmersión del estudiante universitario en las aulas de educación básica, donde la residencia pedagógica se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje situado. En dicho contexto, el futuro docente observa, analiza y participa activamente de la vida escolar, enfrentándose a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Esta experiencia le permite reflexionar y realizar procesos metacognitivos sobre su formación teórica universitaria, desarrollando autonomía, juicio crítico y capacidad de adaptación ante los desafíos educativos contemporáneos.

La PP, en su dimensión práctica, constituye un proceso de mediación formativa que permite al estudiante interactuar con los escolares, comprender sus dinámicas de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas pertinentes. Esta interacción es el eje que articula la relación enseñanza (mediación) – aprendizaje (construcción del conocimiento). En este proceso, el practicante no solo observa, sino que interpreta, interviene y transforma los contextos educativos, descubriendo las tensiones entre la teoría pedagógica y la práctica concreta, lo que le lleva a reformular sus propias concepciones sobre el acto educativo.

Ortiz et al. (2022) señalan que este proceso es:

- a) Integral, porque involucra todos los componentes del contexto de enseñanza-aprendizaje y sus múltiples interacciones.
- b) Continuo, ya que promueve el perfeccionamiento sostenido del desempeño docente mediante la planificación, la acción mediadora y la evaluación reflexiva.
- c) Impulsor del desarrollo cognitivo, al propiciar la vinculación entre los saberes previos y los nuevos conocimientos que surgen de la experiencia y la reflexión.

El trabajo docente en la práctica preprofesional se organiza en torno a tres dimensiones fundamentales: la acción mediadora, la investigación pedagógica y la creación de nuevos saberes. Estas dimensiones deben orientarse hacia la transferencia social del conocimiento, entendida como la proyección de los aprendizajes generados en el aula hacia la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un agente

de transformación social, capaz de generar procesos de cambio y desarrollo en beneficio de la colectividad.

Para lograr dicha transformación, el desempeño del futuro maestro requiere:

- Dominio del conocimiento curricular, lo que implica comprender los niveles de producción, aplicación y contextualización de los saberes escolares, de acuerdo con los fines formativos de la Educación Básica Regular.
- Conocimiento y manejo de los procesos didácticos, lo que demanda coherencia entre objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación, considerando los contextos socioculturales y lingüísticos en los que se desarrolla la práctica educativa. En este marco, resulta indispensable la integración de la comunicación pedagógica, el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la sistematización de experiencias como parte de una pedagogía reflexiva e investigativa.
- Vivir la docencia como experiencia humanizadora, en la que los contenidos se asumen como medios para el desarrollo de competencias vinculadas al saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber emprender, principios que sustentan la formación integral del educador.

En resumen, la práctica preprofesional no solo constituye un requisito formativo, sino una etapa decisiva en la construcción de la identidad docente. En ella, el futuro profesor aprende a integrar el saber teórico con la praxis transformadora, comprendiendo que enseñar es, ante todo, un acto reflexivo, ético y profundamente humano.

2.2. La práctica preprofesional docente

La Práctica Preprofesional (PP) constituye un componente esencial en los planes de estudio de las universidades dedicadas a la formación docente y representa un indicador de la calidad educativa de dichos programas. No obstante, pese a su relevancia, esta etapa formativa ha sido con frecuencia relegada de las discusiones teóricas y de los procesos de sistematización, lo que

ha limitado la comprensión integral de sus logros, desafíos y alcances. En consecuencia, resulta indispensable que los centros de formación docente definan con claridad el perfil de egreso y las capacidades profesionales que los futuros maestros deben demostrar para responder eficazmente a las necesidades de los niños en diversos contextos.

Las actividades de la práctica preprofesional permiten que los futuros docentes integren los conocimientos académicos, las destrezas y las actitudes desarrolladas durante su formación universitaria, aplicándolos a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Este proceso fomenta la articulación entre la teoría pedagógica y la praxis educativa, asegurando una formación profesional contextualizada a los entornos socioculturales y lingüísticos donde el maestro ejercerá su labor. Un docente formado bajo estos principios es capaz de interactuar con su entorno educativo de manera crítica, empática y transformadora, fortaleciendo su identidad profesional.

En esta línea, Alanís (2007) sostiene que los procesos académicos, laborales e investigativos de la práctica docente favorecen la apropiación de métodos y procedimientos de análisis, abstracción, acción y teorización, lo que conduce al futuro maestro a mantener una actitud constante de exploración intelectual y técnica. Esta disposición, a su vez, fortalece el aprendizaje continuo, la reflexión crítica y la capacidad de innovación pedagógica.

La práctica pedagógica², también denominada práctica preprofesional³ o residencia docente⁴, se desarrolla de forma progresiva en los últimos ciclos de la formación inicial, ya sea en

² Se origina en la tradición de las escuelas normales europeas (s. XIX–XX) y se consolida en el siglo XX como práctica reflexiva y transformadora, especialmente con la praxis de Freire y la reflexión en la acción de Schön.

³ Categoría curricular-formativa que surge en la educación superior latinoamericana desde los años 1970 y se institucionaliza en el siglo XX tardío–XXI como etapa supervisada previa al egreso.

⁴ Toma su nombre del modelo de residencia médica y se adopta en programas de formación docente desde los años 1990–2000 como tramo clínico intensivo en aula, con fuerte énfasis en mentoría y práctica situada.

universidades o en institutos pedagógicos. Durante esta etapa, los estudiantes de pedagogía participan directamente en las aulas de Educación Básica Regular, donde asumen responsabilidades docentes bajo la supervisión de un mentor. La PP abarca tres ámbitos de acción: académico, administrativo y social.

En el ámbito académico, los estudiantes diseñan, ejecutan y evalúan procesos de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito administrativo, se involucran en la gestión institucional, comprendiendo el funcionamiento organizativo de las escuelas. En el ámbito social, desarrollan proyectos de responsabilidad educativa que contribuyen a la mejora del entorno escolar, atendiendo problemáticas detectadas a través de diagnósticos situacionales.

En esta etapa, la PP se consolida como un espacio para la reflexión en y sobre la acción pedagógica, en la medida en que permite al futuro docente contrastar los fundamentos teóricos aprendidos con las realidades educativas concretas. Dicho proceso genera aprendizajes auténticos que perfeccionan su desempeño profesional y fortalecen su autonomía.

Sanjurjo (2002) identifica tres rasgos esenciales de esta experiencia formativa:

- a) La práctica constituye una situación compleja y novedosa que estimula la activación de procesos cognitivos superiores.
- b) Se configura como una experiencia supervisada, donde el acompañamiento de docentes mentores facilita la articulación entre el pensamiento y la acción pedagógica.
- c) Implica procesos de registro, análisis y reflexión crítica sobre la práctica, lo que permite al estudiante fundamentar sus decisiones pedagógicas y consolidar una actitud investigativa.

En este sentido, la PP supone una aproximación gradual al campo profesional. Los estudiantes experimentan las dinámicas reales de la docencia, toman decisiones pedagógicas, resuelven problemas y desarrollan proyectos educativos, ejerciendo de manera progresiva su autonomía profesional. La interacción entre el docente en formación y los estudiantes de educación básica

constituye el núcleo del proceso, pues dinamiza la relación enseñanza (mediación) – aprendizaje (construcción del conocimiento).

El trabajo docente durante la práctica se desarrolla en tres vertientes fundamentales: la mediación pedagógica, la investigación-acción y la creación de saberes contextualizados. Estas dimensiones deben orientarse hacia la transferencia del conocimiento a la comunidad educativa, promoviendo la transformación social y cultural del entorno.

Para que la práctica preprofesional se constituya en un verdadero eje de transformación educativa, el desempeño docente requiere:

- a) Dominio de los niveles de producción, reproducción y creación de los contenidos curriculares, aplicando los procesos de diversificación curricular en función de los contextos locales.
- b) Conocimiento sólido de la didáctica, sus principios y leyes, articulando los componentes del proceso pedagógico: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación.
- c) Competencia para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza contextualizados, integrando la comunicación educativa y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- d) Capacidad investigativa e intercultural, que le permita comprender la diversidad sociolingüística del país y promover una educación inclusiva y equitativa.
- e) Concepción humanista de la docencia, donde los contenidos se asumen como medios para desarrollar competencias vinculadas con el saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber emprender.

En síntesis, la práctica preprofesional constituye el eje articulador de la formación docente, al integrar el saber teórico con la acción educativa reflexiva. Su propósito trasciende la adquisición de destrezas técnicas: busca formar docentes autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social, capaces de generar aprendizajes significativos y de

contribuir a la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y humanas.

2.3. Formación inicial

Los estudios de pregrado de la formación profesional pedagógica son considerados como la etapa inicial de la docencia que culmina con la titulación del estudiante universitario de pedagogía. En esta etapa es importante optar por un modelo de formación docente. De la Torre y Barrios (2002) analizan seis modelos de formación docente a partir de la orientación que tienen cada uno de ellos:

2.3.1. Orientación artesanal

La formación docente bajo este modelo persigue la tradición seguida por los artesanos en sus talleres. Los aprendices entran a los talleres para aprender la experticia de los expertos cualificados; ellos dan las pautas que el aprendiz debe seguir para hacerse maestro en el futuro. Los nuevos maestros imitan a los maestros que más les han impactado durante su formación. Este tipo de formación, si bien no es generalizada, sigue vigente. Una de las causas es la falta de exigencia en la selección de maestros en los centros de formación docente, lo cual permite que el círculo vicioso de formación artesanal siga vivo. Las consecuencias son la baja calidad educativa que se ofrece en todos los niveles educativos del sistema educativo, especialmente de los países en desarrollo.

Un maestro formado bajo este sistema adquiere un tipo de conocimiento duradero para toda su vida, nunca piensa en la innovación y es muy resistente al cambio. Las propuestas de innovación de los gobiernos siempre caerán en saco roto. Se gastan millones de soles en capacitación y los cambios que se esperan son poquísimos. No se justifica la inversión en educación. La formación artesanal tiene que desaparecer.

Orientación academicista

Esta orientación concibe a los maestros como

especialistas en su materia. Para ello la formación docente se preocupa en transmitir conocimientos científicos y culturales. En esta perspectiva se consideran dos modelos: el enciclopédico que se preocupa por la posesión de conocimientos disciplinarios y el modelo comprensivo cuya preocupación es no solo la acumulación de conocimientos, sino que comprende la manera de enseñar y la estructura lógica de los conocimientos. Ambos modelos se encuentran en el marco del conductismo cuyo paradigma es el dominio de la materia de enseñanza.

Orientación técnica

Este modelo concibe al maestro como un técnico de la enseñanza. Su interés es el conocimiento de los contenidos y el dominio de las técnicas de enseñanza. El futuro docente tiene que aprender a enseñar, lo cual se demuestra en su desempeño de aula. En un programa de formación, bajo este paradigma se proporcionan ejemplos de desempeño como modelos a seguir.

Orientación personalista

Aquí se define al profesor como un ser humano capaz de promover el desarrollo total de la personalidad, tanto de él como de los estudiantes. Se destaca el carácter personal de la enseñanza. Este modelo es bastante cercano a las ideas de Karl Rogers, centradas en el ser humano.

Orientación práctica

Pérez (como se citó en De la Torre & Barrios, 2002) concibe al docente como un profesional que actúa conforme al contexto donde debe aplicar su experiencia y creatividad para afrontar situaciones únicas que se le presenten en las aulas. Asimismo, considera que existen dos modelos: el tradicional que considera que el profesional docente fundamenta su desempeño en el ensayo error. No descarta la formación teórica, pero enfatiza el aspecto práctico que significa un aprendizaje pasivo; y el modelo reflexivo sobre la práctica que parte de situaciones concretas, para promover el análisis reflexivo del acto de enseñanza, del cual se deriva a generalizaciones que sirven, para tomar nuevas acciones tendientes a la mejora del

desempeño docente en el aula.

Orientación social reconstrucciónista.

En concordancia con el modelo anterior, este modelo enfatiza el carácter crítico de la enseñanza. Se concibe la enseñanza como una actividad social en la que prima el aspecto ético. El maestro es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su desempeño en aula. Sus reflexiones son de carácter integral que buscan una sociedad crítica que busca un desarrollo autónomo. Este modelo desarrolla dos enfoques:

- *Crítica y reconstrucción social*

En el marco de este enfoque los contenidos culturales tienen que ser con una orientación social y política. La capacidad crítica tiene como objetivo descubrir los intereses de la ideología de las culturas dominantes y luchar estratégicamente contra ellas. Finalmente buscan desarrollar una actitud política del docente y valorar su rol transformador en el aula, la escuela y la comunidad.

- *Investigación acción*

Este enfoque parte de las reflexiones de Stenhouse (1991) y otros que consideran que la enseñanza aprendizaje no son rutinas mecánicas, sino momentos propicios para la acción reflexiva, crítica y creadora en el marco de respeto a los valores sociales. Además, consideran al maestro como un profesional que investiga sobre su quehacer docente y diseña estrategias para la solución de problemas. La investigación incluye a todos los actores del proceso de la educación y propone estrategias para el cambio de la sociedad.

Así pues, las instituciones de formación que docentes deben conocer, analizar reflexivamente sobre los modelos presentados y otros, para tomar decisiones y ser conscientes del modelo de maestro que quieren formar. Porque, la formación inicial es la base y garantía del ejercicio docente que incluye aspectos teóricos y prácticos que requiere un modelo de maestro a formar. Estos se visualizan en los perfiles de egreso de las

carreras de formación docente de las universidades. García et al. (2017) sintetizan esta idea cuando declaran que “la experiencia pedagógica es práctica que valora la realización del ejercicio docente, que encauza la reflexión sobre su propia experiencia como aprendiz” (p. 11).

En los planes de estudio de formación docente de los centros de formación docente universitaria, la práctica preprofesional (PP) constituye un importante componente siempre discutible, especialmente por sus características y su repercusión en la formación inicial de los futuros docentes. El ejercicio inicial de la actividad docente en la Educación Básica, bajo las características de práctica pre profesional, es el complemento fundamental a lo largo de la carrera, que orienta el logro de las competencias genéricas y específicas del futuro docente. Las competencias genéricas referidas al logro de capacidades cognitivas, socio afectivas, tecnológicas y metacognitivas, y las competencias genéricas referidas al logro de capacidades y conocimientos relacionados a su carrera profesional. En ese sentido las prácticas preprofesionales ocupan el área de las competencias específicas, dentro de los planes de estudio. Es decir, están dirigidas al desempeño ocupacional del docente según su especialidad.

2.4. Componentes de la formación inicial

La formación inicial docente constituye un proceso integral orientado al desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales que permitan al futuro maestro desempeñarse con solvencia en contextos educativos diversos. Dentro de este proceso, las prácticas preprofesionales (PP) representan la síntesis y culminación de la formación, pues articulan los aprendizajes adquiridos en los distintos espacios curriculares con la experiencia directa en el aula.

Las PP comprenden el desarrollo de cuatro componentes fundamentales: científico, psicopedagógico, cultural y práctico, los cuales se encuentran interrelacionados e integrados en el currículo de los programas de formación docente. Esta estructura curricular garantiza que el futuro educador adquiera una visión

holística del quehacer pedagógico, combinando el dominio disciplinar, la comprensión de los procesos psicológicos y sociales del aprendizaje, la valoración de la diversidad cultural y la aplicación práctica del saber pedagógico.

Existe una interdependencia dinámica entre estos componentes, dado que cada uno aporta al desarrollo de las competencias genéricas y específicas que configuran el perfil profesional del docente. No obstante, el componente práctico reviste una importancia singular, al constituirse en el espacio donde se materializa la formación integral del estudiante. Este componente permite la confrontación del conocimiento teórico con la realidad educativa, convirtiéndose en un escenario de validación del saber pedagógico y de construcción de la identidad profesional docente.

La experiencia pedagógica que se genera durante las prácticas preprofesionales ofrece al futuro maestro la oportunidad de contrastar, aplicar y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias. En este proceso, el aula escolar se transforma en un laboratorio de aprendizaje donde se ponen a prueba las estrategias didácticas, los enfoques curriculares y las capacidades comunicativas y socioemocionales del practicante. Así, la práctica docente se convierte en el indicador más visible de la calidad formativa que ofrecen las instituciones universitarias.

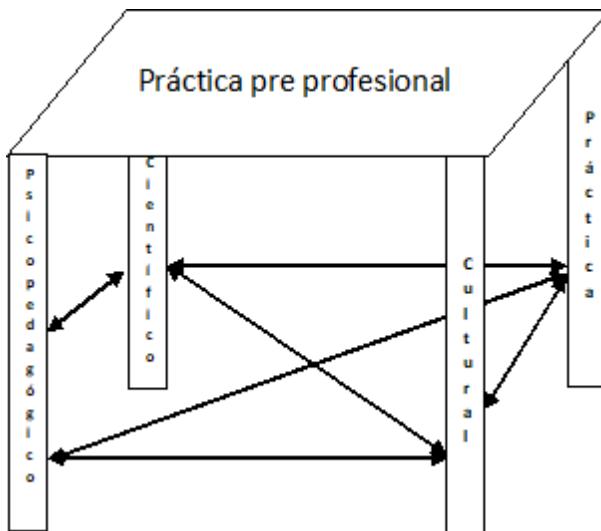
En este sentido, el desarrollo de las PP en las universidades debe concebirse como un momento clave de evaluación del currículo de formación docente. El desempeño de los practicantes en las instituciones de educación básica regular constituye un insumo valioso para valorar la pertinencia, coherencia y eficacia del plan curricular. Observar el desempeño de los estudiantes en el campo permite a los formadores y gestores identificar fortalezas, vacíos y oportunidades de mejora, orientando la actualización continua de los programas de estudio.

En resumen, los componentes científico, psicopedagógico, cultural y práctico (Fig.1), no solo estructuran la formación inicial del docente, sino que se integran de manera

orgánica en la experiencia de práctica preprofesional, donde la teoría se convierte en acción, la reflexión se traduce en aprendizaje y la formación se consolida como una experiencia transformadora.

Figura 1

Componentes de la Práctica preprofesional



Científico

Conforman el componente científico, el conjunto de conocimientos teóricos que debe tener el futuro profesional. En tal sentido en este entendido la formación docente debe ayudar al estudiante de pedagogía a adquirir los conocimientos de diferentes campos del conocimiento humano. A partir de que procesa estratégicamente la información estará en condiciones de enfrentar los procesos de enseñanza aprendizaje. Pérez et al. (2020) sostienen que la formación científica es de carácter obligatorio; además, se debe proporcionar técnicas de autoformación para crear conciencia sobre la mejora continua.

La formación científica de los docentes necesariamente debe contemplar un nivel de información firme y sólida sobre la

formación lingüística y matemática, no debe estar centrada solamente en la especialidad del profesional, a la vez debe tener conocimiento elemental sobre la educación artística y física, junto a varias destrezas y habilidades técnicas (Ruiz et al., 2019). Asimismo, los docentes deben poseer información básica y general sobre temas relacionados con ciencias naturales y las ciencias sociales; además de, otras que permitan la formación integral del docente.

Estos requisitos en la formación docente se toman en cuenta porque la calidad profesional se manifiesta a través de cuatro procesos sustanciales: la expresión lingüística, los conocimientos matemáticos, la sensibilidad artística y las manifestaciones físicas. Por lo que se hace necesario cultivar en el alumnado, el aprendizaje y el manejo adecuado de este conjunto de conocimientos que ayuden a la formación humanística e integral de los estudiantes.

Práctica docente

La asignatura de Práctica Docente constituye un eje articulador dentro de la formación inicial del profesorado, pues sintetiza y pone en diálogo los principales componentes del currículo formativo: el psicopedagógico, el científico y el cultural (Fig. 1). En este espacio, el estudiante en formación demuestra el nivel de dominio competencial alcanzado a lo largo de su trayectoria académica, expresado en su capacidad, para integrar teoría, metodología y acción pedagógica en contextos reales de enseñanza.

Desde el componente psicopedagógico, el futuro docente debe evidenciar el conocimiento y la aplicación de las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sustentan la práctica educativa. Entre los referentes más relevantes se encuentran Jean Piaget (1948), con su teoría del desarrollo intelectual; Lev Vygotsky (1995), quien resalta la mediación social y el lenguaje en la construcción del conocimiento; David Ausubel (1973), con su enfoque del aprendizaje significativo; Jerome Bruner (1972), con la propuesta del aprendizaje por descubrimiento; y Reuven Feuerstein (1990), con la teoría de la modificabilidad cognitiva

estructural. Estas perspectivas teóricas orientan la comprensión del aprendizaje como un proceso activo, situado y socialmente mediado.

En el componente científico, la práctica docente exige el dominio de los saberes disciplinares propios de las áreas que el futuro maestro enseñará. Este conocimiento sustantivo permite que el practicante transforme la información científica en saberes enseñables, mediante procesos de transposición didáctica que garanticen la accesibilidad y pertinencia del contenido, para los estudiantes de educación básica.

El componente cultural, por su parte, reconoce la importancia de los contextos sociales, lingüísticos y comunitarios en los que se desarrolla el acto educativo. De este modo, el futuro docente aprende a valorar la diversidad cultural como fuente de aprendizaje y como condición, para una enseñanza intercultural, inclusiva y contextualizada.

Finalmente, la práctica docente exige un conocimiento profundo del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), pues este documento orienta la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación de los aprendizajes. Comprender su estructura, enfoques, competencias y orientaciones metodológicas permite al docente en formación vincular sus acciones educativas con las políticas nacionales y los fines de la educación peruana.

Las prácticas pedagógicas, a criterio de Sayago y Chacón (2006), se entienden como:

Situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las prácticas profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra-aula, en laboratorios, salas, talleres, entre otros. Se caracterizan por ser eminentemente prácticos; por cuanto aceptan como fundamental la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, estableciendo una relación dicotómica entre las actividades teóricas y prácticas, otorgándole a la teoría la fuente de principios que guían la acción y la práctica, el punto desde donde se originan y contrastan los problemas. (pp. 57-58)

En tal sentido, las prácticas preprofesionales van unidas a

un conjunto de actividades, saberes concretos, y el manejo de estrategias didácticas en una sesión de enseñanza aprendizaje. Por supuesto que las prácticas son fundamentales en la conformación del perfil docente, pero hay que añadir aspectos como la práctica en gestión y la responsabilidad social que ayudan a fortalecer la identidad y desempeño profesional de un maestro en una institución educativa.

De esta manera la PP constituye un componente interdependiente dentro de los planes de estudio de formación docente. En primer lugar, ofrece la oportunidad de vivenciar las actividades propias de un docente de aula. Luego, ofrece un espacio de reflexión sobre la base de las observaciones que realiza el practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del entorno universitario. Asimismo, valora los aspectos teóricos en el trabajo directo con los niños. Estas actividades requieren de estrategias y herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales para incrementar sus decisiones en el trabajo de investigación que parte de situaciones reales y requieren de alternativas que el estudiante practicante pueda proponer con la intención de ir construyendo su identidad profesional.

En las prácticas preprofesionales (PP.PP), también, se vinculan diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, modelos pedagógicos y curriculares, paradigmas de formación docente, modalidades de administración y gestión de las instituciones educativas y las características particulares de cada ámbito socio cultural. En este entendido, se ofrecen muchas posibilidades al estudiante-practicante para que, analice con sentido crítico su desempeño de facilitador de los procesos constructivos de los estudiantes. Asimismo, tiene oportunidad de discutir con sus compañeros y docentes de la universidad sobre las situaciones problemáticas que encuentra en las instituciones educativas. Luego, contrastar y reconstruir su experiencia con los niños de cada aula, para arribar a situaciones de mejora permanente.

Desde esta mirada, las PP.PP conducen a acciones

integradas de efectos desencadenantes que repercuten directamente en la conformación profesional del futuro docente y apuntan al logro de los fines y propósitos establecidos en los planes de estudio de la formación docente universitaria.

Por otra parte, la PP toma en cuenta ciertas características fundamentales. Así, según autores como Carr y Kemmis (1988) y Pérez (1993), se resumen:

- Cuando se alude a la Práctica como una acción Profesional se presume que en la base de los sujetos en formación existe alguna idea sobre la enseñanza en materia de métodos, junto con nociones acerca de la procedencia del conocimiento. Esta característica está basada en un conjunto teórico de conocimientos y, al mismo tiempo necesita de una etapa previa de formación académica que conforma los conocimientos básicos del futuro docente.
- La definición de la PP trasciende la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas; pues, implica una formación humanística que considera la adquisición de valores y actitudes que caracterizan la actitud personal de la profesión.
- Concebir la PP como una actividad profesional que constituye el eje principal de la formación docente. De manera que, los estudiantes de pedagogía dispongan de conocimientos necesarios para realizar actividades de planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, demostrar competencias y habilidades docentes acorde a los nuevos paradigmas educativos. Además, considerar al futuro docente como un profesional capaz de analizar su desempeño en aula práctica y ser conscientes de la importancia ético-valorativas de la educación.

Psicopedagógico

En el ámbito de la formación psicopedagógica del futuro docente de Educación Básica, resulta indispensable comprender los diversos aspectos que intervienen en el desarrollo de la

personalidad, las capacidades cognitivas y las diferencias individuales de los niños. La psicopedagogía, como disciplina integradora, proporciona los marcos teóricos y metodológicos necesarios para comprender cómo los estudiantes aprenden, se motivan y construyen conocimiento. En tal sentido, los planes de estudio de la formación inicial docente deben incluir asignaturas que aborden los procesos psicológicos, cognitivos, emocionales y sociales implicados en el aprendizaje escolar, permitiendo que el futuro maestro interprete el desarrollo infantil desde una perspectiva científica y humanista.

Durante la práctica pedagógica, el estudiante universitario debe aplicar estos conocimientos en cada fase de la clase –apertura, desarrollo y cierre–, adecuando las estrategias metodológicas al nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos. La selección de contenidos debe responder a criterios de pertinencia y profundidad, atendiendo los niveles reproductivo, productivo y creativo del aprendizaje. Así, la enseñanza se ajusta a las características evolutivas de los estudiantes y a los contextos socioculturales en los que se desenvuelven, propiciando un aprendizaje significativo y contextualizado. Como señalan López et al. (2018), ello permite establecer “procesos adecuados de reforzamiento del aprendizaje” (p. 12), asegurando la consolidación de los logros educativos.

El uso de métodos activos y estrategias diversificadas facilita la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En este contexto, el empleo pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquiere un papel central, tanto como medio de enseñanza-aprendizaje como objeto de conocimiento. Las TIC potencian la autonomía, la interacción y la creatividad, competencias indispensables en la educación contemporánea.

El aprendizaje se concibe como un proceso dinámico que transita por las etapas de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación, en un movimiento constante de integración y transferencia del conocimiento. Esta dinámica se manifiesta especialmente en la resolución de problemas y tareas

complejas, que deben diseñarse de manera progresiva, apoyándose en las experiencias previas del alumnado para alcanzar niveles superiores de comprensión y desempeño a lo largo de la educación básica.

Los fundamentos teóricos que sustentan este enfoque se inspiran en las principales teorías del aprendizaje. Jean Piaget explica el desarrollo cognitivo a través de los procesos de asimilación y acomodación; Lev Vygotsky introduce la noción de zona de desarrollo próximo, que resalta la importancia de la mediación social; David Ausubel plantea el aprendizaje significativo basado en la conexión con los saberes previos; Jerome Bruner propone el aprendizaje por descubrimiento como vía para la autonomía cognitiva; y Reuven Feuerstein aporta la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, que destaca el potencial ilimitado de aprendizaje del ser humano.

En conjunto, estas perspectivas ofrecen al docente una visión compleja y articulada del proceso educativo. Como señala Jácome (2017), estos contenidos deben abordarse “de manera didáctica y situados en los problemas del aprendizaje de manera coherente” (p. 127), promoviendo una práctica pedagógica reflexiva, contextualizada e innovadora que responda a las demandas actuales de la educación básica.

Cultural

La cultura es un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos construidos por un grupo de personas que viven en un determinado contexto para poder enfrentarlo exitosamente. Es decir, la cultura es construida permanentemente. En ese entendido, los procesos de enseñanza- aprendizaje son parte de la cultura construidas por sujetos inmiscuidos en la educación. Los maestros debemos nutrirnos de la cultura de las comunidades y, durante el proceso educativo hacer conocer a los estudiantes la cultura local, regional, nacional y mundial. De este modo los estudiantes participan del proceso de construcción de la cultura. No obstante, no es suficiente que el docente sea mediador del saber disciplinar, en este caso cultural; sino también del saber pedagógico (Núñez et al., 2010). De esta manera, los docentes

son realmente, mediadores del saber cultural y disciplinar. En las prácticas pedagógicas se debe tomar en cuenta en los procesos culturales y disciplinares de manera concreta.

La reflexión y la crítica son temas todavía en desarrollo, en algunos casos aún incipientes. Ambos temas son muy importantes, para los futuros docentes que deben dominar ambos procesos que facilitan, no solo la formación inicial, sino permanente del profesional de la educación. A través de la reflexión y la crítica (Lamas & Vargas, 2016), se promueve el cambio constante de los métodos y los contenidos que se tratan en las aulas. En medio de tales procesos, se producen los cambios que permiten la incorporación y práctica de un conjunto de elementos culturales, muchas veces ignorados por la burocracia educativa, más preocupadas en el *estatus quo*.

Por tal motivo, es importante y necesario que los docentes conozcan el contexto sociocultural en el que viven los estudiantes, para poder ofrecer una educación liberadora. En contraste, el escenario del consumismo, la marginación y la pobreza y, con ella los índices de exclusión, pobreza y criminalidad se incrementarán y la sociedad será cada vez más inestable.

Según el informe de la UNESCO (2015), para la vida activa en una ciudadanía global se indica la necesidad de disponer de competencias necesarias para poder pensar, dar solución a problemas y tomar decisiones de forma crítica, creativa e innovadora.

Perrenoud (2001) afirma que las instituciones formadoras deben proponer que los futuros profesores adquieran la preparación necesaria para el ejercicio de su labor pedagógica didáctica y, al mismo tiempo, promover el interés por la cultura en sus diversas manifestaciones del saber, hacer, ser, convivir y emprender. Para lograr tales objetivos se han de ofrecer a los estudiantes una educación de calidad que les permita apropiarse de suficiente información y realizar inducciones inteligentes para conseguir ser parte activa de un mundo cada vez más complejo.

Las definiciones de cultura son variadas y amplias. Para el

caso consideramos la propuesta por Lustig y Koester (1999), quienes definen la cultura académica como:

Un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado. (p. 87)

Asimismo, por innovación se asume la definición como acción de agregar algo nuevo en una realidad presente, lo cual convierte su ser y su funcionamiento, de forma que las implicancias sean mejores (Rivas, 2000). La cultura de innovación involucra una acción de transformación y enriquecimiento permanente dirigidos a la optimización de los resultados y beneficios por los cuales se trabaja.

En el área particular de la educación, uno de los conceptos de innovación lo plantean Aguerrondo et al. (2006) que, a su vez, proponen la posibilidad de cambiar las prácticas tradicionales de la formación docente, por ello la definen como “acción de romper con lo viejo para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros, mayores niveles de calidad” (p. 56). Es decir, se trata de un proceso permanente que permite el crecimiento en espiral de las prácticas; aunque, como es de suponer nunca está libre de conflictos y, que estos, la dinamizan.

En las prácticas pedagógicas se encuentran fusionadas la acción docente, la investigación. De dicha fusión deviene la cultura pedagógica de innovación investigativa e intercultural. Por ello se concibe que la cultura docente está conformada por el conjunto de estrategias, procesos, actividades y acciones de gestión pedagógica. La universidad debe ofrecer el desarrollo académico integral como parte de la cultura profesional. Esta cultura tiene la finalidad de formar docentes competentes a través de la actualización, el empoderamiento, la especialización de sus conocimientos, habilidades, estrategias. De esta forma los futuros profesionales de la educación desarrollarán la docencia, la investigación y la responsabilidad social de manera pertinente.

Vincular la teoría con la práctica

La relación entre la teoría y la práctica constituye uno de los ejes más debatidos en la formación docente, ya que de su articulación depende la construcción de un conocimiento pedagógico significativo y transformador. Al respecto, Álvarez (2012) señala que:

Cuando se habla de la relación teoría-práctica, de coherencia pedagógica, de correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer... y un sinfín de denominaciones empleadas, para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar. (p. 283)

Este planteamiento enfatiza la interdependencia entre el conocimiento teórico, la acción pedagógica y el contexto educativo, destacando que la ausencia o el desconocimiento de alguno de estos componentes puede generar limitaciones en la práctica docente y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.

En la misma línea, Perrenoud (2001) advierte que históricamente ha existido una tendencia a establecer una dicotomía entre la teoría y la práctica, lo cual debilita la formación profesional del maestro. Según el autor, ambas dimensiones deben concebirse como componentes complementarios que se retroalimentan: la teoría orienta la acción educativa y la práctica la enriquece, a partir de la reflexión sobre la experiencia. Así, la práctica se configura como una fuente de problemas, de contrastes y de aprendizaje profesional.

No obstante, diversas investigaciones (Sayago & Chacón, 2006) evidencian que las prácticas preprofesionales (PP) continúan ocupando un lugar marginal dentro de la formación inicial docente. Las autoras sostienen que:

En el contexto universitario, las Prácticas Profesionales ocupan un lugar marginal en el campo de la discusión teórica, es decir, se encuentran subestimadas en cuanto a la posición que ocupan dentro del ámbito formativo. [...] Generalmente, las Prácticas son períodos cortos en los cuales el estudiante facilita y aplica conocimientos previamente consensuados, proporcionándole una aceptable actuación dentro del aula de unidades educativas. Esta apreciación, comúnmente, atribuye a las

prácticas el mero papel de experiencias sostenidas en el nivel de profundidad reproductiva de esquemas y rutinas docentes. (pp. 58–59)

Frente a esta visión reduccionista, Diker y Terigi (1997) sostienen que “la práctica debe ser el hilo rojo, el eje sobre el cual se trabaja constantemente” (p. 224); mientras que, Zabalza (1998) plantea que las prácticas deben constituirse en una pieza central de la formación inicial, ya que permiten el acercamiento progresivo a la realidad educativa y la revisión crítica del conocimiento teórico.

Desde otra perspectiva, Schön (1995) concibe la práctica profesional como una competencia social compartida, construida sobre las tradiciones, los repertorios de acción y los saberes que una comunidad profesional valida y recrea constantemente. En esa misma línea, Liston y Zeichner (1997) sostienen que las prácticas preprofesionales deben asumirse como un proceso continuo de aprendizaje y reflexión, más allá de la mera aplicación de técnicas, fomentando relaciones horizontales, colaborativas y de respeto mutuo entre docentes y practicantes.

La visión de Clemente (2007) complementa esta perspectiva al afirmar que la práctica docente puede entenderse como una *praxis*, es decir, una acción sustentada en fundamentos teóricos y orientada hacia fines educativos específicos. En sus palabras: “En educación podemos entender la práctica como una *praxis* que implica conocimiento para conseguir determinados fines” (p. 28).

El análisis de la relación teoría-práctica revela, sin embargo, un campo problemático dentro de la didáctica. Una sobrevaloración de cualquiera de las dos dimensiones conduce a desequilibrios: la teoría sin práctica se torna abstracta y alejada de la realidad, mientras que la práctica sin teoría corre el riesgo de volverse rutinaria o acrítica. De ahí que, la interdependencia entre ambas deba ser reconocida como condición esencial para la construcción del saber pedagógico.

En consecuencia, las prácticas preprofesionales deberían ocupar un lugar transversal en todo el proceso de formación inicial, articulando los objetivos de las distintas áreas del currículo. Sin embargo, en muchos programas su campo de

acción sigue restringido al desarrollo de habilidades técnicas, sin integrar plenamente la reflexión teórica ni el análisis crítico de la acción educativa (Sayago & Chacón, 2006).

La formación docente, por tanto, no puede limitarse a la observación o imitación de modelos tradicionales, sino que debe fomentar la capacidad de los futuros maestros para actuar, analizar y transformar los contextos escolares, especialmente en escenarios caracterizados por la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, las prácticas preprofesionales deben asumirse como eje curricular articulador del proceso formativo, permitiendo que el estudiante valide, contraste y reformule la teoría desde la práctica. Solo de este modo es posible formar docentes críticos, reflexivos y autónomos, capaces de comprender la complejidad del acto educativo.

Las investigaciones de Sayago (2003) y Chacón (2003) confirman la persistencia de la desconexión entre teoría y práctica en la formación inicial. Los autores evidencian una falta de motivación para la reflexión pedagógica y una tendencia a concebir las prácticas como simples requisitos administrativos, carentes de análisis o sistematización. En consecuencia, la práctica pierde su potencial como espacio de construcción de conocimiento profesional y de interpretación de la realidad educativa.

Como advierte Pérez (1999), la teoría aprendida en la universidad suele encontrarse “demasiado lejana en el tiempo y en el interés como para convertirse en un banco de experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales” (p. 647). Por ello, la práctica preprofesional debe ser el escenario donde la teoría se actualice, se cuestione y se transforme en acción pedagógica significativa.

En resumen, la Práctica Preprofesional es el espacio formativo por excelencia para vincular la teoría con la práctica, fomentar la reflexión crítica y fortalecer el aprendizaje profesional situado. A través de la interacción con los docentes en ejercicio y los estudiantes de educación básica, el futuro maestro aprende no solo a enseñar, sino también a aprender de la

experiencia, a construir saber pedagógico y a proyectar su labor como agente de cambio educativo y social.

2.6. Fases de la práctica preprofesional docente

La PP, como parte fundamental de la formación del futuro docente es planificada para lograr la consolidación de la formación inicial del docente. Para un mejor desarrollo y lograr las competencias propuestas en el plan de estudios se organiza y desarrolla en tres fases principales:

- Inducción
- Planificación
- Aplicación

2.6.1. Inducción

La fase de inducción es el proceso inicial de acercamiento al quehacer docente en las aulas con los niños. Esta etapa permite al docente de la PP mostrar a los estudiantes de educación de la universidad, mediante sesiones simuladas de enseñanza-aprendizaje. Un proceso didáctico en aula donde el estudiante universitario participa simulando ser estudiante de educación primaria y el docente universitario simula ser el docente de educación primaria. Son sesiones demostrativas útiles para que el docente muestre el proceso completo de una sesión de aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación), para luego de concluida la actividad se desarrolle un análisis crítico con la participación de todos los estudiantes.

Luego el estudiante se irá familiarizando con su futuro desempeño a través de microenseñanza (Campos, 1987). Estas lecciones breves se pueden organizar en la planificación y desarrollo de las actividades que corresponden a cada una de las fases del diseño de las sesiones: inicio, desarrollo y cierre. En cada una de ellas el estudiante se ejercitará, tanto en la planificación como en el desarrollo de cada etapa de las sesiones de enseñanza aprendizaje. Estas actividades de microenseñanza se desarrollan en las prácticas iniciales y, básicamente, en sesiones simuladas que se desarrollan en las aulas universitarias. El docente de la PP estará atento al desempeño de cada uno de los

estudiantes, para analizar, criticar y proporcionar estrategias que ayuden al estudiante en la mejora de sus capacidades. Este es un momento especial para ejercitarse a los estudiantes en las actividades de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, este momento es fundamental, para iniciar la familiarización del estudiante con los diferentes momentos del desarrollo de una sesión de enseñanza-aprendizaje.

2.6.2. Planificación

La planificación constituye la primera fase del proceso de práctica preprofesional y se orienta a garantizar la coherencia entre los propósitos formativos del programa de estudios y la realidad educativa del aula. En esta etapa se selecciona la institución educativa donde desarrollará la intervención pedagógica, asegurando que el contexto escolar ofrezca condiciones pertinentes para el aprendizaje profesional.

Una vez seleccionada la institución, el practicante establece contacto con el docente de aula, quien cumple un rol de acompañante y orientador pedagógico. Este docente le asigna los contenidos curriculares que el estudiante deberá desarrollar, los cuales forman parte de una unidad, proyecto o módulo de aprendizaje previamente planificado.

Con base en dichos insumos, el practicante diseña su sesión de aprendizaje, considerando los elementos estructurales del currículo: competencias, capacidades, desempeños, evidencias, criterios e instrumentos de evaluación. El diseño debe integrar estrategias metodológicas activas, recursos didácticos pertinentes y criterios de evaluación coherentes con los propósitos de aprendizaje.

Antes de su aplicación, la planificación es revisada y aprobada por el docente monitor de práctica preprofesional, quien orienta al estudiante en la mejora de la secuencia pedagógica, procesos didácticos de cada área, la selección de materiales y la organización del tiempo pedagógico. Esta revisión garantiza la pertinencia de la propuesta y fortalece la capacidad del futuro docente para diseñar experiencias de aprendizaje.

contextualizadas, inclusivas y significativas.

Una vez completado este proceso, el practicante se encuentra preparado para el desarrollo de la sesión en el aula, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos en un contexto real de enseñanza-aprendizaje.

2.6.3. Aplicación (desarrollo de la clase)

La fase de aplicación o desarrollo de la sesión de aprendizaje constituye el núcleo del proceso de práctica preprofesional docente, ya que permite al futuro profesor trasladar a la realidad educativa los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante su formación universitaria. En esta fase, el estudiante asume el rol de mediador del aprendizaje y enfrenta situaciones auténticas del aula, aplicando sus saberes de manera reflexiva, contextual y creativa.

Durante esta etapa, el practicante pone en acción sus conocimientos académicos, destrezas pedagógicas y capacidades interpersonales para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de educación básica. Este desempeño implica comprender que la formación profesional del docente no puede desligarse de su contexto histórico, social, económico y político, debido a que es en este entramado donde el maestro construye su identidad profesional y ejerce su función transformadora.

El contacto directo con la realidad escolar posibilita al estudiante interactuar con el entorno social y cultural de los niños, comprendiendo sus particularidades, intereses y necesidades educativas. Esta experiencia constituye una verdadera instancia de aprendizaje profesional, en la que la formación teórica se materializa en acciones pedagógicas concretas, orientadas a la mejora del aprendizaje y la convivencia escolar.

Asimismo, la práctica preprofesional se convierte en un espacio de análisis, acción y reflexión, donde el estudiante aprende a tomar decisiones didácticas, gestionar el aula, evaluar procesos y resultados, y ajustar su intervención pedagógica en función de las evidencias obtenidas. Este cumulo de experiencias favorece la apropiación crítica de estrategias y métodos

didácticos, fortaleciendo su desempeño docente para integrar teoría y práctica en un proceso continuo.

En este sentido, la práctica docente se asume como un laboratorio formativo, en el que el estudiante desarrolla competencias, para observar, planificar, ejecutar, evaluar y reflexionar sobre su propio desempeño. Este proceso implica la puesta en marcha de operaciones cognitivas complejas –como el análisis, la abstracción, la producción y la teorización– que le permiten construir conocimiento pedagógico desde la práctica.

Finalmente, a través de la vivencia directa de los desafíos y logros del aula, el practicante inicia un camino de aprendizaje permanente y significativo, entendiendo que enseñar no es solo aplicar métodos, sino pensar la práctica, comprenderla y transformarla en función de las necesidades reales de los estudiantes y de la sociedad a la que sirve.

UNIDAD III

EL TRATAMIENTO CURRICULAR

“Se requiere una gran lucidez, un vigoroso sentido crítico y un espíritu de austeridad ajenos tanto al consumismo como al snobismo del último grito de la ciencia. Este criterio selectivo y esta voluntad de medida deben darse la mano con espíritu abierto a todos los horizontes del desarrollo científico y tecnológico, sin miopías ni sectarismos”.

Augusto Salazar Bondy

*Sólo es posible enseñar lo que sabes
si sabes cómo enseñarlo.*

Lourdes Villardón

3.1.Las competencias en educación

En las últimas décadas, múltiples eventos académicos y foros internacionales han abordado con especial interés el tema de la educación basada en competencias, promoviendo su incorporación en los sistemas educativos de distintos niveles y contextos. Este enfoque ha influido de manera decisiva en la reconfiguración de los programas de formación profesional y en la definición de perfiles de egreso más ajustados a las demandas sociales y laborales contemporáneas.

En el proyecto Tuning (2003), la elección de las competencias, como referencia de los cambios propuestos, se justifica por las siguientes ventajas, de acuerdo con sus proponentes:

- a. Fomenta la pertinencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y, expresamente, favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b. Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de

encauzar hacia la gestión del conocimiento.

- c. Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- d. Se tiene en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- e. Un impulso a la dimensión europea de la educación superior.
- f. El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados. Demasiadas promesas para un programa de cambio que no cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que domina actualmente en la enseñanza. Sin embargo, sin referencia alguna a la misión cultural de la educación y, concretamente, de la superior.

El concepto de competencia en el campo educativo tiene varios constructos. Sacristán (2020) sostiene que la competencia es un adjetivo que implica que alguien sabe hacer bien y lo hace bien y positivamente. Competente es aquella persona que tiene el poder en el sentido de poseer la capacidad, para conseguir algo. Lo contrario es que alguien es incompetente.

A estos aportes podemos añadir los cuatro pilares propuestos por Delors (1996):

- Aprender a conocer, que se materializa en el aprender a aprender. Es un proceso constante desde la educación formal a la educación permanente. Primero, en el reducido marco del conocimiento disciplinar, luego en el profesional y/o laboral.
- Aprender a hacer, involucra los procedimientos intelectuales, prácticos, físicos, artísticos, etcétera. Además de las capacidades para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro, respetando la pluralidad de ideas y gestionando las formas más convenientes de la interdependencia.

- Aprender a ser, como una reflexión intrapersonal que promueve el autoconocimiento, la autonomía, la capacidad de juicio y la responsabilidad personal. Estos cuatro pilares deberían articularse de manera que el desempeño a través de las competencias sea satisfactorio

3.2. La sociedad multicultural

Las culturas en medio de la aldea global interconectada se manifiestan en el incremento de estudiantes procedentes de culturas diferentes. La multiculturalidad en las aulas es una realidad que reclama reformular muchos aspectos de la educación. La diversidad sociocultural y lingüística de la población en general y de la escolar en particular no puede ser vista por las instituciones educativas de costado, tiene que tomarlos en cuenta y afrontarlos.

Las instituciones educativas según Bernal y Teixidó (2012) son:

Un espacio adecuado para llevar a cabo procesos y actuaciones que logren esa integración que logren esa integración cultural tan necesaria en la sociedad actual. Sin embargo, la realidad nos dice que en muchas ocasiones la diversidad es vivenciada en los centros como una fuente de dificultades, tanto por los profesores como por los padres y alumnos. La multiculturalidad no se aprecia como una oportunidad sino como un problema. (p. 13)

Hablamos de una sociedad multicultural que requiere de una atención especializada por docentes que, conozcan la problemática y las alternativas para afrontar esta realidad con un programa adecuado. Una de las alternativas es la aplicación de la educación intercultural bilingüe que tome la diversidad como una situación valiosa que, permita la formación de estudiantes que valoren las culturas y lenguas que existen en la población escolar, como en la sociedad. La globalización no busca la hegemonía de lenguas y culturas, sino el diálogo entre ellas. Un parlamento que busque el uso de los conocimientos para el bienestar de todos.

3.3. La sociedad del conocimiento

Los estudiantes de hoy no son los mismos que hace años atrás. El currículo para trabajar con ellos tiene que promover aprendizajes contextualizados, globalizados y, sobre todo, útiles a la sociedad. Los contenidos a desarrollar tienen que ser prácticos e interrelacionados ayudados con estrategias didácticas que fomentan el trabajo cooperativo alejado de aquellas que sólo promuevan la reproducción mecánica de los conceptos. Para ello, el docente tiene que elegir contenidos que tienen relevancia para el estudiante y deje de lado, la idea de formar estudiantes enciclopedistas.

En estos tiempos, la información existente es abundante y los estudiantes muchas veces ni siquiera necesitan buscarlos, pues esta les llega en múltiples formatos atractivos. En esas circunstancias, la tarea educativa es enseñar a buscar información, seleccionar aquellas que son adecuadas para resolver problemas y procesarlas.

3.4. La escuela abierta al entorno

El entorno educativo está cambiando sustancialmente. La concepción de la escuela es diferente. La tendencia es que la escuela sea abierta al entorno. El niño no solo aprende en la escuela. En esta sociedad invadida por la información la escuela tiene que formar estudiantes que sepan acceder a la información, comprenderla y darle sentido asimilando críticamente.

La escuela no es el único espacio donde el niño aprende, pero si es el lugar para aprender a aprender y socializar aquello que es bueno para resolver problemas que afectan a los seres humanos. Además, no hay que descuidar la importancia que tienen los padres de familia en la educación de sus hijos. Es el primer espacio en el que se inicia el proceso educativo de los niños. Si los padres educan adecuadamente a sus hijos, la escuela la complementará de manera satisfactoria; en caso contrario el proceso educativo arrastrará problemas como el de la sociedad actual.

3.5. Enfoque educativo por competencias

La sociedad del conocimiento o de la información requiere de un nuevo modelo educativo que dé respuesta a sus necesidades. Es un tiempo en el que hay reestructurar los sistemas educativos. Los modos de producción cambian a grandes velocidades. Todo el aparato productivo necesita de profesionales con perfiles que ayuden a enfrentar los problemas de la actualidad.

La educación como responsable de la capacitación y formación de los nuevos ciudadanos que se adapten a las exigencias de la nueva sociedad. Argudín (2006) propone que, mediante la capacitación la educación, los estudiantes adquieran conceptos, procedimientos, informaciones etc., que permitirán un desempeño adecuado en una determinada situación problemática de la sociedad. De igual modo, considera que la educación es formación porque implica la adquisición de actitudes, normas, valores y un código ético, para un desempeño acorde a las normas y valores de una sociedad.

El enfoque educativo que emerge de las necesidades empresariales se llama enfoque por competencias. El sistema educativo está en la imperiosa obligación de implementar una educación que forme estudiantes y profesionales competentes. En este correlato, existe la necesidad de considerar el concepto de competencias. Aunque existen muchos conceptos, se tomará la de Quellet (como se citó en Tobón, 2015), la cual considera que la competencia es un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que, hacen de una persona capaz de resolver un problema. Es decir que, la educación debe preocuparse por formar personas que aporten soluciones, desde su posición ciudadana.

3.6. El aprendizaje por competencias

Los seres humanos adquirimos las competencias para poder sobrevivir en este mundo, resolviendo los problemas que nos ofrecen los diferentes contextos como ambientales y socioculturales. Es decir que, las competencias se adquieren.

Bernal y Teixidó (2012) sostienen que las competencias son:

Resultados de un proceso de superación tendente a la obtención y la integración de recursos personales para adecuarlos a las posibilidades y las demandas del entorno profesional o personal. En el desarrollo de este proceso es interesante resaltar que no encontramos con uno de los riesgos al desarrollar competencias, como es caer en un énfasis excesivo en la adquisición de habilidades, ya que como se entiende que la competencia se aprende desde la acción en muchas ocasiones nos olvidamos de interiorizar adecuadamente los saberes académicos que conlleva dicha competencia. (p. 34)

Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se deben sesgar hacia el saber hacer. Si queremos una sociedad mejor, debemos conocer que, los diferentes saberes (saber ser, saber aprender, saber hacer y saber convivir) confluyan en el proceso educativo. Es decir, que para la adquisición de competencias no debemos quedarnos en memorización de conceptos, sino transferir los conocimientos teóricos a la práctica, a la resolución de problemas de la cotidaneidad donde se amalgamen los conceptos, los procedimientos y los valores., ya que, las competencias son directamente observables. Siendo así, la observación sólo es posible en el saber hacer en un determinado contexto.

Bernal y Teixidó (2012) nos ofrecen un cuadro adecuado a partir de Miller que explica cómo debe ser el aprendizaje por competencias.

3.7. Educación Intercultural bilingüe

La pluralidad cultural y lingüística de nuestro país exige una educación no unificadora, si no, una educación diversificada que atienda a las necesidades de los diferentes contextos lingüísticos que existen en nuestro país. La diversificación curricular como proceso debe considerar esta diversidad como una riqueza y hacerse cargo de proporcionar un currículo pertinente a los grupos no hablantes del castellano.

Zúñiga y Ansión (1997) sostienen que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la modalidad del sistema educativo en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria que

garantiza la educación de los pueblos indígenas en las lenguas nativas y según los conocimientos y prácticas culturales de sus pueblos. Esta modalidad, se preocupa por educar a los estudiantes a partir de sus particularidades y experiencias previas, tanto culturales como lingüísticas. Es decir, que esta modalidad educativa es una necesidad para los pueblos indígenas, con el fin de mejorar cualitativamente los niveles de vida desarrollando su lengua y cultura, incorporando, además otras culturas.

3.8. El perfil del docente en una educación por competencias

Los escenarios en los que el docente va a desempeñar su profesión son cada día diferentes. Si lo comparamos con la del siglo pasado, los contextos son disímiles. Por ejemplo, la migración y movilidad social era muy poca; ahora existen millones de personas cambiando de residencia ocasionados por razones diferentes. Por eso ahora se habla de una aldea global. En las escuelas de todo el mundo aumenta considerablemente el número de estudiantes de otras nacionalidades y culturas. Los alumnos de las escuelas actuales tienen demandas diferentes, con otros conocimientos previos.

Como consecuencia de lo dicho anteriormente, el docente tiene que adecuar su perfil a la realidad de los estudiantes, para poder ofrecer una educación de calidad: su desempeño requiere de otras competencias. En tal sentido “las competencias deben responder a enfoques integradores, globalizados, interdisciplinares, etc. en los que el profesor, sobre todo, desarrolle un pensamiento crítico, creativo, reflexivo” (Bernal & Teixidó, 2012, p. 42). De este modo, el perfil debe ser lo más integral posible de manera que se garantice la transferencia de transferencia profesional a nuevas situaciones y contextos reales en los que se resuelvan problemas.

Desde otra perspectiva, Perrenoud (2004) propone que el perfil docente, en el marco de una educación por competencias, se debe:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje, evaluar y hacer

evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a sus alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua. (p. 175)

Esta propuesta es integradora porque, parte de un maestro mediador y puntualiza un enfoque participativo, colaborativo y crítico. Asimismo, es interesante tomar en cuenta la propuesta de Bernal y Teixidó (2012), que sintetizan en el siguiente cuadro, como las competencias transversales que deben adquirir todos los profesionales de la educación:

Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organización y planificación - Comunicación oral y escrita en la lengua materna - Comunicación en una lengua extranjera - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio - Capacidad de gestión de la información - Resolución de problemas - Toma de decisiones
Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar - Trabajo en un contexto internacional - Habilidades en las relaciones interpersonales - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad - Razonamiento crítico - Compromiso ético
Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje autónomo - Adaptación a nuevas situaciones - Creatividad - Liderazgo - Conocimiento de otras culturas y costumbres - Iniciativa y espíritu emprendedor - Motivación por la calidad - Sensibilidad hacia temas medioambientales

Estas competencias son imprescindibles para los docentes del siglo XXI; en esa perspectiva los docentes serán mediadores del aprendizaje, capaces de provocar el deseo de aprender en sus estudiantes, de promover y desarrollar el espíritu crítico y

creativo de los alumnos, vivir en sociedad basado en principios éticos, ayudar y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes, prevenir situaciones de discriminación y mantener una posición positiva frente a la diversidad en general.

3.9. La diversificación curricular

Diversificar el currículo es un proceso, ejecutado por los docentes, que consiste en la adecuación y enriquecimiento del Diseño Curricular Nacional (DCN) para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y características de los estudiantes acorde a su contexto social, cultural y lingüístico de las diversas zonas y regiones del país. Su objetivo es ofrecer un proceso educativo coherente con cada una de las realidades del país. Cumplir, de ese modo con las exigencias nacionales que buscan la integración, en base a la diversidad que requiere un desarrollo con identidad propia.

La diversificación curricular significa también tener en cuenta la flexibilidad curricular. Como manifiestan Torres et al (2018) “la flexibilidad curricular se correlaciona, tanto con la educación centrada en el aprendizaje, teniendo al estudiante como principal protagonista, como con cualquiera de los varios enfoques por competencias” (p. 83). Es decir, la flexibilidad debe ser ejecutada teniendo en cuenta al estudiante, como ser social y también el enfoque pedagógico a elegir.

3.9.1. ¿Por qué y para qué diversificar el currículo?

La diversidad del Perú se manifiesta en los aspectos étnicos, culturales, lingüísticos, sociales y geográficos; así como, en nuestra visión del mundo. La diversidad requiere una respuesta que atienda a las diferentes demandas y expectativas de la población, especialmente de los escolares. El sistema educativo, a través del DCN, plantea un Currículo Nacional que promueva el conocimiento, la comprensión y la valoración de todas las culturas que conviven en nuestro país; así como, su biodiversidad. Este currículo es la base para que los estudiantes construyan su sentido de pertenencia a un Perú pluricultural y multilingüe, y contribuyan a la construcción de un clima de

respeto, aceptación y aprecio por las diferencias. Estos propósitos educativos se hacen pertinentes a través del proceso de diversificación que se desarrolla en los ámbitos regionales, provinciales o de la Unidades de Gestión Educativa (UGEL) y en las instituciones educativas.

Las instituciones educativas deben desarrollar programas curriculares que atiendan a las necesidades y características físicas, cognitivas, intelectuales, afectivas, morales de los estudiantes; lo que supone conocer su capacidad de memoria y atención; su ritmo de desarrollo; sus inteligencias, intereses, motivaciones y expectativas y su estilo de aprendizaje.

Asimismo, deben responder a las demandas sociales y culturales del contexto y consecuentemente a la multiplicidad de lenguas, cosmovisiones, costumbres, tradiciones, comidas, música, danzas y vestimentas de los grupos culturales de nuestro país. Tomar en cuenta la diversidad del espacio geográfico que se manifiesta en sus paisajes, su diversidad biológica, su riqueza mineral, su clima, sus pisos ecológicos y sus zonas de producción. Además, deben considerar el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que, suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje.

3.9.2. Bases legales que sustentan la diversificación curricular

La diversificación curricular se sustenta en un marco normativo que respalda la adecuación del currículo nacional a las particularidades regionales, locales e institucionales. Este proceso responde a la necesidad de garantizar una educación pertinente y contextualizada, que reconozca la diversidad cultural, lingüística, geográfica y socioeconómica del país.

La Ley General de Educación N.º 28044, en su artículo 33, establece que el Ministerio de Educación es el ente responsable del diseño de los currículos básicos nacionales, los cuales deben ser diversificados en los niveles regional y local. Esta

disposición reconoce la autonomía pedagógica de las instancias descentralizadas del sistema educativo, promoviendo la articulación entre la política curricular nacional y las realidades socioculturales del territorio.

Asimismo, mediante DS N° 013-2004-ED se aprueba el Reglamento de la Educación Básica Regular (EBR), que dispone en su artículo 23 que la diversificación curricular regional debe ser conducida por las Direcciones Regionales de Educación (DRE) en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). De esta manera, se garantiza que las adaptaciones curriculares respondan a las prioridades del desarrollo regional y a los objetivos del Proyecto Educativo Regional (PER).

El mismo decreto, en su artículo 24, establece que la propuesta curricular de la institución educativa se elabora en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) y de los lineamientos regionales emanados del Diseño Curricular Regional (DCR). Esta propuesta adquiere valor oficial y se formula mediante un proceso participativo de diversificación curricular, liderado por el director e involucrando a toda la comunidad educativa.

Por su parte, el Diseño Curricular Nacional (DCN) y el Currículo Nacional de la EBR (2016) señalan que, las DRE son responsables de formular lineamientos curriculares regionales tomando como base el DCN y el PER. Dichos lineamientos se concretan en documentos normativos —como el Diseño Curricular Regional, la Propuesta Curricular Regional o los Lineamientos Regionales para la Diversificación Curricular— que orientan a las instituciones educativas en la contextualización del currículo.

Finalmente, la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales N.º 27867, en su artículo 7, reconoce entre las funciones del gobierno regional la diversificación de los currículos nacionales, incorporando contenidos significativos y contextualizados que reflejen la realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica de cada región. Esta disposición reafirma el principio

de pertinencia educativa, promoviendo que la enseñanza responda a las necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes y sus comunidades.

En síntesis, el marco legal peruano establece con claridad las responsabilidades compartidas entre el nivel nacional, regional y local, para garantizar un currículo flexible y contextualizado. La diversificación curricular, así entendida, se convierte en una estrategia fundamental, para la equidad educativa y la valorización de la diversidad cultural del país.

3.10. Proceso de la diversificación curricular

Diversificar comprende adecuar el Diseño Curricular Nacional (DCN) a la realidad de una institución educativa. Para ello, considerará su contexto (a partir de un diagnóstico situacional) y en función a ella considera las capacidades, conocimientos y temas transversales. Además, hay que tomar en cuenta el Proyecto Educativo Nacional (PEN), el Diseño Curricular Nacional (DCN), la propuesta educativa regional (PER), el Proyecto Educativo Local (PEL) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

3.10.1. Diagnóstico

La educación es un proceso que implica una mejora. Los estudiantes participan de la educación, para transformarse cualitativamente. El que participa de un proceso educativo pasa de un estado a otro. Salazar Bondy (1976) planteaba que la educación es la formación de un hombre nuevo, como producto de la educación que ha recibido. Toda transformación parte de una realidad concreta. En este caso, es necesario realizar un diagnóstico situacional que resulte en el punto de partida, para desarrollar el proceso educativo pertinente a esa realidad.

Todo maestro, que se sienta profesional, debe partir del diagnóstico de la realidad en la que trabaja. En tal sentido, los futuros docentes deben tomar conciencia de esta necesidad. A continuación, se sugiere un esquema básico, para realizar un diagnóstico situacional de contexto laboral, lo cual le permitirá tener éxito profesional.

1. Medio físico
 - a. Identificación de la Institución Educativa.
 - b. Ubicación.
 - c. Recursos naturales.
2. Datos históricos
 - a. Vestigios materiales ancestrales.
 - b. Origen e historia de los actuales.
 - c. Antecedentes de participación popular.
 - d. Constitución de nuevos modelos de organización.
2. Aspecto ecológico – demográfico
 - a. Población.
 - b. Vivienda.
3. Aspectos estructurales
 - a. Estructura económica
 - Producción
 - Agricultura.
 - Ganadería.
 - Explotación minera.
 - Silvicultura.
 - Casa y pesca.
 - Calendario agrícola.
 - Actividad económica secundario
 - Actividad terciaria
 - Calendario económico.
 - Situación ocupacional.
 - Formas de propiedad de los medios de producción.
 - Relaciones laborales.
 - Distribución y circulación.
 - b. Estructura social
 - La familia.
 - Estratificación social.
 - Movilidad social.
 - Control social.
 - Comunidad local.
 - Cambio social.
4. Estructura jurídico-política
 - a. Autoridad e instituciones de gobierno
 - Gobierno familiar.
 - Gobierno local.

- b. Organizaciones
- Organizaciones políticas.
 - Organizaciones laborales.
 - Organismos sociales.
 - Organismos comunales.
- c. Distribución del poder
- Grupos de poder.
 - Dirigencia y liderazgo.
 - Participación en el gobierno.
5. Estructura cultural
- a. Concepción del mundo
- Explicaciones del universo.
 - Concepciones religiosas.
 - Creencias populares.
 - Culto.
 - Brujería.
- b. Los valores
- Ideas acerca de los valores.
 - Manifestaciones artísticas.
 - Recreación y deportes.
- c. La educación escolarizada
- Escolaridad.
 - Deserción.
 - Calendario de trabajo educativo.
 - Ausentismo.
 - Analfabetismo.
 - Bilingüismo.
 - Docentes.
 - Personal administrativo y de servicio.
- d. Escuela y comunidad
- Relaciones entre la escuela y las organizaciones de la comunidad.
 - Educación no escolarizada.
 - Dinámica de la comunidad.
- e. Socialización
- Para el trabajo.
 - Para los roles familiares.
 - Para la política.
- f. Comunicación e información
- Fuentes de información externa.
 - Fuentes internas.

- g. Infraestructura educativa
- h. Infraestructura comunal
- i. Infraestructura deportiva

3.10.2. Proceso de la diversificación curricular

Una vez, los resultados del diagnóstico situacional, analizados y sistematizados son datos muy útiles, para realizar el proceso de diversificación curricular. Este proceso es único y diferente para cada institución educativa y por ende, para los estudiantes de una institución educativa. La obtención de un diagnóstico es un paso importante, para contextualizar y programar las acciones educativas, debido a que toda sociedad es única y está conformada de diversos elementos interrelacionados entre sí y, de manera dinámica, en un continuo proceso de cambio. A partir de este insumo, se puede iniciar la programación curricular.

Los enfoques curriculares no significan el abandono de este trabajo en las instituciones educativas. El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la Educación Básica. Para tal proceso, es necesario que los futuros estudiantes conozcan y manejen el proceso del tratamiento curricular.

Finalmente, la diversificación curricular es formular nuevas capacidades y actitudes que surgen de las características y necesidades del contexto. Seleccionar las estrategias metodológicas, de acuerdo con las características físicas, psicológicas, motoras, cognitivas, afectivas y a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En la Tabla 1 se muestran los instrumentos normativos.

Tabla 1

Instrumentos normativos

Ámbito curricular	Nivel de gestión	Instrumentos normativos y de	Productos o documentos derivados de la
-------------------	------------------	------------------------------	--

		planificación curricular	diversificación curricular
Normatividad curricular	MINEDU	<ul style="list-style-type: none"> ■ Política educativa nacional ■ Ley General de Educación ■ Proyecto Educativo Nacional 	DCN Lineamientos Nacionales para la Diversificación Curricular
Diversificación curricular	DRE	<ul style="list-style-type: none"> ■ DCN – EBR ■ Lineamientos Nacionales ■ PEN ■ PER 	Lineamientos para la diversificación curricular regional, DCR o PCR.
	UGEL	<ul style="list-style-type: none"> ■ DCN – EBR ■ Lineamientos Regionales ■ PER ■ PEL 	Orientaciones locales para la diversificación curricular
	I. E.	<ul style="list-style-type: none"> ■ DCN – EBR ■ Lineamientos Regionales ■ Orientaciones Locales ■ PEI 	PCI Programación anual Unidades didácticas Sesiones de aprendizaje

El Currículo Nacional (2016), acorde a la realidad pluricultural, proporciona lineamientos generales flexibles y adaptables a las regiones y localidades de nuestro país. De ningún modo, son planteamientos rígidos, menos dogmáticos. Todo lo contrario, se reconoce las diferencias y diversidad peruana y a ellas corresponde adecuar las propuestas generales. .

El espíritu del Currículo Nacional es buscar la unidad desde la diversidad; la homogeneización está lejos, sino ajena de una educación moderna y pertinente. Los estudiantes son el foco de atención del nuevo currículo totalmente flexible que busca potenciar las capacidades de los estudiantes, a partir de una realidad concreta que rodea al proceso concreto de la educación. El objetivo no es lograr que todos los peruanos pensemos igual,

al contrario, se trata de desarrollar las individualidades desde una perspectiva humanista.

El proceso de diversificación del currículo es una necesidad de la diversidad peruana. Este proceso busca la igualdad de posibilidades y oportunidades de todos los estudiantes que participan en el proceso educativo. El proceso inherente a cada estamento del sistema educativo, para ofrecer una educación pertinente que capture a la mayor cantidad de estudiantes, para participar en los cambios sociales. Asimismo, evita el ausentismo y la deserción escolar cuando la educación es ajena a la realidad en la que se desarrolla.

La diversificación curricular procura espacios educativos que involucren a los estudiantes a partir de la comprensión del proceso educativo que parte de los conocimientos previos de los estudiantes e incorpora los saberes de las comunidades y sociedades en las que se ejecuta. De tal manera que, los estudiantes comprenden lo que hacen y valoran las capacidades que van adquiriendo. Además, los padres de familia y la comunidad entera reconoce y valora los cambios que se producen, a partir de una educación pertinente y de calidad.

Esta acción, que atiende la diversidad de nuestras comunidades, pretende ofrecer oportunidades similares a cada uno de los estudiantes de esa diversidad. Cada uno de ellos, a partir de sus conocimientos socioculturales y lingüísticos, tienen la posibilidad de acceder a una educación de calidad, la cual permitirá el desarrollo sostenido de los pueblos de todo el país.

3.10.3. Niveles de diversificación curricular

La diversificación curricular como proceso de contextualización es una tarea que atañe al sistema educativo nacional. A partir del documento normativo del Diseño curricular Nacional (DCN), los diferentes estamentos del Ministerio realizan los siguientes niveles de diversificación curricular:

Primer nivel: las direcciones regionales de educación (DRE) diversifican el Currículo Nacional a su contexto regional.

Segundo nivel: Direcciones de la Unidades de Gestión Educativa

(UGEL), tomando en cuenta el documento regional diversificado diversifican la propuesta regional a las características de cada provincia. Este proceso hace más pertinente el currículo a aplicar en las instituciones educativas.

Tercer nivel: instituciones educativas

En este nivel se da la concreción curricular cuando, a nivel de institución educativa, se formula en el proyecto educativo curricular (PEC). El proyecto debe contener los siguientes elementos (Moral, 2019):

- Análisis del contexto: esto debe responder a la pregunta ¿dónde estamos?
- Datos de identidad: este elemento debe contener respuestas a la pregunta ¿quiénes somos? Las respuestas deben abarcar a los docentes, personal administrativo y de servicio, padres de familia, estudiantes, autoridades y miembros de la comunidad.
- Formulación de objetivos: aquí se debe responder a la pregunta ¿Qué pretendemos? A qué logros apuntamos como institución educativa.
- Estructura organizativa: a partir de la pregunta ¿con qué medios contamos? Se deben considerar los órganos de gobierno de la institución educativa, el equipo docente, la asociación de padres de familia, las autoridades de la comunidad, los cuales deben sistematizarse en un reglamento que, describa las funciones de cada uno de ellos.

Además, el PEC debe contener específicamente lo que hay que hacer desde el punto de vista educativo. Este debe considerar los componentes del currículum (Coll, 2002):

- ¿Qué hay que enseñar?
- ¿Cuándo y cómo presentar los contenidos?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cuándo y cómo evaluar?

3.11. Diseño de unidades de aprendizaje

Las unidades de aprendizaje pueden tener diferentes diseños. Aquí se sugiere este:

Nombre de la unidad				
I. Datos generales				
1.1 Institución educativa:				
1.2 Nivel educativo:				
1.3 Grado:				
1.4 Sección:				
1.5 Docente:				
1.6 Duración:				
1.7 Producto:				
II. Análisis del contexto: (describir las situaciones problemáticas en la institución educativa o actividades importantes a realizar).				
III. Planificación:				
3.1. Preplanificación (realizado por el docente o docentes de grado)				
Problema	Competencia	Actividades		
¿Cuál es el problema identificado que queremos enfrentar?	¿Qué capacidad quiero desarrollar en mis alumnos?	¿Qué les interesaría hacer a mis alumnos para resolver el problema?		
3.2. Planificación con la participación de los estudiantes del grado				
¿Qué queremos saber?	¿Cómo lo haremos?	¿Qué necesitamos?	¿Cómo nos organizamos?	¿Cuándo lo haremos?
IV. Programación de los aprendizajes				
Área	Competencias	Capacidades	Indicadores	

3.12. Diseño de secuencias didácticas

Las sesiones de enseñanza-aprendizaje constituyen situaciones didácticas planificadas por el docente, con el fin de promover el desarrollo de las competencias y capacidades propias de cada grado y nivel del sistema educativo. Estas sesiones, se conciben como procesos completos de creación pedagógica:

desde la selección de contenidos, recursos y estrategias, hasta la intervención conjunta de docente y estudiantes en actividades de aprendizaje.

La planificación de cada sesión debe realizarse como un conjunto organizado de actividades que anticipan el tiempo asignado. Este diseño parte del análisis de las competencias del currículo diversificado y se sustenta en la desagregación de estas en capacidades específicas. Durante la implementación en el aula, el docente ha de generar situaciones auténticas de aprendizaje que, permitan a los estudiantes movilizar los tres tipos de saberes: declarativos (conocer), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser) –y lo harán siempre considerando los contextos socioculturales y lingüísticos del grupo.

En el marco de una educación por competencias, al diseñar una sesión de enseñanza-aprendizaje se deben responder, al menos, las siguientes preguntas básicas: ¿Cuáles son las competencias que los estudiantes deben alcanzar? ¿Qué actividades realizarán los estudiantes para lograr dichas competencias?

El diseño didáctico, debe también considerar las capacidades de atención y concentración de los estudiantes. Algunos especialistas señalan que la atención sostenida varía según el nivel educativo (Morales, 2013). En ese sentido, se recomiendan los siguientes tiempos aproximados de atención continua cuando se introducen nuevos contenidos:

Nivel educativo	Atención sostenida aproximada
Inicial	5-8 min
Primaria	12-15 min
Secundaria	15 min
Superior	15-18 min

Este criterio sugiere que, la duración de la instrucción directa debe adaptarse a la etapa evolutiva del alumnado, para favorecer la atención, el compromiso y el aprendizaje significativo.

Momentos de la secuencia didáctica

Morales (2013) expone una serie de pasos para cada actividad de los momentos de una secuencia didáctica (Tabla 2).

Tabla 2

Momentos de una secuencia didáctica

Momento de apertura	
Etapa	Descripción
Evaluación diagnóstica	<p>Está a cargo del docente. Luchetti y Bernada (1998) proponen los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Identificar y medir qué contenidos principales son los que se proponen para el ciclo.▪ Determinar qué conocimientos previos se requieren para abordar los nuevos conocimientos.▪ Elegir y/o diseñar un instrumento de evaluación.▪ Aplicar la prueba a los estudiantes.▪ Analizar y valorar los resultados.▪ Decidir, desde el punto de vista pedagógico, sobre acciones a tomar para realizar mejoras en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
Contextualización	<p>Aquí se toma en cuenta la información y los contenidos inmersos en la realidad en la que se encuentra el tema integrador. Se analizan los aspectos importantes que motivan el interés y la reflexión de los estudiantes y atraer al estudiante, para abordar el tema.</p>
Recuperación de conocimientos previos	<p>Dada la importancia de los conocimientos previos es momento de recuperar dicha información para relacionar con los temas a desarrollar; de tal manera que se logre una situación de aprendizaje significativo.</p>
Planteamiento de problemas	<p>Los problemas son situaciones de la vida cotidiana que van a permitir establecer relaciones con los temas a desarrollar y buscar soluciones con el fin de modificar, reestructurar o resignificar aquellos conceptos que forman parte de su cultura.</p>

Momento del desarrollo

Revisión de contenidos	Momento en que se presentan los contenidos como problemáticos y discutibles; de tal manera que, permitan su cuestionamiento, sujetos a interpretaciones y orientaciones a un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes.
Definición de áreas del conocimiento involucradas	Se refiere a identificar las disciplinas afines al tratamiento del tema integrador; aquellas que permitan enriquecer el conocimiento y el campo de transferencia en el que han de aplicar intereses y los contenidos a tratar.
Diseño de estrategias de aprendizaje	Por su parte, el docente será un apoyo o hará acciones de mediación, para que los estudiantes, partiendo de sus experiencias y conocimientos previos incorporen y transfieran los conocimientos nuevos a su estructura cognitiva. En este momento, hay que reforzar la observación, la reflexión y el análisis; entre otras habilidades procedimentales de los estudiantes.
Retroalimentación e integración de conceptos	En esta etapa se debe considerar actividades de cuestionamiento y estrategias, para reafirmar y construir los nuevos conocimientos mediante exposiciones individuales o grupales. Este proceso facilitará la retroalimentación o complementación de los conceptos que todavía están débiles en algunos estudiantes.

Momento de cierre

Actividades de relación de los aprendizajes adquiridos con otras áreas y con la vida cotidiana	Es un momento en el que los estudiantes realizan una síntesis de lo trabajado, en los momentos de inicio y desarrollo.
Actividades de aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas	En este tiempo, los estudiantes transfieren sus conocimientos adquiridos a situaciones concretas. Ellos son capaces de aplicar sus conocimientos, valorar su utilidad y aplicarlo a su vida diaria.
Actividades de	Conjunto de actividades que ayuden a

retroalimentación e integración de conceptos	explicar los temas no comprendidos de una manera complementaria. Provocan situaciones de conflicto para hallar formas de corregir, orientar y reorientar acciones, con el fin de valorar y reforzar los logros. Del mismo modo, promover la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes.
Conclusiones y comentarios	Acciones que permiten sistematizar lo aprendido y emitir juicios de valor sobre los contenidos aprendidos y aplicados en la solución de problemas.

a. Momento de apertura

Es la primera etapa de la secuencia de una sesión de enseñanza-aprendizaje. En este momento, se forman los equipos de manera aleatoria y se les da a conocer el caso que deben resolver, de preferencia en una o más hojas impresas, según la extensión de la redacción; al mismo tiempo se les dan los criterios de exigencia que se deben cumplir y se establecen con exactitud el tiempo que tienen para las discusiones, la conclusión y la hora en que se inicia la sesión plenaria, para dar a conocer los resultados que cada equipo obtuvo.

Ejemplos de técnicas y estrategias para la fase de inicio son el encuadre, el diálogo reflexivo, el interrogatorio, la discusión guiada, entre otros. La evaluación en la fase de inicio es diagnóstica, debido a que permite conocer en qué grado se domina, determinado aprendizaje antes de iniciar el trabajo con él. Las finalidades de esta fase o momento son:

- Activar la atención.
- Establecer el propósito.
- Incrementar el interés y la motivación.
- Dar una visión preliminar del tema o contenido.
- Conocer los criterios de evaluación.
- Rescatar conocimientos previos.

b. Momento de desarrollo

Es el momento en que los alumnos analizan el caso, intercambian puntos de vista, buscan información y elaboran

conclusiones. Por su parte, el rol del maestro durante esta fase va a consistir en acercarse a los equipos, para formular preguntas válidas e inteligentes que guíen y profundicen las reflexiones que vayan haciendo los equipos, explicar dudas que tengan los alumnos y si el caso lo amerita, expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias.

Algunas consideraciones pedagógicas para la fase de desarrollo:

- Crear escenarios y ambientes de aprendizaje y cooperación, mediante la aplicación de estrategias, métodos, técnicas y actividades centradas en el aprendizaje.
- Fortalecer ambientes de cooperación y colaboración en el aula y fuera de ella, a partir del desarrollo de trabajo individual, en equipo y grupal.
- Integrar y ejercitar competencias y experiencias, para aplicarlas, en situaciones reales o parecidas.
- Aplicar la evaluación continua (formativa), para verificar y retroalimentar el desempeño del estudiante.
- Recuperar evidencias de desempeño, producto y conocimiento. Ejemplos de estrategias y técnicas para la fase de desarrollo, son la investigación documental y/o de campo, el análisis de información, la exposición y elaboración de mapas, mentales y/o conceptuales, el trabajo colaborativo, la práctica guiada, el aprendizaje basado en problemas, el uso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC), los estudios de caso, la solución de problemas, la práctica autónoma, las simulaciones. La evaluación en la fase de desarrollo es formativa ya que nos orienta, a partir de los avances y las dificultades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, sobre las decisiones que se deben tomar y los ajustes necesarios que debemos realizar, con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.

Las finalidades de esta fase o momento son:

- Procesar la nueva información y sus ejemplos.

- Focalizar la atención.
- Utilizar estrategias de enseñanza – aprendizaje.
- Practicar.
- Realimentar.

c. Momento de cierre

Este momento, que es el final de una sesión, consiste básicamente en la comunicación de resultados por parte de los equipos, dando a conocer al grupo la forma en que se dio la discusión al interior y las conclusiones que obtuvieron, resaltando si hubo o no consenso en el equipo.

Como se puede ver, el método de caso es una alternativa viable, para desarrollar competencias para la vida en los alumnos, específicamente en lo referente al manejo de situaciones, ya que es un método activo y participativo e intenta estimular en el estudiante, entre otras cosas, la habilidad para encontrar significados y relaciones, la capacidad para formarse y emitir juicios y el talento, para informar a otros su posición.

En este momento, se debe estar alertas para verificar que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se han logrado; pues, en esta etapa se articulan los tres saberes para resolver un problema concreto cuando se realizan actividades de aplicación de lo aprendido. Se propone la solución de problemas, elaboración de síntesis, conclusiones y reflexiones argumentativas que, entre otros aspectos, permiten advertir los avances o resultados del aprendizaje en el estudiante.

Comprobar el desempeño del docente, identificando la conveniencia de las actividades realizadas y el uso adecuado de los materiales. Además, evaluar otros aspectos que se considere necesarios. Algunos ejemplos de técnicas y estrategias para el desarrollo de esta fase son:

- las actividades demostrativas,
- actividades de trabajo grupal,
- la toma de decisiones, los proyectos,
- la práctica de la socialización de los aprendido en

actividades integradoras.

- La evaluación en esta fase es de carácter final o sumativa. Si se considera final, se busca valorar la información recabada durante el inicio y el desarrollo del proceso, para relacionarla con la que arrojan los resultados del cierre, con el propósito de identificar los niveles en que se cumplieron las metas establecidas al inicio. Si es sumativa, normalmente de carácter cuantitativo, se asigna un valor numérico, que es la calificación que obtiene el estudiante.

Finalidades de esta fase o momento:

- Verificar el nivel de logro del aprendizaje; propiciar la realimentación. Evaluación final.
- Revisar, resumir el tema o lección y construir el concepto sobre el nuevo conocimiento.
- Transferir el aprendizaje a una situación real y resolver problemas que demuestren lo aprendido (relacionar el tema o lección con experiencias previas).
- Evaluar la construcción del nuevo conocimiento.
- Realizar actividades de *feedback* o retroalimentación

Glosario básico para elaboración de una secuencia didáctica

Secuencia didáctica. Es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en tres momentos, para la consecución de unos objetivos educativos (Zabalza, 1995).

Actividades de apertura. Son aquellas que permiten identificar y recuperar las experiencias, los saberes, las preconcepciones y los conocimientos previos de los estudiantes. Son los insumos para realizar las actividades de desarrollo.

Actividades de desarrollo. Son aquellas que permiten introducir nuevos conocimientos científicos-técnicos, para relacionarlos con los identificados y recuperados en las actividades de apertura.

Actividades de cierre. Son aquellas que permiten a los

estudiantes hacer una síntesis de las actividades de apertura y desarrollo.

Tema integrador. Es el tema pretexto para abordar una secuencia didáctica; además permite, a través de aproximaciones sucesivas, la construcción y reconstrucción del conocimiento disciplinar, el tema integrador es heterogéneo, situacional y temporal; su duración está sujeta a la vigencia de los intereses de los estudiantes y su disposición por el aprendizaje.

Propósito del contenido temático. Responde a las interrogantes del ¿Qué?, ¿cómo?, el ¿para qué te va a servir? Los propósitos actúan como orientadores de aprendizaje y se refieren a los procesos. Su propósito es orientar los aprendizajes a partir de la especificación de las metas que, se quiere alcanzar con las actividades.

Número de sesiones. Es la asignación de número de clases, para dosificar el tiempo de las actividades de aprendizaje de un determinado tema.

Conceptos fundamentales. Es el resultado de la selección y organización de los contenidos. Depende de las exigencias sociales y la naturaleza de las áreas.

Conceptos subsidiarios. Son aquellos elementos conceptuales que complementan o refuerzan los aprendizajes de los estudiantes. A partir de estos conceptos, se planifican otras que aborden con mayor facilidad. En otras palabras, serían los conocimientos previos de los educandos.

Tipos de conocimiento. Coll et al. (1995) consideran que los conocimientos están agrupados en tres tipos:

- **Conocimiento conceptual:** “Saber qué”.

Son aquellos que se construyen a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones. Ellos son aprendidos a partir de la abstracción de su significado. Aquí, es necesario el uso de los conocimientos previos.

- **Conocimiento procedimental:** “Saber hacer”.

Los conocimientos procedimentales son de tipo práctico por estar basado en el desarrollo de varios tipos de acciones u operaciones. En su consecución, se emplean conocimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos.

- **Conocimiento actitudinal:** “Saber ser”.

Estos conocimientos son conductas que se manifiestan cuando el estudiante se enfrenta a situaciones diversas y asume una posición a favor o en contra de ellas, en base a argumentos y juicios de valor.

3.13 Estrategias para promover el aprendizaje significativo

“Un principio del arte de la educación, en el que deberían fijarse especialmente los encargados de dirigirla, es el de que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado superior, más perfecto, posible en el porvenir de la especie humana.”

Kant

David Paul Ausubel, es uno de los grandes impulsores y referentes de la psicología constructivista. Como tal, enfatizaba mucho en elaborar la enseñanza, partiendo de los conocimientos que el estudiante ya posee. En este aspecto, coincide con Vygotsky cuando plantea como punto de partida, la zona de desarrollo real de los estudiantes. Es decir, que el docente, para desarrollar una sesión de enseñanza-aprendizaje, primero debería averiguar los conocimientos que tiene el estudiante; de ese modo, conocerá la lógica que hay detrás de su modo de pensar y actuar del aprendiz y procederá en consecuencia, para enlazar los nuevos conocimientos a los que ya tiene el estudiante.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) plantean que:

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje

significativo. Después de indicar con algunos pormenores lo abarcado por este proceso, examinaremos más explícitamente tanto la naturaleza del significado en sí como su relación con el aprendizaje significativo.

Un estudiante podría aprender la ley de Ohm, la cual indica que la corriente en un circuito es directamente proporcional al voltaje. Sin embargo, esta proposición no será significativamente aprendida a menos que el estudiante ya sepa los significados de los conceptos corriente, voltaje, resistencia, proporciones directa e inversa, y a menos que trate de relacionar estos significados como lo estipula la ley de Ohm. (p. 48)

En la cita, los autores no solo aportan el concepto de un aprendizaje significativo, sino que muestran un ejemplo claro de su implicancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ellos, la idea de aprendizaje significativo es la siguiente: el conocimiento verdadero solo puede brotar cuando los nuevos contenidos tienen relación y significado a la luz de los conocimientos que ya tienen los aprendices. De esta manera, la enseñanza es un proceso por el cual se ayuda al estudiante a que siga aumentando y perfeccionando el conocimiento que ya posee, en vez de imponer un temario decidido arbitrariamente por el docente. Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes se conectan con los anteriores; no porque sean iguales; sino porque, tienen que relacionarse con estos; de manera que, se crea un nuevo significado. Por eso, el nuevo conocimiento encaja en el anterior o conocimiento previo; pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero, gracias a su relación. Cabe destacar que, aquí no hay un aprendizaje memorístico, sino que se produce un proceso interactivo entre los dos conocimientos. El conocimiento anterior queda sólido y se introduce el nuevo conocimiento de manera significativa. En el lenguaje de Vygotsky, se dirá que la zona de desarrollo real se amplía sobre la base de la zona de desarrollo real (léase conocimiento previo).

La construcción de los aprendizajes nuevos requiere del uso de estrategias que permitan facilitar la participación de los estudiantes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. De este

modo, cada uno es artífice de su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, los docentes hacen más atractivas y motivadoras sus lecciones y, realmente, son facilitadores de dicho proceso y, los estudiantes aprenden de manera entretenida y activa.

3.14 Estrategias

En la didáctica moderna se ha tomado el concepto de estrategias como procesos fundamentales que dirigen los procesos de enseñanza aprendizaje. Monereo (2006) considera que:

Las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (p. 27)

A continuación, con fines orientativos, se presenta una síntesis de estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo y construcción del conocimiento en los estudiantes. Estas estrategias, propuestas por Moral (2019), resultan especialmente útiles, para fortalecer los procesos de enseñanza- aprendizaje.

3.14.1 Estrategias metacognitivas

- Reflexión y toma de conciencia: lo que sé (*know*), lo que quiero saber (*what*) y lo que ya aprendí (*learn*), para formar el acrónimo: KWL.

Preparar una grilla para cada estudiante para que sea llenado desde una perspectiva personal:

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que he aprendido

b. Expresiones de emociones

Esta estrategia es útil para desarrollar la dimensión afectiva de los aprendizajes.

Al finalizar una sesión de aprendizaje el estudiante responderá a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué parte te ha gustado más del todo el proceso?
- ¿Qué parte te ha parecido más frustrante de todo el proceso?
- ¿Qué parte te ha sido fácil?
- ¿Qué parte te ha sido más difícil?
- ¡Qué has hecho especialmente bien?
- ¿Qué es lo que has aprendido?

c. Elaboración de diarios

Los alumnos elaboran diarios sobre sus experiencias de aprendizaje y registran sus apreciaciones sobre las lecturas, sesiones de clase, salidas y otras actividades. Estos registros permiten a los estudiantes tomar conciencia sobre su propio aprendizaje. Los diarios les permiten reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.14.2 Estrategias para promover la motivación

La motivación es un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y está ligado a la predisposición e interés del estudiante respecto a su educación. Ander-Egg (1997) argumenta que “la motivación está estrechamente ligada a los procesos didácticos” (p. 121). La motivación, pues, influye en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Entre las estrategias se encuentran:

- Autonomía y autodeterminación.
- Certo grado de competición.
- Balance entre el campo cognitivo y el campo afectivo.
- Incorporación de actividad física y juegos.

3.14.3. Estrategias para una participación en clase

La sola presencia del estudiante en el aula no garantiza su aprendizaje. La participación en clase del estudiante constituye un factor importante de su aprendizaje. El profesor debe explicar a los alumnos sobre los roles que cada uno tiene en el aula. Si el maestro quiere desarrollar un aprendizaje activo, será un facilitador del aprendizaje lo cual es contrario al maestro transmisor de información que practica un aprendizaje pasivo y memorístico.

Se dice que el gran filósofo oriental Confucio dejó una fórmula sencilla y muy clara, para lograr un aprendizaje activo:

- Cuando oigo, olvido.
- Cuando oigo y veo, recuerdo algo.
- Cuando oigo, veo y pregunto cuestiones acerca de un tema, o discuto con alguien sobre el tema, comienzo a comprender.
- Cuando oigo, veo, discuto y hablo sobre el tema, adquiero conocimiento y habilidad.
- Cuando enseño a otros, comienzo a dominar el tema.

Existen algunas estrategias:

a. Utilización de pregunta

La interacción entre el docente y el estudiante es posible cuando en el aula hay preguntas de uno y otro lado. Wentzel y Edelman (como se citó en Moral, 2019) afirmaban que, la interacción entre el profesor y los alumnos es crucial, para conseguir una enseñanza efectiva y una de las formas de conseguirlo es el uso de preguntas por parte de los estudiantes y del educador.

b. Tipos de pregunta

Wiggins y McTighe (2005) proponen los siguientes tipos de preguntas:

- *Explicativas:* ¿Quién, ¿qué, ¿cuándo, ¿cómo y por

qué?, ¿cuál es la clave o el concepto base?, ¿qué ejemplos hay de ello?, ¿cuáles son las características de ...?, ¿cuáles son las partes de...?, ¿por qué esto es así?, ¿cómo es?, ¿con qué se conecta?, ¿qué podría ocurrir si ... ?, ¿cuáles son sus errores?

- **Interpretación:** ¿Qué significa esto?, ¿qué revela?, ¿a qué se parece?, ¿alguna analogía o metáfora?, ¿cómo se relaciona conmigo?, ¿por qué es o no algo importante para mí?
- **Aplicación:** ¿Cómo y cuándo puedo utilizar este conocimiento o proceso?, ¿cómo se aplica en el mundo?, ¿cómo podría usarse?, ¿cómo podría utilizarse para salvar obstáculos, limitaciones o desafíos?
- **Perspectiva:** ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista sobre esto?, ¿cómo se vería este tema desde esta perspectiva concreta?, ¿cómo es de similar o de diferente?, ¿cuáles son otras posibles reacciones a ... ?, ¿cuáles son sus debilidades y fortalezas?, ¿cuáles son sus límites, ¿cuáles son sus evidencias?
- **Empatía:** ¿Qué me hace sentir?, ¿cómo se sentiría si me sucediera a mí?, ¿cómo podría alcanzar su comprensión?, ¿qué me hace ver?, ¿de qué me sirve?
- **Autoconocimiento:** ¿Cómo conozco?, ¿cuáles son mis límites de conocimiento acerca de este tema?, ¿cuáles son mis puntos ciegos acerca de ... ?, ¿cuáles son mis creencias acerca de ... ?, ¿estas creencias están formadas por experiencias, suposiciones, hábitos, prejuicios o estilos de actuación?, ¿cuáles son mis debilidades y fortalezas?

c. Todo el mundo escribe

El docente plantea una serie de preguntas sobre lecturas o temas de la clase y todos los estudiantes escriben. Weimer (2002) expuso las siguientes ventajas sobre el

uso de esta estrategia:

- Permite seleccionar una respuesta efectiva para comenzar la discusión y contrastar las ideas de los estudiantes sobre el tema.
- Esta estrategia permite que los estudiantes sean tomados por sorpresa para responder preguntas.
- Permite la participación de los alumnos menos impulsivos y más reflexivos, que no siempre tienen las manos levantadas.

d. Tarjeta de colores

Luego de haber desarrollado un tema el docente distribuye tres tarjetas (roja, amarilla y verde) a cada estudiante. Su uso sirve para verificar los niveles de comprensión de los estudiantes. El estudiante debe levantar una de las tarjetas, para mostrar su comprensión:

- Tarjeta roja: disconformidad, significa que el estudiante no está de acuerdo.
- Tarjeta amarilla: inseguridad, es decir, que no está totalmente de acuerdo.
- Tarjeta verde: indica conformidad total con el tema de discusión.

e. No estoy de acuerdo por las siguientes razones

Luego de escuchar la argumentación o explicación del docente o algún otro compañero los estudiantes escriben: “no estoy de acuerdo por las siguientes razones...”

3.14.4. Estrategias para recordar y conocer

El aprendizaje comienza por una fase que implica recordar la información que se presenta ante nosotros. La memoria y el recordar tienen que ser desarrollados en el aula. Algunos ejemplos de estas estrategias son:

a. Tormenta de ideas

El docente plantea un tema y los estudiantes recuerdan sobre lo que conocen acerca del tema. El tiempo debe ser breve. Las ideas expuestas deben ser en el marco de la libertad. Una vez planteadas, pueden ser motivo de análisis crítico y una evaluación. Hay que tener cuidado para que todos los estudiantes participen.

b. La papa caliente

La estrategia consiste en el desarrollo de los siguientes pasos:

- Dividir la clase en grupos. Cada grupo no debe tener más de cinco integrantes.
- Cada grupo recibe un problema distinto para resolver.
- Cuando se da la señal, cada grupo empieza a resolver el problema y escriben sus respuestas.
- Luego de un tiempo, el docente da un aviso y los problemas resueltos pasan a otro grupo en dirección a las agujas del reloj.
- El grupo que recibe la hoja lee la respuesta y discuten para buscar otras soluciones.
- Los resultados siguen rotando hasta que todos los grupos tengan la oportunidad de revisar el problema.
- Los resultados se muestran en la pizarra y se discuten en función a los resultados obtenidos en cada grupo.

c. Predecir, observar y explicar

- Antes de ver un video los estudiantes en parejas predicen lo que van a ver.
- Razonar o argumentar por qué va a suceder lo que han predicho.
- Observar el video y escribir lo que han visto y contrastan con las predicciones que formularon.
- Explicar respondiendo a la pregunta ¿por qué ha sucedido así?

3.14.5. Estrategias para el análisis y valoración crítica

Los docentes deben desarrollar la actitud de valoración y crítica de los estudiantes, para evitar un aprendizaje

memorístico.

A continuación, algunas estrategias para promover y desarrollar la capacidad de análisis y valoración crítica de los temas que se exponen en una sesión de aprendizaje:

a. Ventajas, inconvenientes y preguntas

Estrategia que permite el desarrollo de estudiantes analíticos y críticos que deciden si una idea es adecuada o no.

Se siguen los siguientes pasos:

- Se plantea una idea y los estudiantes agrupados deben responder utilizando un cuadro.
- Se distribuye una grilla dividida en tres columnas:

Ventajas	Inconvenientes	Preguntas

En la columna ventajas, los estudiantes escriben una lista de beneficios, puntos fuertes y puntos positivos. En la segunda columna consideran lo negativo, ideas contrarias, desventajas, puntos débiles y otras inconveniencias. En la tercera columna escriben preguntas, curiosidades y dudas sobre el tema.

b. Debates críticos

Los estudiantes participan en una discusión sobre un tema desde dos perspectivas contrarias. Se sigue los siguientes pasos:

- Se forman dos grupos en el aula.
- Se plantea un tema controversial
- Cada grupo trabaja.
- Luego, el portavoz del grupo presenta el punto de vista de su grupo sobre el tema en un tiempo de 15 minutos.
- Una vez expuestos los puntos de vista de cada grupo, se establece un diálogo con la participación de toda la clase.
- Para finalizar, si el diálogo acaba identificando las opiniones con las que están de acuerdo, se manifiestan los argumentos que llevan a ese acuerdo.

3.14.6. Estrategias para el desarrollo de la creatividad

La creatividad es una habilidad para construir algo nuevo e inesperado de una forma original. El avance de la humanidad ha sido posible, gracias a la originalidad de individuos dotados de una mente creativa y privilegiada.

En el aula, se pueden utilizar estrategias para desarrollar la creatividad de nuestros estudiantes. Entre ellas, se encuentran:

- Añadir un personaje a la historia que se ha leído.
- Reordenar las etapas de un cuento.
- Leer un cuento y contarla cambiando las características de los personajes.
- Sustituir una persona, un lugar o una situación.
- Adaptar una historia para un objetivo particular.
- Escribir cartas a una persona importante y famosa en una especialidad, comunicando un hecho controversial que le ha sucedido, al tratar un tema de su especialidad.

3.14.7. Estrategias desde la teoría de la inteligencia múltiples

Armstrong (1999) cuenta cómo Gardner cuestionó la existencia de una sola inteligencia, la cual provenía de medir a través del coeficiente de inteligencia (CI):

En su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner procuró ampliar los alcances del potencial humano más allá de los confines de la medición de un CI. Cuestionó seriamente la validez de determinar la inteligencia de un individuo, por medio de la práctica de sacar a una persona de su ambiente de aprendizaje natural y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes. (p. 16)

Moral (2019) ofrece algunas estrategias, para desarrollar las

inteligencias múltiples:

a. Inteligencia lógico-matemática:

- Ejercicios de fórmulas y símbolos abstractos.
- Ejercicios de cálculo.
- Ejercicios con códigos.
- Ejercicios de relaciones.
- Juegos de modelos lógicos.
- Juego de modelos de secuencias.
- Resolución de problemas.
- Ejercicios de silogismos y analogías.

b. Inteligencia verbal-lingüística

- Escritura creativa.
- Charla formal y charla improvisada.
- Elaboración de chistes.
- Construcción de diarios y registros.
- Poesías.
- Lecturas.
- Creación de historias.
- Debates verbales.

c. Inteligencia visual -espacial

- Dibujo.
- Construcción de mapas, esquemas, gráficos representativos.
- Montajes/collages.
- Pintura.
- Diseño de modelos.
- Esculturas.

d. Inteligencia naturalista

- Cuidado de plantas y animales.
- Análisis del medio ambiente.
- Encuentros con la naturaleza, excursiones al campo.
- Observación de la naturaleza.
- Simulación del mundo natural.

- Clasificación de especies.

e. Inteligencia corporal-cinestésica

- Lenguaje corporal.
- Encuentros dramáticos.
- Folclore, danza creativa.
- Ejercicios físicos, artes marciales.
- Juegos de rol, mimos.
- Juegos deportivos.

f. Inteligencia musical

- Juegos de identificación de sonidos ambientales e instrumentales.
- Composiciones musicales locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Percusión.
- Elaboración de instrumentos que emitan sonidos.
- Seguimiento de modelos rítmicos.
- Ejercicios de tono de voz.
- Cantar.

g. Inteligencia interpersonal

- Trabajo colaborativo.
- Trabajo cooperativo.
- Ejercicios para trabajar la relación empática y el *feedback*.
- Realización de proyectos de grupo.
- Empatía y relación con otros.

h. Inteligencia intrapersonal

- Toma de conciencia personal.
- Toma de conciencia emocional.
- Ejercicios de concentración y atención.
- Ejercicios de relajación.
- Realización de proyectos.
- Trabajo de metacognición.

3.15. La evaluación

La evaluación educativa es una actividad académica muy compleja, pero necesaria en el proceso educativo. El

maestro necesita conocer y analizar la evaluación desde varias perspectivas: psicopedagógico, técnico-práctico, administrativo-institucional y sociocultural.

Se considera de mucha importancia las ideas clave sobre evaluación sustentadas por Diaz y Hernández (2010) que orientarán mejor este tema.

- a. La evaluación debe ser entendida como parte integral de una buena enseñanza.
- b. La evaluación asegura la progresión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin ella, no tendríamos información sobre los logros obtenidos o las dificultades manifiestas de los aprendices.
- c. El sistema educativo debe tener claro sobre qué evaluar, cómo y cuándo evaluar.
- d. Se debe tener en cuenta que hay la necesidad de relacionar la evaluación con las dimensiones:
 - Psicopedagógicos y curriculares relacionados a las conceptualizaciones de la evaluación a partir de modelos teóricos.
 - Dimensión referida a las prácticas de evaluación, referidas al conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios de evaluación.
 - La dimensión normativa, que implica alcanzar niveles de logro para la promoción, la acreditación, documentos de evaluación que certifiquen a los estudiantes sobre sus logros y a las instituciones educativas sobre la calidad educativa que ofrecen.

3.15.1. ¿Es lo mismo evaluar que medir?

La evaluación constituye un tema ampliamente debatido entre especialistas y docentes; en parte, debido a la falta de claridad conceptual con la que algunos paradigmas pedagógicos

abordan este proceso. Para una comprensión adecuada, es fundamental distinguir entre los términos en inglés *measurement* y *assessment*.

Measurement hace referencia a la medición cuantitativa del rendimiento académico del estudiante, expresado generalmente en cifras o escalas numéricas. Por ejemplo, una calificación puede ser 0, 01, 02... hasta 19 o 20 puntos; de manera similar, la capacidad intelectual puede medirse mediante el coeficiente intelectual (CI), con puntuaciones que pueden alcanzar hasta 160 puntos.

Por otro lado, *assessment* se traduce como estimación cualitativa, y su propósito es valorar el aprendizaje desde una perspectiva descriptiva, utilizando categorías como "inicio", "proceso", "logro esperado", "bueno", "muy bueno", entre otras. Este enfoque pone énfasis en el desarrollo progresivo del estudiante más que, en la simple obtención de resultados numéricos.

Cuando un maestro, durante su trabajo pedagógico, aplica pruebas de evaluación, revisa los resultados y califica; lo que está realizando es medir el aprovechamiento del estudiante. Equivocadamente, se ha reducido la evaluación a la calificación numérica. Por el contrario, la estimación cualitativa es más realista respecto a los logros que va obteniendo el estudiante. Tanto el docente como su discípulo van tomando conocimiento de los logros o limitaciones que va mostrando el sujeto del aprendizaje.

3.15.2. ¿Qué es la evaluación?

El concepto de la evaluación ha evolucionado con el proceso educativo. Así, Cano (2015) plantea que la evaluación es “un proceso en el que se recoge información acerca de la evolución y las ejecuciones de los estudiantes y se valora a la luz de unos criterios conocidos y relevantes para poder tomar decisiones” (p. 81). Según Rosales (2014), “la evaluación

constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, estar siendo o han sido, los resultados de este" (p. 15). Asimismo, Moral (2019) sostiene que:

La evaluación es... un instrumento de seguimiento que los profesores utilizan para conseguir ajustar la enseñanza a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje que presenta la diversidad de alumnos dentro de una clase. La evaluación no es un término asociado con la medición de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje o un instrumento de acreditación de los niveles educativos, sino una herramienta de valoración de los niveles de comprensión y de las dificultades de comprensión de los alumnos para conseguir un mejor aprendizaje. (p. 107)

Vale decir, es la recopilación sistemática y continua de información cualitativa y cuantitativa que valora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe incorporarse a este proceso, como un instrumento que le sea útil. Su valoración no debe ser para comprobar el grado de cumplimiento de la planificación pedagógica, sino para verificar el progreso de aprendizaje del estudiante y tomar las medidas que ayuden a mejorar la educación.

3.16. La evaluación por competencias

La evaluación en el enfoque por competencias se concibe como un proceso a través del que se verifica y valora la capacidad de una persona con relación al desempeño establecido; puede estar traducido en una norma. Se obtiene mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. Su propósito es formar un concepto sobre su competencia, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas a través de capacitación, para alcanzar la competencia.

La evaluación basada en competencias es, en definitiva, un proceso de aportación de evidencias. Es decir, la evaluación, en cualquier caso, es un proceso de recopilar y

seleccionar información sobre el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes, para, luego, procesar e interpretar esa información y emitir juicios sobre lo aprendido por los estudiantes y, sobre todo tomar decisiones que busquen la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

3.17. Tipos de evaluación

La literatura pedagógica ofrece diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, se seleccionó a Díaz y Hernández (2010) que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa. Cada uno de estos tipos de evaluación deben, de hecho, considerarse como necesarias y complementarias, para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Evaluación diagnóstica o inicial

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado evaluación predictiva. Cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un grupo o a un colectivo se le suele denominar prognosis, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno, lo más correcto es llamarla diagnosis (Díaz & Hernández, 2010).

Para realizar la evaluación diagnóstica se utilizó la referencia de Luchetti y Berlanda (1998, como se citó en Barriga, 2010) que recomienda los siguientes pasos:

- a. Identificar y decidir cuáles son los contenidos principales que se propone para el grado, ciclo o unidad temática.
- b. Determinar los conocimientos previos que se requieren, para abordar los contenidos propuestos en la unidad de aprendizaje.
- c. Selección y diseño de un instrumento de diagnóstico pertinente que ayude a descubrir los conocimientos

- previos de los estudiantes.
- d. Aplicación del instrumento de evaluación.
 - e. Análisis y valoración de los resultados de la evaluación.
 - f. Toma de decisiones pedagógicas, en base al grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre cada contenido.

2.Evaluación sumativa

Es un tipo de evaluación que concuerda con las formas de evaluación tradicional (Rosales, 2014). Es la que más se usa y se conoce por parte de los docentes; digamos que es de mayor dominio. Su aplicación coincide con el término de una unidad de programación (semanal, mensual, final de curso o ciclo). Asimismo, advierte que la finalidad de este tipo de evaluación es básicamente selectiva. Sirve para determinar la posición de los estudiantes dentro del aula o grupo. A partir de la calificación, se ubica al estudiante en determinados niveles de eficacia sin discriminar el logro de habilidades y capacidades.

3.Evaluación formativa

Esta forma de evaluación es aquella que se realiza relacionando y en paralelo con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio de aprendizaje de los alumnos.

Este tipo de evaluación, muy utilizado desde los años sesenta del siglo pasado, parte de la idea de que se debe supervisar el proceso del aprendizaje, considerando que éste es una actividad continua de reestructuraciones, producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica. Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisar e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas.

El objetivo de la evaluación formativa es saber cómo está ocurriendo el proceso de construcción de los aprendizajes de los estudiantes. Además, importa conocer la naturaleza y características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de estas. Es decir, la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos; así como, el grado de compartición de significados que se está logrando, por medio del discurso y/o de la situación pedagógica.

También importan los “errores” cometidos por los alumnos, que lejos de ser meramente sancionados son valorados, porque exponen la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos; así como, lo que a estas les faltaría, para refinarse o completarse en el sentido instruccional propuesto.

En una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza, para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (las cursivas las hemos añadido nosotros).

En la evaluación formativa, también existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el proceso de construcción, porque se considera que ello consolida el aprendizaje y le da al alumno la oportunidad de saber qué criterios se están siguiendo para valorar su aprendizaje (criterios que posteriormente podrá internalizarlos y aplicarlos por sus propios medios).

Modalidades de evaluación formativa. Según Jorba y Casellas (1997, como se citó en Díaz & Hernández, 2010), son tres las modalidades de evaluación formativa que se emplean, para que ocurra la regulación del proceso enseñanza-

aprendizaje:

- Regulación interactiva
- Regulación retroactiva
- Regulación proactiva

La regulación interactiva

La regulación interactiva acontece de forma completamente integrada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad de regulación se presenta gracias a los intercambios comunicativos que ocurren entre el docente y los estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen materiales y programas computacionales diseñados que permiten ciertas formas de regulación. Indudablemente, la regulación proporcionada por el docente y los estudiantes siempre será más enriquecedora por las múltiples formas comunicativas que puedan desarrollarse en una sesión de enseñanza aprendizaje.

Por medio de los distintos intercambios y las estrategias discursivas que usan los docentes, en él es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos. El profesor observará e interpretará lo que dicen y hacen los alumnos; decidirá el uso de ciertas estrategias, tales como confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones; hará recapitulaciones; propondrá ejemplos alternativos; o incluso decidirá el uso de ciertas estrategias de enseñanza, para mejorar la organización de la información, para mejorar la codificación, etcétera.

Este tipo de regulación se realiza principalmente mediante técnicas de evaluación de tipo informal (observaciones, entrevistas, diálogos), bien sea por medio de la evaluación, de la coevaluación con el profesor y, de la autoevaluación y la evaluación mutua con otros compañeros.

A diferencia de la regulación interactiva, la retroactiva y la proactiva son formas diferidas de proporcionar la regulación respecto a la situación inicial y al momento de la evaluación.

La regulación retroactiva

Consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional. De esta manera, las actividades de regulación se dirigen “hacia atrás”, es decir, a reforzar lo que no se ha aprendido de forma apropiada.

En la regulación retroactiva los resultados arrojados por la evaluación puntual demuestran que algunos alumnos no han logrado consolidar ciertos aprendizajes, y la regulación retroactiva pretende constituir una nueva oportunidad de actividades de refuerzo, para ayudar a solventar las dificultades encontradas. También, puede ser el caso de que el profesor suponga su necesidad, dadas ciertas evaluaciones realizadas, por considerar que no se ha logrado consolidar el aprendizaje suficientemente bien en el episodio pedagógico ya consumado. Dos opciones para proporcionar la regulación son: a) repetir los ejercicios ya elaborados por todo el grupo clase, o b) repetir el proceso de forma simplificada. No obstante, Jorba y Casellas (1997) señalan que otra opción puede ser la que se describe en los pasos siguientes: a) se designa una hora semanal para tareas de regulación; b) en esta hora, se convoca a los alumnos agrupados por tipologías de dificultades; c) se realizan entrevistas en las que se identifican las dificultades, y se negocian las formas de regulación más apropiadas (esto puede hacerse por medio de un contrato didáctico).

La regulación proactiva está dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, con alguna de las dos intenciones siguientes: lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, o bien, buscar que se tenga la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores de la instrucción.

Las regulaciones proactivas son adaptaciones sobre lo que sigue; es decir, operan “hacia delante”. En el caso de los alumnos que no tuvieron problemas en la secuencia inmediata anterior, se pueden reprogramar nuevas actividades para ampliar lo aprendido; y para aquellos que encontraron ciertos obstáculos, se pueden proponer actividades especiales que no

ofrezcan dificultades adicionales (sobre todo si están relacionadas) para que progresen con mayor facilidad.

La regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa; mientras que, las regulaciones retroactivas y proactiva son recursos alternativos que en un momento determinado pueden y deben utilizarse cuando la primera no ha funcionado adecuadamente por diversos factores (sea porque el grupo es demasiado extenso o porque no haya podido realizarse una regulación interactiva continuada).

Para proporcionar los distintos tipos de regulación se requiere del uso de formas alternativas de evaluación. Los profesores muchas veces comentan que evaluar formativamente es muy costoso y casi impracticable; sin embargo, Jorba y Casellas (1997) aducen que deben tomarse en cuenta dos cuestiones:

- Para la evaluación formativa debe buscarse un equilibrio entre la intuición (formas de evaluación informal) y la instrumentación (formas de evaluación semiformal o formal). En el caso de la regulación interactiva, ésta se encuentra en muchas ocasiones integrada en el acto de enseñanza.
- Deben buscarse también estrategias didácticas alternativas que faciliten la evaluación formativa. Existen otros mecanismos de regulación adicionales a la evaluación formativa: la autorregulación de los aprendizajes realizados por los alumnos y la interacción social con sus pares.

Si la evaluación formativa está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formadora estaría dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje.

Es importante considerar el concepto de la evaluación formativa propuesta por Rosales (2014) que menciona:

Pedagógicamente, la evaluación formativa viene a constituir como una constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad instructiva. Dicha constatación se puede realizar a través de procedimientos de observación de la actividad discente o bien a través de la aplicación de pruebas con carácter frecuente y muy específico. (p. 20)

La evaluación formadora debe tomarse como una ayuda a través del cual el estudiante constata permanentemente sus logros. Asimismo, los aprendices, con esta evaluación, conocen lo que aprenden y son conscientes de sus logros y limitaciones de manera permanente. Convirtiéndose así, la evaluación formativa en una forma de autorregulación del proceso de aprendizaje de cada estudiante. La evaluación formativa es una propuesta para lograr el traspaso de las responsabilidades de la autoevaluación de los estudiantes. Esta transferencia debe ser amigable para que los estudiantes se apropien de esta herramienta como algo que les ayuda en su aprendizaje, visualizando sus logros y estimulándolos a una mejora continua.

La metaevaluación

La metaevaluación es un tipo de evaluación que implica:

Analizar la pertinencia, utilidad, claridad y sencillez de las mismas estrategias e instrumentos de evaluación de competencias, para implementar mejoras continuas. Implica considerar también el proceso de la evaluación, con la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación, para estar en un continuo perfeccionamiento. (Tobón, 2015, p. 330)

La metaevaluación es, pues, evaluar el mismo proceso de evaluación incluyendo las técnicas y los instrumentos de evaluación. Su aplicación permite recoger datos que signifiquen el conocimiento y análisis del proceso educativo. Y luego de conocer los resultados planear las medidas correctivas que ayuden a buscar posibilidades de la mejora del proceso de evaluación de los aprendizajes. Este ciclo que permite la metaevaluación servirá de ayuda para mejorar los sistemas de

evaluación.

3.18. Evaluación tradicional vs. evaluación auténtica

La evaluación tradicional es caracterizada por ser una evaluación netamente sumativa. Su atención está en los resultados de retención de los estudiantes sobre lo desarrollado por el docente; por lo tanto, los instrumentos que utiliza son la pruebas escritas u orales. Aquí los estudiantes hacen público cuánto han retenido las lecciones de sus docentes. El objetivo de esta evaluación es establecer un orden entre los estudiantes “de acuerdo con los puntajes que obtuvieron”.

En ese paradigma Mejía (2012) define a la evaluación tradicional como:

Fuerza coercitiva de examinación, la evaluación se revela como una mera aprobación del poder del profesor contra la libertad de los alumnos, y ejerce una medida de control disciplinario tanto a la imposición docente como a lo que el profesor espera que el alumno conteste en las pruebas escritas y, en general, a lo que debe saber: lo deseable por el profesor más que por el currículo en sí. (p. 30)

Las limitaciones manifestadas por el autor se deben a que, este tipo de evaluación está enfocado a los productos más no a los procesos que implica el aprendizaje. Además, estas evaluaciones mayormente fomentan el memorismo de los estudiantes alejándose de la comprensión y la utilidad de los aprendizajes. Además, esta evaluación es limitada por que los que la utilizan plantean preguntas preferentemente que sólo alcanzan el nivel de memoria en la escala de Bloom.

Ocurre lo contrario cuando la evaluación está centrada en los procesos de aprendizaje y la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas que se acercan a la vida real. De esta forma, los estudiantes participan en la ejecución de tareas, en las que aplican sus conocimientos, habilidades y capacidades. Es decir, los estudiantes deben demostrar sus aprendizajes a través de evidencias de solución de problemas de la vida real.

A propósito de la evolución auténtica, Cano (2015) sostiene que “es aquella que se apoya en tareas reales y cuyos criterios de valor coinciden con los de la práctica académico-profesional. En definitiva, una evaluación lo más cercana posible a la futura actividad de los titulados” (p. 95). Se entiende que la evaluación auténtica hace participar a los estudiantes en la realización de tareas realistas que dan una idea clara de sus conocimientos, habilidades y capacidades. Es auténtica, porque requiere que los estudiantes apliquen el conocimiento y las habilidades de manera que reflejen el mundo real. El aprendiz tiene la oportunidad de validar sus conocimientos aplicándolos en la solución de problemas y valora su aprendizaje. De este modo, se involucra con más énfasis en su proceso educativo.

3.19. Técnicas e instrumentos de evaluación

Morales (2013) considera las siguientes técnicas de evaluación:

- a. Evaluación informal
- b. Evaluación semiformal
- c. Evaluación de portafolios o carpeta
- d. Evaluación formal

Instrumentos de evaluación

Son los medios o procedimientos utilizados para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. Los más utilizados para evidenciar los aprendizajes son:

a. La rúbrica

Alsina (2013) concibe que “la rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado” (p. 8).

La rúbrica, como instrumento de evaluación es una guía de las tareas, muestra los logros a alcanzar en el desarrollo de una actividad, organizadas en diferentes niveles de logro: desde los niveles más bajos hasta la óptima y aceptable.

Según lo que se busque evaluar, las rúbricas pueden ser holísticas o analíticas.

b. Los portafolios

El portafolio, dice Cano (2015), “es una carpeta que recoge tanto el proceso como los resultados de aprendizaje de un alumno” (p. 157). El acopio de datos es intencional porque cada estudiante compila resúmenes de las sesiones de aprendizaje, las amplía luego de investigar sobre el tema y mejora constantemente su portafolio. Asimismo, es un proceso porque la elaboración del documento es durante la unidad o semestre académico.

El estudiante, con el asesoramiento y acompañamiento del docente, va recopilando los trabajos para evidenciar sus esfuerzos, sus fortalezas, áreas débiles, sus aportes y mejores ideas en una determinada asignatura.

Los portafolios pueden contener información relevante sobre del proceso de enseñanza-aprendizaje y enriquecida con acciones de autoaprendizaje a partir de investigaciones que ayuden a comprender mejor y profundizar la temática tratada.

Los portafolios pueden contener entre otros los siguientes datos:

- Trabajos producidos, borradores, intentos fallidos.
- Reflexiones y comentarios sobre los temas tratados en las sesiones de clase.
- Textos de referencia sobre los contenidos que se tratan.
- Procesos y actividades desarrolladas, con apoyo de la inteligencia artificial que permitan *aprender* a aprender de lo ya hecho.
- Esquemas de las sesiones de aprendizaje.
- Información actualizada cuando se necesite.

Bazán et al. (2024) consideran que el uso de los portafolios trae consigo las siguientes ventajas:

- Permite alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos
- Ayuda a alentar los mecanismos de reflexión de los

estudiantes sobre los contenidos tratados.

- Ayuda a mejorar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Promueve la evaluación y coevaluación de los estudiantes.

Asimismo, existen técnicas e instrumentos de evaluación útiles para el proceso de evaluación de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3

Técnicas e instrumentos de evaluación

Dominio	Modalidades de evaluación	Técnicas	Instrumentos
Cognitivo	Diagnóstica	Observación	Escalas, sistemas de categorías, anecdotarios, fichas.
		Aplicación de test	Test
		Entrevista	Fichas
	Formativa	Aplicación de test	Test portafolio
		Observación	Sistemas de categorías, escalas, fichas
		Aplicación de test	Test
Afectivo	Sumativa	Observación	Escalas
		Entrevista	Fichas
	Diagnóstica	Aplicación de test	Test psicológico
		Sociometría	Sociograma
	Afectivo	Observación	Sistema de categorías, escalas, anecdotarios
		Cuestionario	Cuestionario

UNIDAD IV

La responsabilidad social

Los hombres no hacemos la historia solamente para recordar. Tampoco la hacemos sólo para “mantener viva la memoria de los pueblos”, sino para, sabiendo el pasado, luchar, desde nuestro presente, por una vida mejor en el futuro, distinta de la del presente.

(Mendo, J. 2015)

Las universidades tienen como parte de su visión y misión la responsabilidad social universitaria (RS). Como parte de ella, la universidad desarrolla una serie de actividades para visibilizar su impacto en la comunidad. Por su parte las diferentes facultades, incluyen la RS como parte de la formación académica de los estudiantes. Regularmente, en los últimos ciclos de las carreras los estudiantes deben realizar la PP; y, una parte importante de estas asignaturas son las actividades de RS.

La responsabilidad social es un área de la formación docente todavía en construcción, pero goza ya de un protagonismo notable entre organizaciones y empresas. Poco a poco esta tendencia ha llegado a las universidades, que empiezan a rendir cuentas de los impactos de su misión de formación, investigación y participación en la sociedad. Hay en la actualidad muchas expectativas de la sociedad sobre lo que puede hacer la universidad. Pero al margen de la labor realizada por ella, está lo que van a realizar los estudiantes como parte de su desempeño en las PP durante su permanencia en las instituciones educativas. La RS es un componente que permite al estudiante involucrarse en la problemática de la escuela y tratar de resolver con la participación de la comunidad educativa.

Entendemos que asumir su compromiso y responsabilidad social es, para los estudiantes, un proceso permanente de mejora continua; el camino hacia un horizonte que nunca se puede alcanzar en su totalidad. Ningún trabajo individual o grupal que realicen los estudiantes tendrá grandes impactos en la comunidad.

Pero lo que se trata es de hacer un ejercicio significativo de los estudiantes de la PP para reconocer problemas que desde su rol puedan ser resueltos con ayuda de la comunidad educativa; por ejemplo, construir un periódico mural, organizar una charla para mejorar la nutrición de los estudiantes, etc.

Los estudiantes de la PP son futuros profesionales dispuestos a ejecutar pequeños trabajos que signifiquen un contexto en el que ejerciten su rol de promotores de la comunidad educativa. La responsabilidad social en este panorama exige a los estudiantes a promover actividades con la participación de diferentes actores y no se trata de que ellos financien actividades o trabajos. Es fundamental que involucren a los padres de familia y autoridades de la comunidad a fin de que valoren el trabajo que va a mejorar un problema detectado y redunde en la mejora del servicio educativo de la escuela.

4.1.¿Qué es la responsabilidad social?

A finales del siglo XX y los albores del XXI, ha sido difundida la responsabilidad social desde la perspectiva del universo empresarial. Este concepto ha contribuido a la construcción de políticas orientadas para desarrollar unas mejores prácticas en términos ambientales y sociales por parte de las organizaciones que conlleven a la satisfacción de los *stakeholders* en dichos campos señalados.

De esa misma forma, ha llegado el concepto de responsabilidad social a las instituciones de educación superior, que tradicionalmente han servido a sus comunidades para la evolución social, pero que, debido a la presión de las leyes del mercado, pueden sucumbir a la instrumentalización de su marco ontológico y por consiguiente degradar su razón de ser y sus impactos sobre su entorno, sus grupos de interés y la sociedad en general.

La responsabilidad social universitaria RSU es un tema en desarrollo y por lo tanto en proceso de investigación y mejora. En las universidades adquiere importancia, dada la naturaleza de la organización y su papel en la transformación social que pueda

ejercer en el área de su influencia. En tal sentido, las universidades están obligadas a desarrollar acciones de responsabilidad social universitaria en las diferentes áreas de formación profesional. Por lo tanto, en cada actividad de responsabilidad social se debe considerar el impacto que se va a lograr, considerando siempre la participación activa de la comunidad a fin de promover a sus diferentes actores. Sólo así la responsabilidad social será socialmente responsable y promoverá la toma de conciencia de los actores sociales de las actividades desarrolladas.

Con relación a lo planteado, Cardona (2022) señala que la RSU es parte del trabajo que realizan las universidades como parte de su responsabilidad institucional que incluye a sus diferentes estamentos desde la administración central, facultades y escuelas a partir de investigaciones y/ trabajos que articulan a los beneficiarios de las comunidades del área de influencia de la universidad. En coherencia con su rol educativo las acciones de RSU procuran transferir conocimientos hacia la sociedad a través de trabajos que aportan a la mejora de los problemas de la sociedad.

Cumpa et al. (2022) asumen que la Responsabilidad Social es una política de gestión de la calidad ética de la Universidad. Dicha política toma en consideración la misión universitaria, sus valores y el compromiso social mediante la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria y los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario. Es una estrategia que actúa en favor de la Universidad y del entorno del que forma parte y que refuerzan el papel de ésta como agente social.

En tal entendido, la RSU es como componente de la formación transversal en los programas de formación universitaria, donde indistintamente del programa se incluya reflexiones sobre la ética, la relación del ser humano con su entorno tanto natural como social, donde el respeto al derecho humano es ineludible.

Según la Ley Universitaria 30220, artículo 124

La responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria.

De lo expuesto, se puede concluir que la RSU es una política de gestión universitaria, con el propósito responder asertivamente a las demandas sociales reflejadas en un diagnóstico y, en la que deben participar activamente los grupos de interés o beneficiarios. Estos pueden ser a través de proyectos contribuyan al desarrollo humano sostenible en las áreas de influencia de la universidad. La universidad debe implementar estas actividades en sus planes operativos, líneas de investigación, y sus planes curriculares. En la ejecución no debe descuidar la conformación de alianzas estratégicas que orienten el perfil del egresado. De esta manera, la universidad dará respuestas eficaces a los retos que plantea la sociedad del conocimiento y de la información. Específicamente, en el caso de los estudiantes de las facultades de Educación la RSU es parte de las PP, asignaturas en las que tienen contacto con las instituciones educativas y el desarrollo de sesiones de enseñanza aprendizaje.

4.2. La responsabilidad social como parte de las PP

La RS, como componente de las PP, es un área que los estudiantes tienen que cumplir durante el desarrollo de su estancia en las instituciones educativas. Las actividades parten de un diagnóstico que realizan al inicio de su presencia y se traduce en un plan que pretende resolver problemas que aquejan a las intuiciones educativas. En el desarrollo de las actividades se recomienda que haya interacción con los beneficiarios: exudiantes, profesores, padres de familia y comunidad en general. Aquí lo importante es poner de manifiesto el rol promotor que van a ejercer los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

4.3.Diseño de un proyecto de responsabilidad social

4.3.1. Diagnóstico

Iniciar el trabajo de RS, por parte de los estudiantes de la PP, implica necesariamente realizar un autodiagnóstico que le permita conocer cuál es su situación de partida, cuáles sus fortalezas y cuáles las limitaciones de la institución educativa en las que debe mejorar. No puede haber un trabajo pertinente, sino desde un diagnóstico y una autorreflexión institucional basada en datos concretos que contrasten con la misión y visión de la Institución.

Vallaey et al. (2009) sugieren considerar los siguientes aspectos para formular un buen diagnóstico:

- Las percepciones de los actores internos de la institución educativa.
- Los resultados de desempeño de la institución educativa.
- Las expectativas de los docentes, estudiantes y padres de familia de la institución educativa.

4.3.2. Planificación

ESQUEMA DE PROYECTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

I. DATOS GENERALES

1.1 Institución educativa

1.2 Responsables: (estudiantes practicantes)

II. ACTIVIDAD PROPUESTA:

2.1 Nombre de la actividad:

2.2 Beneficiarios (Estudiantes, docentes y padres de familia de la Institución educativa)

2.3 Tipo de actividad (Curso/capacitación/taller/investigación/otros)

2.4 Meta: (las metas de atención)

2.5 Fecha de inicio

2.6 Fecha de evaluación de avance.

2.7 Fecha de término

2.8. Lugar de ejecución

III. FUNDAMENTACIÓN:

Considerar por qué se eligió el grupo beneficiario, para qué servirá el

proyecto de intervención, y cuál será el mecanismo de enseñanza-aprendizaje.

IV. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL:

En qué estado encontramos el grupo beneficiario (en el campo que se intervendrá).

Qué problemas detectamos.

Qué aportes podemos realizar desde nuestra condición de estudiante que realizamos la PP.

V. OBJETIVOS

Qué queremos lograr con nuestra intervención en el grupo beneficiario.

Qué queremos aprender en el curso o cursos.

VI. RESULTADOS ESPERADOS

Tras la aplicación de los cambios efectuados con las sugerencias y/o propuestas realizadas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, qué logros o cambios se espera obtener en el grupo beneficiario.

Tras la aplicación de los cambios efectuados con las sugerencias y/o propuestas realizadas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, qué logros o cambios se espera obtener en el desarrollo del curso.

VII. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

Relación de actividades conducentes al logro de los objetivos planteados, señalando de ser preciso que cursos o docentes intervinieron en cada etapa.

VIII. CRONOGRAMA

Acciones	Abr	May	Jun	Jul

IX. RECURSOS

Humanos: docentes, administrativos, alumnos y padres de familia.

Materiales: afiches, material didáctico, demás útiles necesarios.

X. FINANCIAMIENTO

Monto aproximado del costo del proyecto propuesto.

Lugar y fecha.

Ejecución.

Cierre o entrega del proyecto ejecutado.

UNIDAD V

Prácticas administrativas

La administración es, sobre todo, una práctica donde el arte y la ciencia se encuentran.

Henry Mintzberg.

5.1. Orígenes de la administración

La definición etimológica latina de administración es “*administrare*” conformada del prefijo “*ad*” que significa “hacia” y de “*ministrare*”, “servir”. Esto conduce a una forma diferente de apreciar el concepto que muchos tienen de la administración, a la que desligan del término central de “servir”, y la entienden como una acepción diametralmente contraria a este sentido: “mandar”. Lo mismo ocurre cuando se acude a otra acepción latina de administración, “*ministratio*” el cual viene a su vez del vocablo *minister*, el más inferior o el que más sirve compuesto de *minus*, relativo a inferioridad, y del sufijo *ter*, en calidad de comparación, inducen a entenderla como una función realizada por una persona que obedece a una instancia superior, o como una función que consiste en lograr que las cosas se realicen por medio de otros (Navarro, 1999).

En términos del primer concepto, administración se entiende como proveer de algo o servir. De esta forma, *administrare*, a diferencia de *ministratio*, evoca una realidad donde alguien contribuye a direccionar situaciones con estrategias y fines claros; de allí que, la administración como ejercicio en la vida cotidiana trascienda el significado que en la actualidad tiene (Vanegas García, como se citó en Toro, 2009), en el cual los administradores; y en particular, aquellos que se ocupan de este trabajo, los educativos, la conciben como el ejercicio del poder que se les ha conferido por una autoridad superior, sin tomar en cuenta el espíritu de servicio que la administración como tal, trae consigo.

Actualmente la administración educativa se conoce con el nombre de gestión educativa y esta es una estrategia que se ha convertido en una herramienta básica, muy importante, para la conducción y dirección de las instituciones educativas educativa y alcanzar el desarrollo sostenido de la educación peruana.

5.2. ¿Qué es la gestión educativa?

La gestión de la educación es un conjunto de acciones y estrategias que se utilizan para gestionar y organizar los recursos disponibles en las instituciones educativas. Esto incluye la planificación curricular, la asignación de recursos financieros, la gestión de personal docente y administrativo, y la evaluación de los resultados educativos. Es decir, se trata de un proceso integral que busca mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

La institución educativa es un tipo específico de organización con características, estructura y funciones específicas, según el nivel educativo de que trate (Ortíz, 2014). Es decir, dependiendo de si se trata de una institución del nivel de educación inicial, primaria o secundaria. En consecuencia, la gestión educativa es una capacidad de generar una relación adecuada entre los miembros de la comunidad educativa y, utilizando estrategias, recursos ejercer un liderazgo adecuado, para lograr una gestión exitosa en una institución educativa.

Así, la gestión y la educación no son disciplinas aisladas, dentro de las instituciones educativas. Ellas se complementan. Es decir, los directores de centros educativos deben estar preparados para la gestión institucional. Asimismo, debe ser un visionario de la institución, para lo cual debe motivar al personal, estimulando el trabajo en equipo a fin de hacerle frente a los retos del entorno y promover la mejora de la educación.

La gestión educativa, entre otros debe perseguir los siguientes objetivos:

- Diagnosticar las dificultades de la gestión en la institución educativa.
- Comprender que la función de la gestión es fundamentalmente la optimización de los recursos disponibles de la institución educativa.
- Identificar y promover las competencias que ayuden a mejorar el ejercicio de la gestión de la institución educativa.
- Evaluar, sistematizar y socializar las buenas prácticas de gestión institucional.
- Analizar la gestión desde un pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo en aras de una convivencia sana.
- Elaborar planes que ayuden a mejorar y superar las dificultades institucionales que reflejan los diagnósticos.
- Socializar la gestión con los diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, personal administrativo, de servicio, los padres de familia y las autoridades.
- Analizar el Plan Estratégico elaborado acorde a las situaciones presentadas, juntamente con la comunidad educativa.
- Proponer, juntamente con los miembros de la comunidad, innovaciones, nuevas líneas de acción educativas, en la línea del Plan Operativo Anual (POA).

5.3.Dimensión de la gestión educativa

El campo de la gestión educativa está constituido por dimensiones que ayudan a un trabajo más sistematizado. Martínez (2012) considera las siguientes dimensiones:

a. Dimensión pedagógica curricular

Esta dimensión está referida a los fines, objetivos y propósitos de la institución educativa como parte de la sociedad y considera como fundamentales:

- Prácticas de enseñanza y de aprendizaje
- Contenidos curriculares.
- Selección de textos.
- Prácticas de evaluación.
- Las prácticas docentes.

c. Dimensión administrativa financiera

Considera que hay que enfatizar la administración de los recursos humanos, los recursos materiales y los recursos financieros.

d. Dimensión organizativa operacional

Referida a la organización interna de la escuela y dentro de ella al equipo de docentes, directivos y sus respectivas funciones y otros propios de las instituciones educativas.

e. Dimensión comunitaria.

Toma en cuenta las relaciones con los padres de familia y tutores.

f. Dimensión convivencial

Concerniente a las relaciones entre los estudiantes, los docentes. Así como también las relaciones jerárquicas al interior de la institución educativa.

g. Dimensión sistémica

La institución educativa en relación con el sistema de la UGEL, las DRE, y el Ministerio de Educación.

Las dimensiones son de carácter complementario e interdependiente. Cada una aporta para el normal funcionamiento de la institución educativa.

5.4. Etapas de la tarea administrativa

La práctica administrativa que se ejecuta en las instituciones educativas comprende cinco fases o etapas:

5.4.1. Planificación

Es el proceso inicial y fundamental de la gestión administrativa que parte de la visión y misión institucional e implica ante todo previsión. Parte del diagnóstico que recoge las necesidades más urgentes de la institución, y a partir de ellas la formulación de objetivos, fijación de metas y previsión de recursos. Estos elementos son primordiales y responden al contexto de la institución para la cual se planifica, en consideración a ello, se definen los cursos de acción y se

seleccionan los medios para llevar a cabo las acciones que permiten lograr los objetivos.

La planificación es esencial para que las organizaciones logren objetivos y mejores niveles de rendimiento. Incluye elegir y fijar las misiones y objetivos de la organización.

5.4.2. Organización

Sistema orientado a formalizar los comportamientos en los desempeños y a buscar esquemas generadores de motivación al logro de determinados fines mediante la ordenación y disposición de elementos para dar cumplimiento a diversas funciones según la misión establecida. En el contexto de la gestión administrativa se asocia a la acción de preparar, ordenar, estructurar, disponer de manera conveniente los recursos humanos, materiales y otros que sean pertinentes con los objetivos que le marcan horizonte (Inciarte et al., 2006).

La organización como proceso conlleva a un encadenamiento de acciones orientadas por el qué y cómo ha de hacerse, de modo que exista un método para la aplicación de procedimientos, estrategias y técnicas en la instrumentación de las operaciones. Implica la adecuada disposición de los elementos (medios, personas...) necesarios para la conducción y mantenimiento de un sistema, en el que todos los miembros cumplan su contenido con eficacia y calidad.

Mediante la organización se operacionalizan las políticas, misión, visión, objetivos, metas, estrategias y recursos que se plantea la institución. Permite la realización de las diferentes funciones y hacen que se cumplan cabalmente. La organización facilita la diferenciación e integración de los distintos elementos, de modo que, se establezca la estrecha conexión con los mecanismos de estabilización, el rendimiento y permanencia del sistema.

5.4.3. Integración

Se refiere a determinar a los elementos del personal que habrán de encargarse de las funciones específicas de cada órgano

o comisión específica de trabajo, así como, abastecer de los recursos materiales y financieros requeridos para el adecuado funcionamiento del plantel educativo.

5.4.4. Dirección

Expresión integrada entre recursos, estructura y estrategia, que se sintetizan en la aplicación de procedimientos y mecanismos en los procesos llevados a cabo. En este sentido, la dirección marca la orientación de la acción concreta y simultánea a la ejecución de las actividades. Es el proceso de gestión que hace posible la planificación y la organización a través de la programación, desarrollo y monitoreo de los procesos de las personas que intervienen como responsables e implicadas en los mismos.

En el proceso de dirección, cobra significativa importancia el hecho de gestionar el recurso humano en cuanto a las relaciones interpersonales y el comportamiento de las personas, de manera que, se les facilite el desempeño de acuerdo a las funciones establecidas, a través de un proceso que concilie los intereses de los trabajadores y la organización, canalice las necesidades y mantenga la disciplina y la unidad de dirección. En el contexto de la educación los directores tienen la mayor responsabilidad en la complejidad dinámica de la organización educativa. En esta línea, los directores deben conocer las condiciones y situaciones en las que vive y se desenvuelve el personal a su cargo: docentes y alumnos; a fin de prestar atención a los aspectos humanos, conduciéndolos mediante un liderazgo flexible, creativo y diligente.

Dirigir es conducir correctamente la realización de actividades hacia el término señalado, ello incluye los siguientes aspectos: liderazgo, toma de decisiones, comunicación, trabajo en equipo y manejo de conflictos.

5.4.5. Control

En este proceso se consideran, tanto las necesidades y limitaciones encontradas, como los niveles de logro alcanzados. De este modo, el control facilita la confrontación de lo que se ha

hecho con lo que se quería hacer y, con ello, la toma de decisiones a fin de mejorar la planificación futura. El control, como proceso de valoración, ha ampliado su espacio y cualquier actividad, proceso, gestión, comportamiento y desempeño puede ser controlado en los diversos ámbitos.

Desde la perspectiva de la administración escolar actual es necesario considerar los elementos que configuran la dinámica de los centros escolares, que van desde la relación del centro con el entorno, la distribución de tareas y la organización para la enseñanza, hasta el manejo del personal y las demandas administrativas propias del plantel. Los centros escolares, considerados como organizaciones, constituyen sistemas abiertos que, por su tendencia al equilibrio, normalmente se resisten al cambio; pero que, por las necesidades de adaptación al medio, requieren también del cambio; que, administrativamente y en función de una gestión que incide en la planeación, puede ser introducido.

El proceso administrativo comprende el establecimiento de sistemas racionales de esfuerzo cooperativo, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es posible lograr. Llegado este punto, administrar significa la conformación de cooperaciones orientadas a fines institucionales.

El proceso de dirección y su gestión afectan a los aspectos más críticos de la tarea administrativa, en tanto que inciden en la integración de esfuerzos individuales hacia planes y objetivos comunes y a que se mantengan dentro de los límites fijados por la organización. En consecuencia, su función y principales actividades administrativas –de mando o autoridad, de motivación, comunicación y supervisión– se orientarán a clarificar los medios mediante los cuales se despierta en otros una acción encaminada a materializar los objetivos institucionales” (Rodríguez, 1993).

En tal sentido, la administración es un conjunto de acciones a través de las cuales se generan las condiciones necesarias para el funcionamiento de la institución educativa,

como, también, para el desarrollo del PEI. Por lo tanto, la gestión administrativa es una práctica institucional vinculada a la toma de decisiones y su implementación que a la gestión adecuada de la institución educativa.

5.5. Actividades de la práctica administrativa

Los estudiantes practicantes realizan actividades administrativas, propias de la dirección de una institución educativa, que ayudan a la gestión administrativa de la institución. Este trabajo lo hacen de manera paralela a las prácticas académicas y tienen un determinado número de horas que deben ser cumplidas.

Entre las actividades que usualmente realizan son:

- Ayudantía en la dirección del plantel
- Ejecución de coordinaciones con la APAFA.
- Realizar trámites en la UGEL.
- Llenado de documentos administrativos.
- Actualización del padrón de padres de familia.
- Actualización de la biblioteca.
- Ayudar a mantener y organizar archivos y documentos oficiales.
- Revisar y ordenar los documentos administrativos de la Institución educativa.

Los practicantes deben presentar evidencias de su gestión administrativa realizada en el plantel. Las acciones realizadas serán registradas en fichas de la dirección del plantel y luego el estudiante presentará un informe del director de la institución educativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizajes. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402, <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Pogré, P., Rossi, M. & Xifra, S. (2006). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Educación-Papers Editores.
- Alanis, A. (2021). *Actuación profesional en la práctica docente*. Trillas.
- Alcina, J. (Coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro.
- Ander-Egg, E. (1997). *Diccionario de pedagogía*. Editorial Magisterio.
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Trillas.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Baquero, R. (2004). *Vygotsky el aprendizaje escolar*. Aique.
- Bazán, M., Peralta, L., Gaona, M., & Luna, M. (2010). Instrumentos de evaluación en la formación de competencias profesionales de estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22, 69-84. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.22.04>
- Bernal J., & Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis.
- Campos, A. (1987). *Microenseñanza: Técnica para aprender a enseñar*. UNIFE.
- Cano E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. La Muralla.
- Cardona, D. (2022). *Responsabilidad social universitaria: una perspectiva desde el talento humano*. Universidad Libre.
- Carr, W., & Kemmis, E. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Claparade, E. (1986). *L'education fonctionnelle*. Gredos.
- Clemente, M. (2007). *La complejidad de las relaciones teoría práctica en educación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Coll, C. (2002). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1995). *Los contenidos en la*

- reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Santillana.
- Cumpa, J., Calderón, J., & Cuzcano. (2022). *La responsabilidad social universitaria: definiciones, actividades y primeros resultados.* Encuentro educativo-julio- diciembre 2022.
- Chávez, J. (2012). *Manual de psicología para educadores.* Editorial Magisterial.
- De la Torre, S., & Barrios, O. (2002). *Estrategias innovadoras.* Octaedro.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh K., Stavenhagen, R., Won M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana, ediciones UNESCO.
- Díaz, F., & Barriga, A. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* McGraw Hill.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores.* https://cdn.educ.ar/dinamico/ UnidadHtml get 2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum_Davini.pdf
- Dolle, J. (2009). *Para comprender a Jean Piaget.* Trillas.
- Elliot. J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Morata.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.* University Park Press.
- García, J., Calle, R., & Rodríguez, M. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica. *Revista Killkana Sociales, 1* (3), 61-74. DOI:10.26871/killkana_social.v1i3.64
- González, J., & Wagennar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Gutiérrez, F., & Prieto Castillo, D. (1992). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa.* CIESPAL.
- Hardy, T., & Jackson R. (1998). Aprendizaje y cognición. Prentice Hall.
- Inciarte, A., Marcano, N., & Reyes, M. E. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia, 11*(34). <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1315->

99842006000200005

- Jácome, R. D., Jácome, W. L., & García, W. T. (2017). Formación preprofesional del docente del siglo XXI y los retos del contexto escolar. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 124–137. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3.469>
- Lamas, P., & Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. DOI:10.4995/redu.2016.5680
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. <https://biblat.unam.mx/es/revista/ninoscaracas/articulo/liston-d-p-zeichner-k-m-formacion-delprofesorado-y- condiciones-sociales-para-la-escolarizacion-ediciones-morata-s-1-1993-277-p>
- https://www.researchgate.net/publication/44379958_Formacion_del_profesorado_y_condiciones_sociales_de_la_escolarizacion_Daniel_Liston_Kenneth_M_Zeichner
- López Farfán, R. S., Moreira Macías, B., Zambrano Cedeño, V. G., & Álava Naranjo, M. K. (2018). *La práctica Pre- Profesional en la Formación de Licenciados en Educación*.
- Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Magisterio.
- Lustig, M., & Koester, J. (1999). *Intercultural Competence*. Addison-Wesley Longman.
- Martínez, A. (2012). *Administración educativa*. Red Tercer Milenio.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. <https://doi.org/10.15359/ree.16-1.3>
- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Monereo, Ch. (Comp.). (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. GRAÓ.
- Morales, F. (2013). *Desarrollo de competencias educativas: Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*. Trillas.
- Núñez, M. L., Fajardo, E., & Químbayo, J. H. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima. *Revista Científica Salud Uninorte*, 26(2), 260-268.

- <https://www.redalyc.org/pdf/817/81719006008.pdf>
- Ortiz Ch., Caicedo A., & Tapis H. (2022). *Práctica Preprofesional Pedagógica: 7mo nivel de formación docente*. Inblueditorial.
- Ortiz, L. (2014). *La gestión administrativa eficiente*. Ministerio de Cultura de Paraguay.
- Perraudeau, M. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Perraudeau, M. (2001). *Piaget hoy: Respuestas a una controversia*. EFE.
- González, J., & Wagenaar, R. (Edit) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe final fase Uno*. Universidad de Deustua.
- Rodríguez, J. (1993). *Administración. En Teoría de la Administración aplicada a la educación*. Ed. ECASA.
- Rodríguez, L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.
- Rogers, C. R. (1985). *Freedom to learn for the 80's*. Merrill.
- Rogers, K. (1995). *El camino del ser*. Kairós.
- Rogers, K. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Ruiz, A. C., & Aguirre, E. I. (Eds.). (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Editora Nómada.
- Rosales, C. (2014). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea.
- Sacristán, G. (Comp.) (2020). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Salazar Bondy, A. (1976). *La educación del hombre nuevo.: la reforma educativa peruana*. Paidós.
- Schön, D. (1995) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sarnjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sayago, Z. & Chacón, M. (2005). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10 (32), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>
- Shunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson.

- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias*. Macro.
- Toro, J. (Coordinador). (2009). *Contribuciones a la administración. Universidad Autónoma de Manizales*.
- Torres, G. y Rocitas, J. (2018). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. Trillas.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos*. Mc Graw Hill.
- Vygotsky, L. (1997). *Obras escogidas I*. Visor.
- Wiggins, & McTighe. (2005). *Understanding by design*. Pearson.
- Weimer, M. (2012). *Learner centered teaching*. Jossey Bass.
- Zabalza, M. (1998). *El prácticum en la formación de maestros*. En *La formación de maestros en los países de la Unión Europea*. Narcea
- Zúñiga, M., & Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo. <https://doi.org/10.37135/chk.002.22.04>