

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS
NATURALES



“APRENDIZAJES ADQUIRIDOS POR PROFESORES PRINCIPIANTES DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS
NATURALES EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA
SANTÍSIMA CONCEPCIÓN.”

Seminario de Investigación para optar al Grado de Académico de licenciado en
Educación

PROFESOR GUÍA: Dra. CAROLINA APARICIO
ESTUDIANTES: ROCÍO CISTERNAS
PAULA COLLIPAL
ROBERTO COSSIO
CYNTHIA DELOTTIER
CYNTHIA REYES

Concepción, Enero 2018

En primera instancia agradezco a Dios y a mi familia, especialmente a mis padres Luis y Roxana, personas de gran sabiduría que con su amor y esfuerzo me llevaron a este anhelado momento.

A mi novio Felipe Ugarte, que fue un pilar fundamental en mi carrera universitaria, y por esta nueva decisión que tomamos de seguir juntos para toda la vida.

A mis compañeros de seminario por su constancia y esfuerzo a lo largo de este proceso.

A mis amigas por entregarme su alegría y su tiempo cuando más lo necesitaba, por su cariño durante todos estos años de amistad.

“Nunca desistas de un sueño. Solo trata de ver las señales que te lleven a él”

Paulo Coelho.

Rocío Cisternas Barrientos

Dedico este seminario a mi familia, mi Madre y mi hermano, por siempre estar conmigo acompañándome en todos mis procesos a lo largo de mi vida.

A mis abuelos, Juan y Margarita por apoyarme en todos mis proyectos y por ser incondicionales ante todo.

A mis tíos, Cristian, Rodrigo, Gonzalo y Pamela por ayudar a desconectarme los fines de semana del semestre tan agotador.

A mi amor, Pablo por contenerme en mis momentos de estrés, por ser alguien fundamental en mi vida.

A mis compañeros de este seminario, que sin duda fueron muy importantes, por esas risas, cafés y buenos momentos a lo largo de todo este período tan complicado.

Gracias por formar parte de mi vida.

“Conserva tus sueños, nunca sabes cuándo te harán falta.”

Carlos Ruiz Zafón.

Paula Collipal Landeros

En primera instancia quiero agradecer a mi familia, sobre todo a mi padre Luis Cossío Torres y mi madre Sandra Salgado Espinoza, que siempre han estado para apoyarme desde mucho antes que comenzara mi vida escolar.

A mi tío Leonardo Salgado y mi tía Lorena Salgado quiénes me recibieron sin peros en sus hogares y a mis primos quiénes me hicieron compañía durante este proceso.

Igualmente me gustaría agradecer a mis compañeras y amigas que con harta dedicación trabajamos y realizamos este seminario y, por último, agradecer a mis amigos y amigas que me han apoyado en esta etapa, sin olvidar a mis amigos que se encuentran en tierras lejanas pero que la distancia no rompe nuestros lazos.

Roberto Cossio Salgado

Esta tesis presentada, significó un trabajo a largo plazo, y por esta razón, es una fracción de la vida de su autor, así quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado durante este proyecto. Al final de la redacción de esta investigación, estoy convencida de que la tesis está lejos de ser un trabajo solitario.

En primer lugar, quiero agradecer a nuestra profesora guía, Señora C. Aparicio, por sus múltiples consejos y por todas las horas que dedicó. Este trabajo no habría sido posible sin las ideas reflexivas y la enseñanza de la metodología de investigación de la profesora Señora. A. Noccteti. Este trabajo también no habría sido el mismo sin la gran disponibilidad y paciencia de mis compañeros, los cuales sospecho agradecerán por disfrutar de té y galletas cada viernes de este año. Terminado este recorrido de mi vida finalmente agradezco a todos y todas estas lindas personas que he dejado de lado estos últimos meses. Sus atenciones y aliento me han acompañado durante estos años de estudio.

Gracias a mis amigas de la vida por contenerme y hacerme reír cuando lo necesitaba. Particularmente agradezco a mi marido Miguel por su apoyo moral y material, y su confianza inquebrantable en mis decisiones, gracias también a mis hijos Gabriel y Rafael por sus travesuras y la fuerza inicial que me brindan para alcanzar mis metas. Agradezco a mi familia la cual a la distancia sigue siendo una gran fuente de apoyo y ánimo. ¡Merci!

Cynthia Delottier Kientz

Dedico este seminario primero que nada a mis padres, Marcos y Angélica quienes me impulsaron y me dieron todo para lograr mis metas, gracias por ser mi pilar y mi ejemplo a seguir, por darme todas las herramientas y la oportunidad para convertirme en la persona que soy, estoy orgullosa de ustedes, LOS AMO.

También dedico este seminario a mis hermanos Catalina y Sebastián, por alegrarme, impulsarme y soportarme todos estos años.

Dedico esta tesis a mis compañeros de tesis Paula, Rocío, Cynthia y Roberto, gracias por ayudarme en lograr esta meta, gracias a la dedicación y responsabilidad en cada paso que dimos, ¡LO LOGRAMOS!

“Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma”.

Julio Cortázar.

Cynthia Reyes Pailahueque

Agradecemos a nuestra profesora guía Dra. Carolina Aparicio, por ayudarnos con los lineamientos de nuestro seminario de investigación en Educación y por apoyarnos en todo momento y por acogernos el segundo semestre del presente año. Por su dedicación, paciencia y profesionalismo.

Agradecemos a las distintas facultades que nos recibieron a lo largo de nuestra trayectoria universitaria y a los profesores que nos hicieron clases. Especialmente, a la Facultad de Ciencias y Facultad de Educación y sus docentes, por brindarnos todo lo necesario para nuestro seminario de investigación en Biología y en Educación.

ÍNDICE

RESUMEN.....	12
ABSTRACT.....	14
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN.....	19
1.1 PROBLEMATIZACIÓN.....	20
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	23
1.2.1 Pregunta problema.....	23
1.3 OBJETIVOS.....	23
1.3.1 Objetivo general.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	24
1.4.1 Definición nominal de la variable.....	24
1.4.2.1 Definición de planificación.....	24
1.4.2.2 Definición de proximidad.....	25
1.4.2.3 Definición de evaluación.....	26
1.4.2.4 Definición de apropiación curricular.....	26
1.4.2.5 Definición de reflexión.....	27
1.4.2 Definición operacional de la variable.....	28
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	28
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	30
2.1 REQUERIMIENTOS PARA PROFESORES PRINCIPIANTES	31

2.1.1 Estándares de aprendizaje docentes.....	31
2.1.2 Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media.....	33
2.1.3 Marco para la Buena Enseñanza.....	37
2.1.4 Sistema de Desarrollo Profesional Docente.....	39
2.1.5 Mentores y Aprendizajes adquiridos por Principiantes.....	40
2.2 APRENDIZAJE EN PRINCIPIANTES.....	42
2.2.1 Características de los docentes principiantes.....	42
2.2.2 Aprendizaje y desarrollo profesional docente.....	45
2.3 REFLEXIÓN DOCENTE.....	48
2.3.1 Concepto de reflexión.....	48
2.3.2 Competencias del profesional reflexivo.....	50
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	52
3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
3.2 TIPO DE ESTUDIO.....	53
3.3 SUJETOS DE ESTUDIO.....	54
3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	55
3.5 RECOGIDA DE DATOS.....	55
3.6 PROCESO DE VALIDACIÓN.....	56
CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
4.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.....	61
4.2 RESULTADOS APRENDIZAJES DE PROFESORES PRINCIPIANTES.....	64
4.3 RESULTADOS POR DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO.....	68

CAPITULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	71
5.1 DISCUSIÓN APRENDIZAJES EN PROFESORES PRINCIPIANTES.....	72
5.2 DISCUSIÓN POR DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO.....	75
CAPITULO VI: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	78
6.1 CONCLUSIONES.....	79
6.2 PROYECCIONES.....	80
6.3 LIMITACIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	90

TABLAS Y FIGURAS

FIGURA N°1 DISTRIBUCIÓN DE PROFESORES SEGÚN AÑO DE INGRESO.....62

FIGURA N°2 DISTRIBUCIÓN DE PROFESORES SEGÚN AÑO DE EGRESO.....63

FIGURA N°3 PORCENTAJES DE CADA CATEGORÍA RESPECTO A LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO UTILIZADO69

TABLA N°1 CANTIDAD DE PROFESORES PRINCIPIANTES SUJETOS DE INVESTIGACIÓN.....61

TABLA N°2 PORCENTAJES DE RESPUESTAS POR PREGUNTAS DE LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO APLICADO.....65

RESUMEN

Los profesores principiantes egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, experimentan prácticas progresivas a lo largo de la duración formal de la carrera y luego se insertan en el mundo laboral de los distintos tipos de establecimientos educativos. En un mundo educativo de alta exigencia para los profesores, surge la interrogante acerca de ¿Cuáles son los tipos de aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción?

Para dar respuesta a esta pregunta, en el presente estudio se describen los tipos de aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes a través de un cuestionario de tipo Likert aplicado a 50 profesores principiantes egresados de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, donde se consideraron 5 dimensiones propias de la práctica docente: planificación, proximidad, evaluación, apropiación curricular y reflexión docente.

Los resultados muestran que los profesores principiantes, egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción poseen un aprendizaje de las dimensiones de planificación, evaluación y proximidad con el estudiante, y en menor proporción un dominio de la dimensión de apropiación curricular y reflexión. Uno de los resultados obtenidos demuestra que la mayoría de los

profesores consideran que la reflexión es importante para su quehacer docente, pero no suelen utilizarla en sus prácticas.

ABSTRACT

Beginning teachers graduated from the Pedagogy in Middle Education in Biology and Natural Sciences of the Universidad Católica de la Santísima Concepción, experience progressive practices throughout the formal length of the career and then enter the work world of the various types of educational establishments. As a result, the question arises: ¿What are the types of learning acquired by the beginning professors of Biology and Natural Sciences graduated from the Universidad Católica de la Santísima Concepción?

The present study aims to describe the types of learning acquired by beginning teachers through a Likert-type instrument applied to 50 beginning teachers graduated from Pedagogy in Middle Education in Biology and Natural Sciences, where 5 dimensions of the teaching practice were considered; planning, proximity, evaluation, curricular appropriation and teacher reflection.

The results show that the beginning professors of the Universidad Católica de la Santísima Concepción have a management of the dimensions of planning, evaluation and proximity with the student, and to a lesser extent a mastery of the dimension of curricular appropriation and reflection. One of the results obtained shows that most teachers consider that reflection is important for their teaching, but do not usually use it in their practices.

INTRODUCCIÓN

El contexto pedagógico actual se caracteriza por la diversidad que existe entre los estudiantes, lo cual lleva al docente a tener que adaptarse a diferentes realidades socioculturales para aprender, enseñar y enfrentar la variedad de una clase. Para abarcar esta diversidad, se requiere de docentes que sean reflexivos, que actúen de forma voluntaria y espontánea, que se miren así mismos, que piensen y razonen sobre su actuar frente a diferentes situaciones.

La investigación educativa ha destacado entre los factores que influyen en la educación, la reflexión docente como base de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, además en documentos prescriptores el Ministerio de Educación se incita a los docentes a reflexionar sobre su quehacer como profesor en el establecimiento. En consecuencia, el interés de la reflexión en la profesión docente radica principalmente en la mejora de la práctica en base a la propia experiencia como un proceso interno que se transforma en un hábito.

En este contexto surgió la importancia de realizar un estudio descriptivo sobre los aprendizajes que habrían adquirido los profesores principiantes egresados de la carrera Pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Este informe de investigación, contempla los siguientes apartados:

CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: se abordan aspectos teóricos, empíricos y contextuales que denotan un vacío de conocimiento, y permiten el planteamiento de una pregunta, formulación de objetivos y una justificación del estudio.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: corresponde a investigaciones teóricas que respaldan nuestra investigación como requerimientos para profesores principiantes y estándares orientadores para educación media.

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO: se describe el enfoque de la investigación, tipo de estudio, sujetos de estudio, población y muestra, recogida de datos y validez del instrumento utilizado.

CAPITULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: se presentan los resultados con respecto a cada uno de los objetivos planteados, que se expresan en forma de tablas y figuras.

CAPITULO V DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: corresponde al análisis de los resultados que permiten la comparación con otras investigaciones y un respaldo de los datos obtenidos.

CAPITULO VI CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES: se realiza una síntesis de los resultados obtenidos en el estudio, se describen

proyecciones del estudio y las limitaciones que se presentaron durante la investigación realizada.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Problematización

La docencia en ciencia en Educación Básica y Media en Chile se ha caracterizado por ser ejercida por un profesorado de mayor edad que el promedio internacional y con un pequeño número de profesores jóvenes (menores de 30 años). Junto a lo anterior, las clases han sido descritas como aburridas, poco interactivas y centradas en el profesor (Vergara, 2006; González et al., 2009).

Vergara (2006) explicó también que los profesores de esta área no valoraban las actividades prácticas o de laboratorio describiéndolas como prácticas poco eficaces, y finalmente desechaban este tipo de estrategias y preferirían las clases expositivas (Cofré et al., 2010).

Considerando junto a lo anterior que el informe PISA (OECD, 2006) indicó que los profesores de ciencia de Chile, en general no son especializados sino que son profesores de educación básica y presentan bajos indicadores de estudios de postgrado. Se entiende que una de las metas es contar con profesores que demuestren desde el inicio de la profesión la capacidad para aprender de su práctica y mejorar su docencia, es decir profesionales reflexivos.

A nivel teórico, la reflexión docente y su relevancia se relaciona con lo expuesto por el clásico pedagogo John Dewey (1910), quien recalcó que la acción del profesional reflexivo, en contraposición a la acción humana rutinaria repetitiva, promueve la práctica consciente sobre los alcances de las acciones cotidianas.

Igualmente Stenhouse (1985), señaló que para que se implemente adecuadamente cualquier currículum, es necesario un profesional reflexivo.

La reforma educacional, subraya la importancia de desarrollar en los docentes la capacidad de actuar reflexivamente. En específico, el Marco para la Buena Enseñanza (2008) es un documento que recoge este interés y busca contribuir al mejoramiento de la reflexión en la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases. A su vez la Carrera Profesional Docente (2015) resalta que un profesor encasillado en el tramo avanzado es un profesional capaz de reflexionar profundamente acerca de sus prácticas docentes e invita a reflexionar a los profesores principiantes.

En función de lo expuesto, surge la necesidad de describir qué han aprendido los actuales profesores principiantes de ciencias que egresaron de la UCSC respecto a tareas propias del quehacer docente como planificación, evaluación, proximidad, apropiación curricular y reflexión hacia su desempeño como profesor como un proceso fundamental de la mejora de la práctica docente.

A partir de lo expresado, se entiende como problema de investigación abordar los distintos aspectos del quehacer docente y describir los tipos de aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Pregunta problema

¿Cuáles son los tipos de aprendizajes adquiridos por profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en su labor profesional?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Describir los tipos de aprendizajes que han adquirido los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales egresados entre los años 2011 y 2016 de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales de la dimensión planificación.
- Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales en la dimensión de apropiación curricular.
- Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales en la dimensión proximidad con los estudiantes.

- Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales de la dimensión evaluación.
- Conocer el tipo de aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales en la dimensión de reflexión docente.

1.4 Definición de Variables:

Una variable puede ser definida como una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores según señala Bisquerra (2014, p. 134).

1.4.1 Definición nominal de la variable

Para este estudio se consideraron 5 dimensiones como tipos de aprendizajes que fueron: planificación, proximidad, evaluación, apropiación curricular y reflexión.

1.4.1.1 Definición de Planificación

Corresponde a la organización de los contenidos disciplinares de manera secuencial y en orden cronológico, considerando el contexto, las necesidades y capacidades individuales de cada uno de los estudiantes dentro del aula, desarrollando diferentes estrategias que contribuyan al aprendizaje.

La dimensión planificación se menciona en el Marco para la Buena Enseñanza (2008), específicamente en el dominio A4, C2 y C4, haciendo énfasis en que todo

profesor debe saber realizar objetivos y contextualizaciones en cada uno de los cursos y niveles en que se desempeñe, además de la elaboración de secuencias didácticas de manera cronológica, potenciando las capacidades y habilidades de los estudiantes. Por otra parte los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media (CPEIP, 2012) 3, 4 y 8 señalan la importancia de aprender a realizar propuestas pedagógicas, diseñar estrategias pedagógicas considerando la diversidad de los estudiantes.

1.4.1.2 Definición de Proximidad

La capacidad de ser empático con los estudiantes, estableciendo relaciones de respeto y tolerancia, logrando así conocerlo de forma personal, sus intereses, ideas, metas y sueños, generando ambientes propicios que le permitan desarrollar todas sus habilidades.

La dimensión proximidad se señala en el dominio A2, B1 y B3, del Marco para la Buena Enseñanza (2008) que es fundamental que el docente desarrolle aprendizajes en este ámbito, como lo es conocer de forma integral a todos los estudiantes y estableciendo climas de aulas favorables para el aprendizaje. A su vez el estándar 5 también manifiesta la necesidad de gestionar ambientes propicios para la enseñanza.

1.4.1.3 Definición de Evaluación

Estrategia que le permite al docente conocer los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de un determinado contenido, considerando las diversidades de cada uno, realizándolas periódicamente y de forma diferenciadas, que permitan retroalimentar tanto a profesor como a los propios estudiantes.

La dimensión evaluación como señala dominio A5 y C6 del Marco para la Buena Enseñanza (2008), los profesores deben considerar que las evaluaciones sean coherentes con los objetivos planificados, al igual que debe abarcar todo tipos de evaluaciones, permitiendo así que todos los estudiantes demuestren lo aprendido, además el profesor debe saber adaptar las evaluaciones a la diversidad de estudiantes, evaluando no solo el producto sino también el proceso. El estándar 6 con relación a la evaluación señala que el docente debe aprender a confeccionar evaluaciones y utilizar los resultados para retroalimentar tanto a los estudiantes con así mismo.

1.4.1.4 Definición de Apropiación Curricular

La incorporación e integración de todos los documentos vigentes establecidos por el Ministerio de Educación y entidades educativas relacionadas con el quehacer docente.

La dimensión apropiación curricular es mencionada en el dominio A1 y D5 del MBE (2008), del marco para la buena enseñanza señalando que los profesores deben aprender y conocer todo los contenidos relacionados con su disciplina regidos por los documentos prescriptores vigentes, además de ir constantemente actualizándose sobre todo lo relacionado con su labor docente. A su vez el estándar 3 confirma lo señalado anteriormente.

1.4.1.5 Definición de Reflexión

El acto de abstraerse y mirar la práctica docente de forma continúa desde otra perspectiva, tomando conciencia de los actos cometidos dentro del contexto educativo, con el objetivo de mejorar la labor docente, como señala en el MBE (2008).

Por último, la dimensión de reflexión el dominio D1 del MBE (2008), señala que el profesor debe aprender a reflexionar de forma crítica su quehacer docente, además en los estándares orientadores, específicamente el número 10 destaca la necesidad de aprender de forma continua sobre la práctica.

1.4.2 Definición operacional de la variable

En este estudio el aprendizaje será caracterizado a partir de los resultados de la aplicación de un cuestionario de tipo Likert, constituido por 20 preguntas referentes a dimensiones propias del quehacer docente: planificación, evaluación, proximidad con el estudiante, apropiación curricular y reflexión.

1.5 Justificación

La investigación propuesta es relevante porque es necesario describir los aprendizajes adquiridos relacionados con el quehacer docente de los profesores principiantes, los cuales son especificados en los estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación media así como también caracterizar los aprendizajes sobre las dimensiones de planificación, evaluación, proximidad con los estudiantes, apropiación curricular y reflexión, para contribuir a la mejora de la formación de los profesores tanto de la institución como a nivel nacional.

Por otra parte, este estudio es pertinente a la formación inicial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción porque corrobora la necesidad de contar con instancias de reflexión acerca del nivel de logro de los aprendizajes necesarios a la tarea docente, además de contribuir a la formación de profesores competentes y capaces de enfrentarse a los desafíos docentes.

Además el estudio es importante debido a que el choque con la realidad de los docentes principiantes (Veenman, 1984 citado por Marcelo, 2012) que existe hoy en día suele, generar aprendizajes que contribuyen no solo a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sino que para el profesor y sus colegas y la comunidad educativa en general.

La formación de una persona integral es fundamental para que se enfrente a la sociedad actual y una de las principales tareas del docente es ser un modelo que no solo realice clases sino que establezca relaciones de proximidad y la capacidad de entregar herramientas para las competencias que desarrollará el estudiante, para así facilitar el aprendizaje y la apropiación de los contenidos de la disciplina y poder utilizarlos para su propio beneficio.

Finalmente, los resultados de este estudio descriptivo pueden aportar a la investigación de las instituciones que imparten carreras de pedagogía en educación media de las distintas áreas del currículum nacional vigente.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Requerimientos para Profesores Principiantes

2.1.1 Estándares Disciplinarios para la Enseñanza

Los estándares (CPEIP, 2012) por una parte describen las capacidades de un profesor competente, haciendo referencia en cuanto a la evaluación del nivel de logro, también se entiende que el documento prescriptor como un instrumento referente para las instituciones formadoras de profesores, indicando parámetros para orientar los objetivos a alcanzar y fomentar oportunidades adecuadas de aprendizaje.

Los estándares (CPEIP, 2012) señalan: la evaluación del logro o no de éstos, ayudará a identificar debilidades y fortalezas en la formación docente y orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes.

El documento prescriptor indica que uno de los objetivos es que el docente sea capaz de reconocer las características de los estudiantes y sus modos de aprender identificando cuáles son sus necesidades, entorno social, y qué los motiva. Así, los futuros docentes deben conocer y ser capaces de aplicar estrategias y/o acciones para favorecer la progresión de aprendizajes y la continuidad metodológica con el nivel de Educación Básica.

La enseñanza requiere además del manejo de contenidos, conocimientos sobre habilidades, dominio de metodologías y recursos didácticos respecto a cómo se enseña la disciplina. Los estándares se hacen cargo de esta doble dimensión

disciplinaria y pedagógica, así en el caso de la Biología los estándares distinguen los conocimientos disciplinarios que debe lograr el futuro docente, mientras que los estándares pedagógicos corresponden a áreas de competencias necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza.

Cabe destacar que se incluye en los estándares pedagógicos la dimensión moral de la profesión docente, explicitando la necesidad del profesor de ser comprometidos con su profesión reflexionando activa y continuamente para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Como señala MINEDUC:

“El conjunto de los estándares se sostiene sobre el criterio de que al compromiso con dicho crecimiento, se une la responsabilidad con el aprendizaje continuo del docente en los aspectos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica, y la utilización de las tecnologías y el trabajo con la comunidad de aprendizaje en la que se desempeñe” (2012, pág. 11).

De esta forma los estándares orientadores son guías para el ejercicio docente, además de establecer un apoyo para los primeros años de trabajo del profesor principiante.

2.1.2 Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación

Media

Los estándares orientadores (CPEIP, 2012) especifican los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer cada docente egresado para el desarrollo del proceso de enseñanza, se abordan los procesos y procedimientos para conocer a los alumnos y alumnas, el conocimiento del currículo de Educación Media o elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación escolar, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión. De igual modo, estos estándares incorporan la generación de ambientes de aprendizaje adecuados, considerando elementos como la comunicación efectiva con los alumnos, padres y pares profesionales. En total son 11 los estándares que permiten evaluar la capacidad del egresado en lo que corresponde al quehacer docente.

Respecto al Estándar 1: “Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden”, de este estándar y en relación con el estudio, cabe destacar la importancia de la capacidad del egresado en saber diseñar y utilizar diversas estrategias de enseñanza, siendo así capaz de atender a los diversos estilos de aprendizajes de sus estudiantes.

En el Estándar 2: “Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”, se señala la importancia de la capacidad del docente en

establecer relaciones interpersonales armoniosas fomentando la empatía con los estudiantes y entre pares.

Del Estándar 3: “Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas”, se indica que se manifiesta el manejo de esta dimensión cuando el egresado conoce las propuestas curriculares y es capaz de diseñar, planificar y realizar evaluaciones integrales. Además debe ser capaz de secuenciar con una progresión adecuada los contenidos y habilidades cognitivas concordantes a las metas de aprendizajes propuestas tanto por los documentos prescriptores que guían la docencia como metas personales propuestas por el profesor.

Así también en el Estándar 4: “Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”, se establece la necesidad del egresado en considerar en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades y experiencias de los estudiantes además del contexto en que se desarrollará la docencia para así realizar los ajustes necesarios basándose en decisiones pedagógicas fundamentadas que contribuyan al proceso enseñanza-aprendizaje.

Del Estándar 5: “Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos”, se destaca la capacidad del docente en saber crear un ambiente de aula favorable al proceso de enseñanza-

aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes, estableciendo un clima cordial de respeto, confianza y equidad.

Respecto al Estándar 6 expresa las capacidades del egresado entorno a la evaluación, así se menciona: “Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica”. Se espera que el docente sea capaz de diseñar y adaptar distintas estrategias e instrumentos evaluativos para poder monitorear e informar del progreso de forma oportuna, así como también a los padres y apoderados y comunidad educativa en general.

El Estándar 7: “Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar “, se refiere a la capacidad del egresado en conocer los factores tales como prácticas, creencias y valores de la comunidad escolar para gestionarlos y crear un ambiente propicio para una convivencia armónica, permitiendo incorporar dichos factores tanto en sus planificaciones como en la didáctica de sus clases en su especialidad.

El docente egresado debe estar preparado para hacer efectiva la igualdad de oportunidad y evitar la discriminación, tal como lo indica el Estándar 8: “Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula”. Esto es de importancia debido a la diversidad de estudiantes que componen el aula y como el profesor principiante puede abarcar esta diversidad según sus conocimientos.

“Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.” Esta afirmación corresponde al Estándar 9 y hace énfasis en la importancia de la capacidad del docente en lo que se refiere a la comunicación. Es necesario que el egresado sea capaz de expresarse de forma correcta adecuándose a la situación en la cual está, mostrando el ejemplo a sus estudiantes, leyendo diversos textos incentivándolos en ampliar su vocabulario a un lenguaje técnico propio de la disciplina en la cual está enseñando el profesor principiante.

En el estándar 10 “Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional”, se aborda la capacidad del egresado en reflexionar sobre su práctica pedagógica con el fin de poder proponer cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros docentes y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional, para contribuir a un cambio significativo y que dicho de proceso de reflexión se transforme en un hábito del quehacer docente.

De esta manera los estándares mencionados anteriormente tienen un importancia fundamental en los profesores que componen la comunidad educativa, un profesor que cumpla con éstos se encuentra preparado para enfrentar desafíos docentes, así como también ayudar a sus colegas de las distintas asignatura del currículum nacional vigente.

2.1.3 Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

En Chile existen varios documentos que analizan las tareas relacionadas a las prácticas docentes, uno de estos es el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), el cual indica lo que los docentes deben saber, ser capaces de hacer y cuan bien se está haciendo. Estas características del egresado de pedagogía se han transformado en uno de los ejes prioritarios de las políticas públicas para el fortalecimiento de la profesión docente y del desarrollo profesional.

El Marco para la Buena Enseñanza evidencia los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar los docentes, tanto en el aula para la formación de sus estudiantes y en la comunidad educativa de la cual forman parte, como por su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión.

Además de establecer los saberes de los docentes este documento se preocupa de fortalecer la profesión docente a través de importantes programas orientados al mejoramiento de la formación inicial, al perfeccionamiento en servicio y a ampliar las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes.

El Marco para la Buena Enseñanza se divide en cuatro dominios, los cuales considera lo que debe manejar un docente. El dominio A corresponde a “preparación de la enseñanza”, el dominio B “creación para un ambiente propicio para el aprendizaje”, el dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los

estudiantes” y el dominio D “responsabilidades profesionales”. Estos dominios sirven para todos los profesionales docentes, independiente de su disciplina.

En el Dominio A son destacados dos aspectos a la preparación de la enseñanza; la disciplina y las competencias pedagógicas, de estas últimas competencias resalta la habilidad del docente en diseñar, seleccionar y organizar estrategias de enseñanza en las cuales destaca la importancia el contexto de aprendizaje, lo cual se demuestra a través de la planificación y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Del Dominio B: “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” resalta la necesidad de la comprensión por parte del docente de los componentes sociales, afectivos y materiales que inciden directamente en los aprendizajes de los alumnos.

Respecto al Dominio C: “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” posee criterios ligados directamente a la misión primaria de la escuela de brindar posibilidad y equidad a todos los estudiantes. Destaca la habilidad del docente en organizar situaciones de aprendizajes significativos, tomando en cuenta tipos de aprendizajes y diversas estrategias didácticas. También se da a entender la importancia de las competencias docentes en relación al monitoreo y la evaluación de los aprendizajes.

El Dominio D: “Responsabilidades profesionales”. Este dominio hace énfasis en las tareas docentes que van más allá del aula, contempla habilidades sociales, capacidad de relacionarse con los pares y la comunidad escolar en general.

Así el Marco para la Buena Enseñanza es un soporte fundamental para la práctica docente, estableciendo dominios a alcanzar por el profesor respecto a las distintas tareas que se requieren.

2.1.4 Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Recientemente, se evidencia en Chile el interés por mejorar las condiciones de desarrollo profesional en la etapa inicial de la carrera. Así en el año 2016, se aprobó y promulgo el proyecto de Ley N° 20.903, que establece un “Sistema de Desarrollo Profesional Docente” entre otras cosas, dicha normativa propone un programa de inducción de profesores en sus primeros años de inserción laboral y en él se explicita el componente reflexivo como base de los procesos de retroalimentación, tanto individual como colectiva.

Según la ley N° 20.903 Artículo 18a, el proceso de regulación local (a nivel de establecimiento) tiene por objetivo establecer lineamientos de mejoras continuas de sus docentes, desde su primer año de ejercicio y durante toda su estadía en el establecimiento educativo. Esta regulación comprende dos sub-procesos: de formación que fomenta el trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica y de inducción al ejercicio profesional docente.

Estos últimos suelen ser gran importancia en los primeros años de inserción al mundo laboral del profesor principiante, debido a que la gestión colectiva permite la preparación del trabajo que se llevará a cabo en el aula de manera común y favoreciendo la retroalimentación como base de un buen proceso enseñanza-aprendizaje y que permite que el docente principiante se interiorice con la comunidad educativa del establecimiento.

Por consiguiente, esta ley establece un apoyo para los docentes que se insertan por primera vez en el mundo laboral, suponiendo que los primeros años son cruciales para evitar la deserción laboral, además de constituir una fuente enriquecedora de aprendizaje para su quehacer docente.

2.1.5 Mentores y aprendizajes adquiridos por Principiantes

Según lo mencionado por Clark & Byrnes, (2012) mientras los profesores principiantes se insertan en el mundo laboral tienen continuo contacto con profesionales y pre-profesionales de la educación casi de manera constante, una vez estos pre-profesionales egresan y son contratados se enfrentan a un mundo distinto, las oportunidades donde están acompañados de sus colegas se reducen en gran medida teniendo que enfrentar su rol de una manera más solitaria.

En Estados Unidos y otros países en el mundo se ha identificado que la aplicación de distintos programas de mentorías provoca un alto aprecio por parte de los profesores novatos debido a su ayuda administrativa y social más que en el ámbito de la disciplina que imparten (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson,

2009). Una de los factores más relevantes de la mentoría es el tiempo de planificación junto al mentor. Los profesores principiantes valoran y encuentran más útiles las mentorías cuando estas también contemplan áreas administrativas (Clark & Byrnes, 2012).

Según la encuesta estadounidense Ingersoll (2004) mencionada por (Clark & Byrnes, 2012) una de las causas de mantención de los profesores nuevos en los colegios es gracias al apoyo del mentor al realizar diversos tipos de planificación, tanto para realizar en el aula como para planificar su quehacer docente.

Estos antecedentes se relacionan con la propuesta del Sistema Nacional de Inducción y Mentoría creado por Ley N° 20.903, que tiene por objetivo:

“...dignificar la profesión docente, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentos e Investigación Pedagógica, 2017, pág. 8).

Además este programa se creó con el propósito de asegurar a los profesionales de la educación, condiciones favorables para el desarrollo profesional y reconocer sus logros y méritos, en conjunto con la comunidad educativa.

El proceso de inducción y mentoría pretende acompañar y apoyar al docente principiante en los primeros años de ejercicio laboral, para un aprendizaje práctico y responsabilidad efectiva. Esto es llevado a cabo por distintos

organismos de manera local, referente al establecimiento y comunidad educativa, el docente mentor y el Ministerio de Educación, a través del CPEIP.

El docente mentor, es aquel que cuenta con la formación idónea para conducir y guiar el proceso de inducción de los profesores principiantes, con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo con la comunidad educativa y la retroalimentación pedagógica.

Así como también el sostenedor y director del establecimiento, cumplen la función de designar al docente mentor y evaluar y comunicar el desarrollo producido por el proceso de inducción al CPEIP, además de administrar los recursos disponibles. El Ministerio de Educación se encarga de la transferencia de recursos y registrar a los docentes mentores para el proceso de inducción y brindar el apoyo necesario durante el transcurso del tiempo.

2.2 Aprendizaje en Principiantes

2.2.1 Características de los docentes principiantes

En varios países del occidente del planeta, un tercio de los profesores nuevos renuncian a su trabajo en los primeros tres años, y la mitad cercano a los 5 años (Hobson et al., 2009). Las razones por las cuales los profesores principiantes deciden abandonar son varias pero son tres las que destacan por sobre el resto: (1) el desgaste que causa la profesión, (2) el poco o usencia de soporte en sus primeros años y (3) problemas con el lugar de trabajo (disciplina de los

estudiantes, mala infraestructura, pobre ayuda administrativa, vaga cultura escolar, entre otras). A medida que los profesores nuevos van manteniéndose en el colegio empiezan los problemas personales de ellos respecto a su profesión, el desarrollo profesional no es tal cual lo vivieron en su etapa de preparación por lo que se desenfocan al momento de su actuar profesional y surgen las dudas: ¿podré hacerlo? ¿lo estaré haciendo bien? ¿Seré la persona adecuada para este trabajo? ¿me gusta estar acá realmente? Si logran vencer a estas dudas pueden encontrar un lugar en el establecimiento de manera más rápida y eficiente (Ewing & Manuel, 2005).

El profesor principiante, si bien es un profesional certificado, no deja de ser un aprendiz, según Vygotsky citado en Clark & Byrnes (2012) el conocimiento no es solo el traspaso de información de una persona a otra si no que es una construcción de conocimiento gracias a acciones sociales entre las personas, por lo tanto el profesor principiante aprende mientras interactúa con las personas que comprenden su entorno escolar.

Los primeros años de los profesores novatos son de continuo aprendizaje, la comunidad educativa donde se inserta el profesional está cargada de conocimientos, elementos sociales, recursos y emociones que le darán la bienvenida y soporte.

A algunos profesionales novatos se les asigna un mentor, estos mentores tienen como objetivo desarrollar al profesional novato en el mundo de la educación, observando y acompañando sus prácticas docentes.

El aprendizaje del profesor principiante requiere que se reflexione y se generen aprendizajes íntegros respecto a las prácticas docentes. Tagle (2011) considera que el profesor se ve como profesional cuando concibe la necesidad de acercarse a los requisitos del contexto real de la práctica y por lo tanto aprende mientras realiza sus prácticas docentes.

La experiencia inicial del nuevo profesor en su institución dependerá de cómo se adapta a esta y como enfrenta las dificultades, independiente del apoyo y de la preparación que le ha entregado la institución formadora.

Veenman (1984) citado por Marcelo (2012) señala que la inserción del profesor principiante a la realidad educativa suele causar un “choque con la realidad”, del tipo ensayo-error, donde destaca la importancia de aprender de todos los procesos que se llevan a cabo en la docencia como principiante. Estos problemas siguen siendo visibles en la actualidad en el que hacer docente, entendiéndose como una reproducción de los modelos que el profesor ha experimentado a lo largo de su escolaridad y su formación inicial.

Por otro lado Feiman-Nemser (2000) indica que los profesores principiantes son tanto enseñantes como aprendices, deben enseñar y aprender a enseñar independiente de la calidad de su formación inicial ya que hay cosas que solo se

aprenden en la práctica, por lo que dichas cosas transforman al primer año de trabajo en un año de supervivencia, adaptación, descubrimiento y transición.

Los primeros desafíos que debe experimentar el profesor en su primer año de docencia corresponden a adquirir información de sus propios estudiantes, del currículo y del diseño escolar, con esto el profesor aprenderá a diseñar adecuadamente sus clases que le permitirá desarrollarse durante su primer año y sobrevivir a este, formara su identidad docente ante sus estudiantes lamentablemente tratados como cualquier profesor, independiente si es más o menos experimentado que sus colegas.

Bajo estas premisas, adherimos al enfoque reflexivo basado en las ideas de Schön (1983) sobre cómo se desarrolla la profesionalización del profesor en sus distintas etapas.

2.2.2 Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente

Feldman (2010) define aprendizaje como un cambio relativamente permanente en el comportamiento generado por la experiencia. Esto varía según sea el enfoque y la perspectiva de los modelos de aprendizaje, por lo cual actualmente en la formación permanente de profesores se entiende el aprendizaje.

El desarrollo profesional docente se define a su vez como un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los

docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica (Kelchtermans 2004, citado por García & Vaillant 2009). Además Imbernón (1994) señala que el desarrollo profesional docente es un aprendizaje constante, acercando al docente al desarrollo de actividades profesionales y específicamente a las prácticas de enseñanza no lineales y evolutivas, adaptadas al contexto.

Llevar a cabo un buen desarrollo profesional docente consiste en, como señala Perrenoud (2004), ser un agente capaz de evolucionar, aprender con la experiencia, apto a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, sobre lo que se ha hecho y lo que se puede hacer, dependiendo de los contenidos, así como también con cada uno de sus cursos y estudiantes, a lo largo del desarrollo de su profesión. Estos conocimientos se van adquiriendo con los años de experiencia del profesional y radican en la toma de decisiones en función de distintos problemas que se van enfrentando.

Como señala García & Vaillant (2009) el desarrollo profesional docente es imprescindible para la mejora escolar, debe basarse en la escuela y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza, tanto con los estudiantes como con los profesores y debe estar disponible para resoluciones colaborativas de problemas que pueden surgir en el establecimiento.

Otros autores, han planteado que la profesión docente se caracterizaría un exceso de responsabilidades y falta de soporte por parte los organismos gubernamentales (Fullan, 2012). A los docentes, se le carga la responsabilidad

de la formación de generaciones de estudiantes brindándoles un “apoyo” a través de reformas a veces sin continuidad, y cambiando los planes y programas con frecuencia, dificultando el trabajo del docente.

Estas condiciones, según el autor, no permiten el desarrollo de la profesión y tampoco una experiencia laboral satisfactoria. Así vemos un gran número de profesionales enfermos y una gran cantidad de deserción laboral, las condiciones de la docencia exigen mucho del profesor en términos de responsabilidad y trabajo diario y, a cambio, ofrecen poco tiempo para la planificación, discusión constructiva y la reflexión o, simplemente tiempo para reponerse.

Algunos de los estudios citados por Fullan (2012) indican los maestros, aun teniendo 10 horas extras para realizar su trabajo, preferían en un 91% opciones individualistas. Los investigadores, concluyen que la formación del profesorado no prepara a los maestros para las realidades de la enseñanza, los profesores sufren en privado a causa del aislamiento físico y no desarrollan una cultura técnica común, tampoco existe un intercambio serio de reflexión y opiniones. La mayor fuente de gratificación para el profesorado son las compensaciones psíquicas cuando se observa que un estudiante o grupo de estudiante han aprendido o vuelven a la escuela luego de graduarse para darle las gracias (Fullan, 2012).

2.3 Reflexión docente

2.3.1 Concepto de reflexión

La reflexión puede ser definida como la flexión sobre sí mismo o al examen de los propios pensamientos reconsiderándolos de nuevo y detenidamente, como señala Nocetti (2016, pág. 98). El ejercicio de salir y de mirar la acción desde una perspectiva lejana ayudaría a mejorar la docencia de los profesores, en base a sus propias experiencias. La reflexión se asocia a un trabajo de metacognición activa y consciente acerca de una vivencia en particular, que desencadena un cambio transversal.

Por consiguiente, Perrenoud (2004, pág. 36) describe la reflexión como un proceso que se renueva constantemente con el acontecer del docente, basada en las experiencias personales y colectivas. Además, dicho proceso se puede dar en cualquier momento de la clase o fuera de ésta, buscando una mejora y tratando de internalizarlo en la vida cotidiana. Así, la reflexión que se da durante la acción y las decisiones que se toman, subrayan la importancia del conocimiento que emerge de la acción misma (Nocetti, 2016, pág. 94).

Según señala Villalobos & de Cabrera (2009, pág. 4):

“El asumir una actitud reflexiva contribuye a que los docentes reconozcan comportamientos y prácticas que inhiben su potencial para la tolerancia y la aceptación, elementos vitales para enfrentar las diferencias de todos los

estudiantes en una sociedad heterogénea que se mueve hacia una comunidad donde la globalización es el común denominador.”

Es decir, que los docentes reconocen los tipos de comportamientos que adquieren en diferentes contextos de su desarrollo profesional. De igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y pueden comenzar a actuar para lograr cambios. Otra característica positiva que deja la reflexión, es que al generar cambios el docente se libera de la rutina del sistema en el que está inserto, el cual lo lleva a sentirse limitado para contribuir en el desarrollo de su propia carrera profesional.

Una de las investigaciones, menciona que la reflexión puede ser percibida como un “proceso de compromiso con la enseñanza, que brinda la oportunidad de un análisis crítico y una evaluación continua, con el fin de mejorar las prácticas educativas” (Black & Plowright, 2010: 246, citado por Muñoz & Garay, 2015).

Podemos decir que la reflexión se enfoca en las necesidades de los estudiantes y docentes, como base para una evolución educativa, ya que genera nuevos procesos de aprendizajes, porque el profesor logra comprender su propia práctica aplicada en el educando.

2.3.2 Competencias del profesional reflexivo

El concepto de competencia en contextos de aprendizaje reflexivo, según Perrenoud (2004, pág. 76) puede ser definida como la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar y enfrentar una situación compleja, lo que involucra una serie de procesos.

Bajo esta perspectiva el desarrollo de competencias colabora en la formación de un profesional reflexivo, capaz de mirar su práctica docente y tomar decisiones que signifiquen un cambio fundamental para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Herrán (2011, pág. 3) propone una serie de competencias necesarias para ser un profesional reflexivo, destacando diversas áreas propias de la docencia: en el ámbito de la proximidad del docente con los estudiantes y éstos con sus pares, el profesor reflexivo favorece la autoestima y actividad mental a través de la comunicación participativa. Además, se debe potenciar la autonomía generando un ambiente motivador que permita su desarrollo y la formación integral de los estudiantes.

Una de las tareas fundamentales de este profesional reflexivo es propiciar una cultura colaborativa y de trabajo en equipo tanto con sus estudiantes como con sus compañeros docentes, así como también lograr una apropiación de documentos que guían la docencia y estar en constante renovación de sus conocimientos y habilidades. Asumir la evaluación como una herramienta capaz

de representar un proceso continuo, formativo, integral, multidireccional, objetivo e instrumento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El autor indica además que el docente reflexivo posee la capacidad para integrar esta serie de competencias en la planificación facilitando la construcción de aprendizajes significativos, proponiendo metodologías y estrategias adecuadas al contexto, contenidos y estudiantes. Cabe destacar que el ser crítico, activo y participativo, planteando ideas innovadoras componen un profesional reflexivo y proactivo, que responde a exigencias tanto individuales como colectivas.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

El estudio se desarrolló desde el paradigma positivista, donde su objetivo es explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio (Bisquerra, 2004). Coherente con el objetivo de este estudio que fue describir los aprendizajes que han adquirido los profesionales principiantes egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, entre los años 2011 y 2016 de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

3.2 Tipo de estudio

Este estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo y tiene por objetivo describir los aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Así Dankhe (1989) señala que:

“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (pág. 117).

Diseño del estudio

Esta investigación es de tipo no experimental, transaccional y descriptiva. No experimental, debido a que no se manipulan variables, y transaccional ya que la recolección de datos se realizó en un solo tiempo.

Según Sampieri et al., (2003):

“La investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables; lo que se hace en este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (pág. 149).

Así también este autor describe:

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único con el objetivo investigar la incidencia y los valores en lo que se manifiestan una o más variables dentro del enfoque cuantitativo” (Sampieri et al., pág. 270-273).

Así se investigó por medio de un cuestionario único cuales son los tipos de aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes egresados de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

3.3 Sujetos de Estudio

Bisquerra (2004) define la población como el conjunto de todos los individuos a los que fueron expuestos al instrumento de investigación.

En este estudio la población es de 144 profesores egresados de la carrera Pedagogía Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de

la Santísima Concepción, entre 1 y 5 años de experiencia, que se desempeñan en segundo ciclo, contemplando desde séptimo a cuarto año medio en los distintos establecimientos en que desarrollan su quehacer docente.

3.4 Población y muestra

La muestra se define como un subconjunto de la población y que debe ser representativa como señala Bisquerra (2004). En consecuencia, se seleccionó un conjunto de profesores principiantes de instituciones municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas, dando origen a un total de 50 docentes que componen la muestra y permite la generalización de resultados según Sampieri et al., (2003).

Cabe destacar que la muestra fue de tipo no probabilística ya que los profesores principiantes deben tener un mínimo de 1 año y máximo 5 de experiencia, constituyendo un criterio excluyente.

3.5 Recogida de datos

Para obtener información acerca de los aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales, se diseñó un cuestionario tipo Likert basado en las dimensiones e indicadores de las respectivas variables en estudio.

Los estudios cuantitativos descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Así

desde un punto de vista científico, describir es recolectar datos (Sampieri, 2003, pág. 80).

El instrumento utilizado fue un modelo de escala de Likert, donde se consideraron 5 dimensiones del quehacer docente: planificación, evaluación, apropiación curricular, reflexión y proximidad con los estudiantes.

La validez del cuestionario se presenta como la cualidad del instrumento para medir los rasgos o características. Por medio de la validación se determinó si realmente el cuestionario medirá aquello que se quiere investigar, además de verificar la factibilidad del instrumento.

En la evaluación de la validez de un cuestionario se busca que las interpretaciones de los resultados se basen en evidencia de que el instrumento mide el objetivo de la investigación, y que los resultados no se vean afectados por factores irrelevantes a lo medible.

3.6 Proceso de validación

Según describe Sampieri (2003), la prueba piloto es un instrumento que se aplica a personas con características similares de los sujetos de la investigación. Esta prueba no solo permite medir la calidad del cuestionario, sino también se analiza si los ítems se pueden comprender, si el lenguaje y la redacción son propicios para las personas del estudio.

Este autor describe:

“La validez, es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Esta se evalúa sobre la base de todos los tipos de evidencia. Cuanto mayor evidencia de validez de contenido, de validez de criterios y de validez de constructo tenga un instrumento de medición, este se acercara más a representar la (s) variable (s) que pretende medir” (Sampieri et al., 2003, pág. 284).

Los datos obtenidos de la prueba piloto son utilizados para calcular la confiabilidad y validez del instrumento a utilizar, ésta debe realizarse con una pequeña muestra, la cual debe ser menor que la población” (Sampieri et al., 2003).

Para efectos de esta investigación, la prueba piloto se aplicó a una muestra de 12 estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación y Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Debido al tipo de estudio, el análisis de datos se realizó mediante una estadística descriptiva, la cual comprende la creación de tablas y descripción de datos empíricos obtenidos de la encuesta aplicada previamente, lo que permite manejar y analizar los resultados (Bisquerra, 2004).

- Coeficiente alfa de Cronbach

El coeficiente alfa fue descrito en 1951 por Lee J. Cronbach, Oviedo et al., (2005). Oviedo y Arias (2005) señalan que:

“El coeficiente de Cronbach es una herramienta usada para medir la confiabilidad y la correlación que puede existir entre los ítems de un instrumento. En otras palabras, el alfa de Cronbach es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento” (pág. 575).

Este coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems y la proporción de varianza total de la prueba (desviación al cuadrado) debida a la relación que existe entre sus partes. Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems como describe Ledesma et al., (2002).

Para calcular el valor del alfa de Cronbach se debe multiplicar el promedio de todas las correlaciones observadas en los ítems por el número de ítems que componen una escala, y luego dividir el producto entre el resultado de la suma de 1 más el producto de la multiplicación del promedio de todas las correlaciones observadas por el resultado de la resta de 1 al número de ítems:

$$a = n * p / 1 + p (n - 1)$$

Dónde:

N = es el número de ítems

P = es el promedio de todas las correlaciones

El valor óptimo o máximo esperando es de 0.90, valores mayores se considera que hay redundancia, esto se puede deber a que existen valores que se repiten o miden lo mismo por lo que debe eliminarse, mientras que el valor mínimo de este coeficiente es 0.70. Los valores menores denotan que la consistencia del instrumento es baja según Ledesma et al., (2002).

Posteriormente se envió vía correo electrónico el cuestionario a un universo de 144 profesores egresados entre los años 2006 al 2016 de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Los datos para contactar a la población fueron obtenidos del Jefe de Carrera Fernando Soto. Se dio un plazo de 4 semanas y reiteró cada 7 días para alcanzar una muestra amplia, constituida finalmente por 50 profesores principiantes egresados.

CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Caracterización de la muestra

En esta investigación el universo muestral fueron 144 profesores egresados entre los años 2006 al 2016 de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico, de tipo deliberativo o intencional. Finalmente la muestra se alcanzó gracias a la participación de 50 docentes en ejercicio.

Tabla 1: Cantidad de profesores principiantes sujetos de investigación.

Género	Número
Femenino	39
Masculino	11

Los años de ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales se concentran entre los años 2006 y 2012, según la muestra de profesores principiantes como se observa en la Figura 1.

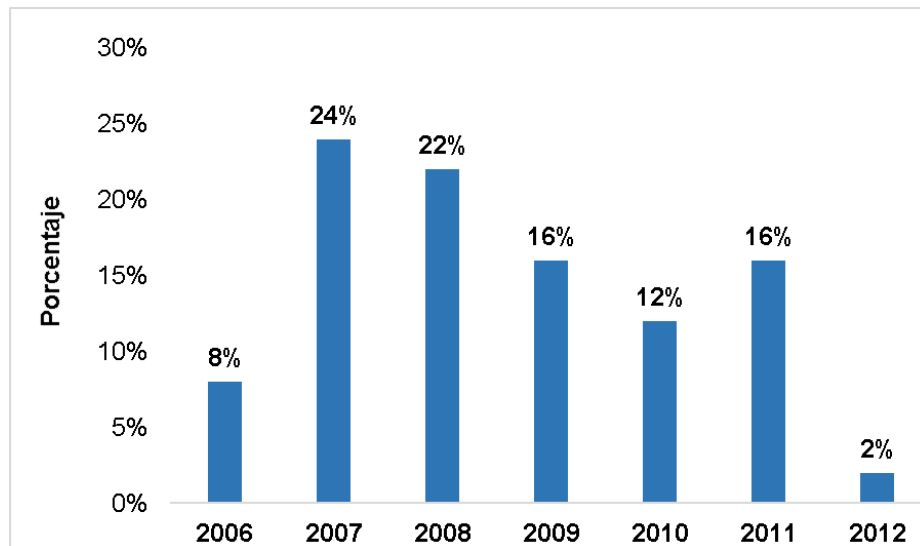


Fig. 1: Distribución de profesores según año de ingreso a la Universidad.

Se observa que el porcentaje más alto (24%) de respuesta del instrumento aplicado corresponde a profesores principiantes que ingresaron a la Universidad en el año 2007.

Los años de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales registrados se encuentran entre los años 2011 y 2016 como se observan en la Figura 2.

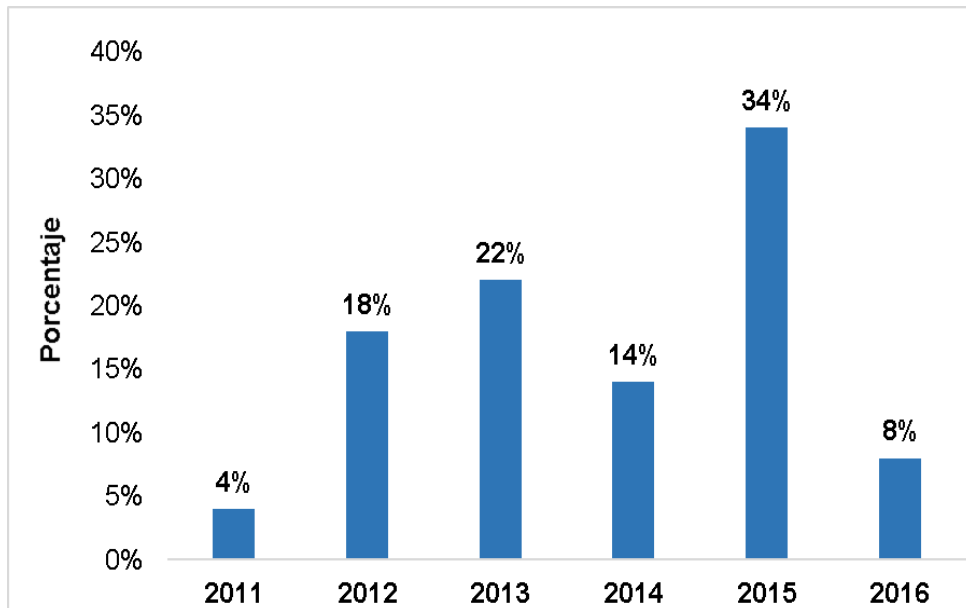


Fig. 2: Distribución de profesores según año de egreso de la Universidad.

Se aprecia un porcentaje de 34% de las respuestas provienen de profesores principiantes egresados en el año 2015.

4.2 Resultados aprendizajes de profesores principiantes

El objetivo general planteado en este estudio correspondía a “Describir los tipos de aprendizajes que han adquirido los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales egresados entre los años 2011 y 2016 de la Universidad Católica de la Santísima Concepción”, para ello se presenta a continuación la Tabla 2 con los porcentajes de frecuencia por cada pregunta del instrumento. En la tabla se destacan los porcentajes más altos para cada pregunta.

Los colores representan las preguntas de acuerdo a cada dimensión: en primer lugar el color rosado representa las preguntas de la dimensión de planificación, el color verde corresponde a la dimensión de proximidad, el color morado hace referencia a la dimensión de evaluación, el color naranja se asignó a las preguntas de la dimensión de apropiación curricular y por último, el color celeste corresponde a la dimensión de reflexión docente.

Tabla 2. Porcentajes de respuesta por preguntas de las dimensiones del instrumento aplicado.

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1. Cuando planifico considero el contexto de mis estudiantes	0	2	4	38	56
2. Los tiempos de aprendizaje suelen ser diferentes a los tiempos considerados en la planificación	4	0	12	54	30
3. Considero en la generación de guías de aprendizaje la diversidad de los estudiantes	0	2	24	40	34
4. Propongo en mis planificaciones formas de aprendizaje colaborativo	2	8	6	60	24
5. En mi docencia busco la proximidad con los estudiantes	0	2	2	24	72
6. Sé cómo ser empático con los estudiantes y sus situaciones personales	0	2	4	34	60
7. Comprendo cómo generar un clima de aula favorable para el aprendizaje	0	2	4	50	44
8. Sé establecer relaciones de respeto con los estudiantes	0	0	0	20	80
9. Sé elaborar distintos instrumentos evaluativos	0	4	12	40	44
10. Evalúo tanto el proceso de aprendizaje como el producto final	0	2	8	42	48
11. Utilizo la información generada a partir de las evaluaciones de mis estudiantes	0	6	18	42	34

12. Retroalimentación de las evaluaciones a mis estudiantes	0	0	8	52	40
13. Conozco los planes y programas de mi asignatura	0	0	14	30	56
14. Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para favorecer su aprendizaje	0	0	0	58	42
15. Aprendí la importancia de la contextualización del contenido para favorecer el aprendizaje	0	2	6	38	54
16. Sé establecer relaciones entre los contenidos de mi asignatura con otras asignaturas	0	16	12	36	36
17. Reflexiono antes, durante y después de cada clase	2	22	26	28	22
18. Creo que es importante reflexionar sobre mis prácticas docentes frecuentemente	0	2	6	36	56
19. Realizo reflexiones respecto a mi desempeño en el aula con otros colegas	28	6	18	30	18
20. Insto a otros colegas a reflexionar sobre nuestra práctica docente	32	8	26	22	12

Respecto a los resultados de la dimensión planificación, la mayoría de las respuestas se concentra en la categoría “De acuerdo”, excepto la respuesta dada a la primera pregunta “Cuando planifico considero el contexto de mis estudiantes” en la cual la mayoría se inclinó por la opción “Muy de acuerdo”.

En la dimensión de proximidad, la mayor parte de respuestas a tres de las preguntas se encuentra sobre el 50% en la categoría de respuesta “Muy de

acuerdo”, la pregunta “Comprendo cómo generar un clima de aula favorable para el aprendizaje” fue la única en la cual destacó el porcentaje de “De acuerdo”.

Según los resultados de la dimensión evaluación la respuestas se concentran en la categoría de respuesta “Muy de acuerdo”, respecto a la creación de instrumentos evaluativos y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se señala que las últimas preguntas de la dimensión, el mayor porcentaje se concentra en la categoría “De acuerdo”, cabe señalar que un 6% está “En Desacuerdo” a la pregunta “Utilizo la información generada a partir de las evaluaciones de mis estudiantes”.

En la dimensión de apropiación curricular la mayoría de los profesores egresados declara estar “Muy de Acuerdo” respecto a conocer los planes y programas de la asignatura y destaca la importancia de la contextualización para favorecer el aprendizaje. Por otro lado, respecto a esta dimensión, la pregunta “Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para favorecer su aprendizaje” la mayoría está “De Acuerdo”. Con respecto a la última pregunta “Sé establecer relaciones entre los contenidos de mi asignatura con otras asignaturas”, se observa que los resultados se distribuyen entre las categorías “De Acuerdo” y “Muy de Acuerdo”, además cabe destacar que un 16% está “En Desacuerdo”.

Según los resultados de la dimensión de reflexión docente, estos se encuentran dispersos. Con respecto a la primera pregunta “Reflexiono antes, durante y después de cada clase” se observa que el mayor porcentaje está “De acuerdo”,

pero un 26% esta “Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo” con lo mencionado. Los docentes egresados expresan sobre la pregunta “Creo que es importante reflexionar sobre mis practicas docentes frecuentemente” que están “Muy de Acuerdo” con un 56% del total. Para la pregunta “Realizo reflexiones respecto a mi desempeño en el aula con otros colegas”, un 20% está “De Acuerdo” con lo expresado y un 28% está “Muy en Desacuerdo” respecto a la afirmación. Además, un 32% declara que está “Muy en Desacuerdo” a la pregunta “Insto a otros colegas a reflexionar sobre nuestra práctica docente”, así como también un 26% se inclina por la categoría “Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo”.

4.3 Resultados por dimensiones del cuestionario

Para responder a la pregunta planteada de ¿Cuáles son los tipos de aprendizajes adquiridos por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción? En razón de este objetivos se presentan a continuación los resultados.

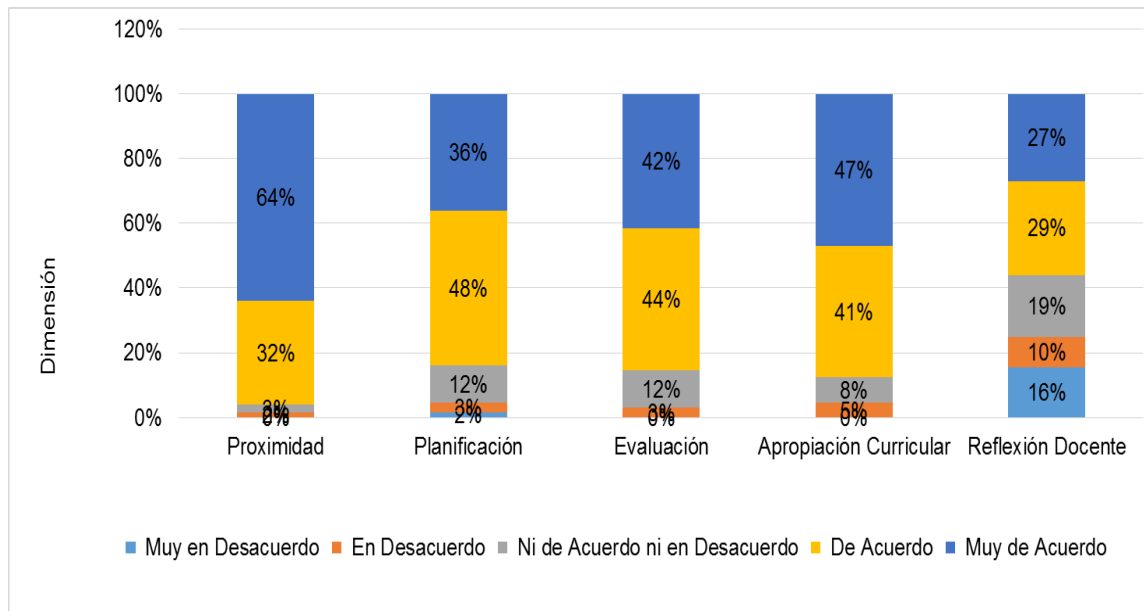


Fig. 3: Porcentajes de cada categoría respecto a las dimensiones del instrumento utilizado.

El primer objetivo específico de “Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales de la dimensión planificación”, se puede observar que en la Figura 3 existe un alto porcentaje (48%) en la categoría de respuesta de “De Acuerdo”.

El segundo objetivo específico de “Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales de la dimensión evaluación”, se visualiza que los mayores porcentajes registrados se concentran en las categorías de respuesta “Muy de Acuerdo” y “De Acuerdo”, con 42% y 44%, respectivamente.

El tercer objetivo específico de “Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales en la dimensión proximidad con los estudiantes”, se registra un alto porcentaje (64%) en la categoría de respuesta “Muy de Acuerdo”.

El cuarto objetivo específico de “Caracterizar el aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales en la dimensión de apropiación curricular”, se aprecia un alto porcentaje en la categoría de respuesta “Muy de acuerdo” con un 47%, respecto a las preguntas utilizadas en el instrumento aplicado a los profesores principiantes.

El quinto objetivo específico de “Conocer el tipo de aprendizaje adquirido por los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales en la dimensión de reflexión docente”, los resultados se encuentran dispersos respecto a las preguntas utilizadas en la dimensión, así solo un 27% señala que esta “Muy de Acuerdo” con las preguntas seleccionadas, además en promedio un 16% indica que se encuentra “Muy en Desacuerdo” con la dimensión de reflexión.

CAPITULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Discusión aprendizajes en profesores principiantes

El objetivo general propuesto de “Describir los tipos de aprendizajes que adquieren los profesores principiantes egresados de la carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción”. Las respuestas arrojadas por los docentes principiantes se concentran en las categorías “De Acuerdo” y “Muy de Acuerdo”, demostrando que existe un manejo de las dimensiones consideradas más importantes en el quehacer docente. Como señala Marcelo (2008) los profesionales novatos poseen gran conocimiento respecto a diversas áreas propias de la disciplina, pero existe un dominio incompleto de ciertos elementos, como por ejemplo en la dimensión de planificación los profesores declaran en un 24% estar “Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo” como se señala en la Tabla 2, respecto a la diversidad de estudiantes para la creación de guías de aprendizaje, este autor señala que existen errores técnicos que van mejorando con el tiempo y con la ayuda de mentores.

Según los resultados de la dimensión de proximidad y por consiguiente con Herrán (2011), las competencias del profesional son diversas pero destaca la proximidad del docente con los estudiantes y estos con sus pares, este promueve la autoestima, la empatía y el respeto. Según los resultados del instrumento aplicado, las respuestas se centran en la categoría “Muy de Acuerdo” con un porcentaje superior al 50% como se observa en la Tabla 2.

Los profesores principiantes no demuestran mayores problemas respecto a las preguntas de la dimensión de evaluación ya que los porcentajes son cercanos al 50% en las categorías de respuesta “De Acuerdo” y “Muy de Acuerdo” como se observa en la Tabla 2, coincidiendo con Marcelo (2008) quien describe que los profesores novatos no presentan mayores problemas respecto a esta dimensión, además este proceso se ve beneficiado según el autor por la ayuda de mentores y que permite la autoconfianza en el quehacer docente. Así se potencia una de las tareas más importantes del profesor.

En la dimensión de apropiación curricular los profesores principiantes señalan que conocen el currículum vigente de la asignatura con un porcentaje de 36% en las categorías “De acuerdo” y “Muy de Acuerdo” como se observa en la Tabla 2, según Marcelo (2008), los profesores principiantes conocen los documentos prescriptores, pero aun así demuestran inseguridad y requieren un guía o mentor que les proporcione los pasos a seguir para la docencia. Además, cabe considerar que las planificaciones cuentan con diferentes estructuras según los establecimientos, por lo que la inseguridad de los docentes novatos aumenta en los primeros meses de inserción al mundo laboral.

Una de las dimensiones más importantes a considerar en el quehacer docente es la reflexión. Así Dewey (1919), destaca la importancia de ser un profesor reflexivo para la práctica consciente, además Stenhouse (1985) y Perrenoud (2004) coinciden con lo expresado por este relevante autor. En los resultados

arrojados por los profesores principiantes se puede observar una diversidad de respuestas respecto a todas las preguntas. El componente de reflexión individual correspondiente a la primera pregunta, en el cual los profesores principiantes declaran que un porcentaje mayor reflexiona en los distintos momentos de la clase, pero existe un porcentaje menor pero significativo que no realiza este proceso, esto coincide con Gorichon et al., (2015) que, señala que la reflexión es escasa o inexistente debido al poco tiempo disponible proporcionado por el establecimiento.

Además, según los resultados los profesores principiantes creen que es importante reflexionar sobre sus prácticas docentes frecuentemente con un porcentaje de 56% como se señala en la Tabla 2, centrado en la categoría de respuesta “Muy de Acuerdo”, esto se declara necesario en el Marco para la Buena Enseñanza (2008) que busca guiar a los profesores en sus primeras experiencias reflexivas, y así también en la Carrera Profesional Docente (2015) se invita a reflexionar a los profesores principiantes, con ayuda de mentores y el establecimiento. Además Marcelo (2009) señala que la reflexión es fundamental para el aprendizaje en los primeros años de inserción laboral.

La reflexión colectiva también es un componente importante del quehacer docente como señala en Artículo 18 de la Ley N° 20.903 del MINEDUC (2016), así los profesionales novatos sujetos de investigación indican que están “De acuerdo” con reflexionar con otros colegas que componen la comunidad

educativa, pero un 32% responde que está “Muy en Desacuerdo” a instar a otros colegas a reflexionar acerca de su práctica docente, como se observa en la Tabla 2. Además, Perrenoud (2004, pág. 46) señala que la reflexión colectiva es un componente importante de las tareas del docente que permite favorecer la acumulación de experiencias, aumentar la innovación, cooperación entre compañeros, entre otros.

5.2 Discusión por dimensiones de cuestionario

Según los objetivos planteados y los resultados obtenidos de este estudio, se visualiza una fuerte tendencia por las áreas técnicas del currículum y propias de la vocación docente, así predominan las dimensiones: planificación, evaluación y proximidad con los estudiantes y existe una menor tendencia hacia las dimensiones de apropiación curricular y reflexión docente.

Los resultados de este estudio respecto al dominio de ciertas áreas como la dimensión de planificación se condicen con Gorichon et al., (2015), donde señala que los profesores principiantes sienten que dominando el contenido de sus clases tienen asegurado más de la mitad del desafío docente, cuando no sienten dominio del contenido suelen recurrir a clases previamente establecidas donde la reflexión es escasa o inexistente.

Además estos mismos autores indican que la institución educativa suele dar espacios que apuntan a la formación de un profesor reflexivo pero, posteriormente, en función de los objetivos curriculares obligan a los docentes a

realizar actividades docentes que no favorecen la reflexión evitando que la pongan a prueba. Pese a esto, según los resultados de este estudio los docentes principiantes sujetos de investigación consideran importante el reflexionar sobre su práctica docente con un 56% (Tabla 2), pero un porcentaje menor pero significativo (28%) indica que no reflexiona con sus pares ni tampoco busca las instancias para desarrollar dicho proceso.

Según los resultados de la investigación los profesores principiantes dominan la dimensión de evaluación y si bien suelen tener falencias en algunos ámbitos, como se indica en la literatura, en el área no tienen mayores problemas, conocen y suelen utilizar medios de evaluación acertados y, si recibieron sesiones de mentorías, tienen una confianza mucho mayor al realizar o crear instrumentos evaluativos con pensamientos como “si antes ya podía evaluar ahora que me han instruido puedo aún más” (Marcelo, 2008).

Según Marcelo (2008) en las instituciones de los profesores novatos se incita a la reflexión para la apropiación del currículum, se sabe que los profesores novatos llegan con conocimiento y cierta destreza respecto al currículum pero poseen desconocimientos o errores técnicos de uso los cuales son reforzados gracias a sesiones reflexivas y mentores asignados a los profesores novatos. Según los resultados, se puede observar (Tabla 2) un dominio parcial de la dimensión de apropiación curricular. Esto se debe principalmente a que los profesores principiantes esperan un instructivo detallado, algo que les diga paso

a paso que hacer respecto al currículum pero este no está construido de esta manera.

Al igual que la apropiación curricular Marcelo (2008) señala que los profesores novatos poseen gran conocimiento acerca de las planificaciones, los problemas que se destacan respecto a este tema es que algunas son algo deficientes y otras no se adaptan al formato de la institución pero nuevamente los mentores son quienes solucionan el problema en breve tiempo aunque esta vez es de manera voluntaria, normalmente se les ofrece a los principiantes orientación pero tienen del derecho (normalmente) de rechazarlo y arreglar sus planificaciones personalmente. Así los docentes principiantes que participaron de esta investigación dominan la dimensión de la planificación y no presentan dificultades mayores respecto a las tareas propias del área.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

6.1 Conclusiones

Según los resultados de este estudio y los objetivos planteados, se estima que los aprendizajes que mayormente desarrollan los principiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales egresados de la UCSC, se centran en las dimensiones de planificación, proximidad y evaluación, ya que cerca del 50% de las respuestas de los docentes declara manejar estas dimensiones del quehacer docente. Por otra parte las dimensiones menos desarrolladas son las de apropiación curricular y reflexión docente, debido a que estos componentes se potencian con los años de experiencia laboral como describe Marcelo (2008).

En los resultados señalados anteriormente se puede observar que la mayoría de las dimensiones presentadas en el cuestionario existe aprendizaje de cada una, observando que las respuestas se centran en “Muy de Acuerdo” y “De Acuerdo”, destacando la dimensión de reflexión que presentó una dispersión en los resultados según las preguntas, demostrando que el aprendizaje sobre la reflexión es el menos desarrollado referente a componentes propios de ésta en los profesores egresados de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, pero si es considerado un elemento importante, en consecuencia por diversos factores que no fueron abordados en este estudio, la reflexión no se llevaría a cabo tanto individual como colectivamente.

6.2 Proyecciones

Dado los resultados de la investigación se observa que los docentes principiantes que participaron de este estudio, en un gran porcentaje indican que manejan las dimensiones del instrumento y que son características de la docencia, pero presentan falencias que se pueden mejorar a través del tiempo, por lo que convendría reforzar estas áreas durante la formación inicial en la Universidad para que la inserción laboral no sea un cambio brusco que genere deserción, además de establecer un reforzamiento continuo a través de los años en la casa de estudio.

Esta investigación se puede utilizar en investigaciones futuras de tipo cualitativa que permitiría la profundización en la obtención de datos personales y establecer entrevistas para conocer las percepciones de los profesores respecto a diversos aprendizajes que se adquieren en la profesión, permitiendo conocer de una manera más amplia el objeto de la investigación.

Esta investigación puede servir de referencia para futuros estudios que permitan visualizar componentes importantes de los saberes docentes.

6.3 Limitaciones

Una de las limitantes de esta investigación fue la muestra, que quedo formada por 50 profesores, lo que permitió tener una visión limitada de los tipos de aprendizajes de los profesores principiantes egresados de la carrera.

En relación a la recogida de datos, la base de datos de los estudiantes egresados de la carrera no se encontraba actualizada, por lo que dificultó el contacto con los sujetos de investigación y la respuesta por la parte de los encuestados.

La disposición de los profesores principiantes a responder el instrumento enviado fue escasa, una causa puede haber sido el poco tiempo disponible y el agobio laboral que experimentan y manifestaron durante el año escolar.

Otra de las limitantes de esta investigación es el tipo de estudio cuantitativo que permite generalizar la muestra y no establecer una conversación mediante una entrevista que explique el porqué de las respuestas entregadas, como base de un estudio de tipo cualitativo.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. A. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.

Cofré, H., Galaz, C., García, C., Honores, M., Moreno, L., Andrade, L. y Vergara, C. (2009). Frecuencia y tipo de actividades de laboratorio que realizan profesores/as primarios en el área de las ciencias, en Santiago de Chile. *Enseñanza de las ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, pp. 3432-3435 (recuperado de: <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-3432-3435.pdf>).

Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 279-293.

CPEIP, (2017). Orientaciones sistema de desarrollo profesional docente. Ministerio de Educación. Documento en línea (recuperado de: <http://www.politicanacionaldocente.cl/wpcontent/uploads/2017/06/Orientaciones-Sistema-de-Desarrollo-Docente.pdf>)

Cronbach, L. J., & Thorndike, R. L. (1971). *Educational measurement*. Test validation, 443-507.

- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación. *La comunicación humana: ciencia social*. México, DF.
- Dewey, J., & Caparrós, A. (1919). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Ewing, R., & Manuel, J. V. (2005). Retaining quality early career teachers in the profession: new teacher narratives. [An earlier version of this paper was presented at the *Australian Teacher Education Association Conference*, July 2004, Bathurst, NSW.]. *Change* (Sydney, NSW), 8(1), 1.
- Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teaching. Teachers College Record*, v. 103, n. 6, 2001, p. 2001, p. 1013-1055.
- Feldman, R. S. (2010). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw Hill: Educación.
- Fullan, M. (2012) (1er. Ed. 2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, C. M., & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar? (Vol. 115). Narcea Ediciones.

González-Weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., Cisternas, A., Pérez, J. L., & Valenzuela, J. S. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores deficiencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 51(2), 75-85.

Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., & Cisternas, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuadernos de Educación N°66*. Universidad Alberto Hurtado.

Herrán, A. de la (2011). Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica. *Formación pedagógica y práctica del profesorado*, 117-152.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: *hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Editorial: Graó.

Ingersoll, R. and Smith, T. 2004. ¿Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin* 88, no. 638: 28-40.

Ledesma, R., Ibañez, G. M., & Mora, P. V. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *PsicoUSF*, 7(2), 143-152.

Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante: *inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25.

Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2).

MINEDUC, C (2006). PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en ciencias, Lectura y Matemática. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2008). Marco para la buena enseñanza. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 Junio 2017] Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE_2008.pdf

MINEDUC (2012) Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. (Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libromediafinal.pdf>)

- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos*, Vol. 41(2), pp 389-399.
- Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Prácticas pedagógicas y profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Editorial: Graó.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Baptista, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: Mcgraw-hill.
- Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad en la educación. *Scielo Chile*. Vol. 34, pp 203-215. ISSN: 0718-4565, [En línea]

[Fecha de consulta Junio 2017] Disponible en <
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652011000100011&script=sci_arttext&tlng=pt>

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. 10(33), 269-273.

Vergara, C. (2006). *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en profesores de biología: coherencia entre el discurso y la práctica de aula*. Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vergara, C. y Miño, F. (2009). Resistencia de profesores de ciencia en los cambios de sus prácticas en el aula y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, pp. 3514-3517 (recuperado de:<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-3514-3517.pdf>).

Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.

ANEXOS



UCSC

Cuestionario

Estimado, te invitamos a responder este cuestionario que aborda aspectos de la reflexión docente. Es importante que sepas que tus respuestas son anónimas y se mantendrá la confidencialidad, dado que se utilizarán para obtener resultados exclusivamente con fines académicos.

Agradecemos su compromiso y sinceridad.

Instrucciones:

- Señala con una X según corresponda:

Género: Masculino Femenino

Edad: 20-25 _____ 25-30 _____ 30-35 _____ 35 o más _____

Año de Ingreso:

Año de Egreso:

¿Cuántos años llevas trabajando? _____

¿Has trabajado en establecimientos municipales, cuánto tiempo? _____

¿Has trabajado en establecimientos subvencionados, cuánto tiempo? _____

¿Has trabajado en establecimientos particulares, cuánto tiempo? _____

Durante tus años de formación inicial, ¿tuviste experiencias de práctica reflexiva?

Si _____

No _____

- Indica para las siguientes preguntas tu grado de acuerdo, considerando que:

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4: De acuerdo

5: Muy de acuerdo

Cuando planifico considero el contexto de mis estudiantes	1	2	3	4	5
Los tiempos de aprendizaje suelen ser diferentes a los tiempos considerados en la planificación	1	2	3	4	5
Considero en la generación de guías de aprendizaje la diversidad de los estudiantes	1	2	3	4	5
Propongo en mis planificaciones formas de aprendizaje colaborativo	1	2	3	4	5
En mi docencia busco la proximidad con los estudiantes	1	2	3	4	5
Sé cómo ser empático con los estudiantes y sus situaciones personales	1	2	3	4	5
Comprendo cómo generar un clima de aula favorable para el aprendizaje	1	2	3	4	5
Sé establecer relaciones de respeto con los estudiantes	1	2	3	4	5
Sé elaborar distintos instrumentos evaluativos	1	2	3	4	5
Evalúo tanto el proceso de aprendizaje como el producto final	1	2	3	4	5
Utilizo la información generada a partir de las evaluaciones de mis estudiantes	1	2	3	4	5
Retroalimento las evaluaciones a mis estudiantes	1	2	3	4	5

Conozco los planes y programas de mi asignatura	1	2	3	4	5
Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para favorecer su aprendizaje	1	2	3	4	5
Aprendí la importancia de la contextualización del contenido para favorecer el aprendizaje	1	2	3	4	5
Sé establecer relaciones entre los contenidos de mi asignatura con otras asignaturas	1	2	3	4	5
Reflexiono antes, durante y después de cada clase	1	2	3	4	5
Creo que es importante reflexionar sobre mis prácticas docentes frecuentemente	1	2	3	4	5
Realizo reflexiones respecto a mi desempeño en el aula con otros colegas	1	2	3	4	5
Insto a otros colegas a reflexionar sobre nuestra práctica docente	1	2	3	4	5



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Julio Hizmeri Fernández
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Aprendizajes adquiridos por profesores principiantes de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Rocío Cisternas Paula Collipal Roberto Cossio Cynthia Delottier Cynthia Reyes
CARRERA	Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales
PROFESOR GUÍA	Dra. Carolina Aparicio

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	4.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	4.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	5.0
Promedio	5.16

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	4.0
Promedio	5.33

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.5
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
Promedio	6.43



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	5.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.0
Promedio	5.25

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	5.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
Promedio	6.08

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.16	12.90 %
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5.33	10.66 %
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.43	12.86 %
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.25	13.12 %
E. De los aspectos formales	10%	6.08	6.08 %
Nota promedio		5.60	55.62 %

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Luego de haber leído y revisado el trabajo, me permito aludir a algunas cuestiones que pudiesen enriquecer el mismo:

En cuanto al tema, el objeto de estudio que se plantea este trabajo de seminario representa una materia interesante a investigar, sobre todo, investigar sobre el aprendizaje adquirido por el profesorado principiante es pertinente y relevante tanto hoy para dar luces a la formación inicial como continua. Quizás, el título resulte muy genérico en relación con el tema, pues la palabra «aprendizaje» es muy amplia; pudiese ser que ganaría precisión adjetivándola.

En relación con el problema, se presenta el objeto de estudio a partir de algunos antecedentes empíricos (Vergara, Cofré, González) contextuales (MBE, PISA, Carrera Docente, otro) y teóricos relevantes (Dewey), con una tendencia a focalizar la exposición en el tema de la reflexión por sobre las demás dimensiones de aprendizajes que recogen los objetivos específicos y, en consecuencia, las variables. Esto pudiese restar claridad y precisión a la construcción del problema. No obstante, los objetivos son expuestos de manera clara y coherente con el objetivo general (salvo el último objetivo específico que pretende *analizar*, lo cual es una pretensión indagativa superior a la mera descripción). Finalmente, madurando la construcción del problema también ganaría más profundidad la fundamentación en torno a la relevancia



del problema, así como la justificación del mismo, que aparecen un tanto lacónicas, no del todo explicitadas. En el marco teórico hay referencias conceptuales y teóricas que pudiesen contribuir a expresar de mejor modo el problema, su relevancia y su justificación.

Del marco teórico referencial, es posible señalar que existe presencia de bibliografía pertinente y relevante en relación al tema investigado, aunque siempre es susceptible enriquecer con otras tantas referencias, con lo cual ganaría riqueza la discusión de los resultados del estudio, por ejemplo. Ahora bien, en términos expresivos, el lenguaje técnico es coherente con la temática estudiada, pudiendo mejorar en calidad y precisión teórica y conceptual en el sentido de que se proponen distintos apartados que son relevantes para comprender la temática, mas sin una relación del todo funcional entre ellos y con las variables y objetivos específicos, perdiendo sentido la misma discusión teórica por la superposición de apartados. En este sentido, el trabajo pudiese enriquecerse, lo cual redundaría en aspectos procedimentales del mismo (por ejemplo, en cuanto a la funcionalidad del marco para vislumbrar qué horizonte teórico sostiene el problema y cómo contribuye a la discusión de resultados a través de la posición teórica, conceptos y tópicos).

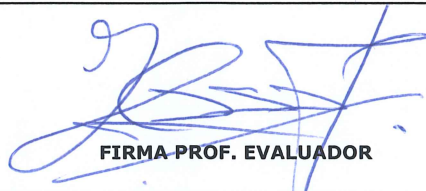
En cuanto al diseño metodológico del problema, es posible señalar que se explicita coherentemente el paradigma (positivista) y su relación con el tipo de estudio cuantitativo, descriptivo; además, el diseño es pertinente con la pretensión indagativa. También, los sujetos de estudio (población y muestra) y su relación con la recogida de datos se sostiene bien mediante un cuestionario que considera las 5 dimensiones de los aprendizajes, a lo cual se acompañan procedimiento de validación del cuestionario y su confiabilidad.

En relación con el contenido temático y los resultados de la investigación, el procesamiento y análisis de los resultados se presentan de manera clara y sintética. No obstante, tal como se adelanta más arriba, la discusión de los resultados de la investigación y las conclusiones que vienen de ellos sustentadas, pudiesen haberse enriquecido con la discusión y posición teórica del marco y retomando el problema, ampliándose a más autores (pues, presentándose un diálogo con otros autores, quizás, hay una presencia demasiado fuerte de Marcelo, lo cual limita la misma riqueza de los resultados y las conclusiones). En cuanto a las proyecciones, no queda del todo claro en relación con los objetivos del trabajo la conveniencia de "instaurar la reflexión en estudiantes secundarios"; sin embargo, que esto de acuerdo en que esta investigación puede servir de referencia para futuros estudios y avanzar hacia una profundización cualitativa.

Finalmente, la estructura del informe respeta la organización adecuada, en términos formales, y el lenguaje respeta el uso correcto de la ortografía y la redacción (salvo contadas faltas). En cuanto al uso de la bibliografía, sugiero revisar el empleo de citas en aquellos casos en que no está bien referenciado, aunque no es genérico (y en el caso de las citas textuales, aumentar la sangría).

Asimismo, deseo acabar señalando que existe una tarea valiosa en este trabajo que pueden ser enriquecidos con la consideración de algunas de las sugerencias y/o precisiones que se proponen más arriba a fin de enriquecer su valía en aspectos metodológicos. La valoración que se realice de ella, podrá redundar en la consistencia hasta la discusión de resultados, conclusiones, proyecciones y limitaciones. Y, como se ha señalado, el tema estudiado es altamente relevante y pertinente tanto para quienes se dedican a la investigación y formación docente.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 09 enero 2018



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Alejandra Nocetti de la Barra
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	APRENDIZAJES ADQUIRIDOS POR PROFESORES PRINCIPIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS NATURALES EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Rocío Cisternas, Paulna Collipal, Roberto Cossio, Cynthia Delottier, Cynthia Reyes
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales
PROFESOR GUÍA	Dra. Carolina Aparicio Molina

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	55
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	/
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	65
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	64
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	55
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	60
Promedio	5.98

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	55
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	65
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	55
Promedio	5.83

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	60
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	65
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	65
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	63
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	60
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	64
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	55
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	65
Promedio	6.21

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	60
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	60
3. Discusión de los resultados de la investigación.	60
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	60
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	55
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	60
Promedio	5.91

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	66
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	66
3. Correcto uso de ortografía.	65
4. Coherencia en la redacción.	56
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	55
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	65
Promedio	6.21

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.98	
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5.83	
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.21	
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.91	
E. De los aspectos formales	10%	6.21	
Nota promedio final	6.00		

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Observaciones generales
<p>El tema resulta muy valioso, porque la política pública actual tiene como propósito mejorar la etapa de inserción profesional de los docentes y en dicho contexto, resulta importante esclarecer qué aprenden los profesores principiantes.</p> <p>A nivel de resumen, se puede advertir se confunde el foco, dado que se trata de describir aprendizajes y no manejo de planificación, evaluación...etc. Además, siempre es deseable incorporar las conclusiones principales.</p> <p>Introducción está bien desarrollada y se describen claramente los apartados del informe. Explicitaría mejor la centralidad de los aprendizajes y mejoraría la conexión con la reflexión. Hay autores como Kolb que vinculan aprendizaje en la práctica con reflexión. Tal vez es bueno en la defensa referirse a aquello.</p> <p>Problematización</p> <p>Hay adecuados antecedentes contextuales, pero insuficientes antecedentes empíricos que delimiten un vacío de conocimiento referido a aprendizaje profesional. Además, se debería conectar mejor el tema de la reflexión con el aprendizaje en la experiencia. No hay una definición de que entenderán en este estudio por "aprendizaje profesional" o conocimiento o saberes profesionales.</p> <p>Formulación del problema</p> <p>Adecuada formulación pregunta y objetivo general, pero no relacionada directamente con la problematización. Reordenaría los objetivos específicos (ver sugerencia)</p> <p>Definición de las variables</p> <p>Sugiero presentar <u>primero</u> la definición nominal y luego, la operacional.</p> <p>La definición nominal debería explicitar la fuente información (autor)</p> <p>La justificación</p> <p>Profundizaría en el aporte de su investigación. ¿Para qué sirven los resultados? ¿A quién le sirven los resultados?</p>

Marco Teórico

La fortaleza de este apartado es la revisión de antecedentes ministeriales referidos a la etapa de inserción y además, lo que debe saber y saber hacer un profesor, tanto al egresar como durante su desarrollo profesional. Por otra parte, el tema de la reflexión está bien desarrollado, pero se requeriría explicitar mejor su vínculo con el tema de la tesis, el aprendizaje profesional.

No se profundiza en los antecedentes teóricos referidos al aprendizaje profesional.

Marco Metodológico

Enfoque de la investigación, debería explicitar en qué sentido es positivista la investigación.

Tipo de estudio y diseño bien descrito

Falto explicitar el tipo de muestreo, decir, no probabilístico es general.

No queda tan claro como se sometió a validación el instrumento. Bien lo de la prueba piloto.

Resultados

Bien presentados, a veces en el texto se acentúa más el dominio que el aprendizaje sobre los distintos ámbitos

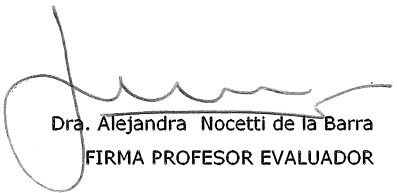
Conclusión y discusión

Claro y en atención a las dimensiones del instrumento. A veces se reitera que en el discurso se acentúa más el dominio de ciertas habilidades que el aprendizaje adquirido en esas áreas.

El apartado de proyección podría mejorarse. No se entienden algunas ideas. (Ver texto)

La población y el enfoque no deberían considerarse una limitación, son opciones metodológicas.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



Dra. Alejandra Nocetti de la Barra
FIRMA PROFESOR EVALUADOR